

A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,
Año 3 número 5,
octubre 2016- marzo 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.

CONSEJO DICTAMINADOR

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
centrosertum@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 ISABEL ROYO SORROSAL
isabel.royo@iberopuebla.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

MTRO. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

MTRO. HERBERTO RORÍGUEZ REGORDOSA
VICERRECTOR 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
MTRA. SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
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
CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
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

Editorial	8
La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lecto-escritura. <i>GABRIELA ZENTENO RÍOS</i>	12
Autorregulación socio-emocional y perfil emprendedor en universitarios. <i>LUIS GERARDO ORTIZ LACK</i>	22
Influencia de las estrategias volitivas en el desempeño académico en ciencias experimentales. <i>MARÍA DE SOCORRO RODRÍGUEZ GUARDADO</i>	35
Desarrollo del razonamiento moral del sentido de la profesión médica mediante dilemas morales. <i>LUZ KARINA RAMIREZ DUEÑAS</i>	45
Autorregulación académica en universitarios de Gastronomía: autoeficacia e instrumentos de evaluación formativa. <i>MÓNICA ORDUÑA SOSA</i>	57
El método del caso como estrategia de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo en estudiantes de posgrado. <i>MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ NIEBLA</i>	68
El currículo de la educación básica y la literacidad crítica. <i>DULCE AIDEE SANDOVAL ALVARADO</i>	80

Modelo de formación de médicos residentes.
Sobre su actitud y ética profesional.
MARÍA URBELINA FERNÁNDEZ VÁZQUEZ 92

Estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial.
ALEJANDRA PLATAS GARCÍA, JOSÉ MARTÍN CASTRO-MANZANO Y VERÓNICA REYES MEZA 107

Relación entre metas académicas, emociones en el aula y rendimiento académico en Educación Media Superior.
SOMAGD GARCÍA GORDILLO Y MARÍA J. E. HERNÁNDEZ VELOZ 119

Reseñas

Un futuro en la garganta. Educación para otro mundo posible
MA. CELIA QUINTANA TERÉS 133

La Puebla de los Ángeles en el Virreinato.
MARÍA LUISA ASPE ARMELLA 137

“Para enseñar a vivir también hay que enseñar a afrontar las incertidumbres y riesgos”

Morin.

Con el epígrafe que antecede -como en muchas otras ocasiones-, Morin nos invita a la reflexión respecto a la concepción de la educación contemporánea y lo que implica en nuestro quehacer diario. Vale la pena reflexionar sobre este tema: preparar al estudiante para comprender la complejidad de la realidad y aprender a trabajar con la incertidumbre es esencial para su desarrollo integral, lo cual implica propiciar en ellos una visión más completa, más crítica, para entender mejor al mundo, al otro y al final, a sí mismo; en la intención de una educación que no solo prepare para ejercer una profesión, sino para vivir con responsabilidad, plenitud y felicidad.

Para que esto sea posible es necesario tener claras nuestras concepciones con respecto a la educación y prepararnos para desarrollar las estrategias pertinentes. Tal como ha sido abordado en números anteriores, la aportación de las humanidades en este plan de búsqueda continua de la mejora de la calidad educativa es fundamental, ya que nos sensibiliza sobre todos aquellos factores relacionados a lo humano y lo social, que condicionan los resultados de los esfuerzos del educador. No se trata de una confrontación de áreas del conocimiento, sino más bien de una colaboración coordinada para que la formación sea integral. Este trabajo colaborativo requiere de espacios de diálogo donde podamos exponer y compartir lo que observamos y analizamos en nuestros estudios combinando el rigor científico con la sensibilidad derivada de las humanidades.

Con la intención de colaborar a la construcción de estos espacios de diálogo entre disciplinas, en esta edición especial de nuestra revista que corresponde al número 5 incluimos una serie de trabajos que fueron presentados en el 9º Coloquio Interdisciplinario de Posgrados, que se llevó a cabo el 23 y 24 de junio del 2016 en las instalaciones de nuestra universidad, la UPAEP. El Coloquio tiene por objetivo reunir a estudiantes de posgrado a nivel nacional para presentar avances significativos de su investigación en el campo educativo, científico y tecnológico, intercambiar experiencias y desarrollar vínculos profesionales y académicos entre los participantes; de esta forma, el encuentro y sus productos resultantes se presentan como un vehículo ideal para contribuir a uno de los propósitos esenciales de esta publicación, que como se mencionó en editoriales anteriores, consiste en ser una ventana para el diálogo interdisciplinario en el que se aporten elementos que generen corrientes de pensamiento. En esta ocasión se presentan diez artículos resultan-

tes de la mesa correspondiente a investigación educativa y profesionalización docente donde se abordan diferentes temas que tienen por eje central a la educación. En ellos se realizan revisiones importantes sobre los retos que implica la misión de preparar estudiantes para ser humanos plenos y autónomos, con capacidad reflexiva, pero también, dotados de sensibilidad, empatía y una dirección ética sólida.

En el tema de autorregulación y metacognición Luis Gerardo Ortiz Lack presenta el proyecto <<Autorregulación socio-emocional y perfil emprendedor en universitarios>> en el que hace una revisión de las estrategias socio-emocionales que son clave para el éxito del emprendedor. En la misma línea temática, María del Socorro Rodríguez Guardado en su artículo <<Influencia de las estrategias volitivas en el desempeño académico en ciencias experimentales>> analiza, a partir de la teoría sociocognitiva, la manera en que el uso sistemático de estrategias de metacognición y motivación propician una diferencia sustancial en el desarrollo del autoaprendizaje. Por su parte, Mónica Orduña Sosa reflexiona sobre el concepto de autoeficacia y cómo la aplicación de elementos de evaluación formativa contribuyen a su desarrollo, a partir del estudio de caso de estudiantes universitarios de gastronomía.

Somagd García Gordillo y María J. E. Hernández Veloz presentan una reflexión sobre la relación entre metas académicas, las emociones en el aula y rendimiento académico en Educación Media Superior, en el cual se determina que las metas académicas son una variable importante para entender el nivel de involucramiento académico de los estudiantes.

Ante la problemática actual con respecto al exceso de información a nuestra disposición y la falta de herramientas para procesarla adecuadamente, el concepto de literacidad crítica resulta pertinente, tal como lo aborda Dulce Aidee Sandoval Alvarado en su artículo <<El currículo de la educación básica y la literacidad crítica>> en el que se plantea la revisión del currículum en la educación básica en México para reforzar el desarrollo de esta competencia desde el enfoque socio cultural. Otra aportación en el reto de la preparación para la reflexión crítica se presenta por parte de Gabriela Zenteno Ríos, en un ensayo en el que se habla del desarrollo de habilidades de argumentación y establecimiento de posturas, enfocado en estudiantes universitarios, intitulado <<La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lecto-escritura>>.

Otro de los grandes retos en la labor de la preparación de personas autónomas, libres y plenas es la comprensión de la realidad como un sistema complejo. Tema que se aborda en el análisis que realiza María Isabel Gutiérrez Niebla, intitulado <<El método del caso como estrategia de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes de posgrado>>. En este artículo se argumenta que el método de caso resulta útil en el proceso de formación de líderes organizacionales y sociales adecuados a los

nuevos contextos globales ya que propicia un estudio profundo de la situación, de los actores y factores.

En el artículo intitulado <<Desarrollo del razonamiento moral de los médicos mediante dilemas morales>>, Luz Karina Ramírez Dueñas pone sobre la mesa la revisión del uso de elementos educativos que propicien la reflexión a través de la resolución de dilemas que involucran una perspectiva ética, con lo que se busca fortalecer el razonamiento moral para combatir la despersonalización que suele presentarse en los profesionales del área de salud. Por su parte, María Urbelina Fernández Vázquez también aborda el tema de la ética en el artículo que presenta. En su estudio, revisa la manera en que se lleva a cabo el proceso de formación de los médicos especialistas durante su residencia, para determinar si ésta incide en la actitud y la ética que aplicarán en su práctica consecuente.

Analizar la forma en que los estudiantes responden ante las evaluaciones puede ser de gran utilidad para comprender los mecanismos mentales involucrados. Una contribución a esta comprensión lo constituye el estudio <<Estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en lengua extranjera>> que presentan Alejandra Platas García, J. Martín Castro Manzano y Verónica Reyes-Meza, en el que se busca establecer la relación que existe entre las estrategias de respuesta y las variables de género y área académica. Los autores encuentran correlaciones interesantes entre las estrategias aplicadas y el área académica a la que pertenecen los estudiantes.

Para complementar esta edición contamos con reseñas de dos interesantes obras. En primer lugar, Ma. Celia Quintana Terés redacta una minuciosa revisión sobre el libro <<Un futuro en la garganta, educación para otro mundo posible>> del Dr. Martín López Calva editado por el Instituto Multidisciplinario de Especialización de la Universidad Iberoamericana Puebla. El libro se conforma por una selección de artículos publicados en el periódico digital e-consulta y la columna <<Educación personalizante>> en el portal Lado B, con tres líneas principales: la educación en valores, el contexto educativo y social, y la visión humanista compleja.

Finalmente, encontramos una detallada reseña realizada por la Doctora en Historia María Luisa Aspe Armella del libro <<La Puebla de los Ángeles en el Virreinato>> de la Doctora Sigrid Louvier Nava editado por Editorial UPAEP. En este el libro, considerado dentro de la categoría de Historia Regional, se aborda de una manera amigable la historia virreinal de Puebla y la de algunos de sus personajes famosos: El Obispo y Virrey Juan de Palafox y Mendoza, el Beato Sebastián de Aparicio, Fray Toribio de Benavente y Catarina de San Juan, también conocida como la China Poblana. De esta manera, como lo menciona la Doctora María Luisa, el libro se presenta como una oportunidad para que el público especializado y el no especializado puedan conocer aspectos del ser y hacer de la Puebla virreinal, y en este ejercicio valorar la importancia histórica de la región.

Esperamos que la lectura de este número detone en nuestros lectores la reflexión y la motivación para mejorar la realidad educativa de nuestra sociedad, así como también, les provea de herramientas que puedan aplicar a su práctica como investigadores y docentes. Juntos, vamos dando pasos hacia una mejor comprensión de lo que significa una educación con verdadero sentido humanista que busque, más allá de la acumulación de haberes y saberes, sentar las bases que posibiliten la construcción de un mundo mejor.

Referencias.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir*. Barcelona: Ed. Espasa.

LA LITERACIDAD CRÍTICA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

GABRIELA ZENTENO RÍOS

UPAEP

gabriela.zenteno@upaep.edu.mx

Resumen

Este artículo es una revisión teórica de una investigación doctoral cuyo tema es la posible influencia de la literacidad crítica en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en textos académicos. Asimismo, se indica la necesidad de aplicar la literacidad crítica en el ámbito educativo porque es una forma de considerar a la alfabetización académica como un concepto más amplio, que implica a un proceso complejo, en el que el estudiante interpreta el texto en conjunto con sus pares y docente, hasta llegar a una comprensión crítica en la pueda construir por escrito sus propias argumentaciones y conformar su postura sobre un tema; convirtiéndose la lecto-escritura en un trabajo que como señala Freire es desafiante y persistente, pero que puede ayudar al alumno para participar plenamente en la transformación de la sociedad. Lo anterior dentro del contexto actual donde la lectoescritura se acompaña del uso de la tecnología y de problemáticas tales como la falta de habilidades de lectura, escritura y comprensión lectora de alumnos universitarios.

Palabras clave: Lecto-escritura, pedagogía crítica, alfabetización.

Abstract

This paper is a synthesis of the theoretical review of doctoral research about the possible influence of critical literacy in the development of reading and writing skills in academic texts. Also, it indicates the need to apply critical literacy in education, as this is a way of considering academic literacy as a broader concept. This broader concept implies a complex process in which the student interprets the text alongside his peers and teachers. This allows that student to arrive at a critical comprehension through which the student can construct his own arguments and posture over a given subject. All of this together allows reading-writing to become a work that is, as Freire points out, challenging and persistent, but will allow the student to participate fully in the transformation of society. The above in a context in which literacy is accompanied by the use of technology and problems such as the lack of reading and writing skills, and reading comprehension of university students.

Keywords: Reading-writing, critical pedagogy, academic literacy.

“Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”

(Freire, 2002, p. 90).

La importancia de la literacidad

Se vive en un mundo cambiante, en que la unión entre la tecnología y los medios masivos de información está transformando la manera en que las personas se relacionan con los demás. La información se encuentra a la mano de cualquier persona en cualquier tipo de formato: auditivo, gráfico, textual, entre otros, y significan un reto en su evaluación y comprensión. Los individuos requieren de una literacidad que recibe el nombre de informacional (capacidad que no sólo se limita a encontrar, evaluar y utilizar información, sino a aplicar el razonamiento y el pensamiento crítico), misma que al funcionar con habilidades de tecnología, tiene implicaciones más amplias como el desarrollo de competencias para manejar diferentes fuentes de información.

Al existir una gran cantidad de información el lector debe discernir entre la información confiable y la que no es útil, por lo que necesita de un nivel de alfabetización que vaya más allá del significado superficial de un texto, al cuestionar el qué, cómo, cuándo y por qué de su creación y su eventual interpretación, es decir, se habla de introducir otro tipo de literacidad denominada como crítica.

La literacidad crítica aplicada en el salón de clases permite encontrar la voz representada en un texto y aquella voz que se omite con determinado propósito. Es una forma de interactuar con el texto escrito que va más allá de la decodificación de letras y palabras, por lo que puede motivar a los estudiantes a comprometerse con una interpretación de la postura del autor, a cuestionar sus opiniones y propuestas, así como a permitir que el alumno construya sus propias posturas y percepciones de la realidad, explore su lenguaje, su cultura y contexto, así como los efectos en su vida.

De hecho, organismos internacionales como PISA se refieren constantemente a la necesidad de desarrollar una competencia lectora que considera a la alfabetización o literacidad de forma extensa, ya que permite: leer entre líneas, reflexionar sobre los propósitos del autor hacia quienes van dirigidos los textos e interpretar el sentido y características de los textos (OECD, 2000). Sin embargo, si se agrega un contexto sociocultural como el de México, en el que los hábitos lectores no se encuentran del todo desarrollados, existe un problema relacionado con la alfabetización académica que debe analizarse desde

múltiples dimensiones (no sólo desde la disciplina lingüística al hablar de habilidades y competencias de lectura y escritura, sino agregando aspectos motivacionales o de interés personal como el hábito lector).

De acuerdo con un estudio del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) el tiempo promedio por sesión de lectura del total de la población mexicana es de 39 minutos (los varones registran un promedio menor al de las mujeres, de 38 minutos), y dicho promedio de sesión lectora es mayor conforme al nivel de educación más alto, encontrando que aquellas que tienen educación superior llegan a 50 minutos de lectura. En comparación el hábito lector en México, en el estudio titulado *Les Français et la lecture en vacances* (Los franceses y la lectura en vacaciones), se determina que los franceses leen un tiempo promedio de lectura al día de 1h 49m y cuando es tiempo vacacional aumenta su lectura a 2h 14 m (IFOP, 2012).

Por otra parte, diferentes investigaciones dentro del ámbito universitario (Arce, 2013; Cassany y Morales, 2008; Vega, Bañales y Reyna, 2013), han encontrado datos que señalan la falta de habilidades de lectura, escritura y comprensión lectora en estudiantes, por lo que es posible cuestionarse si la literacidad crítica podría utilizarse como apoyo al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el nivel superior. Asimismo aparece la idea de si en específico en textos académicos (leídos y escritos por los estudiantes) sería fundamental desarrollar un concepto de alfabetización más amplio, acorde a la rigurosidad y áreas de estudio específicas o dentro del campo disciplinar universitario, que requieren una mayor tarea cognitiva y habilidades por parte de los estudiantes.

En este ensayo se presentan datos teóricos sobre el proyecto de tesis doctoral *La literacidad crítica y las habilidades de lectoescritura en textos académicos universitarios*, que forma parte del doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y es una indagación dirigida por la investigadora Mercedes Zanotto González. A partir de esta información será posible concebir el por qué es necesaria la literacidad crítica no sólo en la vida académica, sino cotidiana de cualquier persona que recibe abundante información de diversos medios comunicación. No obstante, pareciera que la actual tendencia es ir al otro extremo, al continuar con un concepto de alfabetización que en ocasiones se reduce a transcribir las ideas de otros autores o a leer para repetir de memoria lo afirmado por los demás.

Lecto-escritura y literacidad crítica

La expresión "lecto-escritura" es utilizada por considerar a la lectura y escritura como actividades integrales (Miras y Solé, 2007); al respecto Vargas (2007) afirma que la escritura es inseparable de la lectura, debido a que los buenos escritores son buenos lectores o lo fueron en algún período importante de su vida. Monereo, Mauri y Badia (2014) dicen que la conceptualización de la lectura, la escritura y la alfabetización han sufrido cambios a la

par de transformaciones de paradigmas y sistemas teóricos (conductismo, cognitismo y constructivismo), que proporcionan distintas formas de entender a la lectura y escritura.

De acuerdo con el socioconstructivismo (para enfatizar el enfoque sociocultural) la lectura y escritura son actividades humanas que en el ámbito académico o universitario tienen como finalidad conseguir la comprensión global del texto y la producción escrita de textos en los que el alumno configure una opinión y posiblemente una argumentación. Cassany (2005) explica a la lectura, desde la perspectiva contemporánea, como prácticas que reproducen la organización del poder; de aquí la finalidad de la educación de desarrollar la conciencia crítica del lector. Finalmente, la escritura para McLaren (citado por Pruyne & Huerta-Charles, 2005) es una práctica social, una práctica política o una forma de crítica cultural; convirtiéndose en un proceso de reflexión de posibilidades para la auto transformación del contexto en un propósito colectivo.

Aunado a un objetivo colectivo, en un enfoque sociocultural de la lecto-escritura es necesario nombrar al aprendizaje colaborativo que surge en la teoría sociocultural, misma que considera que los sujetos se sitúan en un contexto social y cultural. Del anterior enfoque se puede señalar como precursor a Vygotsky (1996), quien afirma que un infante que trabaja con un compañero de su salón de clase (o persona con más experiencia como un profesor), puede desarrollar estrategias para resolver problemas. Ante tal forma de aprendizaje es posible afirmar que una persona con más conocimientos se convierte en un co-constructor del conocimiento y, como es de imaginarse, tales conceptos se pueden aplicar a diferentes actividades, en diversos ámbitos, en muchas aulas, en diferentes asignaturas y niveles educativos.

Si bien hoy en día se habla de incluir en la formación humana diversos tipos de literacidades –como la digital, matemática, en salud, científica, entre otras- se enfatiza la literacidad crítica como un medio para que en el ámbito universitario se compartan ideas y se originen nuevas propuestas para problemáticas comunes del entorno y sociedad. Se puede decir que al incluir a la literacidad crítica, la capacidad de leer y escribir es un comienzo de un ejercicio donde los estudiantes deben de asumir una postura crítica durante su lectura o escritura de textos académicos. Para ello los alumnos requieren saber cómo se construyen los textos que están tratando de hacer y requieren moverse hacia una posición activa en el que plantean preguntas, exploran, juegan, interiorizan y crean. De acuerdo con McCormick (1997), ser un lector con literacidad crítica es poseer habilidad para detectar las interrelaciones del tejido social y las prácticas de lectoescritura de una cultura, esto con la finalidad de analizar tales prácticas a partir de una conciencia crítica y poder con ello equilibrarlas.

El término de literacidad crítica tiene su origen en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), la Pedagogía crítica, los Nuevos Estudios de Literacidad y en un primer momento en la

Escuela de Frankfurt que estaba conformada por filósofos y pensadores de diferentes disciplinas como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, Negt, Fromm, entre otros, que relacionaban sus ideas con la eliminación de la injusticia social y las desigualdades. Freire y Macedo (1989) indican que aquellos que se encuentran críticamente alfabetizados no sólo pueden entender cómo el significado es socialmente construido dentro de los textos, sino que pueden llegar a entender la política y economía de los contextos en que fueron creados e incluidos esos escritos.

La literacidad bajo las anteriores perspectivas teóricas deja de concebirse como un proceso únicamente cognitivo e individual (es común pensar en una escritura construida desde la soledad e individualidad), para pasar a ser una actividad con su tácita característica sociocultural. Freire (2000) proporciona dicho compromiso con la práctica, al colocar en constante interacción a la reflexión y la acción, de tal forma que se influyen mutuamente con el fin de transformar la realidad.

Cassany (1993) afirma que sólo si es posible cambiar la percepción reducida y limitada de la escritura, entonces se podrá motivar a los alumnos y estarán interesados en escribir y desarrollar los procesos requeridos para hacerlo. Aunado a lo anterior, Cassany explica que el verdadero protagonista en cuanto a la elección del tema, el tipo de texto, la forma de trabajar y la selección del estilo, es el alumno, mientras que el maestro es un guía que puede ser un asesor, logrando desarrollar la autonomía y responsabilidad en el estudiante.

Descripción del modelo de literacidad crítica

El modelo de cuatro recursos de Luke y Freebody (1990) incluye los recursos de lectura y los roles de los lectores adoptados al leer. Su relevancia radica en que se cambia de un modelo simple de decodificación a un modelo de análisis de texto en un contexto sociocultural. Así, es posible decir que la alfabetización en la época actual es una interacción compleja de habilidades y recursos, útil para que el alumno al leer y escribir otorgue significado a los diferentes tipos de textos que utiliza, y en específico es relevante para el universitario, quien frecuentemente utiliza diferentes formatos de lectura y se le pide hacer analogías comparando diversos textos.

Luke (2000) y Freebody desarrollaron un modelo de lectura en cuatro partes: prácticas de codificación, prácticas del significado del texto, prácticas pragmáticas y prácticas críticas. El orden en que se encuentran situados dichos recursos en el modelo no tiene que ver con su relevancia, ya que el lector los integra al mismo tiempo. Además, no existen jerarquías en el presente modelo y es posible aplicarlo a diferentes literacidades (digital, multimodal, entre otras), las cuestiones básicas de cada función son: ¿Cómo rompo el texto? (Recursos del código); ¿Qué significa para mí? (Recursos del significado); ¿Qué

hago con este texto? (Recursos pragmáticos) y ¿Cómo me influencia este texto? (Recursos críticos).

RECURSOS DEL CÓDIGO	RECURSOS DEL SIGNIFICADO
<p>El aprendiz asume el rol de procesador (breaker) del código, con la competencia gramatical. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.</p> <p>Preguntas orientativas: ¿Cómo rompo o desmonto el texto?, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes -alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.?, ¿cómo se usa cada recurso?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la competencia semántica. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros discursos, etc.</p> <p>¿Qué significa para mí?, ¿cómo se construye el texto su significado?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?</p>
RECURSOS PRAGMÁTICOS	RECURSOS CRÍTICOS
<p>El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la competencia pragmática. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en diversos entornos socioculturales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.</p> <p>¿Qué hago con el texto? ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la competencia crítica. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.</p> <p>¿Cómo me influencia el texto? ¿Quién escribe y lee el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etc.?</p>

FIGURA 1. MODELO DE LITERACIDAD CRÍTICA.

Fuente: Cassany, (2005).

A partir del anterior modelo es posible determinar que la literacidad crítica consiste en ir más allá de una respuesta correcta sobre una lectura, ya que requiere a un estudiante que reconozca su participación activa en la interpretación de un texto en compañía de otros lectores, para así admitir otras posibilidades o realizar una escritura en la que sea posible ubicar su voz o experiencia de su propia realidad. Lo anterior resulta relevante en un mundo en el que hacen falta educandos que tengan el poder de pensar en que

pueden transformarlo. No obstante, para lograrlo la relación entre profesor y alumno es opuesta a la concebida en la educación tradicionalista (educación bancaria que nombraba Freire), pues se requiere de un ambiente en el que el alumno tiene el poder de interpretar un texto y de exponer su propia postura en un escrito.

Pedagogía crítica y alfabetización académica

Durante la década de los ochenta en los Estados Unidos de América se interesaron por estudiar teorías sociales que se centraban en el tema de la emancipación y la liberación de grupos marginales, volviendo a retomar autores como Freire y Foucault, si bien en Latinoamérica ambos autores ya eran conocidos desde la década anterior. Dichas teorías sociales dieron lugar a la pedagogía crítica cuyos representantes fueron Giroux, McLaren, Macedo, entre otros autores, que conciben a una escuela formadora de ciudadanos informados que son capaces de luchar a favor de la justicia social y que requieren de docentes formados como intelectuales transformadores. Las ideas de la pedagogía crítica permitieron un aprendizaje centrado en el alumno, y en general, concibieron al proceso educativo como aquel susceptible de ser analizado interdisciplinariamente y a partir de conceptos de poder, resistencia, sujeto, discurso y democratización. (Casanova y Lozano, 2004).

La escuela tradicionalista concebía a alumnos acríticos que debían memorizar una información transmitida por un docente cuya finalidad era lograr una educación enciclopédica, en lugar de propiciar un ambiente de diálogo y crítica. Para Freire la educación basada en el amor no puede temer al debate y al análisis de la realidad (Escobar, 1996); pero no se puede hablar de diálogo sin los valores éticos que tienen relación con un actuar más humilde, con una capacidad de escucha y empatía, con deseos de participación, de actitud crítica, pero respetuosa (Escobar, 1996, 129).

Para Marín (2006) el concepto de alfabetización no se refiere a las primeras habilidades de lectura y escritura como tradicionalmente se concibe, sino que la expresión “alfabetización” en su sentido amplio proviene del anglosajón “literacy” (literacidad o literacia, términos usados en español). Por su parte, la alfabetización académica es una alfabetización avanzada en la que se incluyen además de conocimientos lingüísticos, un compendio de estrategias cognitivas que permiten interpretar y producir los textos usados académicamente. De acuerdo con Marín (2006), la universidad da por hecho que el estudiante universitario cuenta con los anteriores conocimientos y estrategias o con una lectura crítica e interpretativa (Marín y Hall, 2005).

Carlino (2003) indica que los problemas de los estudiantes universitarios cuando se enfrentan a la alfabetización académica no se pueden explicar con la idea de que llegan mal formados de sus estudios previos, sino que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio importante, ya que las lecturas que deben de realizar son de textos

científicos que requieren de lectores con conocimientos previos sobre una disciplina o área de estudio. Esto puede provocar obstáculos para un buen desempeño de muchos estudiantes universitarios, por lo que la investigadora argentina dice que los profesores deben guiar a los alumnos para reconocer las características de los textos y de la nueva cultura, ya que los educandos son inmigrantes que se enfrentan una cultura nueva y ello representa un desafío (Carlino, 2003).

Conclusión

Es urgente cambiar los paradigmas de una interpretación lectora basada en un único lector experto (en muchos casos el mismo profesor) en detrimento de las opiniones y argumentaciones que puede crear o proponer el estudiante. De la misma forma hay que transformar la idea del texto escrito elaborado por el educando en el que únicamente resume las ideas de los expertos de un tema y su voz permanece oculta o imperceptible. Se requieren lectores y escritores que sean participantes activos en sus procesos de lectura y escritura, que se cuestionen y hagan propuestas para solucionar problemas de su entorno inmediato.

La literacidad crítica, en un contexto tecnológico, puede ser la base de otras literacidades que trabajan de forma simultánea, porque hablar de la separación de múltiples literacidades podría dar la idea de una alfabetización fragmentada, cuando en realidad existe una literacidad como proceso complejo. El reconocimiento de dicha complejidad en lugar de concebir a la alfabetización como el repetir las ideas clave de un libro o escribir mensajes sencillos, puede permitir al educando el comprender qué es y para qué sirve el leer y escribir, y reconocerse él mismo como un lector y escritor. No es tarea fácil el trabajo que ello implica, tal y como Freire (2004) señala al abordar el tema de comprensión lectora:

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo (p. 38).

La literacidad crítica es necesaria para jóvenes universitarios que deben de participar activamente en la interpretación del texto escrito y construir su propia postura frente a temas sociales y culturales que incluso les estarían afectando directamente. Desde el punto de vista académico, la literacidad puede ayudar a formar profesionistas más re-

flexivos y analíticos. No hay que olvidar que las ideas de Freire se basan precisamente en la praxis y en que una persona que sabe leer y escribir es capaz de participar plenamente en la sociedad, ya que puede cumplir con funciones sociales, cívicas y económicas. Leer y escribir son actividades necesarias para aprender en la universidad, para ser mejores estudiantes y en general, actividades útiles para la vida, ya que se habla de una literacidad que ayuda a reescribir o a transformar la historia de una sociedad.

Referencias

- Arce, L.C. (2013). La literacidad crítica en la universidad. Análisis de una experiencia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* (18), 93-102.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3 (2). Universidad de Antioquía Medellín. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/ideases.htm
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 32-45. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22468/Cassany_lyv.pdf?sequence=1
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008) *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos*. Recuperado de http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf
- Casanova, H. y Lozano, C. (2004). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo*. España: Universitat Barcelona.
- Escobar, M. (1996). *Freire on Higher Education, a dialogue at the National University of Mexico*. New York: State University of New York Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990) Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16.
- INEGI (2015). Módulo sobre lectura (MOLEC). Boletín de prensa número 148/15. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_04_3.pdf
- IFOP (2012). Les Français et la lecture en vacances. Repéré à http://www.ifop.com/media/poll/1914-1-study_file.pdf
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent and adult literacy*. 43, 5, 448-461.
- Marín, M. y Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30-38. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf

- Miras, M. & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, M. (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Mauri, T. y Badia, A. (2014). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC
- McCormick, K. (1997). *The culture of reading and the teaching of English*. New York: Manchester University Press.
- OECD (2009). Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from pisa 2000. Paris: OECD. La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
- Pruyn, M. & Huerta-Charles, L. M. (2005). *Teaching Peter McLaren: Paths of Dissent*. Pete Lang Publishing: New York.
- Vega, N. A.; Bañales, G.; Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 461-481.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

AUTORREGULACIÓN SOCIO-EMOCIONAL Y PERFIL EMPRENDEDOR EN UNIVERSITARIOS

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

LUIS GERARDO ORTIZ LACK

UPAEP

luislack11@gmail.com

Resumen

El contexto socio-económico mundial ha sufrido cambios a través de la historia y ha provocado que los individuos generen estrategias para satisfacer sus necesidades físicas, emocionales, sociales y económicas. El resultado es el emprendimiento. En los últimos años, las universidades han propuesto estrategias didácticas y curriculares para la formación de emprendedores con el fin de satisfacer las actuales demandas sociales; sin embargo, la dimensión socio-afectiva de los emprendedores no ha sido atendida. Esta dimensión es clave para enfrentar las demandas y para generar propuestas de valor y planes de negocio. El presente artículo busca reflexionar sobre estrategias socio-emocionales para el emprendimiento universitario en la UPAEP a partir de la revisión de antecedentes y avances.

Palabras clave: Emprendedores, universidad, competencias emocionales.

Abstract

The world socio-economic context has undergone changes throughout history and has provoked people generate strategies to satisfy physical, emotional, social and economic needs. The result is the entrepreneurship. In the last years, universities have proposed teaching and curricular strategies for entrepreneurs training in order to satisfy the current social demands; however, the social affective dimension of entrepreneurs has not been attended. This dimension is key to face the demands and to generate value proposal and business plans. This paper exposes current advances on the analysis of social and emotional strategies of university students entrepreneur profile in UPAEP.

Key words: Entrepreneurs, university, emotional competences.

Las reformas del gobierno de la administración actual, cuentan con algunas cuestiones que impactan en el desarrollo económico del país. La reforma hacendaria contempla un incremento en los impuestos para las PyMES con el fin de amortiguar el gasto por medio de incentivos que contemplan el aumento paulatino del pago hasta llegar a un 35%, gasto importante a considerar por parte del sector económico anteriormente descrito (Flores, 2013). Incluso se prevé que las personas que más dinero ganen sean las que más paguen, elemento importante para la clase media, pues lo anterior aumenta considerablemente el pago de impuestos, buscando así nuevas formas de generar ingresos para satisfacer las necesidades actuales de nuestra población (Presidencia de la República México, 2013). Situaciones como la anteriormente mencionada, cuestionan el desarrollo socio-económico del contexto mexicano, pues el crecimiento de planes a corto, mediano y largo plazo en las diferentes esferas del desarrollo personal se ven afectadas por la estructura socioeconómica de un país al tener que balancear los ingresos netos para satisfacer sus necesidades.

Las reformas económicas actuales en México castigan hasta cierto punto la producción del país y facilitan la importación así como la disminución de aranceles, llegando al punto donde se propicia la inversión en mercancía extranjera lo cual, de una u otra manera, afecta el desarrollo económico de nuestro país (Gómez, 2015). Propuestas legislativas de esta naturaleza invitan al empresario a plantearse nuevos márgenes de actuación, es decir, identificar hacia dónde debe trazar el crecimiento de la industria lo cual muchas veces da como resultado el establecimiento de centros de producción en otros países, afectando así el desarrollo de nuevos empleos en México e incluso, la cesión de contratos para sus empleados en organizaciones instaladas dentro de nuestro entorno.

Por otra parte, la reforma laboral de nuestro país promueve la inclusión de personas sin importar características personales como discapacidad, orientación sexual, género o embarazo para el caso de las mujeres; sin embargo, los fines propuestos para mejorar la situación de empleabilidad en la sociedad mexicana no se han alcanzado de la mejor manera. Diversas empresas aprovechan las cláusulas del documento a su favor propiciando la contratación por periodos determinados, eliminación de antigüedad en los empleos o la falta de seguridad social para los anteriores al buscar argumentos con el fin de contratarlos en un régimen que disminuya el impacto económico para la empresa.

Una propuesta para iniciar una nueva ruta de crecimiento profesional es la creación de micro, pequeñas y medianas empresas que a futuro se puedan consolidar como empresas de mayor valor y crecimiento económico. En el año 2014 existió un aumento en la consolidación de este tipo de comercios, llegando a ser el 94% en el cierre del censo económico del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (La Jornada, 2015). Estos datos son alentadores para el crecimiento de México; sin embargo, es necesario seguir

impulsando prácticas para consolidar las organizaciones económicas comentadas con anterioridad con el fin de lograr un desarrollo sólido y duradero.

El Gobierno de la República incentivó la creación del INADEM (Instituto Nacional del Emprendedor) el cual tiene como objetivo potenciar el crecimiento de las Pymes a empresas con mayor infraestructura y consolidación, con el fin de insertarse de manera paulatina en el mercado laboral a nivel mundial, logrando desarrollar la economía de manera integral por medio de la generación de oportunidades de empleo para los mexicanos (INADEM, 2013). Este tipo de instituciones permiten hasta cierto punto la consolidación de ideas de negocio creadas por individuos sin conocimiento de desarrollo empresarial en temas de finanzas, mercadotecnia, contabilidad entre otros, con el fin de crear una estructura rentable para poder acceder a créditos u otro tipo de apoyo por parte del gobierno o instancias privadas.

No obstante, a pesar de la creación del instituto, el crecimiento de aceleración empresarial aún es bajo dentro de México. En el año 2013 únicamente existió un aumento del 22% en proyectos acreditados a comparación del año 2012 (Santa Rita, 2013); por otra parte, la consolidación integral de Pymes dentro del país no es la más adecuada, llegando a estados donde la rentabilidad del negocio no es la esperada, concluyendo actividades el 82.5% de los negocios antes mencionados (Flores-Kelly, 2013). Es importante identificar cuáles son los elementos clave que aún no han permeado la correcta institución de modelos de negocio sólidos y rentables, en miras de lograr un aprovechamiento considerable de los recursos a los cuales acceden los empresarios en potencia.

De aquí la importancia de generar nuevas propuestas en materia laboral tomando en cuenta la situación económica del país y el perfil de emprendimiento de los individuos, donde los mexicanos puedan desarrollar ideas innovadoras que posteriormente puedan convertir en ideas de negocio rentables. Según el informe presentado por el "Global Entrepreneurship Monitor" del año 2014, los índices de emprendedores mexicanos se vieron a la alza y se disminuyeron factores como el miedo a emprender (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2015). El dato anterior muestra la posibilidad de lograr la consolidación de ideas de negocio; sin embargo, es necesario identificar los elementos clave para lograr un desarrollo estructurado con el fin de evitar la deserción de los negocios al llegar a etapas posteriores o incluso al ya estar insertos en el mercado laboral, como es el caso de las Pymes anteriormente mencionadas.

Los emprendedores son personas que identifican una oportunidad de crecimiento económico-social con base en un factor necesario e insatisfecho por las opciones actuales ofrecidas por el mercado (Ibáñez, 2002). Estos individuos permiten el desarrollo económico y social del contexto donde se desarrollan, al incentivar propuestas de actuación innovadoras que facilitan el dinamismo de oportunidades en cuestiones laborales. Empezar implica el desarrollo de competencias para afrontar los retos que el proceso

demanda, es decir, es necesaria una formación personal y profesional para elaborar las estructuras tanto individuales como sociales con el fin no solo de satisfacer la necesidad identificada, sino también construir un proceso ecológico y rentable para satisfacer las necesidades del individuo emprendedor y en su caso, el equipo de trabajo. Habilidades como la toma de decisiones, liderazgo, determinación, trabajo en equipo, análisis de información entre otras, son necesarias para lograr las metas planteadas a pesar de las adversidades durante el proceso.

Los centros educativos como las universidades son espacios ideales para promover competencias en los estudiantes con miras al emprendimiento, pues gracias a su estructura física, curricular y de vinculación con otras instancias, se pueden desarrollar proyectos interdisciplinarios donde se fortalezca el desarrollo de identidades estudiantiles que a mediano plazo generen propuestas de negocio para el crecimiento de su país. La institución privada donde se realizará este estudio pretende realizar diversos intercambios académicos con el fin de acrecentar en sus estudiantes la transformación de la sociedad por medio del liderazgo social con programas como el emprendimiento.

Dado ello, sería importante identificar si los programas de emprendimiento actuales están dando respuesta a los retos con los cuales se enfrentan los universitarios al exponer sus ideas de negocio al mercado donde se desenvuelven, para así proponer estrategias educativas que permitan el desarrollo de competencias para afrontar de una mejor manera los retos del mundo globalizado. Dentro de las estrategias importantes a inculcar en los jóvenes emprendedores se encuentran las estrategias socio-emocionales. Éstas resultan vitales para la autorregulación del individuo en la dinámica socioeconómica donde se desarrolla durante su actuar profesional, pues a pesar de contar con los conocimientos administrativos para generar ideas de negocio factibles, el componente de autorregulación emocional juega un papel básico para proveer de cimientos ante las actividades tales como la incertidumbre, resistencia al fracaso, aprendizaje de contenido nuevo y el favorecimiento de redes de colaboración.

De aquí la necesidad de proponer programas de asesoramiento donde los individuos no solo identifiquen su potencial emprendedor y desarrollen su plan de negocios, sino también desarrollen competencias de conocimiento personal para así cimentar las bases de una autorregulación emocional y social, permitiendo un desarrollo integral de su identidad emprendedora.

Justificación

El dinamismo actual de la sociedad globalizada permite el intercambio de información de una manera más ágil y funcional; no obstante, los programas educativos actuales muchas veces no satisfacen las necesidades del contexto donde el universitario se desarrollará como profesionista emprendedor. De la Fuente, Vera y Cardelle (2012) expli-

can la necesidad de fomentar dentro de la estructura curricular de los planes de estudio universitarios la cadena de creatividad, innovación y emprendimiento, con el fin de dar respuesta a las competencias necesarias por parte de los estudiantes, y que ellos a su vez puedan dar respuesta a los retos actuales en el mundo de los negocios. Lo anterior permite identificar como prioridad la estructuración tanto administrativa como humana, para así acrecentar la capacidad de respuesta ante los retos necesarios del emprendimiento.

El contar con una vocación emprendedora permite trazar una ruta general de crecimiento gracias a la motivación personal por lograr consolidar una idea de negocio; no obstante, la falta de estrategias de autorregulación puede minimizar el desempeño del profesionalista. En un estudio realizado a 182 empresas de Chile se concluye que el aprendizaje organizativo funge como estrategia emprendedora al jugar un rol importante en el desempeño de los emprendedores durante su trabajo (Fernández, Alegre y Chiva, 2012). Las estrategias de autorregulación no solo funcionan como un elemento para maniobrar y dirigir de una mejor manera tanto las emociones como recursos personales, también facilitan la vinculación con otros elementos del entorno laboral, elemento base para lograr una idea de emprendimiento sustentada.

La estructura educativa del plan de formación para los emprendedores incluye la visión de gestión de recursos para la eficiente administración. Sin embargo, en diversas ocasiones no se le da la importancia requerida durante la formación a estos últimos, dejando espacios sin atender en cuestión de autoconocimiento y desarrollo de estrategias emocionales para considerar las circunstancias personales durante el proceso de emprender. Los aspectos psicológicos son inherentes al comportamiento del individuo durante cualquier actividad, especialmente en procesos donde está en constante interacción con problemáticas a resolver por medio de la innovación; por ello es necesario fomentar el auto-conocimiento por parte de los jóvenes emprendedores durante su formación como profesionistas (Durán y Arias, 2015). Es posible lograr lo anterior por medio de una vinculación entre las competencias de gestión de recursos, la estrategia necesaria para lograr su rentabilidad financiera y al mismo tiempo, posibilitar el desarrollo de estrategias de autorregulación para afrontar de una mejor manera los retos personales del individuo ante su contexto.

El desarrollo de espacios de aprendizaje dentro de las instituciones educativas de nivel superior permiten desarrollar competencias por parte de los estudiantes para construir de una mejor manera sus planes de negocio. En un estudio realizado por Ismail, Zainy Zulihar (2015), donde se buscaba identificar si la formación por medio de talleres y conferencias de casos reales en materia de emprendimiento influía en el desarrollo de competencias emprendedoras, se encontró una correlación positiva entre la formación de estudiantes universitarios emprendedores y el desarrollo de competencias tanto personales como administrativas para lograr desarrollar ideas de negocio estructuradas y sólidas a

largo plazo. Las competencias mejor desarrolladas posterior al proceso didáctico fueron las estrategias de marketing, la necesidad de autonomía y administración del mando.

Por su parte, Orazem, Jolly y Yu (2015) en su estudio sobre tendencias de emprendimiento en estudiantes recién egresados de la universidad con tendencia a la apertura de "start-ups", identifican que tanto la experiencia de contar con una licenciatura variada en actividades así como la experiencia de los egresados en el campo laboral, posibilitan el desarrollo de la tendencia a emprender en los individuos. Lo anterior gracias a la visión amplia en las diversas áreas necesarias para emprender como la administración de recursos o las relaciones profesionales.

Las necesidades sociales, como la salud de un contexto determinado, también pueden ser satisfechas por medio del emprendedurismo. Kenney (2011) nos propone favorecer la educación emprendedora por medio de una estructura didáctica donde se utilicen las herramientas del emprendedurismo social, para ofrecer propuestas de valor que den respuesta a las necesidades en materia de salud de un contexto social determinado, con el fin de acrecentar las competencias de emprendedurismo en los estudiantes universitarios en el área de la salud.

Factores de autorregulación socio-emocional como la autoestima están correlacionadas con las habilidades emprendedoras necesarias para desarrollar una idea de negocio a corto, mediano y largo plazo. En un estudio realizado con estudiantes universitarios en México, se encontró una estrecha vinculación entre la autoestima y las habilidades emprendedoras, especialmente en la visión de futuro y motivación de logro (Núñez, Mercado y Madrigal, 2014). Estudios como el anteriormente mencionado muestran la importancia de contar con un auto concepto, imagen personal, valorización y concepción positiva de manera general por parte del emprendedor universitario, con el fin de lograr una incubación y desarrollo de su plan de negocios exitosa. Sin embargo, es necesario ahondar en sus habilidades personales incluyendo la autoestima o imagen personal con más profundidad así como en los diversos elementos conformantes de la autorregulación socio-emocional.

En general se puede identificar la importancia de posibilitar en los universitarios la generación de proyectos creativos e innovadores, con el fin de dar una respuesta a necesidades latentes del contexto tomando en cuenta la viabilidad económica y si es así, facilitar espacios donde las estrategias de autorregulación socio-emocional jueguen un papel importante en el desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes. El factor económico y su rentabilidad es el primer gran paso de un proceso en la generación de una idea de negocio; las actitudes personales ante los retos del trayecto serán fundamentales para lograr sostenerse ante las adversidades del proceso.

Referentes teóricos

El concepto de emprendimiento empieza a surgir desde el siglo pasado con algunos autores que visualizan al individuo con capacidad e iniciativa para convertir cierto tipo de bienes en procesos rentables. La palabra emprendedor proviene del francés *entrepreneur* contextualizada al español como pionero; la palabra anterior fue utilizada para referenciar a líderes de expediciones como Cristóbal Colón al emprender su viaje al Nuevo Mundo sin saber realmente a donde se adentraba (Herrera y Montoya, 2013). Shumpeter (1934 en Bojica y Fuentes, 2008) y su teoría del desarrollo promueven una visión del emprendedor como la persona encargada de introducir nuevos productos o métodos de producción así como la apertura de nuevos mercados, incluyendo la administración de materias primas. Desde la mirada del autor anteriormente mencionado, la esencia de emprender se encuentra en la innovación para desarrollar cambios en la economía.

La formación del emprendedor dentro del ámbito educativo no ha sido desde el inicio una alternativa adecuada para el desarrollo de este tipo de perfiles. En diversos países europeos, la orientación a la formación profesional se encontraba enfocada al crecimiento de profesionistas con miras a su inserción al mercado laboral gubernamental o empresarial, con el fin de ir abonando experiencia dentro de una institución e ir alcanzando diversos puestos dentro de la organización (Moriano, Palací y Morales, 2006).

Emprender implica modificar el contexto socio-económico en un espacio de crecimiento determinado; el emprendedor es un agente con influencia en la economía, por medio de la transformación de incertidumbre o riesgo en oportunidades de crecimiento económico y social para su comunidad, posibilitando así el acceso a nuevas oportunidades de crecimiento (Osorio, Gálvez y Murillo, 2010). Para lograr emprender, es necesario contar con la motivación necesaria al identificar un campo aún no trabajado, existiendo algunos motivos para intervenir en el contexto como el deseo de realización personal, la aplicación de conocimientos aprendidos con anterioridad así como mejorar las prestaciones económicas personales al incrementar el ingreso personal (Catón, García y Luit, 2014).

El contexto social juega un rol fundamental en la adquisición de la iniciativa a emprender, así como el desarrollo de habilidades para lograrlo. Aspectos como el ejemplo de los padres, la vinculación entre los diversos círculos sociales del individuo, la experiencia laboral, educación entre otros, son factores fundamentales para incentivar al emprendedor a lograr desarrollar una idea innovadora de negocio (Moriano, Palací y Morales, 2006). Gracias a la observación del sujeto en relación con los actores de su espacio de crecimiento, es posible la producción de un aprendizaje por imitación, lo cual le permite aceptar o rechazar ciertos comportamientos con base al resultado observado (Tarrats-Pons, Mussons y Ferràs, 2015).

Bandura (1977, en Dicaprio, 1989) explica la relevancia del ambiente en los procesos de crecimiento en el sujeto, específicamente los procesos cognitivos mediadores que tie-

nen lugar en el desarrollo de esquemas cognitivos mediante los cuales el individuo identifica ciertas conductas conformantes de un sistema de autorregulación. El desarrollo cognitivo se logra gracias a la identificación de la motivación en el contexto, es decir, el ambiente social toma el rol de reforzador hacia el comportamiento de la persona. Es así como el sujeto se encuentra habilitado para el aprendizaje de respuestas con apoyo de la exhibición de comportamientos nuevos por parte del modelo social para que así el observador cuente con la oportunidad de reproducir la acción lo más parecido a la conducta observada (Bandura y Wolters, 1990)

Aunado a la auto-eficacia, la *intención* es un elemento base para emprender, pues el esfuerzo invertido por parte del sujeto en su actividad profesional tendrá un nivel de impacto conforme a su interacción con el contexto social, su concepción como individuo así como la vinculación existente entre el comportamiento a desarrollar y su percepción de viabilidad para lograrlo. Ajzen (1991) explica la teoría de la conducta planificada como un proceso mediante el cual el actuar de un individuo necesita cierto grado de planificación para adoptar ese comportamiento por medio de la motivación, la cual fomentará la consecución del resultado esperado; el comportamiento planificado cuenta con los siguientes elementos: *la actitud hacia el comportamiento*, la norma subjetiva, el control percibido sobre el comportamiento y la intención.

La actitud hacia el comportamiento implica la evaluación sobre la situación que se pretende desarrollar por parte del sujeto y el grado de interés, satisfacción y viabilidad percibido por el mismo para desarrollar el comportamiento en cuestión. Según el autor, la actitud hacia el comportamiento es importante, pues de ésta depende en cierta parte la motivación que el sujeto implementará para desarrollar el comportamiento. Por su parte, las *normas subjetivas* implican los ideales, valores y actitudes del contexto social hacia los comportamientos llevados a cabo por el individuo, afectando directa e indirectamente la consecución de actividades para lograr el comportamiento esperado. El *control percibido sobre el comportamiento* se refiere a la facilidad que el sujeto tiene para desarrollar el comportamiento esperado con base a la situación presentada, influyendo el locus de control interno y las experiencias previas del sujeto.

En resumen, Ajzen explica cómo la intención por desarrollar cierto comportamiento toma como base la actitud hacia el comportamiento, las normas subjetivas y el control percibido, para así contar con la motivación necesaria para desarrollar cierta acción. Este proceso implica la auto-evaluación del sujeto como ser que cuenta con la posibilidad de lograr el comportamiento propuesto al identificar la viabilidad del resultado al lograr el proceso.

Dentro del proceso de lograr el emprendimiento como comportamiento planificado, también es importante tomar en cuenta la dimensión emocional del sujeto, con el fin de lograr una mejor planeación del comportamiento. Según Saarni (2001a) las compe-

tencias emocionales consisten en la auto-eficacia demostrada durante la demostración de emociones en un comportamiento determinado; lo anterior se apoya mediante las metas construidas por medio de la motivación del sujeto para lograr un comportamiento dentro de su contexto, el cual afecta de manera general el desarrollo emocional de la acción dada. La autora identifica al contexto como el medio donde el sujeto aprende las normas y valores sociales mediante los cuales debe regularse emocionalmente, con el fin de actuar acorde a los lineamientos que permiten una adecuada comunicación entre individuo y el contexto social para así obtener la respuesta interpersonal que desea.

La regulación socio-emocional facilita la actitud para emprender, al favorecer las estrategias mediante las cuales el emprendedor puede hacer frente a los retos para lograr su idea de negocio innovadora. Limonero, Tomás, Fernández, Gómez y Ardilla (2012) explican la relación entre la satisfacción de vida y la regulación emocional, existiendo así una vinculación entre ambas dimensiones gracias al control de sus emociones para conceptualizar de una mejor manera su estado de ánimo y así desarrollar estrategias para afrontar sus emociones. Sánchez y Araya-Vargas (2013) relacionan la atención plena del sujeto en sus actividades, la claridad emocional y la reparación del estado de ánimo apoyándose así el sujeto en las diversas áreas de su persona para generar las actividades necesarias en su trabajo diario.

El centro educativo puede fungir como apoyo en el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante las dificultades emocionales del individuo. Scafarelli y García (2010) conciben al centro universitario como un espacio donde los estudiantes pueden aprender conocimientos y estrategias para hacer frente a su problemática y preocupaciones, apoyándose por medio de estrategias a la adaptación de su persona, fomentando el crecimiento personal así como una visión positiva y factible para el afrontamiento de las circunstancias personales.

Saarni (2001a; 2001b) explica cómo la autorregulación socio-emocional cuenta con una gran influencia por parte del contexto, pues éste posibilita el aprendizaje de un código o lenguaje social mediante el cual el individuo puede desarrollar su propio perfil emocional para lograr obtener los comportamientos deseados, tanto en sí mismo como en sus pares. El proceso de interacción entre el sujeto y su ambiente social se ve enriquecido gracias al mensaje emocional adjunto en el diálogo y comportamiento desarrollado entre individuo-medio social, siendo el mensaje emocional el catalizador mediante el cual se logra o no la respuesta esperada entre los interlocutores.

Así como la autorregulación socio-emocional juega un papel importante para obtener los comportamientos emocionales adecuados para lograr las metas planteadas, la motivación cuenta con un papel importante para incentivar la intención de emprender. Algunos elementos básicos que motivan al individuo para emprender un nuevo negocio son la independencia y poder, las ganas de logro, realización personal, afiliación, entre otras,

sin ser la base total el obtener grandes ganancias monetarias o ser el propio jefe; lo anterior con el fin de lograr un nuevo proyecto de vida (Barba-Sanchez y Atienza-Sahuquillo, 2011).

Shapero (1985, citado en Marulanda, Montoya y Vélez, 2014) concibe a la motivación para emprender como un proceso de desestabilización personal y social mediante el cual, ante una situación dada, el individuo toma la iniciativa de crear un negocio innovador con el fin de satisfacer ciertas necesidades individuales y colectivas. La motivación anteriormente comentada puede darse por eventos positivos o negativos, siendo la condición especial el movimiento en la estructura del posible emprendedor tomando en cuenta su percepción de conveniencia y la percepción de factibilidad. La conveniencia implica el proceso mediante el cual los valores y aprendizajes derivados del contexto social del individuo influyen el proceso de emprendimiento. La factibilidad son los recursos obtenidos por el individuo gracias al aprendizaje por observación dentro de un contexto laboral o educativo formalizado. Los elementos anteriormente mencionados dan pie u obstaculizan el comportamiento del sujeto para lograr desarrollar cierta idea de negocio.

La autorregulación socio-emocional de un individuo para emprender depende de la intención general para generar cierto cambio en su contexto, con el fin de favorecer el desarrollo de una idea de negocio rentable al contar con los elementos clave para afrontar los retos de la incubación. Es aquí donde el ambiente juega un papel fundamental para brindar las herramientas necesarias que faciliten el desarrollo de esquemas motivantes en el individuo.

Conclusiones

Tomando en cuenta lo anteriormente desarrollado, se puede concluir que la intención para favorecer un emprendimiento en los universitarios depende en gran medida del ambiente social y el perfil individual del individuo que, en conjunto, pueden llegar a favorecer el desarrollo de actividades que propicien la incubación de una idea de negocio. El contexto socio-económico de México, incluyendo su legislación y oportunidades de empleabilidad, si bien han buscado propiciar la inserción al mercado laboral de más integrantes de la población, aún no ha logrado favorecer en diversos estratos de sus integrantes la empleabilidad esperada. Existen incentivos propuestos por el gobierno y diversas instituciones privadas en el país; sin embargo, la falta de cultura y preparación de los usuarios dificulta el máximo aprovechamiento de los recursos.

Los diversos elementos que forman parte de la intención por emprender en los estudiantes, deben ser estimulados desde el entorno social donde se desarrolla el individuo con el fin de favorecer la vinculación entre esquemas cognitivos y así se logre realmente una autorregulación socio-emocional. Al ser las universidades centros de crecimiento personal y profesional, el desarrollo de estudiantes emprendedores con las competencias ne-

cesarias tanto a nivel de gestión de recursos como en el manejo efectivo de estrategias socio-emocionales, permitiría la formación de individuos con la posibilidad de adquirir los recursos ofrecidos por su entorno y no solo desarrollar ideas de negocio innovadoras, sino también ofrecer la posibilidad al individuo de manejar efectivamente su persona durante el proceso, para lograr estabilizar su propuesta e ir construyendo estructuras sólidas para un correcto funcionamiento con miras al crecimiento de su negocio. Lo anterior permitiría dar respuesta a la necesidad laboral, así como al fortalecimiento de la economía y desarrollo social que México requiere.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, (50), 79-211. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256619280_The_Theory_of_Planned_Behavior,doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Bandura, A. y Wolters, R.H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza
- Barba-Sanchez, V. y Atienza-Sahuquillo, C. (Noviembre, 2011). Reasons to create a new venture: A determinant of entrepreneurial profiles. *African journal of business management*, 5(28), 11497-11504. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/216896228_Reasons_to_Create_a_New_Venture_A_Determinant_of_Entrepreneurial_Profiles
- Bojica, A.M. y Fuentes, M.M. (abril, 2008). Entrepreneurship-principios de un largo recorrido. *Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas*, 1, 72-81. Recuperado de http://www.elcriterio.com/revista/ajoica/contenidos_1/bojica_fuentes_n1.pdf
- Catón, L. C. G., García, A. y Luit, M.C. (Agosto-Octubre, 2014). El enfoque de competencias para formar emprendedores: evaluación del modelo de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Tec Empresarial*, 8(2), 29-40. Recuperado de http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_empresarial/article/view/1987/1810, doi: <http://dx.doi.org/10.18845/te.v8i2.1987>
- De la Fuente, J. Vera, M. y Cardelle, M. (2012). Aportaciones de la psicología de la innovación y del emprendimiento a la educación, en la sociedad del conocimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (28), 941-966
- Dicaprio, N.S. (1989). *Teorías de la personalidad*. México: Mc-Graw Hill
- Durán, E. y Arias, D. (julio-diciembre, 2015). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), pp. 320-340. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/download/1528/pdf_21
- Fernández, A.; Alegre, J. y Chiva, R. (mayo-julio, 2012). Orientación Emprendedora, Capacidad de Aprendizaje Organizativo y Desempeño Innovador. *Journal of Technology Management and Innovation*, 7(2) 157-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84724129013>
- Flores-Kelly, J. (2013). *México necesita menos Pymes*. Recuperado de: <http://www.forbes.com.mx/mexico-necesita-menos-pymes/>
- Flores, L. (2013). *Reforma hacendaria, riesgo para Pymes*. Extraído desde: <http://www.cnnexpansion.com/economia/2013/11/22/tips-sobre-la-reforma-fiscal>
- Gómez, A. (2015). El año 2015 debe ser el año de las Pymes. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/el-ano-2015-debe-ser-el-ano-de-las-pymes.html>

- Herrera, C.E. y Montoya, L.A. (Julio-Diciembre, 2013). El emprendedor: una aproximación a su definición y caracterización. *Punto de vista*, 4(7), 7-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4776922.pdf>
- Ibáñez, M.A. (2002). *Actitudes emprendedoras en los estudiantes universitarios: medición y propuestas de actuación*. España: Ediciones Mensajero.
- Instituto Nacional del Emprendedor. (2013). *¿Qué es INADEM?*. Recuperado de https://www.inadem.gob.mx/que_es_inadem.html
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. (2015). *Crece el emprendimiento en el mundo, revela el estudio GEM presentado en el Tec de Monterrey*. Recuperado de http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+tema/negocios/tec_presentaciongem2014
- Ismail, V.Y., Zain, E. y Zulihar. (Agosto, 2015). The Portrait of entrepreneurial competence on student entrepreneurs. *Procedia-Social and BehavioralSciences*, 16, 178-188. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815003377>
- Jornada, La. (2015). Crecen comercios en México, 94% son microempresas: INEGI. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/07/28/aumentan-comercios-en-mexico-el-94-son-microempresas-inegi-9993.html>
- Kenney, M.G. (2011). An opportunity for higher education: using social entrepreneurship instruction to mitigate social problems. *Journal of business studies quarterly*, 3(2), 77-83. Recuperado de http://jbsq.org/wp-content/uploads/2011/12/Dec_2011_7.pdf
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M.J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral psychology*, 20(1), 183-196. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234139556_Resilient_coping_strategies_and_emotion_regulation_predictors_of_life_satisfaction_Estrategias_de_afrontamiento_resilientes_y_regulacion_emocional_predictores_de_satisfaccion_con_la_vida
- Marulanda, F., Montoya, I. y Vélez, J. (enero-junio, 2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento y gestión*, (36), 206-238. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64631418008>
- Moriano, J.A., Palací, F.H. y Morales, J.F. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 22(1), 75-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317045004>
- Núñez, M.A., Mercado, P. y Madrigal, B.E. (julio-diciembre, 2014). Autoestima y habilidades emprendedoras en estudiantes de ciencias económico-administrativas de la Universidad de Guadalajara, México. *Comuni@acción: Revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 5(2), 13-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449844868002>
- Orazem, P.F., Jolly, R. y Yu, L. (Mayo, 2015). Once an entrepreneur, always an entrepreneur? The impacts of skills developed before, during and after college on firm start-ups. *IZA Journal of Labor Economics*, 4(9), 1-27. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1186/s40172-015-0023-7#article-actions>
- Osorio, F.F., Gálvez, E.J. y Murillo, G. (enero-junio, 2010). La estrategia y el emprendedor: diversas perspectivas para el análisis. *Cuadernos de administración*, (43), 65-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/n43/n43a6.pdf>
- Presidencia de la República México. (2013). *Reforma hacendaria: quien aporta*. Recuperado de <http://reformahacendaria.gob.mx/#quien-aporta>

- Saarni, C. (2001a). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Socioal-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-129. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00152/abstract>, doi: 10.1111/1467-9507.00152
- Saarni, C. (2001b). Epilogue: Emotion communicaction and relationship context. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 354-356. Recuperado de <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/01650254.html>, doi: 10.1080/01650250143000094
- Sánchez, G. y Araya-Vargas, G. (2013). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1), 19-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311130199014>
- Santa Rita, I. (2013). *Enrique Peña: El impacto a tu bolsillo*. Extraído desde: <http://www.cnnexpansion.com/mi-dinero/2013/11/25/acciones-de-epn-que-impactan-tu-bolsillo>
- Scafarelli, L.M. y García, R.C. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias psicológicas*, 4(2), 165-175. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n2/v4n2a04.pdf>
- Tarrats-Pons, E., Mussons, M. y Ferràs, X. (Mayo-Agosto, 2015). Del modelo del evento emprendedor al modelo sistémico de emprendimiento. *3C Empresa*, 4(2), 124-135. Recuperado de <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2015/05/DEL-MODELO-DEL-EVENTO-EMPRENDEDOR-AL-MODELO-SISTÉMICO-DE-EMPRENDIMIENTO1.pdf>

INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS VOLITIVAS EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN CIENCIAS EXPERIMENTALES

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

MARÍA DE SOCORRO RODRÍGUEZ GUARDADO

UPAEP

mariadelsocorro.rodriguez@upaep.edu.mx

Resumen

Las investigaciones sobre el aprendizaje de las ciencias han sido numerosas, sin embargo, la mayor parte de los estudios sobre este tema tienen que ver con las dificultades conceptuales o procedimentales (Campanario y Otero, 2000). Los avances en la investigación sobre la motivación para el estudio en los últimos años, han dado cauce al estudio de la autorregulación del aprendizaje, donde los alumnos son considerados como agentes activos de cambio, y la voluntad para mantener su motivación académica juega un papel fundamental (Pintrich, 2000). A partir de la teoría sociocognitiva, el presente trabajo busca reflexionar sobre los aspectos volitivos y motivacionales en relación al desempeño académico de los alumnos en las materias de ciencias experimentales del nivel medio superior. Este planteamiento surge a partir de los resultados de la OCDE, donde México se sitúa 79 puntos por debajo de la media internacional (OCDE, 2012); problemática que puede atribuirse a la baja motivación y esfuerzo sostenido por parte de los estudiantes. Este estudio de reflexión teórica pondrá de manifiesto la relevancia que tiene considerar otros aspectos, además de los necesariamente cognitivos, que permitan lograr en los alumnos su autorregulación y un mejor desempeño en el área de ciencias experimentales.

Palabras clave: Estrategias volitivas, motivación, desempeño académico, ciencias experimentales.

Abstract

There has been much research on the process of learning science, nevertheless, most of the studies on this topic have to do with conceptual or procedural difficulties (Campanario & Otero, 2000). In recent years, research on the motivation for study have given importance to the study of autoregulation of learning, where the students are considered to be active agents of change, and the will to support their academic motivation plays a fundamental role (Pintrich, 2000). Based on sociocognitive theory, this work reflects upon the volitional aspects in relation to academic performance in the upper mid-level experimental sciences. This work arises from the results published by the OECD, where Mexico was placed 79 points below the international average (OECD, 2012). This poor showing can be blamed on the low motivation and lack of continued effort by the students. This theoretical reflection will show the relevancy in considering aspects of education besides the necessarily cognitive ones, which should allow students to achieve autoregulation and a better performance in the area of experimental sciences.

Keywords: Volitive strategies, motivation, academic achievement, experimental sciences.

El trabajo científico requiere de un dominio de técnicas, de un lenguaje específico, de destrezas y estrategias. Al aspecto cognitivo siempre se le ha dado mayor importancia en los objetivos educacionales y en ocasiones se considera que las capacidades de los alumnos solo van ligadas a este aspecto y se olvida el carácter afectivo y el saber ser; por lo tanto, si el alumno no logra ser competente para la adquisición de conceptos queda en un sentimiento de frustración y con el pensamiento de “yo no sirvo para esto”, ocasionando el desinterés por la asignatura.

Las materias de ciencias experimentales tienen un alto índice de reprobación y en nuestro país el resultado de la prueba PISA no fue favorable. El 47% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) en ciencias y el 55% en matemáticas (OCDE, 2012). La prueba PISA 2012 abarcó 182 preguntas de las materias de matemáticas, ciencias y lectura; su énfasis fue en matemáticas, sin embargo, se puede hacer una comparación con los resultados obtenidos en México, referidos al área de ciencias, con respecto a la media internacional y a la media en América Latina.

Shanghai, China obtuvo en la prueba mencionada el puntaje más alto (580), Italia es el centro en la media con 494, México obtuvo un puntaje de 415 y Perú es el país con la menor puntuación (373). La media de América Latina fue de 411, con lo cual México tiene 4 puntos por arriba e internacionalmente se encuentra 79 puntos por debajo de la media. Estos resultados pueden dar un bosquejo de lo que hay que estudiar, hacer y promover para que en nuestro país disminuya esta brecha que lo separa tan drásticamente de la media internacional.

El proceso de conocer es complejo y, sin importar el enfoque que se considere, el alumno aprende de distintas formas; varias teorías educativas han intentado explicarlo. En su escrito “Hacia dónde va el corazón”, López-Calva (2002) menciona que en primer lugar el alumno aprende hacia donde está dirigido su corazón, así mismo Lonergan (2008) en su libro *Conocimiento y aprendizaje*, expone que una persona aprende a partir de la experiencia; de manera inteligente, cuando hace reflexión dando origen a un insight y cuando delibera, decide y valora aceptando las consecuencias. Dentro de la forma inteligente existe una autorregulación, una autorreflexión que lleva a una autoconciencia.

En la educación una de las metas a lograr es que los estudiantes puedan ser autónomos en su proceso de aprendizaje, que muestren una participación activa y que logren motivarse para que adquieran un verdadero aprendizaje. El aprendizaje autorregulado es un proceso constructivo y activo, donde los aprendices establecen metas para monitorear, regular y controlar su cognición, logran motivación y el comportamiento para alcanzar los objetivos que se proponen (Schunk, 2005). La autorregulación contempla aspectos cognitivos, metacognitivos, aspectos emocionales, que incluyen la motivación y el comportamiento.

Este estudio pondrá de manifiesto la importancia que tiene considerar otros aspectos, además de los necesariamente cognitivos, que permitan lograr en los alumnos su autorregulación y mejora en el desempeño académico, a través del uso de estrategias volitivas.

Referentes teóricos

En la década de los 60's, Bandura (1999), desde la teoría sociocognitiva, enfatizó la naturaleza triádica donde factores personales, conductuales y ambientales interactúan, que dieron cabida a la naturaleza cíclica de la autorregulación capturada en el modelo de tres fases de Zimmerman (Schunk, 2012); el aprendizaje autorregulado se ha venido estudiando con fuerza en los últimos 30 años, siendo definido como un proceso activo y constructivo el cual el aprendiz puede monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, con el fin de alcanzar metas mejorando su rendimiento académico en un ambiente determinado (Schunk, 2005).

Torrano y Torres (2004) han publicado una recolección de las principales cuestiones que se abordan dentro de las líneas de estudio del aprendizaje autorregulado al tomar en cuenta los cambios que, durante los últimos 30 años, se han presentado en la Psicología de la Educación, en dicho trabajo se dejan ver líneas propuestas para continuar las investigaciones en el terreno de la autorregulación como son la motivación académica y el rendimiento académico.

Está claro que para que aprendan los alumnos, necesitan estar motivados y movilizar estrategias metacognitivas, sin embargo, también se deben de 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 centrará 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 con una dirección a los ambientes universitarios, tal es el caso del estudio realizado en la Universidad de Padua (Mega, Ronconi y De Beni, 2014), centrado en las emociones, en el aprendizaje autorregulado y en la contribución de la motivación a los logros académicos. Este estudio brinda una explicación de cómo las emociones positivas y negativas influyen en la motivación de aprender. En tres universidades europeas se analizaron los resultados de la aplicación de un modelo propuesto para relacionar el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico desde los puntos conceptual, procedimental y actitudinal (De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008).

En el ámbito universitario, Broc Cavero (2015) expuso que las variables volitivas podrían ser variables latentes con la influencia indirecta sobre el rendimiento, pero directa con las estrategias de aprendizaje. Así, se concluye que los estudiantes necesitan estrategias

volitivas que les ayuden a mantener la decisión de seguir centrados en la tarea cuando aparecen obstáculos derivados de sus problemas personales.

En el contexto de Secundaria, se menciona como evidencia el estudio de González, Valle, Suárez, y Fernández (1999) sobre las variables motivacionales (atribuciones, auto concepto y metas), las estrategias de aprendizaje significativo y el rendimiento académico; y se concluye que este último concepto está afectado directamente por los tres puntos de la motivación ya mencionados presentando también correlaciones entre las variables de estudio. Con respecto a la función 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 un mayor uso de autoeficacia y acciones de reducción del estrés con respecto a los individuos que no están motivados.

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. Los aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado fueron abordados por Gaeta, Teruel y Orejudo (2012) 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.

La investigación presentada por McCann y Turner (2004) discute los factores positivos y negativos que influyen en la capacidad de los alumnos para autorregularse y en la función de las estrategias volitivas que los ayudan a desarrollar hábitos académicos positivos para abordar sus asignaturas. En este estudio se realizó un diagnóstico, la incorporación de la instrucción y el modelamiento de las estrategias volitivas dentro de la currícula promoviendo la reflexión e interacción para facilitar la acción autorregulatoria.

Martín, Bueno, y Ramírez (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 Caveró (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; se concluye 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.

Con respecto a las ciencias exactas y experimentales se encuentra la tesis doctoral de Gil (2009) que trata sobre la actividad metacognitiva como desencadenante en la autorregulación en los profesores de ciencias experimentales. Álvarez, Pérez, Arias y Serallé (2012) mencionan los hallazgos de una experiencia innovadora educativa, donde mostró que el alumnado está acostumbrado a un modelo de resolución de problemas tipo e identifica evaluación con <<examen y calificación>>, sin relacionarla con la mejora del aprendizaje ni con la regulación y autorregulación de los mismos y, sin percibir la necesidad de una interdisciplinariedad.

Asencio Cabot (2012) propone una dinamización del proceso de enseñanza–aprendizaje de las ciencias al considerar un enfoque integral y sistémico, relacionado con componentes dinámicos como métodos, formas, medios y evaluación, que potencie el aprendizaje autónomo y autorregulado en contextos específicos. Esta dinamización incluye vías para desarrollar el proceso a través de un sistema de tareas docentes que promuevan el aumento gradual del papel del alumno en la auto dirección del aprendizaje en alumnos del bachillerato.

Con estos antecedentes se observa que hay mucho que estudiar para comprender los aspectos motivacionales y volitivos en nuestro país y en específico en el nivel medio superior cuando se focalizan las materias de ciencias exactas y experimentales.

La autorregulación se ha estudiado desde diferentes paradigmas y teorías educativas. Panadero y Alonso-Tapia (2014) mencionan en su artículo <<Teorías de autorregulación: una comparación y reflexión teórica>>, las siete teorías que de acuerdo con Zimmerman fueron consolidadas: condicionamiento operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, vygotskiana y constructivista. Los autores concluyen que todas se complementan y que todas se han adaptado a las necesidades educativas y contextos determinados.

En la teoría sociocognitiva, las fuentes principales para la autorregulación son las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas de resultado. Estas metas están en permanente interacción y establecen la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social (Schunk, 2012); siendo Bandura su principal exponente, y cuestionador de la teoría conductista, aporta en sus investigaciones que las personas podían aprender nuevas acciones con el hecho de observar a otras sin necesidad de reforzamientos. Las interacciones entre personas, conductas y ambientes juegan un rol importante en el proceso de aprendizaje. Se distingue entonces entre un nuevo aprendizaje y el desempeño de conductas aprendidas previamente y las personas desean controlar los acontecimientos que afectan su vida percibiéndose como agentes activos de cambio (Bandura, 1999).

Actualmente, la teoría sociocognitiva encierra procesos cognitivos, emocionales y motivacionales los cuales son organizados en tres fases cíclicas: planificación, ejecución y autorreflexión. La última fase, autorreflexión, es donde el alumno revisa su proceso e incluye aspectos de autoeficacia, autojuicio y autorreacción (Schunk, 2012). La teoría volitiva asume parte de la teoría socio cognitiva y aporta la importancia de conservar el valor de la meta. Esta teoría no toma en cuenta las metas personales, pero la orientación al estado la establece al pasar por los momentos de preocupación, vacilación y rumiación (parsimonia). Para esta teoría los procesos clave para la autorregulación son las estrategias que controlan la cognición, la motivación y las emociones. Se centra en la modificación que el alumno debe hacer para cambiar su entorno y lograr sus objetivos.

Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje tiene una participación activa desde el punto de vista cognitivo, metacognitivo, motivacional y de comportamiento (Zimmerman, 1986); los estudiantes con estas características buscan información cuando la necesitan, toman los pasos necesarios y cuando encuentran obstáculos, como puede ser un pobre ambiente para el estudio, confusión en la enseñanza o bien los dudas en los libros de texto; buscan la forma para encontrar el camino de la solución; es decir, los estudiantes seleccionan su autorregulación creando ambientes óptimos para el aprendizaje.

El uso sistemático de estrategias de metacognición, de motivación y de comportamiento o conductuales son la clave de la mayoría de las definiciones de autoaprendizaje. En el modelo de Zimmerman la motivación entra en todas las fases, en la autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés y valor de la meta, la auto supervisión y la auto reflexión, así como la autoevaluación del progreso y atribuciones causales (Schunk, 2012).

Pintrich (1990) propone un modelo tomando como marco teórico la perspectiva socio cognitiva, donde plantea procesos reguladores en cuatro fases: planificación, autoobservación (self-monitoring), control y evaluación. Estas fases a su vez llevan cuatro áreas: cognitiva, motivacional/afectiva, comportamental y contextual. Para Pintrich estas cuatro fases son una secuencia donde le alumno avanza al realizar la tarea, pero no son lineales, es decir, estas fases pueden darse de manera simultánea y dinámica produciendo interacción en los procesos.

Por su parte, Omrod (2005) menciona que el aprendizaje autorregulado incluye el establecimiento de objetivos, la planificación, el auto motivarse, controlar la atención, aplicar estrategias de aprendizaje, auto evaluarse y auto reflexionar. Se puede establecer que los estudios sobre el aprendizaje autorregulado coinciden en la inclusión de estos puntos, además de la retroalimentación para un aprendizaje efectivo.

Al unir las teorías con los modelos, se define un ciclo para la autorregulación del aprendizaje donde existe una fase previa, que comprende objetivos, estrategias, autoeficacia, interés intrínseco, una fase de autorreflexión que implica la autoevaluación, atribuciones,

auto orientaciones, adaptabilidad y la tercera fase de control volitivo que engloba la focalización de la atención, auto instrucción y auto monitorización (Porta Rodríguez, 2003).

En los años 80's y 90's la detonación de las investigaciones sobre motivación dieron cabida a la autorregulación del aprendizaje, donde la voluntad para mantener la motivación juega un papel fundamental en el ámbito escolar (Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta, 2014). De suma importancia es la aportación que Lyn Corno (1993) expone con respecto a la volición, la autora establece que coloquialmente, la volición se interpreta como <<la fuerza de voluntad>>, expresión que sugiere como contrario una continua debilidad porque adjetivos como disciplina, esmero, autonomía, ingenio y esfuerzo implican una capacidad de dedicarse a las tareas o a la persistencia para enfrentar dificultades; de igual manera 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 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 de la meta que forma la base para adaptar y usar las estrategias al aprendizaje y los estilos volitivos referidos a la disposición de tendencias que afectan la implementación de la meta, estos estilos involucran las diferencias individuales que afectan a la meta.

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 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.

El separar la secuencia de eventos que involucran el concepto de motivación no es algo muy común, sin embargo, Heckhausen (1991) propuso su modelo llamado Rubicon y distinguió cuatro fases: motivación, establecimiento de metas, La intención de la meta que se forma a lo largo de un tiempo es un estado motivacional que todavía espera para implementarse. En la fase pre -accional hay varias intenciones que están en esperan para acceder a la acción. En la fase de motivación pre decisional se lleva a cabo la deliberación

y en la fase pre-accional volitiva, una intención hacia el objetivo se convierte en conducta porque logra imponerse por encima de otras intenciones o tendencias que están en competencia.

Conclusión

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede ver que las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias han sido numerosas; 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.

Al tomar como base la teoría sociocognitiva, se considera que el estudio sobre aspectos motivacionales y volitivos, que orienten al alumno hacia el aprendizaje y que promuevan el uso de estrategias dirigidas a la regulación de su cognición y motivación en el proceso de esfuerzo hacia la meta (Corno, 1993), pueden dar la pauta para orientar la práctica educativa a una mejor efectividad en las ciencias experimentales, e incluso hacia otras asignaturas y en diferentes niveles educativos, considerando que la autorregulación en la educación formal debe promoverse desde edad preescolar hasta nivel superior.

Referencias

- Álvarez, L.M.; Pérez, R.U.; Arias, C.A.; y Serallé, M. J. (2012). La historia de las ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*. 31 (1), 213-233
- Asencio, C.E. (2012). Una alternativa didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58, 81-97
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal Psychology*. 2, 21-41
- 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 Caveró, 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 Caveró, M.A. (2015). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo. *Revista de investigación educativa*. 29 (1), 171-185
- Campanario, J.M.; y Otero, J.C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos en ciencias. *Revista Electrónica Enseñanza de las ciencias*. 18, 155-169.
- Corno, L. (1993). The Best Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational. *Educational Research Associations*, 22 (2), 14-22.

- De la Fuente, A.J.; Pichardo, M.C; Justicia, F.; y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema. Revisa anual de psicología*. 20 (4), 705-511.
- Gaeta, M.L.; Teruel M.P.; y Orejudo, S. (2012). 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 Qurriculum*. 26, 161-176.
- González, C.R.; Valle, A.A.; Suárez, R.J.; y 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. y 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.
- Laudadio, J. (2008). Motivación y acción en J. Heckhausen & J. Kuhl. *Jornadas de investigación y cuarto encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Lonergan, B. (2008). *Conocimiento y Aprendizaje*. Universidad Iberoamericana: México
- López, C.M. (2002). Hacia dónde va el corazón. El deseo de conocer y de vivir como fuente y motor del aprendizaje. *Revista DIDAC*. Universidad Iberoamericana: México
- Gil, R. L. (2009). La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de la enseñanza de los profesores en las ciencias experimentales. Tesis doctoral. www.tdx.cat/handle/10803/4705
- McCann, E.J.; y 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). Whats makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*. 106 (1), 121-131
- Martín, P. M.; Bueno, A.J.; y Ramírez, D. MC; (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula abierta*. 38 (1), 59-70
- OCDE (2012). Programa para la evaluación internacional de alumnos. Recuperado el 25 de octubre del 2015. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>.
- OCDE (2012). Resultados prueba de aplicación. Recuperado el 30 de octubre del 2015. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf
- Ormrod, E.J. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson-Prentice Hall: España.
- Panadero, E.; y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa* 20, 11-22
- Pintrich, P.R.; y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychology*. 82 (1), 33-40
- Pintrich, P.R (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology* 92(3), 544-555.
- Porta, R.M.P. (2003). La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículum. *Revista Colegia Portuguesa de psicologia e educação*. 9, 299-309

- Rosário, P.; Pereira, A.; Högemann, J.; Nunes, A.R.; Figueiredo, M.; Núñez, J.C.; Fuentes, S.; y Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*.13 (2), 781-797
- 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 educative". Pearson: México.
- Torrano M.F.; y Torres, G.M.; (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 2, 1-34
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: which are the key subproceses? *Contemporary Educational psychology*. 16, 307-313

DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL DEL SENTIDO DE LA PROFESIÓN MÉDICA MEDIANTE DILEMAS MORALES

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

LUZ KARINA RAMÍREZ DUEÑAS

UPAEP

luzkramirez@gmail.com

Resumen

El presente trabajo reporta avances de un proyecto de investigación doctoral acerca del desarrollo del razonamiento moral en la profesión médica. Este razonamiento moral necesita ser aprendido durante el proceso formativo con el fin de ejercer la profesión médica con pleno reconocimiento y aprecio a la misma profesión. Dicho razonamiento moral combatirá la desprofesionalización de la medicina caracterizada por el trato despersonalizado y deshumanizado hacia los pacientes. Este trabajo parte de la revisión de una serie de evidencias documentales, como: fundamentos de ética profesional y metas de la profesión, estrategias educativas orientadas al desarrollo del razonamiento moral y elementos de la formación en valores profesionales. Por último, se detalla la perspectiva pedagógica de Kohlberg para el desarrollo del razonamiento moral.

Palabras clave: Razonamiento, profesiones, medicina, ética profesional.

Abstract

This paper reports advances of a doctoral research project about the development of moral reasoning in the medical profession. This moral reasoning needs to be learned during the formative process in order to practice the medical profession with full recognition and appreciation to the medical profession. This moral reasoning will combat the deprofessionalization of medicine characterized by a depersonalized and dehumanized treatment to patients. This paper is based on a series of documentary evidences, such as: fundamentals in professional ethics and in professional goals, educational strategies oriented to reasoning moral development and educational elements of training in professional values. Finally, Kohlberg's pedagogical perspective for the moral reasoning development is detailed.

Keywords: Reasoning, professions, medicine, professional ethics.

Para la presentación de estos avances de investigación doctoral, se comenzará por esclarecer de manera breve lo referente a los denominados bienes internos y externos de la profesión médica, a fin de precisar el término del sentido de la profesión. Posterior a ello, se enunciará cual es el propósito de la investigación y la problemática a la cual se pretende dar respuesta en el ánimo de avanzar en el conocimiento. Además se incluye la descripción de las principales evidencias documentales que dan sustento teórico al trabajo de investigación dentro de los que se incluyen investigaciones que fundamentan la formación de los estudiantes hacia el sentido de la profesión y de qué manera sugieren incorporarlo a los planes curriculares, investigaciones acerca de estrategias educativas que promueven mayormente el desarrollo del razonamiento moral, así como los estudios referentes a las características de los espacios educativos de formación valoral, trabajos de investigación que se ocupan de determinar de qué manera crecen en el desarrollo del razonamiento moral, así como estudios que revelan la utilización de instrumentos del desarrollo del razonamiento o juicio moral, detallándose en el último apartado la perspectiva pedagógica de la formación valoral, en específico la propuesta educativa de Kohlberg.

El sentido de la práctica profesional en cualquier disciplina debe atender a los fines que ésta persigue, y en el ámbito particular de la Medicina, el ejercicio profesional a los fines que persigue la profesión médica, atendiendo a su vez el compromiso social que dé respuesta al fundamento social que dio origen a dicha profesión: el bien interno de la práctica profesional, sinónimo del término valor intrínseco de la profesión y al sentido último del ejercicio profesional.

Los autores sugieren que el sentido de la profesión a su vez debiera corresponderse al proyecto personal de cada uno de los que ejercen la profesión médica, es decir debiera alinearse como tal al proyecto ético de vida, a la autorrealización, al bien personal y a la felicidad de cada individuo, siendo esta una razón más para realizar el ejercicio de nuestra profesión con calidad y excelencia.

El médico y el ejercicio de la Medicina se enfrentan en todas las culturas y sociedades con conflictos que amenazan sus principios y destruyen el contrato social que las sustenta y como condicionante de todo ello se llega a la deshumanización y despersonalización de la Medicina, transformándose de una noble profesión a un simple oficio, condicionado no como un fenómeno aislado en la profesión médica sino que más bien es un fenómeno globalizado de la sociedad como producto del cambio de filosofía de la humanidad, esto es sobre todo relacionado con la inversión de valores, de la carente solidaridad humana y social, del individualismo, egoísmo y hedonismo excluyente, de la proletarización de los médicos, encrucijadas morales tales como la lealtad hacia el paciente o a las instituciones, etc...; todo esto conlleva a lo que algunos autores denominan desprofesionalización de la Medicina.

En relación a todo ello una alta proporción de los médicos en formación poseen una percepción distorsionada del sentido de la profesión médica ya que priorizan los bienes externos y no los internos, los primeros se refieren a: aprecio prioritario por el status social que confiere la labor médica, el prestigio social, el poder que otorga, la obtención del satisfactor económico. Y los internos se refieren a la escala de valores en la labor profesional del médico; destaca la vocación de servicio, la actitud empática, el compromiso social, el interés por lo humano.

Dentro de las distintas investigaciones realizadas acerca de la temática se han encontrado ciertos trabajos, los cuales en gran medida han contribuido al crecimiento de este campo disciplinar.

Investigaciones que fundamentan la formación de los estudiantes hacia el sentido de la profesión y de qué manera incorporarlo al plan curricular.

Al respecto de la formación hacia el sentido de la profesión, Bolívar (2005) plantea que es imprescindible e impostergable el sentirse identificado con la meta de la profesión y para ello es preciso que los alumnos no sólo pretendan poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino además verse a sí mismos como individuos responsables de contribuir en su comunidad, de tal forma que debe propiciarse en los ámbitos formativos una visión y sentido ético que guíe su práctica profesional y refleje en sus acciones un conjunto de valores. Y de ahí subyace en gran medida la razón de ser de este estudio, ya que se concibe que la denominada conciencia o razonamiento moral admite ser educada y desarrollada (Suárez, 2010).

En el ámbito particular de la medicina, Infante (2011) destaca a su vez que durante el proceso formativo el alumno deberá no sólo adquirir conocimientos, habilidades y competencias sino que además deberá internalizar los valores y creencias que conforman la identidad profesional. Y por tanto, se deberá comportar como tal, aunque exista o no un público capaz de juzgarlo, es por tanto que hoy en día más que nunca, se precisa explicitar la formación y formar parte de la enseñanza de los procesos formativos en Medicina.

Cabe destacar que la internalización de valores ya no está garantizada por la socialización, por tanto la formación en ética profesional particularmente en nivel Posgrado ya que provee o apoya sustantivamente de identidad a los estudiantes, conocen más a fondo su profesión, sus fines y actitudes de la profesión y por tanto se disponen más a trabajar no solo para obtener una remuneración, sino también con el ánimo de mejorar la propia profesión, lo cual apuntala mayormente los denominados bienes internos de la profesión (Hirsch, 2007) propiciando así un interés marcado en el aprecio y reconocimiento pleno de su profesión, un reconocimiento pleno de su fundamento social de y a su vez favorece las actitudes y conductas profesionales orientadas a la excelencia profesional.

Bolívar (2005) destaca que la competencia ética en cada profesión se puede caracterizar a partir de la revisión de ciertos componentes tales como: los códigos de conducta de la profesión, el servicio y la función social que presta, la responsabilidad que entraña la profesión en sí y las buenas prácticas del ejercicio profesional.

Hirsch (2007) revela los resultados de una entrevista a varios académicos especialistas en esta área disciplinar en un proyecto interinstitucional de ética profesional. En estos resultados, los entrevistados proponen algunos contenidos a considerar que debiera enseñarse sobre ética profesional en las instituciones educativas superiores. Ellos son: fundamentación y conceptos básicos de ética; valores, su evolución y su vinculación con el desarrollo económico y cultural; principios de la ética profesional (beneficencia, no maleficencia, autonomía, justicia); competencia profesional; responsabilidad y compromiso social; acción positiva a favor del otro y en contra de la no actuación; descripción sociológica e histórica de la profesión; grado de profesionalización de la disciplina y su contexto; implicaciones éticas sobre el ejercicio de la profesión; ética aplicada y prácticas del buen profesional; códigos deontológicos; informes de responsabilidad social; auditorías éticas y formación en ética a empresas y organizaciones; ciudadanía; bien común y prácticas de servicio; habilidades sociales e interpersonales; desarrollo personal y su implicación en el ejercicio profesional; y, formación valoral.

Al respecto, Parra (2003) señala que es preciso a su vez abordar lo relacionado con la educación en valores en los espacios educativos, aunque es requisito imprescindible que todas las propuestas de educación eviten abordar los aspectos éticos, sólo como contenidos disciplinares por el riesgo de intelectualizar los valores. También se destaca lo imprescindible de que la institución educativa viva tales valores, es decir, que se permeen los aspectos éticos en toda la vida de formación del profesionista, por lo que todos los involucrados en la institución formadora debiésemos considerar lo relevante de este hecho y tener consciente que transmitimos valores y que incluso muchas veces forman parte del curriculum oculto, que si los actores implicados no hacemos consiente, será más difícil aun accionar ciertos cambios hacia la mejora de nuestra actuación como profesionistas de la Medicina.

Investigaciones que indagan acerca de estrategias educativas que promueven el desarrollo de la competencia ética.

Se han publicado algunos artículos que tienen la finalidad de describir ciertas estrategias educativas que promueven la competencia ética durante la formación académica de los alumnos en Posgrado, muchos de ellos, convergen en la incorporación de dilemas morales que retoma el docente para propiciar el desarrollo del razonamiento moral.

Uno de ellos es el estudio realizado por Oser (1984) el cual da a conocer que el propiciar el debate y el análisis de los dilemas morales con una cierta metodología y estructuración del caso, promueve una mejor organización del razonamiento moral en los estudiantes

ya que identifican los principios que subyacen al sistema de valores del caso en cuestión, analizan los hechos, critican las normas, e incluso proponer soluciones a los desacuerdos, demostrando así a partir de los resultados que los dilemas morales permiten una mejor organización del razonamiento moral.

Garzón (2001) por su parte destaca que si bien es cierto que el empleo de ciertos modelos para la toma de decisiones éticas bien puede ayudar u orientar el análisis de las situaciones con dilemas éticos de la profesión, nos sirven de guía para pensar ordenadamente, pero no por ello deben ser pasos que automaticen o encasillen nuestra forma de pensar, sino que es preciso emplearlos de forma selectiva y razonada.

Como en el caso de Bolívar (2005), quien propone ciertas líneas metodológicas para el desarrollo de la competencia ética en los alumnos, destacando que a partir de la enseñanza de códigos deontológicos así como del estudio de casos y dilemas ético-morales del ejercicio de la profesión se promueve el conflicto de valores y por ende la reflexión, la toma de decisiones y la comprensión crítica de las cuestiones relevantes, lo cual es imprescindible para el desarrollo del juicio moral de los individuos y por tanto para el desarrollo de la competencia ética.

Otro ejemplo de ello, es el de un grupo de académicos de formación universitaria referidos por Hirsch (2007, 2010, 2011), quienes plantean que las estrategias de enseñanza en la formación en ética profesional debe incluir la utilización por una lado tanto de metodologías interactivas – tales como: estrategias y medios didácticos, trabajo en equipo, medios tecnológicos, audiovisuales y virtuales, conferencias, invitación a expertos y por otro lado la utilización de estudios de casos acerca de los problemas éticos de la actividad profesional y en las organizaciones, para que denoten lo que se sucede en los medios de trabajo. Promoviendo una toma de decisiones basada en el conocimiento científico, técnico y en una postura ética fundamentada.

Linde (2009) plantea que el empleo de dilemas morales como estrategia de enseñanza en el desarrollo de la competencia ética es extraordinariamente valiosa, ya que concibe que el razonamiento moral se pone en marcha ante situaciones problemáticas, dado que propicia la discusión entre iguales y favorece el desarrollo del juicio moral. Afirma que el trabajo en aula con dilemas morales reales son un magnífico método para cultivar el razonamiento moral, adaptados a las necesidades del currículo de cada profesión.

Este mismo autor también expone por qué convenientemente los dilemas éticos que se empleen como parte de las estrategias educativas orientadas a propiciar el desarrollo del razonamiento moral deben ser extraídos del propio ejercicio profesional del campo de los alumnos ya que argumentó que esto les genera una mayor implicación emocional (Linde, 2009).

En este mismo sentido, Parra (2003) aborda de manera sintética aquellos enfoques en los que grosso modo se ha dado a lo largo del tiempo la formación en valores, para lo cual hace una descripción somera acerca de las técnicas y estrategias mediante las que se ha propiciado desde las aulas la formación valoral, dentro de las que destaca las del enfoque tradicional en las que se incluyen instrucción, reforzadores positivos y negativos, imitación de modelos, comunicación persuasiva y las del denominado enfoque innovador que contempla la clarificación de valores, modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1966), quien también se apoya en la fundamentación de la teoría cognitivo-evolutiva sobre el desarrollo moral en el niño de Piaget (1932) y el modelo de aprendizaje activo (Parra, 2003).

Estudios referentes a las características de los espacios educativos de formación valoral.

Algunos artículos revisados se orientan a describir los espacios de formación valoral, que a conocer ciertas características de los espacios educativos en que sea más propicia la formación en valores profesionales, Garzón (2001) destaca que es preciso apoyarse en ciertos elementos esenciales durante la toma de decisiones éticas, lo cual como ya se mencionó, está orientado a propiciar la competencia ética en los individuos, dichos elementos esenciales son: el diálogo, la comunicación y la actitud respetuosa frente al otro u otros, además de un previo cúmulo de conocimientos en este campo disciplinar, particularmente lo referido a conocer y comprender el significado de los valores, conceptos y principios de la ética, para fundamentar las decisiones.

En este mismo sentido Linde (2009) plantea que un clima de aula en el que se fomenta la participación y la comprensión del punto de vista del otro, sí favorece el desarrollo del juicio moral.

Trabajos de investigación que se ocupan de determinar de qué manera se crece en el desarrollo del razonamiento moral.

En algunos otros artículos, se exponen estrategias orientadas más que a la formación del razonamiento moral o que algunos autores citan como conciencia moral, algunas estrategias empleadas para determinar de qué manera se crece en la formación de dicha conciencia moral, es decir, en cierta medida apoya la determinación del efecto de las estrategias educativas sobre la conciencia moral.

Suarez (2010) plantea que debe propiciarse en los individuos el ejercicio de la denominada dialéctica presente entre el ser y el deber ser, o lo que el mismo autor señala como una similitud a lo que Freire propone como <<el ser más>> y para ello se precisa la concienciación del protagonismo que cada uno debe jugar, esto de acuerdo al autor es justamente lo que posibilita el cambio en los individuos, lo cual le permitirá gradualmente

ir adquiriendo y notándose al mismo tiempo un diferente grado de conceptualización. Para lo cual pudiera emplearse un análisis del discurso. Otra estrategia que también nos permitiría ir dándonos cuenta acerca de cuánto se crece en la formación de la conciencia moral es a partir del ejercicio hermenéutico de ver y leer las afirmaciones de los estudiantes. Empleándose para ello un análisis de texto. Suárez (2010) concluye que estas estrategias pedagógicas son positivas y dan resultados favorables, tanto en diferentes niveles de educación como en diferentes contextos, siendo mayormente verificados estos resultados en el ámbito de la educación superior.

Los hallazgos de Sogi y Zavala(2005) describen una manera de evidenciar los avances en materia de formación en ética médica a partir de una mayor habilidad en los estudiantes en el uso del conocimiento en el análisis de casos y un desarrollo de la sensibilidad ante problemas éticos; por lo tanto, se denota una disminución en el uso del tono directivo y una mayor frecuencia en la formulación de una justificación o argumentación acerca de sus decisiones al respecto del caso, ya que dichas respuestas cuentan con una mayor profundización, detalle e incorporación de un lenguaje teórico.

Se considera que estos artículos han podido ser de particular utilidad para esclarecer la forma de cómo aproximarnos al avance en el desarrollo del razonamiento moral de una manera cualitativa y que permitan en un determinado momento dar cuenta de ese progreso individual del alumno en el sentido de la profesión médica, dado que, como bien se destaca, puede resultar de aplicabilidad en todos los ámbitos y en las diferentes edades de los individuos.

Estudios que revelan la utilización de instrumentos que evalúan el desarrollo del juicio moral.

En la búsqueda de investigaciones acerca de esta temática de las estrategias que propician el desarrollo del razonamiento moral, fue común encontrar estudios acerca del juicio moral y de la forma de evaluar el desarrollo de éste, empleando para ello, instrumentos que emplean dilemas morales diversos, como por ejemplo: Entrevista de Juicio Moral (Moral Judgement Interview: MJJ), basada en la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg. Sin embargo, la utilización de la propuesta teórica de Kolbergh hoy en día plantea muchas controversias, tal y como las expone Linde (2009) quien argumenta que resultan obsoletos hoy en día los viejos dilemas de Kohlberg, dado que la sensibilidad moral y el peso de los valores morales han cambiado mucho en las últimas décadas. Además de que es preferible emplear dilemas basados en casos reales ya que éstos son más motivadores que los dilemas ficticios, debido a que se conciben como situaciones lejanas y más frías.

En el artículo de Zerpa (2007) se empleó el instrumento Defining Issues Test – DIT, que toma como base la propuesta de Kolbergh y que fue ideado para determinar el desa-

rrollo moral de los individuos. La construcción del DIT está apoyada en la teoría neo-Kohlberiana de los esquemas morales de James Rest. Otro instrumento es el descrito por Pérez (2009), denominado cuestionario de opinión sobre problemas sociales, que constituye la versión validada del DIT ideada específicamente para profesionales en medicina y que explora el rubro de razonamiento moral. Otro instrumento más, es el descrito por Lind (1999) como el test del juicio moral que es más corto y que está basado en las teorías modernas de desarrollo moral y de educación. Este último instrumento permite hacer una aproximación a la efectividad de los métodos educativos para desarrollar competencias morales.

Los instrumentos que se describen grosso modo, permiten observar cómo los distintos autores han pretendido cerciorarse del nivel de desarrollo moral en los individuos, estos instrumentos están ideados bajo un enfoque mayormente cuantitativo pero tal vez pudiese considerarse la idea de emplear simultáneamente ambas alternativas, es decir, por un lado un instrumento ya ideado para tal fin y por el otro, una propuesta de análisis de discurso y complementar los hallazgos.

Perspectiva pedagógica del desarrollo del razonamiento moral.

La formación valoral (Delgado, 2001) desde una perspectiva pedagógica se corresponde a su vez en cierto modo a una misma perspectiva psicológica, es decir, responde a un modelo en particular, como es el caso que se describirá de manera más detallada en este trabajo sobre el modelo de formación según la psicología cognitivo-evolutiva del desarrollo moral que propusieron Piaget y Kohlberg y que da lugar a la perspectiva pedagógica de la propuesta educativa de Kohlberg acerca del desarrollo del razonamiento o juicio moral.

El objetivo principal de Kohlberg era encontrar las características estructurales del razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad. Él se propuso demostrar que se dan estadios (cambios dirigidos estructuralmente) en el proceso de maduración moral, en estrecha relación con los estadios del área cognitiva y que dichos cambios estructurales no son explicables en los términos, métodos y conceptos del aprendizaje social, ya que los sujetos no solo interiorizan las pautas sociales, sino construyen estructuras nuevas a partir de la interacción con el medio.

Según Kohlberg, el orden de dichos estadios presupone el desarrollo del razonamiento lógico, puesto que el juicio moral implica un razonamiento y, por tanto, es una condición indispensable para alcanzar un determinado estadio moral, haber accedido a un estadio lógico de igual nivel o superior. Sin embargo, esto no es tan sencillo, ya que un individuo puede estar en un estadio de desarrollo lógico más elevado que el nivel de desarrollo moral, pero no a la inversa. (Delgado, 2011)

Nivel A: Nivel preconconvencional

Para los individuos de este nivel, las reglas y expectativas sociales resultan externas, por lo que ni las comprenden ni las defienden, sólo evitan riesgos.

- Estadio 1.- Moralidad heterónoma (castigo y obediencia).
- Estadio 2.- Individualismo, fines instrumentales e intercambio (intercambio individual instrumental).

Nivel B: Nivel convencional

Los individuos se someten a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad y las defienden por ello mismo. Tienen una perspectiva de ser miembros de la sociedad y toman en cuenta que el grupo espera que actúe de acuerdo con sus normas.

- Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas.
- Estadio 4. Mantenimiento del sistema social y de conciencia.

Nivel C: Nivel postconvencional o de principios

Las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores o principios aceptables por todos los individuos que componen una sociedad con el diseño de tener prácticas equitativas y beneficiosas.

- Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.
- Estadio 6: Principios éticos universales.

Perspectiva pedagógica de la formación valoral

El método más ampliamente empleado para promover el desarrollo del juicio moral es la discusión de problemas morales presentados en forma de dilemas, es decir, de situaciones en las que dos o más valores morales entran en un conflicto que puede generar preferencias por unos valores en lugar de otros, en las elecciones alternativas que se presentan. Los dilemas deben centrarse en cuestiones de tipo moral como la vida, la libertad, la conciencia personal, el sexo, el contrato, la autoridad, la responsabilidad, etc... ya sea que se refieran a situaciones hipotéticas y/o a problemas morales reales. Es fundamental no perder de vista que lo más importante es analizar la estructura del razonamiento que cada estudiante ofrece y no tanto la elección concreta sobre la que debería ser hecho, puesto que dicha estructura indicara el nivel de madurez de desarrollo del juicio moral que ha alcanzado, de acuerdo a como se relacione con las normas.

Referencias

- Álvarez, V. J., Cardoso, P.R., Muñoz, R.M., Seijo, E.B.M., Valle, S.T., Los valores ético profesionales del médico. Su diagnóstico. *Rev Hum Med* (online). 2001, vol.1, n.2, Ciudad de Camaguey mayo-agosto. 2001.
- Amaro, G. P., Espinoza, B.P., Velasco, A.M., Ética profesional en el posgrado de la UAT. Recuperado el 23 de Junio de 2013. De <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178635936.pdf>
- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesión en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2005, vol.10, num. 24, pp. 93-123.
- Boroel, C. B.I., Montiel, B. K., Rojas, V.S., Valores profesionales que ponderan los médicos internos de Pregrado y médicos pasantes de servicio social del Centro de Estudios Superiores Xochicalco. Escuela de Medicina. Centro de Estudios Superiores de Xochicalco. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /Educación y Valores/ Ponencia. Recuperado el 23 de junio de 2013. De: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/1203.pdf
- Camps, V. (2007) La excelencia en las profesiones sanitarias. Universidad de Barcelona (España) *Revista HUMANITAS Humanidades Médicas*, tema del mes on-line No. 21 Noviembre 2007. Recuperado el 23 de junio de 2013.http://www.essayandscience.com/upload/ficheros/noticias/201102/la_excelencia_en_las_profesiones_sanitarias_2.pdf
- Candaudap, O.M. (2010). El currículo oculto en la formación del médico. El caso de la subespecialidad en Cirugía Plástica, Estética y Reconstructiva. *Educ Med*; 13(2): 101-105.
- Consejo, C. (2008). Ética y relaciones de poder en la formación de médicos residentes e internos: Algunas reflexiones a la luz de Foucault y Bordieu. *Bol Mex His Fil Med*: 11(1): 16-20.
- Cortina, A. Los valores éticos como clave para la transformación social. Conferencia de clausura en 18ava. Congreso Escola d'Estiu de Serveice Socials Recuperado el 23 de Junio de 2013. <http://www.diba.cat/documents/14465/17878/benestar-descarrega-eticaacortina-pdf.pdf>
- Cortina, A. Universalizar la aristocracia por una ética de las profesiones. *Revista de Santander. Nuevas corrientes intelectuales*. Edición 1 (2006) Recuperado el 23 de Junio de 2013. <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista1/universalizarAristocracia.pdf>
- Costa, A.A.M. Importancia del tiempo en la consulta. Centro de Salud Nazaret Valencia. *En revista Valenciana de Medicina de Familia*. No. 20 Otoño 2005. Recuperado el 23 de Junio de 2013. http://www.revistafml.es/upload/ficheros/noticias/201104/rev_3200520_6.pdf
- Delgado, R.M. (2011). ¿Será posible la formación ética y profesional de médicos y especialistas en el sistema de salud actual? *Revista Colombiana de Anestesiología y Reanimación*; 39(1): Feb-Abr: pp. 15-19.
- De la Cesta, A.J.L., La excelencia como compromiso y estilo profesional. XX Sesiones de trabajo de la Asociación Española de Enfermería Docente. XX/20 años, creando estilo enfermero, la propuesta de la A.E.E.D. para la excelencia profesional, Donostia-San Sebastián, 3-4-5-Marzo 1999, Sevilla, 2000, pp.15-281 Recuperado el 23 de junio de 2013 http://www.ehu.es/p200-content/es/contenidos/informacion/ivcke_jose_luis_delacuesta/es_joseluis/adjuntos/Excelencia_profesional.pdf

- Domingo M.A. La ética de las profesiones en la formación universitaria. Universidad de Valencia España. Biblioteca ITAM Recuperado el 23 de Junio de 2013. <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/67/AgustinDomingoMoratallaLaeticadelas.pdf>
- Espíndola, H., González, I.G., González, M.A., Melis, B., Los graduados de medicina y el ejercicio de la profesión médica. Facultad de Medicina UNNE. Argentina. Recuperado el 23 de junio de 2013. De <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/01-Sociales/S-055.pdf>
- Franco, M. J.A., Moreno, L.J. Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 385-401.
- García, C. L. Reflexiones sobre la profesión de médico. Facultad de Medicina. UAEM. Recuperado el 23 de junio de 2013. http://www.uaemex.mx/fmedicina/docs/2_REFLEXIONES_SOBRE_LA_PROFESION_DE_MEDICO.pdf
- García, C.M.S., Briones, P.A.J., García, M. A., Garrido,H.A., Illán, F., Martínez, E.J., Molina, G. J.M, Pérez, G.J. (2011) Docencia Orientada a la Profesión. Experiencias del equipo Docente de la Universidad Politecnica de Cartagena. Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politecnica de Cartagena. Julio 2011. Recuperado el 10 de Julio de 2013. <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2111/1/c46.pdf>
- Gracia, D., (2006) Ética Profesional vs ética institucional ¿convergencia o conflicto? *Revista Española de Salud Pública*, septiembre-octubre, 457-467.
- Giacamantone, A.O., Suarez, B.I., (2009) Profesionalismo Médico. Su relación con la educación Médica del siglo XXI. *Educación Médica Permanente* – 1 (1): 4-18 (2009) ISSN 1852-8376. Recuperado el 10 de julio de 2013. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/8517/Documento_completo.pdf?sequence=
- Guinchard, S.E. (2011). La ética en la formación del médico. *Acta ortopédica Mexicana*; 25(6): Nov-Dic: 343-345.
- Hernández, E. C. Formación en ética y profesionalismo para las nuevas generaciones de médicos. *Persona y Bioética*; 14(1): ene-jun:pp. 30-39.
- Hernández, E.C. et al Formación en ética y profesionalismo para las nuevas generaciones de médicos. *Persona y Bioética*; 14(1): ene-jun 2010: 30-39.
- Hernández, E.C., González, G.L., Davila, B.D. Relevancia de la ética y del profesionalismo en la formación médica. Tecnológico de Monterrey. *Revista de Educación Médica. Avances*. Recuperado el 10 de Julio de 2013. <http://hsj.com.mx/Content/Images/Rev%2006%20Relevancia%20de%20la%20C3%A9tica%20y%20el%20profesionalismo%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20m%C3%A9dica.pdf>
- Hirsch, A.A. (2010) Formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (número especial). Consultado el día 18 de mayo de 2013. De: <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-hirsch3.html>
- Hirsch, A.A. Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*. Enero-junio 2009.
- Hirsch A.A., (2007). Valores profesionales. Entrevista a once académicos de universidades españolas. *Reencuentro*, agosto, 8-14.
- Hirsch A. A., (2010). Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa. *Reencuentro*, Abril-Sin mes, 34-38.

- Hirsch, A. A., (2011). "Sugerencias de los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México para promover la ética profesional", en: Montes, Militza; Hirsch, Ana y Santillán, Jesús, *Aportes de Investigación en Educación y Valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL, A.C.), ISBN 978-607-424-255-3, México, 1era edición, p. 99 – 106.
- Hirsch, A.A., Pérez, C.J. Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. Recuperado el 23 de junio de 2013.
http://www.iberopuebla.edu.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento_estado_del_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf
- Infante, C.A. (2011) Nuevo Profesionalismo. Educación Médica y Sistemas de Salud. Madrid España. *Revista Ciencia & Saude Colectiva*, 16 (6): 2725-2732, 2011. Recuperado el 10 de julio de 2013. <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n6/11.pdf>
- Larios, M. H. (2014) Ética en la formación del médico. El ejercicio actual de la medicina. Seminario sobre Medicina y Salud. UNAM localizado el 13 de oct. 2014 en URL: http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/libro_pdf.html
- López. Z.R. Valores profesionales en el posgrado. Ética profesional de estudiantes en el área de las ciencias sociales. Recuperado el 23 de Junio de 2013 <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178928031.pdf>
- Martínez, F.J.A., Moreno, L.J. (2010) Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 385-401.
- Martínez, N,E., Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Revista VERITAS* (Valparaíso, Chile) no. 14 (2006), paginas 121-139-
- Medina, F. A.M., Espinoza, A. P. A. , Viniegra, V.L., (2008) La práctica docente y la postura ante la educación médica. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc* 2008; 46 (6): 691-696.
- Morales, R. J.C. (2009) Formación Integral y Profesionalismo Médico. Una propuesta de trabajo en el aula. Bogotá, Colombia. *Rev. Educ Med* 2009; 12(2): 73-82 Recuperado el 10 de julio de 2013. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132009000300003&script=sci_arttext
- Parra, P. P. , Matus, B. O., Ortiz, M.L. , Torres, A.G., Ibacache, S. X., Ramírez, F.L., Ibañez, G.P., Fasce, H. E., (2010) *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*: 2010: 7(1): 29-34.
- Perales, C.A. (2008). Ética y Humanismo en la formación médica. *Revista Acta Bioethica*; 14(1): 30-38
- Polo, S.M.A., (2003) Ética Profesional. Gestión en el tercer milenio. *Revista de la Facultad de Ciencias Administrativas* (UNMSM) Año 6, No 12. Lima Diciembre 2003.
- Ramió, Jofre. A. (2005) Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya universidad de Barcelona. Tesis Doctoral de la Facultad de ciencias económicas y empresariales, Universidad de Barcelona. España.
- Ruiz de Adana, P.R. (2010) El Desarrollo profesional continuo como estrategia de mejora de la calidad en las organizaciones sanitarias. Consejería de Sanidad de la Universidad de Madrid. Jano enero 2010. Recuperado el 10 de julio de 2013. http://www.jano.es/ficheros/sumarios/1/0/1756/68/00680074_LR.pdf
- Ruiz. P. L., Sánchez. M.M. El ejercicio actual de la medicina. Profesión y profesionalismo en medicina. Ponencia en un seminario. Facultad de Medicina de la UNAM. Recuperado el 23 de Junio de 2013. http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/2006/nov_01_ponencia.html

- Salomón, Z., Sogí, C., Evaluación de la formación ética en internos de medicina 2003, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Anales de la Facultad de Medicina Lima* 2007; 68(1).
- Uribe, E.R. (2014) La enseñanza y el aprendizaje en las residencias médicas. El ejercicio actual de la medicina. Seminario sobre Medicina y Salud. UNAM localizado el 13 de oct. 2014 en URL: http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/libro_pdf.html
- Velázquez, A.J. (2011). Medición del conocimiento de bioética en residentes y médicos de base de cirugía general del Hospital General de México. *Revista Cirujano General*; 33(4): Oct-Dic: 248-254.

AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN UNIVERSITARIOS DE GASTRONOMÍA: AUTOEFICACIA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

MÓNICA ORDUÑA SOSA

UPAEP

monica.orduna@upaep.mx

Resumen

Uno de los retos actuales consiste en que los estudiantes universitarios autorregulen su aprendizaje; al reconocer las formas de aprendizaje, éstos pueden tener un mejor rendimiento. Asimismo, el identificar los aspectos que lo motivan y saber lo que realmente quieren hacer, permitirá que la comunidad estudiantil pueda plantearse de una manera más fácil sus objetivos, pero no solamente los académicos, sino también los profesionales. Cuando un estudiante se siente capaz y aprende a autorregularse, esto podría apoyarlo para un aprendizaje para toda la vida. Por lo tanto, en este artículo se mencionan las características de la autorregulación académica vista desde la teoría sociocognitiva, la autoeficacia de los estudiantes universitarios de Gastronomía y los instrumentos que se suelen ocupar en esta disciplina para la evaluación formativa y su autorregulación.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje, estudiantes universitarios, autoeficacia, instrumentos de evaluación.

Abstract

One of the challenges today is that university students self-regulate their learning. Recognizing the different methods for learning students can perform better. Likewise, identifying the aspects that motivate them and knowing what they really want to do will make the student community more able to reach their goals, not only academically but also professionally. When a student feels capable of and learns to self-regulate, this may support him in lifelong learning. Therefore, this article explores the characteristics of academic self-regulation seen from sociocognitive theory, the self-efficacy of university Gastronomy students, and the instruments that are usually used in this discipline for formative evaluation and self-regulation.

Keywords: Self-regulation of learning, university students, self-efficacy, evaluation tools.

En la actualidad, uno de los aspectos en los que se requiere profundizar en el aprendizaje es el de la autorregulación de los estudiantes universitarios, en especial en licenciaturas como Gastronomía, donde el perfil de los estudiantes requiere que desarrollen diversas habilidades y en distintos entornos, como son las operativas, las de servicio, las administrativas y las de creación e investigación. Para ello, es importante que los alumnos logren una autoeficacia, ya que a partir de ella lograrán sus objetivos académicos y a su vez tener un aprendizaje significativo. El aprendizaje, según Ausubel (1980, citado en Acosta, 2014), debe ser significativo, esto es, “tener sentido y significado en él, el alumno manifiesta una actitud positiva para aprender, activar sus saberes previos y el maestro potencia significativamente el nuevo conocimiento, relacionándolo con los saberes previos y manejando diversas estrategias que favorezcan los diferentes estilos de aprendizaje en todos los discentes, así como el uso de materiales didácticos apropiados por cada tema” (p.21).

Por lo mencionado anteriormente, Schunk (1991; citado en Ertmer et al 1993) describe que “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de la experiencia” p. 53. Cabe mencionar lo que comenta Rosário (2012), que un alumno autoeficaz tiende a controlar de una manera eficiente sus estrategias de autorregulación.

Asimismo, para que exista un proceso de autorregulación en esta disciplina, se sugiere la utilización de instrumentos de evaluación formativa como son las fichas técnicas y feedback, con ello los alumnos podrán percibir sus avances, así como sus áreas de oportunidad, mismas que pueden mejorar en el trayecto escolar, logrando de esta manera la autoeficacia. Zimmerman (2000) describe que “la autorregulación, se refiere a una autorregeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan de acuerdo a los objetivos personales de cada persona” (p. 14). Hay que considerar que la autorregulación es el control que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje cognitivo, emociones, motivación y comportamiento, por medio del uso de estrategias personales para lograr sus metas que se han establecido (Panadero y Tapia, 2014).

En este contexto, se presenta una descripción del proceso de autorregulación académica en universitarios de Gastronomía; donde se rescata la utilización de ciertos instrumentos de evaluación formativa. y su relación con la autoeficacia para la autorregulación de dichos estudiantes.

Estudiantes universitarios de Gastronomía

Los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Gastronomía tienen que realizar diversas actividades por lo que desarrollan múltiples habilidades, no solamente en el área operativa, sino también en la parte administrativa, contable, investigación y en especial

en el desarrollo de la creatividad, lo cual hace que tiendan a estar bajo presión la mayor parte del tiempo. Por ello, es necesario que en el transcurso de sus estudios universitarios se les otorguen las herramientas académicas para fortalecer la toma de decisiones. Por ejemplo, en el área académica, específicamente en relación a la parte operativa, cuando se está en la preparación de los platillos, o en el diseño de menús, y con respecto al área administrativa, cuando se revisan los costos o cuando hay una elección de la calidad de los productos en relación al precio, así como en la logística de los eventos. Hay que recordar que un estudiante de nivel superior tiende a ser independiente, desde el momento de elegir la carrera ya está tomando sus propias decisiones, si al mismo tiempo se le apoya a fomentar su autorregulación en el aprendizaje, podrá lograr sus metas de manera eficaz y por ende ser autoeficaz.

Los estudiantes que deciden estudiar Gastronomía son creativos, les gusta estar activos la mayor parte del tiempo, tienen un gusto especial por el arte y como en todas las profesiones también tienen sus especialidades, hay quien se inclina por el área administrativa, otros por el área operativa, ya sea en la cocina salada o bien en la cocina dulce, otra área es la artística, donde crean y hacen esculturas, por último está el área del servicio al cliente. En cada una de estas áreas se requieren habilidades en común, como es el que tengan iniciativa, que dominen las técnicas culinarias, las estandarizaciones en las recetas, los costos, la historia de los productos, certificaciones en alimentos, estar a la vanguardia tanto en cocina como en lo administrativo, conocimientos generales administrativos, mercadológicos, de investigación y en especial son personas que tienen que tomar decisiones de una manera rápida pero asertiva.

Al estudiar Gastronomía los estudiantes se acostumbran a trabajar bajo presión, además de tener una disciplina y respeto por la cocina (portar el uniforme completo). Lo cual hace que tengan distintas formas de aprendizaje. En este contexto, es importante que estos estudiantes logren la autoeficacia. Puesto que con ello podrían mejorar sus aprendizajes y autorregularse al mismo tiempo, en sus aprendizajes. Con lo anterior, se prepara al estudiante para lograr sus metas tanto académicas como profesionales que se mencionaron anteriormente, tal y como lo menciona Bisquerra (2005) "la educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma; toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano" p. 96. Con lo mencionado anteriormente, un alumno universitario de Gastronomía si bien requiere distintas habilidades académicas y profesionales, también es cierto que al desarrollarse en un ambiente que le permita fortalecer su autoeficacia y autogestionarse promoverá el que pueda autorregularse académicamente en las actividades que desarrolle y a su vez también podrá lograr sus metas de una forma eficaz.

La autorregulación académica

La autorregulación académica es un conjunto multidimensional de procesos, los cuales son los cognitivos, los emocionales-motivacionales, los conductuales y los ambientales. Para aprender, se necesita saber el cómo se aprende, sentir la necesidad de aprender, tener el deseo y los motivos para aprender, así como se necesita crear las condiciones ambientales para el aprendizaje. Todo lo anterior forma parte de la capacidad para organizar, gestionar y autorregular tanto la parte contextual como la emocional (Monereo, 2007; citado en García, 2012).

Pintrich (2000; citado en Gonda, Ramírez, y Zerpa 2008), menciona que entre los principales exponentes de la autorregulación están Zimmerman (1988) y Schunk (1989), quienes han realizado diversas investigaciones en esta área y al mismo tiempo han servido para contribuir a este tema dentro de la educación. Entre sus estudios consideran aspectos cognitivos, motivacionales y cuestiones sociales que apoyan a la comprensión del aprendizaje académico. De la Fuente (2003) hace una síntesis de diversos resultados en trabajos de autorregulación de autores como Schunk y Zimmerman (2000), menciona que la autorregulación en el aprendizaje optimiza el uso de las operaciones cognitivas realizadas durante el aprendizaje de diferentes asignaturas, al igual que las estrategias de carácter motivacional-afectivo en los alumnos. Y es viable mejorar la conciencia metacognitiva y la autorregulación en los estudiantes cuando están aprendiendo. La metacognición descrita por Schunk (2012), "comprende dos conjuntos de habilidades relacionadas, primero está el qué habilidades, estrategias y recursos requiere cada tarea y después están los cómo y cuándo utilizar esas habilidades y estrategias para asegurar el éxito en el cumplimiento de la tarea" p. 286.

Hay que recordar a Zimmerman (2000) cuando describe que "la autorregulación, se refiere a una auto-regeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan de acuerdo a los objetivos personales de cada persona" (p. 14). También menciona que los alumnos más autorregulados obtienen mayor éxito académico y motivación, mostrando a su vez una mayor autoeficacia (García, 2012).

Asimismo, García (2012) identifica que un alumno autorregulado demuestra su capacidad para definir sus propios objetivos, además que tiene mayor conciencia en su propio proceso de aprendizaje, suele reconocer sus capacidades y conocimientos para elegir las mejores estrategias de aprendizaje y a su vez también son capaces de controlar sus emociones, con ello el alumno distingue que él también es creador de su propio aprendizaje. En este sentido, hay que considerar que Zimmerman (2000), aporta que la autorregulación apoya al control de los estudiantes acerca de su cognición, emociones, motivación y comportamiento mediante la utilización de las estrategias personales para que logren sus metas, todo esto también es conocido como metacognición. Del mismo

modo presenta un proceso para el aprendizaje autorregulado que lo divide en fases y que se presenta en la Figura 1, donde se exponen las tres fases de la autorregulación: la de rendimiento, la de auto-reflexión – autocrítica y la de previsión de Zimmerman y Moylan (2009; citado en Panadero y Tapia, 2014).

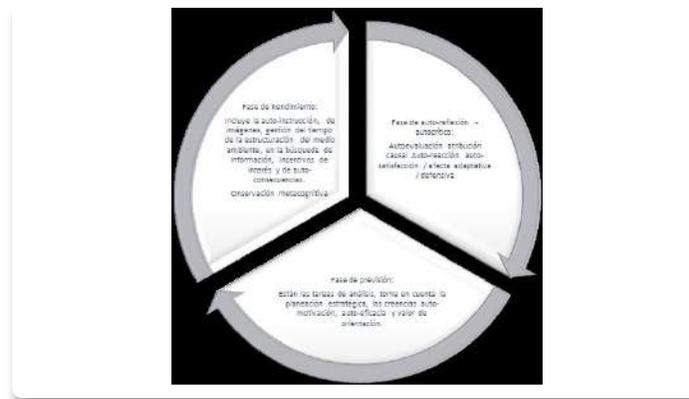


FIGURA 1. FASES DE AUTORREGULACIÓN (Panadero y Tapia, 2014, p. 452)

Tal y como se observa en la figura 1, en el proceso de autorregulación se dan momentos de planeación, análisis, autoevaluación, motivación, autoeficacia para un aprendizaje metacognitivo. En este sentido, Torre (2008; citado en García, 2012) describe que un estudiante autorregulado se destaca por identificar que el aprendizaje también es construido por él mismo y se hace hincapié en tres recomendaciones: la primera es que se promuevan ocasiones donde los alumnos reflexionen, la segunda es tener un seguimiento a la autorregulación y la tercera es la de dar retroalimentación a los estudiantes.

Asimismo, hay que recordar a Servera-Barceló (2005) quien destaca que “en la autorregulación la conducta está centrada más en el individuo que en el evento y se trabaja a largo plazo” (p. 362), con ello se destaca que al reforzar la autoeficacia académica en los estudiantes por medio de los instrumentos de evaluación y la retroalimentación, se puede consolidar su autogestión. Y con esta perspectiva, el alumno a futuro, es decir, ya en su vida profesional será capaz de llevar procesos de autorregulación de una forma eficaz en su vida laboral.

La autoeficacia académica

Como parte de la autorregulación se encuentra la autoeficacia, la cual tiene relación con el aprendizaje de los estudiantes, puesto que se refiere a las percepciones de los alumnos acerca de sus capacidades de organización y de implementación de acciones necesarias para alcanzar sus objetivos (Porta, 2003). En este sentido, la autoeficacia promueve que el estudiante “se sienta motivado por diversas tareas y cursos a los cuales tiene afinidad”,

lo cual influye en los logros de los alumnos aunque se tenga que enfrentar a sus miedos o frustraciones (Alegre, 2013, p. 4).

Porta (2003), describe las teorías de dos exponentes de la teoría socio-cognitiva Zimmerman y Bandura, ambos modelos triárquicos con los siguientes factores: ambiente, persona y comportamientos, lo que las hace diferentes es que para Zimmerman el planteamiento es lineal, mientras que Bandura lo observa de una manera cíclica que lleva al estudiante al logro de la autoeficacia.

Para Bandura (1987, 1997; citado en Medrano, 2011), la autoeficacia se basa en las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades para lograr determinadas acciones. Y estas creencias influyen en las decisiones al elegir ciertas actividades, además que tienen relación con las reacciones emocionales que determinan el comportamiento para lograr el éxito de sus objetivos y con un buen rendimiento.

En este contexto, Barca-Lozano, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012) mencionan que la autoeficacia hace que se incremente la motivación para el aprendizaje y el proceso de autorregulación. Hay que recordar que el manejo estratégico de la motivación y la emoción apoyan al estudiante al logro de sus metas académicas (Gaeta, 2006). Además que el fomentar un aprendizaje profundo y significativo los universitarios logran un nivel mayor de autoeficacia que los apoya al control de las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Fernández, 2011).

De igual forma hay que recordar a Rosário, Lourenco, Olímpia, Núñez, González-Pienda, y Valle (2012), cuando infieren que “para el éxito en el sistema educativo, se debe promover las competencias de autorregulación para que se aprenda de una forma autónoma” (p.38). En especial si se trata de un nivel superior, donde los alumnos deben ser autónomos en sus procesos de aprendizaje, y esto lo logran por medio de la regulación en su forma de aprender. Además, si se considera que en la medida que el estudiante se hace más consciente de sus parámetros de aprendizaje y de autoevaluación, puede ser capaz de validar su propia actividad cognitiva (Kruger y Dunning, 1999; citado en Urgatetxea, 2002).

Una de las razones de la autoeficacia es que le proporciona al estudiante un sentimiento de querer aprender más, que de acuerdo con Bandura (1986 y 1977; citado en Urgatetxea, 2000)

la autoeficacia es la creencia sobre las capacidades personales para ejecutar la fuentes de acción requerida para dirigir situaciones que se pueden aproximar y de acuerdo a ello, conforme el alumno se da cuenta de su capacidad de autorregulación y de ser capaz de controlar las variables del rendimiento podrá atreverse a realizar una actividad cognitiva (p. 52).

Aunado a lo anterior hay que recordar que una de las variables que está muy relacionada con el aprendizaje autorregulado es la motivación, misma que incluye que el alumno tenga iniciativa y sea perseverante; todo esto tiene una estrecha relación con la autoeficacia puesto que ésta se “refiere a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como el establecer las metas, la autosupervisión, el uso de estrategias, la autoevaluación y las autorreacciones” (p.3) (Zimmerman et al, 2005). Ya lo menciona Bandura (1997; citado en Zimmerman, 2005) que un estudiante autorregulado es capaz de sobreponerse a situaciones complicadas y a pesar de que las situaciones no sean de su interés y tampoco le sean atractivas, por lo que se requiere un gran sentido de autoeficacia para poder controlar cualquier obstáculo que se le pueda presentar ante el proceso de autorregulación.

Instrumentos de evaluación formativa

Se identifica que la autorregulación es un componente integrador en el proceso de aprendizaje, ya que a partir de la misma se fomenta la reflexión que apoya a la planificación, al control y a la evaluación del aprendizaje. Con ello se promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, logrando controlar su proceso cognitivo. Aunado a lo anterior se complementa con la incorporación de instrumentos didácticos que ayudan a la metacognición, y apoyan al aprendizaje e incrementan la motivación de los alumnos y promoviendo la autorregulación (Arumí, 2009).

Si bien, para medir la autorregulación es necesario que se indiquen los instrumentos que se pueden ocupar para la evaluación de la misma, a pesar de que en mucho tiempo ésta solo se ha tomado como un requisito administrativo, también es cierto que apoya a la promoción del aprendizaje autónomo, claro está que con una evaluación que regule los aprendizajes, “de esta manera para que el alumno tome la responsabilidad de su aprendizaje se pueden utilizar estrategias y/o instrumentos de autoevaluación” (Polanco, 2010, p. 555).

Polanco (2010) hace referencia a ciertos productos académicos que apoyan a la autorregulación del aprendizaje, aunque no son las únicas pero sí las más frecuentes para la regulación de los aprendizajes y se presentan en el siguiente figura 2, donde se describen brevemente los distintos instrumentos que sirven como evaluación formativa:

FIGURA 2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA.



Mientras que para Arumí (2009), el feedback, el midterm report, la parrilla de autoevaluación, el portafolio y la tutoría son algunos instrumentos de evaluación formativa, que apoyan a fomentar las estrategias metacognitivas y de autorregulación educativa en los estudiantes. Ambos autores Arumí y Polanco proponen diferentes recursos académicos que orientan hacia la autorregulación, y coinciden en los portafolios o diarios de aprendizaje y en actividades de comunicación como es el feedback. Cabe recordar, que estos instrumentos son una referencia para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas así como sus áreas de oportunidad y puedan mejorarlas de una manera consciente y eficaz.

Hay que considerar que las características de un alumno eficaz son que utiliza las estrategias cognitivas coordinadas entre sí de un pensamiento complejo, además de que aplica en momentos precisos sus conocimientos, es decir tiene la capacidad de dónde y cuándo utilizarlos además de tener la capacidad de reflexionar sobre lo que hace y corregir en caso de ser necesario. También este estudiante tiene en su entorno ambientes que lo motivan, mismos que son la base para la coordinación de las estrategias metacognitivas (Lamas, 2008). En este contexto, cuando al estudiante se le da una retroalimentación, al realizar de nuevo sus actividades será capaz de mejorarlas con mayor seguridad, de tal forma que va aprendiendo de sus propias experiencias y áreas de oportunidad, además de ir incrementando sus fortalezas académicas.

Diseño del estudio

El diseño de estudio se desarrollará con estudiantes de los diferentes semestres de la licenciatura en Gastronomía. Esta investigación será mixta, puesto que es un estudio empírico donde se realizarán encuestas que implica una investigación cuantitativa y las entrevistas que están basadas en una investigación cualitativa.

Consideraciones finales

Si bien el estudiante universitario se enfrenta a diversos retos cuando ingresa a este grado de licenciatura, en especial porque se supone que ya se asume como responsable y autónomo de su propio aprendizaje y más en la disciplina de la Gastronomía, donde la independencia es una parte esencial puesto que al ser una licenciatura que a pesar de ser multidisciplinaria se requiere de un número considerable de prácticas profesionales para acercarlos más a la realidad y con ello el alumno tiene que salir y gestionarse en todos los sentidos tanto académicos como personales.

Cuando al estudiante se le apoya a reconocer su proceso de aprendizaje y a fortalecer su autoeficacia será capaz de identificar sus talentos, distinguir sus oportunidades lo cual lo llevará a autorregularse. Asimismo y en relación a lo comentado, no se debe dejar a un lado la parte evaluativa, puesto que para mejorar algún proceso, éste debe ser evaluado y para la autorregulación existen diversos instrumentos de evaluación formativa entre los que se encuentran los portafolios o la retroalimentación ya que por medio de estos pueden ir identificando sus avances y pueden ser capaces de modificar acciones y resultados, aunado a la retroalimentación que se le da por parte de los docentes principalmente, pero también puede ser por parte de sus pares, es decir de sus propios compañeros.

Finalmente, el apoyar a los estudiantes para que tengan un proceso de autorregulación académica, por medio de instrumentos que los lleven a tener un seguimiento y que a su vez puedan ser autoeficaces, lleva a que se preparen para el futuro y puedan ser capaces de lograr un nivel competente en su vida profesional, además de llegar a sus metas a pesar de cualquier circunstancia que se le presenten. En especial en la disciplina de Gastronomía donde deben desarrollar múltiples habilidades, y en todas tienen un factor en común la toma de decisiones, las cuales tienen que ser realizadas de una manera rápida y lo más asertiva posible.

Referencias

- Acosta, S. (2014). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Trillas.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Universidad de San Ignacio de Loyola*, 1-20
- Arumí, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *RESLA*, 22, 35-58.
- Barca-Lozano, A.; Almeida, L.; Porto, A.M.; Peralbo, M.; y Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- De la Fuente; y Justicia. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Revista Aula Abierta*, 82, 161-171.

- Ertmer, P.; y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Fernández, E.; y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 201-208.
- Gaeta, M.L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP*, 9 (1).
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 203-221.
- Gonda, S.; Ramírez, L.; y Zerpa, C. (2008). Investigación Cualitativa en Psicología Educativa: Contribuciones al aprendizaje autorregulado. *Revista Laurus de la Universidad Pedagógica Experimental de Caracas Venezuela*, 16 (26), 112-135.
- Lamas, Héctor. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT: Lima*, 14, 15-20.
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 1, 87-106.
- Panadero, E., y Tapia, A. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Revista Anales*, 30 (32), 450-462.
- Polanco, R. A. (2010). Diseño de instrumentos para promover la autorregulación del aprendizaje en el aula. *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacionales*, 552-564.
- Porta, M.P (2003). La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo, estudio de un alumno con N.E.E en la E.S.O. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (7), 299-307.
- Rosário, P.; Lourenco, A.; Olímpia, M.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.C.; y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28 (1), 37-44.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson.
- Servera-Barceló. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista Neurológica*, 40 (6), 358-368.
- Urgartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-76.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-regulation. A social cognitive perspective. En Boekaerts, P. Pintrich, Zeidner, M. *Handbook of Self-regulation* (págs. 13-35). USA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J; Kitsantas, A; y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

EL MÉTODO DEL CASO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ NIEBLA

UPAEP

mariaisabel.gutierrez@upaep.edu.mx

Resumen

Actualmente, la Educación Superior enfrenta retos y desafíos en sus funciones sustantivas ante la necesidad de procesos educativos desde una dimensión integral. La exigencia de un cambio en el proceso enseñanza aprendizaje implica una reflexión pedagógica de las estrategias que han prevalecido por años. Se plantea la reflexión con base a procesos formativos que impliquen a la complejidad como respuesta a las exigencias de la vida actual, de manera estratégica, armónica y en sintonía con todos los factores que inciden en ella: contexto global y local, principios, valores y ética, que promuevan de manera integral, oportuna y eficaz la toma de decisiones ante las situaciones y exigencias complejas de la vida. Desde un enfoque centrado en el aprendizaje se analizará la relación entre el Método del caso y el Pensamiento Complejo, con el propósito de indagar las implicaciones y trascendencia en el proyecto de vida de los estudiantes de un posgrado en Dirección de Instituciones Educativas. Se analizará la diferencia del conocimiento adquirido desde la realidad compleja, con el conocimiento que se adquiere a partir de una realidad simple, estudiando cómo contribuye en la formación de directores de instituciones educativas en la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Palabras clave: *Educación Superior, estrategia de aprendizaje, pensamiento complejo, método del caso.*

Abstract

Higher Education nowadays faces challenges in its substantive functions, based in the perspectives for educational processes from an integral dimension. The demand for a change in the teaching-learning process implies a pedagogical reflection on the strategies that have prevailed for many years. The reflection is based on a formative processes that implies complexity as a response to the demands of today's life, in a strategic, harmonious fashion and tuned with all the factors that influence it: global and local contexts, principles, values and ethics. All of these factors combined promote decision-making in an integral, timely and effective way the based on complex situations and demands of real life. From a learning-centered approach, the relationship between the Case Method and the Complex Thought will be analyzed, with the purpose of investigating the implications and transcendence in the students' life project of a postgraduate

course in Educational Institutions Management. We will analyze the differences in knowledge acquired from complex reality with the knowledge that is acquired from simple reality, analyzing how much complexity contribute in the training and development of directors of educational institutions in problem solving and decision-making.

Keywords: *Higher education, learning strategy, complex thinking, case method.*

Introducción

La realidad educativa actual es compleja, debido a los múltiples factores que inciden en ella: la globalización de la economía, de la sociedad, de la política, de la industria, la internacionalización, las exigencias y recomendaciones de organismos internacionales, entre otros; de ahí que los fenómenos educativos requieran ser investigados y estudiados desde una visión compleja para responder a ellos de la misma manera. Desde esta perspectiva, la Educación Superior se somete a enormes pruebas y desafíos en un mundo que ya no puede ser pensado, mucho menos aprehendido, desde los esquemas mentales tradicionales. En medio de nuevas fuentes de perplejidad, la realidad demanda una transformación radical de la educación que vaya más allá de las pequeñas reformas con aires de paradigmas (Guillaumin Tostado y Santos Rego, 2006).

La presente investigación argumentará la importancia de una real transformación de la universidad en cuanto al modelo educativo y el enfoque pedagógico desde las nuevas tendencias educativas para la mediación del proceso enseñanza aprendizaje con una visión prospectiva hacia la mejora permanente e integral de la persona. También verificará si transformar la realidad educativa implica mirar más allá del hecho educativo para visualizarla de manera compleja, atendiendo de forma integral la gran diversidad de factores que impactan en ella.

Argumentar pedagógicamente sobre el Método del Caso (MdC) y su fundamento teórico metodológico desde la dialéctica y con base a la realidad del estudiante en un «orden-desorden-organización», donde él mismo logre conocer el conocimiento. Por ello, analizar si el MdC es una estrategia compleja, necesita de un proceso de enseñanza aprendizaje que surge de un modelo educativo, un plan de estudios que requiere ser creado y recreado por el docente universitario por medio de estrategias que permitan improvisar, innovar, la equivocación y corrección porque se obtiene provecho de los errores desde la misma iniciativa, decisión y reflexión (Morin, Ciurana, yMotta, 2003).

La pregunta central que surge es: ¿Cómo contribuye el MdC como estrategia de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes de un posgrado?

Desde un análisis pedagógico del MdC se espera responder a: ¿Cómo incide en el conocimiento del conocimiento? ¿Cómo promueve el aprendizaje para conocer, actuar, organizar, ecologizar, globalizar y contextualizar los conocimientos? ¿De qué manera favorece la racionalidad constructiva y crítica para reconocer el error y la ilusión? ¿Cómo se puede relacionar su estructura con las evidencias del conocimiento pertinente? ¿Cómo incide en el aprendizaje de la condición humana, desde la comprensión de la unidad en la diversidad? ¿Desde su estructura metodológica cómo puede contribuir en la enseñanza de la identidad terrenal que exige pensar la globalidad, la relación todo – partes, su multidimensionalidad y la complejidad? ¿Para enfrentar la incertidumbre, cómo puede impulsar la apuesta y la estrategia desde una ecología de la acción? ¿Cómo contribuye en el aprendizaje de la comprensión intelectual e intersubjetiva, para un bien pensar desde la introspección y para generar apertura y tolerancia? ¿Cómo se relaciona con la formación de una ética del género humano desde una dialógica democrática?

La palabra complejidad es utilizada de forma habitual, sin embargo, no se tiene claridad de las implicaciones que tiene desde una dimensión global, social y personal. De ahí la trascendencia de explicar lo complejo desde la perspectiva educativa y en concreto en el proceso enseñanza aprendizaje, en cuanto a las estrategias de aprendizaje idóneas para el universitario inmerso en la realidad actual. Se propone el MdC como estrategia de aprendizaje y su relación con el pensamiento complejo.

Estado del Arte

Se realizó un recorrido de literatura para verificar si existen investigaciones relacionadas al MdC y al Pensamiento Complejo. Los hallazgos se describen a continuación:

Con relación a la trascendencia pedagógica de esta estrategia las investigaciones la asumen como un recurso pedagógico efectivo. Estas investigaciones plantean la necesaria transformación de la docencia universitaria dando un giro de la enseñanza al aprendizaje, atendiendo el perfil del estudiante, el cual aprecia la utilidad de estas estrategias por su propuesta didáctica en la que los conocimientos se convierten en saberes socialmente útiles al adquirir significado en el aprendizaje.

Sobre el diseño de estrategias y factores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, se espera la autorregulación del estudiante, con énfasis en lo contextual y en la investigación, al promover el análisis, la definición de una problemática real, la búsqueda de información, el contraste de las ideas o su defensa para tomar las decisiones oportunas, con el objeto de que lo aprendido tenga un significado real. En este sentido, destacan investigaciones sobre simulaciones situadas de Díaz Barriga y Hernández (2002), así como diversos tipos de estrategias de apoyo, cognitivas, de procesamiento de la información y metacognitivas, que necesitan la permanente autorregulación, de Montes de Oca y Machado (2011).

Estos autores sustentan que las estrategias buscan interrelacionar dialécticamente en un plan global los objetivos, los recursos didácticos, los métodos de enseñanza aprendizaje, a partir de fases relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control de la actividad de aprendizaje. Ellos plantean que las estrategias son el resultado del vínculo entre lo afectivo, lo cognitivo, las interacciones sociales y la comunicación. Y enfatizan en los «cómo», en los «para qué» y en los «qué», dada la diversidad en grupos, estudiantes, docentes, recursos y contexto, aspectos que exigen creatividad.

El enfoque que se da a las estrategias está dirigido a la resolución de problemas en la práctica educativa e implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia un fin. Así es que Vivas (2010) enfatiza en el desarrollo de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, de elaboración y de organización de la información, así como el proceso interno de planificación, regulación y evaluación, de la propia actividad.

Algunas investigaciones hacen énfasis en la formación integral del estudiante centrado en estrategias que sean acordes con el modelo educativo de la institución, que a su vez promuevan una formación integral, en donde no es suficiente el desarrollo de conocimientos y habilidades, requiere del desarrollo de actitudes y valores encaminados a la formación de profesionales éticos y responsables.

Montes de Oca plantea que el MdC “[...] parte de la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas” (2011, p. 8) al ser una estrategia didáctica que la práctica y sus consecuencias se pueden reflejar en todos los ámbitos de la comunidad. Ranson, Martin, Nix y MacKeown (1996), aluden que en esta época, en que el cambio rápido y el desarrollo de la tecnología prevalecen, se necesita de una valoración del conocimiento y el manejo de la información desde una mediación diferente.

Las investigaciones versan sobre la innovación pedagógica como una necesidad que requiere estrategias activas de enseñanza; y señalan que el MdC es la estrategia más útil en el proceso de formación de líderes organizacionales, sociales y con un perfil más adecuado a los nuevos contextos globales. Vázquez plantea que “[...] permite enriquecer la teoría al recoger nudos problemáticos no abordados en el referencial teórico” (2007, p. 64). Las mejores estrategias de enseñanza son la causa del aprendizaje de sus estudiantes y, por tanto, deben responder a las necesidades de la sociedad y a las características de los mismos.

Sobre el MdC, Wasserman (2006), enfatiza en la vinculación de la narrativa del caso con situaciones reales, a partir de una estrategia compleja que propicia un estudio profundo de la situación, de los actores y factores que confluyen en ella. Coinciden Flores y Díaz Barriga (2015) sobre el MdC en formato electrónico como una estrategia de reflexión crítica para la toma de decisiones relacionadas con la ética del derecho.

Algunas propuestas exponen que el conocimiento y su relación con la realidad son la base de la educación profesional y éste es el fin último del MdC, al ser una respuesta a la realidad, a las organizaciones y a la sociedad en general. Rosker (2006) puntualiza sobre la necesidad de identificar y resolver problemas multidimensionales en contexto complejos. Núñez, Fuentes, Muños y Sánchez (2015) señalan que el Método del Caso es...

[...] una de las principales aportaciones de la Escuela de Negocios de Harvard que lo aplica desde 1910 y se introdujo con el objeto de preparar a directivos y cuadros especializados en la administración de empresas en el análisis de problemas complejos combinando información cuantitativa y cualitativa e inclusive un cierto nivel de incertidumbre (p. 35).

El Centro de Innovación del Tecnológico de Monterrey (2010) y Vázquez (2007), coinciden en que el personaje más importante de esta metodología es el estudiante, aquel que aprende porque el proceso está enfocado en él, en sus necesidades, sus esfuerzos y sus responsabilidades. Esta metodología está diseñada para que adquieran los conocimientos necesarios, y especialmente, para obtener las habilidades profesionales que requieren para su desempeño profesional. Las fases del MdC son una tarea personal y conjunta que favorece la apropiación del conocimiento, la generación de actitudes y habilidades no sólo intelectuales sino sociales en gran medida.

Otros estudios convergen en un cambio de paradigma, en una concepción compleja del devenir humano y los problemas que enfrenta. Flores y Díaz Barriga (2015) plantean explícitamente que por medio del pensamiento complejo los estudiantes podrán elevar la calidad del aprendizaje y por consiguiente de la educación.

La complejidad que representa relacionar la educación con la ética es el MdC como perspectiva didáctica en la enseñanza y el aprendizaje, resulta ser una estrategia metodológica innovadora que promueve elementos esenciales del aprendizaje significativo, entre los que se destacan: el análisis y reflexión para la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, un abordaje interdisciplinario de diferentes ámbitos educativos y todo esto, relacionado con situaciones de la vida real (p. 2).

Sobre el pensamiento complejo y el MdC, los mismos autores plantean que implica importantes transformaciones en el aprendizaje. "Un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en un formato de narrativa que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad" (Flores y Díaz Barriga, 2015, p. 5). Algunos autores coinciden en que el pensamiento complejo es un factor primordial para

la investigación sobre la formación universitaria; implica una concepción de mejora en la calidad educativa, considerando un panorama complejo, evitando una mirada simplista que incorpore una visión segmentada en la resolución de problemas. Se incluye la investigación sobre el bucle educativo: aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad, que expone la necesidad de diseñar situaciones de aprendizaje complejo.

En cuanto a la relación del MdC y el enfoque de la Complejidad, se plantean estrategias y orientaciones para la formación en Competencias y el pensamiento complejo como alternativa innovadora. Pabón Fernández y Trigos Carrillo (2012) exponen sobre la aplicación práctica de distintas disciplinas en cuanto al interés de actualizar e innovar en la intervención aúlica.

Con relación al aprendizaje y la complejidad se explica el bucle educativo: aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad, proponiendo modelos de planificación universitaria en aulas metacomplejas de González Velasco (2009):

[...]un estudiante, antes de aprender como un momento único en su vida, debe afrontar como un espiral intersubjetivo donde el desaprendizaje y reaprendizaje son dos componentes del aprendizaje de manera individual y social. El aprendizaje es la complejización de lo que el sujeto quiere aprender (p. 83).

Con base en la información obtenida en el estado del arte y acorde al propósito de esta investigación se hace necesaria una revisión conceptual que de un fundamento teórico con relación a las estrategias de aprendizaje, el pensamiento complejo y al MdC.

Fundamento teórico

La conceptualización de la estrategia se hará desde la perspectiva de Monereo, Badia, Baixeras, Boadas, Casteló, Guevara y otros (2001) quienes definen la estrategia como una vía para el aprendizaje autónomo, autorregulado para la toma de decisiones, lo que trasciende en un aprendizaje estratégico. Estudiar la esencia de la estrategia, antecedentes y utilización en el ámbito universitario y la diferenciación e implicación de las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje en el proceso educativo, permitirá sustentar sobre la autonomía en el aprendizaje como: “una facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo et al., 2001, p. 12). Los procesos de aprendizaje autónomo se ven favorecidos cuando los contenidos educativos son intencionales, conscientes y sensibles a las variables del contexto de aprendizaje (Monereo et al., 2001) aspecto relevante a considerar por parte del docente.

Aún cuando la educación actualmente está centrada en el estudiante, quien traduce el currículum, quien lo adapta e implanta en un contexto áulico con un grupo de estudiantes de perfil determinado, es el docente universitario. Por lo mismo, el docente universitario tiene que convertirse en todo un artesano para promover que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje de una manera autorregulada y estratégica. Ello implica una necesaria formación pedagógica-didáctica.

En cuanto al pensamiento complejo se estudiará desde la perspectiva de Edgar Morin, para investigar la necesidad de desarrollar en los estudiantes universitarios un pensamiento complejo que permita un aprendizaje significativo. Para ello es necesario comprender lo que significa, lo que es y cómo incide la complejidad en la realidad actual desde una panorámica global y local.

A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos (Morin, 1997, p. 32).

Se analizarán el origen y los fundamentos teórico-metodológicos del pensamiento complejo que permite captar y, al decir de Edgar Morin, relacionar y complementar. Su objeto y sujeto de estudio es el todo, a través de sus efectos, defectos, dinamismos y estática, reconociendo la interrelación del todo en sus partes y viceversa, dentro de un entramado (Morin E. , 2012).

La perspectiva del «Pensamiento complejo» tiene como sustento la afirmación de que la realidad del cosmos, de la vida y del ser humano visto individual y socialmente, es una mezcla de orden-desorden-organización articulados en un “bucle” inseparable, de manera que es necesario superar la lógica de la disyunción y empezar a pensar en términos de conjunción (López Calva M., 2009, p. 4).

Morin sustenta que existen los dobles juegos del conocimiento: el analógico y el lógico. Expone que a partir de este doble juego, hay una relación dialógica del pensamiento humano para construir la comprensión del mundo por parte del estudiante, pero a su vez el estudiante se conoce a sí mismo como persona. Proceso indispensable, que lo convierte en actor consciente y responsable de su propia formación.

El análisis del MdC partirá de los antecedentes históricos que se remiten al método de Sócrates que constituye su base y fundamento, al punto tal que en la educación jurídica estadounidense son tomados frecuentemente como sinónimos.

En este sentido, ha sido agudamente subrayado que la dialéctica griega —que, como “estructura de argumentación universal”, dedicada a evaluar y sopesar los argumentos contrapuestos para llegar a alguna resolución, sirve para acercarse a la verdad y debatir con un adversario—, es el mejor fundamento y base para el moderno sistema de enseñanza del Derecho estadounidense mediante el entrenamiento en el razonar a partir del MdC. [...] implica permanentemente el pensamiento crítico, hablar y preguntar aguda y persuasivamente, señalar los errores y las falsedades de los otros y reflexionar e inquirir sobre verdades humanas, tanto de hecho, como relativas a importantes aspectos generales o abstractos (Toller, 2005, p. 10).

Estudiar el MdC como una estrategia de aprendizaje que tiene su fundamento en la dialéctica griega, por medio del método «Mayéutico» donde el maestro enseña mediante la discusión de problemas, interrogando hábilmente a los estudiantes, permitirá explicar el acto educativo donde el maestro “hace nacer” —relación con el concepto «educación» que proviene del latín: «*educere*»: sacar lo mejor de la persona que llevará a la autoevaluación y «*educare*»: a partir de la mediación docente que llevará a la heteroevaluación— o induce las ideas en los discípulos, para que las descubran por sí solos. “En rigor, la «mayéutica» es el segundo momento del método socrático, que partía de la ironía —de *eiro*, interrogar—. Por medio de esta última Sócrates procuraba demostrar al interlocutor que en realidad no sabía. Así, el saber que se ignora es el comienzo de la adquisición del conocimiento” (Toller, 2005, p.932).

Al iniciar Sócrates el diálogo, lo que primero planteaba a los estudiantes era su ignorancia con relación a algún tema, pidiéndoles que cada uno aportara algo al respecto. Dependía de la respuesta de cada uno de ellos para hacer preguntas que los confundieran aún más, de tal forma que aceptaban también que ignoraban las respuestas y por lo tanto el desconocimiento del tema. “En ese momento comenzaba la «mayéutica», que en Sócrates se funda en la idea de que la verdad no proviene del exterior, sino que está dentro de uno, siendo tarea del maestro ayudarla a salir a la luz” (Toller, 2005, p. 932).

Existen antecedentes históricos del MdC como estrategia de aprendizaje en la Universidad de Harvard alrededor de 1914. Se estableció como método en la Escuela de Derecho

con el objeto de que los estudiantes aprendieran sobre las leyes partiendo de situaciones reales, de tal forma que tomaran decisiones, valoraran las actuaciones y emitieran juicios fundamentados. A partir de los éxitos obtenidos en la Escuela de Derecho otras Escuelas lo adoptaron debido a cómo lograban los estudiantes un protagonismo en el aprendizaje y el desarrollo de diferentes habilidades (SIE-UPM, 2008).

Christopher Columbus Langdell es considerado el pionero del MdC cuando introdujo en la carrera de leyes de la Universidad de Harvard:

[...] propuso el Método Socrático, donde se planteaban cuestiones a los estudiantes sobre los hechos, los puntos en conflicto, el razonamiento jurídico, las doctrinas subyacentes y la comparación con otros casos. Con carácter previo, los estudiantes tenían que haberse preparado el tema de debate de forma abierta, de modo que pudieran exponer sus propios puntos de vista. Todo ello suponía una alta exigencia para los estudiantes —y eso que Langdell procuraba excluir casos muy conflictivos— y no fue ajena al MdC la caída de la matrícula durante los años siguientes. Pero, hacia 1900, las facultades de Leyes de universidades de élite, como Chicago, Columbia o Yale, habían aceptado la superioridad del MdC frente a sus alternativas y, hacia 1920, ya era el método docente dominante (Hernández J. G., 2010, p. 1).

Analizar el MdC como proceso teórico – metodológico, permitirá argumentar si es un proceso dialéctico complejo, y como lo plantean Boehrer y Linsky (1990) como una estrategia centrada en el estudio de un problema real y específico que ayuda al estudiante a adquirir la base para un estudio inductivo, que desarrolla la capacidad de comprensión, conocimiento y análisis de un contexto, así como las variables que intervienen en el caso (SIE-UPM, 2008). Asopa y Beve (2001) precisan que es una estrategia basada en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real” (SIE-UPM, 2008, p. 4). Esta definición destaca tres dimensiones fundamentales: 1) Que los estudiantes asuman un papel activo al estudiar e investigar sobre el caso; 2) Que estén dispuestos a colaborar con sus compañeros y 3) Que el diálogo sea la base imprescindible para llegar a consensos y toma de decisiones conjuntas.

Al ser planteada por los autores como estrategia de enseñanza unos, y otros como estrategia de aprendizaje, se pretende analizar cuáles son los principios didácticos del MdC.

a) Formar la capacidad de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social y humano dado; b) Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado que parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien

fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados; c) Crear situaciones de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos (SIE - UPM, 2008, p. 4).

El proceso metodológico, el MdC cuenta con cinco fases: preparación, recepción, interacción, evaluación y confrontación. Cada una de ellas se analizarán con la finalidad de indagar si implican un proceso dialógico reflexivo, de estudio y descubrimiento que propicien un pensamiento complejo por la relación misma de los procesos.

Un caso ofrece una historia, donde se cuentan –de la manera más precisa y objetiva— sucesos que plantean situaciones problema reales (auténticas) o realistas (simuladas), de manera que los estudiantes experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales en el caso. En la medida en que los estudiantes se apropien y <<vivan>> el caso, podrán identificar sus componentes clave y construir una o más opciones de afrontamiento o solución a la situación problema que delinearon. De manera típica, en el caso se describen algunos actores o personajes; algunas veces son históricos, otras actuales, aunque también pueden ser ficticios a condición de que representen rasgos o situaciones que enfrentan las personales reales. Los casos que se presentan a los estudiantes con propósitos de aprendizaje contienen información suficiente pero no exhaustiva. Es decir, no se ofrecen a priori análisis conclusivos, pues una de las tareas centrales de los estudiantes es ahondar en la información y conducir ellos mismos el análisis y conclusiones de forma argumentada (Díaz Barriga, 2006).

Se espera exponer los resultados desde un proceso metodológico cualitativo, con base en el MdC y sus implicaciones pedagógicas que permitan al docente desarrollar el pensamiento complejo en los estudiantes de un posgrado en dirección de instituciones educativas, indagando si existe la incidencia en el aprendizaje de la condición humana, desde la comprensión de la unidad en la diversidad, por la estructura metodológica, de tal forma que se considere la identidad terrenal que exige pensar la globalidad, la relación todo – partes, su multidimensionalidad y la complejidad. Asimismo, considerar si el MdC permite enfrentar la incertidumbre, al impulsar la apuesta y la estrategia desde una ecología de la acción, analizando la contribución que tiene en la comprensión intelectual e intersubjetiva, para un bien pensar desde la introspección y para generar apertura y tolerancia. Todo ello necesariamente relacionado con la formación de una ética del género humano desde una dialógica democrática.

Desde esta perspectiva, el ámbito universitario estaría atendiendo pedagógicamente la responsabilidad de formar a la persona desde una dimensión integral para una vida que le exige una actuación pertinente y acorde a las necesidades económicas, políticas, so-

ciales, educativas, pero también desde las necesidades personales de mejora continua hacia una humanización de la humanidad con proyectos de vidas congruentes y consistentes.

Consideraciones finales

Con base al estado del arte expuesto y la realidad educativa de la educación superior, se puede constatar que existe la necesidad de transformar la intervención pedagógica con estrategias, donde el responsable del aprendizaje sea el estudiante por medio de la mediación docente como alternativas de solución en cuanto a los «cómo», buscando una armonía en la organización e intervención didáctica, que considere procesos intelectuales, actitudinales y de habilidades intelectuales y motrices, lo que implicara el desafío de formar pedagógicamente al docente universitario.

La tendencia de transformar el proceso enseñanza aprendizaje por medio de estrategias que impacten en el modo de conocer de los estudiantes universitarios, se dirigen hacia un binomio de aprendizaje autónomo y colaborativo que promueva una formación integral de la persona pero incidiendo en lo grupal. Se denota el interés por la corresponsabilidad en la generación de conocimiento, lo que plantea un panorama de complejidad al integrar el pensamiento complejo al proceso enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, estudiar el MdC desde una perspectiva pedagógica, debido al éxito que se ha obtenido por años en programas de Medicina, Derecho, Empresariales, como medio para el desarrollo del pensamiento complejo, permitirá incidir en un proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva compleja que incida en el perfil de egreso universitario de diferentes disciplinas.

Referencias

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México, DF, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, R. (2002). Constructivismo y Aprendizaje significativo. En F. Díaz Barriga, & G. Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pág. 59). México: MacGrawHill.
- Flores, A., & Díaz Barriga, F. (2015). El Método de casos en formato electrónico, una estrategia de reflexión crítica para la toma de decisiones relacionadas con la ética del derecho. *reposita.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/.../4112/1/VE14.382* . Cd. México, México.
- González Velasco, J. M. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Integra Educativa* , 2 (II), 83 -101.

- Guillaumin Tostado, A., & Santos Rego, M. A. (2006). Hacia una pedagogía de la complejidad. En A. Guillaumin Tostado, & M. A. Santos Rego, *Avances en complejidad y educación: Teoría y práctica* (págs. 169-206). Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Hernández, J., & García, J. (2010). La aplicación del método del caso a la docencia en Historia de la Empresa. *Congreso Internacional IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010*, (pág. 9). Toledo.
- ITESM. (2010). *Centro virtual de Técnicas Didácticas*. Recuperado el junio de 2015, de <http://sitios.itesm.mx/>
- López Calva, J. M. (2009). *Educación Humanista. Una visión desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*. Cd. México, México: Gernika.
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M., Boadas, E., Casteló, M., Guevara, I., y otros. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona, España: Graó.
- Montes de Oca, N. y. (12 de Diciembre de 2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Versión electrónica*, 11 . Cuba: Centro para el desarrollo de las ciencias sociales y humanísticas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Morin, E. (2012). *Edgar Morin*. (M. M. Real, Productor) Recuperado el 23 de mayo de 2015, de El Padre del Pensamiento Complejo: <http://www.edgarmorin.org/mapa-del-sitio.html>
- Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Paris, Francia: Passages.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Núñez, J. F. (2015). Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 33-45.
- Pabón Fernández, N., & Trigos Carrillo, L. (2012). *innovacesal.org*. Recuperado el 21 de 04 de 2016, de Red IC innovaCESAL: http://www.innovacesal.org/innova_public/cajon_infos/muestra_informacion_texto
- Serna, J. (2004). Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México. *Derecho Comparado*, 28.
- SIE-UPM. (2008). Guías Rápidas sobre nuevas metodologías. *El Método del Caso*. Madrid, España: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Toller, F. (12 de Diciembre de 2005). Orígenes históricos de la Educación jurídica con el Método del caso. *El Derecho*, pág. 21.
- Vázquez, M. (2007). *La metodología de casos*. Uruguay: Universidad ORT - Uruguay.
- Vivas López, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola*, 5 (1), 27-37.

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA LITERACIDAD CRÍTICA

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

DULCE AIDEE SANDOVAL ALVARADO

UPAEP

dulceaidee.sandoval@upaep.edu.mx

Resumen

El currículo de la educación básica en México tiene un enfoque basado en competencias y pretende contribuir al desarrollo de ciudadanos democráticos, críticos y creativos requeridos para una sociedad del siglo XXI. Sin embargo, este enfoque necesita fomentar la lectura crítica desde los niveles básicos, dadas las necesidades de la sociedad frente a la globalización. El propósito del presente artículo es aportar a la construcción teórica de los términos literacidad crítica y currículum para comprender su enfoque sociocultural. Este trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo es analizar el currículum de la educación básica en México y conocer su relación con la formación de lectores desde la literacidad crítica.

Palabras clave: Currículo, educación básica, lectura crítica.

Abstract

The Mexican basic education curriculum presents a competence-based approach and pretends to contribute to the democratic, critical and creative citizen's development required by a 21st century society. However, this approach needs to encourage critical reading since the basic levels of education, given the society needs face to globalization. This paper purpose is to contribute in the theoretical construction of the terms critical literacy and curriculum, to understand its sociocultural approach. This paper is part of a research whose goal is to analyze the basic education curriculum in Mexico and to know its relationship with readers training in critical literacy.

Key words: Curriculum, basic education, reader training.

El currículum de la educación básica en México fue modificado por última vez en el año 2011; el enfoque está basado en un modelo de competencias que pretende desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que les ayuden a incluirse en la vida social del país. Sin embargo, dadas las situaciones contextuales del país y la globalización, ha nacido una creciente necesidad de formar a los estudiantes desde un enfoque crítico, ya que el mundo actual así lo requiere. El presente avance de investigación se ha propuesto analizar cómo el currículo de la Educación Básica en México, forma o no a lectores bajo una perspectiva de literacidad crítica. Se decidió trabajar a partir del concepto de literacidad ya que éste responde a las necesidades actuales que los lectores requieren para participar de manera eficaz en su cultura y comunidad en función a su lenguaje.

La educación básica en México ha sido sometida a diferentes pruebas nacionales e internacionales que tienen el objetivo de documentar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en los diferentes sistemas educativos. La prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) es aplicada a alumnos de quince años que están concluyendo la educación obligatoria; ésta se centra en la evaluación de las capacidades que los estudiantes han adquirido para participar plenamente en la sociedad centrándose en el dominio de tres áreas: matemáticas, lectura y ciencias.

Al analizar los resultados de la prueba PISA aplicada en el año 2012 a 65 países y economías, se observó que México obtuvo el lugar 53 y el último lugar entre los 36 países que conforman la OCDE; en el área de lectura el 41% de los alumnos no alcanzó el nivel de competencia básica (nivel 2); menos del 0.5% de los alumnos alcanzó los niveles de competencia más altos (el nivel 5 y 6), es decir, un alumno mexicano obtiene en promedio 424 puntos, cuando el puntaje promedio de estudiantes en los países evaluados es de 496. Esta diferencia muestra que un estudiante de educación secundaria en México está atrasado académicamente por dos años de escolaridad en comparación con el promedio obtenido por otros países que forman parte de la prueba (OCDE, 2013).

Otra prueba que evalúa el área de lenguaje y comunicación y matemáticas, es PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), un instrumento nacional que fue aplicado por primera vez en el año 2015, a estudiantes de educación básica que se encontraban en los años de tercero y sexto de primaria, y tercero de secundaria. Dicho instrumento de evaluación clasifica los resultados en cuatro niveles de logro, siendo el más alto el número cuatro. En el área de lenguaje y comunicación en este nivel, el alumno es capaz de identificar secuencias argumentativas y valorar opiniones. Los resultados obtenidos a nivel nacional en secundaria son que el 6.1% de los alumnos se encuentran en el nivel más alto; y el 46% que representó la mayoría de los evaluados se ubica en el nivel dos, nivel donde el alumno demuestra ser capaz de reconocer e identificar los propósitos y temas de un texto narrativo (INEE, 2015).

Las pruebas antes mencionadas solicitan a los alumnos que demuestren las habilidades de pensamiento específicas en el área de lectura, siendo éstas: identificar y seleccionar información del texto, interpretar información y reflexionar el contenido del mismo. En la prueba PLANEA los lectores deben identificar secuencias argumentativas y valorar los fundamentos en textos como ensayos, artículos de opinión o debates. En la prueba PISA, los alumnos en el nivel más alto pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, muestran comprensión detallada, pueden inferir información del texto, pueden evaluar críticamente y establecer hipótesis (OCDE, 2016).

El currículo de la Educación Básica en México en el campo de formación de Lenguaje y Comunicación, más que buscar que los alumnos obtengan resultados sobresalientes o se ubiquen en los niveles más altos preestablecidos por algunas pruebas, debería de estar diseñado para formar lectores con capacidades que involucren todas las habilidades de lectura. A continuación se muestra un marco de referencia teórico posicionado desde la perspectiva sociocultural de los términos literacidad crítica y currículum, que dan sustento al proyecto de investigación; éste se ha planteado como objetivo analizar la relación que estos dos términos llegan a tener en las prácticas educativas durante los procesos de enseñanza.

Enfoque Sociocultural

A lo largo de la historia se han producido procesos de alfabetización a la población por medio de instrucciones escolares que fueron impulsadas en la mayor parte de los países del mundo occidental. En el siglo XX, un porcentaje muy alto de la población sabía leer y escribir. Sin embargo, hacia mediados de ese siglo, una serie de pruebas masivas de lectura empezaron a mostrar que, si bien los estudiantes eran capaces de decir en voz alta lo que decía un texto (leer) y de poner por escrito un dictado (escribir), eso no garantizaba que comprendieran lo leído. El constante cambio de las sociedades y la cultura, ha demandado del lector una capacidad para interactuar con textos y extraer significados de ellos. Por este motivo, a finales de los años sesenta fue emergida la noción de que no era lo mismo estar alfabetizado que estar literalizado, esto es, tener un conocimiento de los textos que se encuentran en la vida cotidiana, que se puede interactuar con ellos para extraer el máximo de información de acuerdo con las propias necesidades. Esta concepción de lectura tiene un enfoque sociocultural.

Este enfoque sociocultural ha sido tratado por Vygotsky cuando describe la relación entre el aprendizaje y el desarrollo y así crea la Ley Genética General del Desarrollo Cultural. Carrera y Mazzarella (2001), afirman al respecto que:

Todas las funciones del niño aparecen en dos planos. La primera aparece en el plano social y luego en el plano psicológico, es así como considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de pro-

cesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre medida por el lenguaje (p. 1)

Esta ley afirma que el desarrollo de la persona no podía entenderse por el estudio del individuo, sino que debía examinarse el mundo social en el que se desarrolla la vida de la persona. Este enfoque presupone, como lo mencionan Gómez y Arauz (1992), que las habilidades del lector no se desarrollaran naturalmente –por más trabajadas que se encuentren- sino que el lector debe ser un aprendiz de los procesos culturales

El enfoque social en la literacidad, como lo sugiere Cassany (2010), se refiere a que leer y escribir “no son procesos cognitivos o actos de codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes”. Por otra parte este mismo autor (2005) menciona que la literacidad bajo este enfoque es:

La suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural, cada texto es la invención histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad (p. 3)

Esto es que las personas aprenden a relacionarse con los textos utilizados y que no tendrá el mismo significado un texto en un lugar que en otro, ya que la cultura y la historia de esa persona le dará el significado a partir de lo que ha vivido y ha aprendido de su entorno.

Literacidad

El término de literacidad ha tenido diferentes acepciones, en algunos casos se refieren a ella como alfabetización o cultura escrita porque ésta no solo incluye la forma que una persona lee, sino que también involucra procesos de cómo escribe. Es decir, la literacidad es la forma en que una persona maneja su lenguaje de manera eficaz y lo utiliza en diferentes circunstancias, ya que como lo menciona Zavala (2009) “leer y escribir no son fines en sí mismos [...] sino que son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p.72).

Por su parte Barton & Hamilton (2004) definen la literacidad como algo que hace la gente, una actividad entre pensamiento y texto, es una actividad social y se localiza en la interacción interpersonal. Al otorgarle el término actividad, se le describe como una acción, es decir, qué hacer con aquello que leo; considera el lector como un actor protagonista de su lectura, no aquel que sólo lee, decodifica y entiende, sino a aquel que lee y hace algo con aquello que lee y que además puede situarse en diferentes contextos. Estos autores, además, mencionan que existen diferentes literacidades asociadas con di-

ferentes ámbitos de la vida, es decir, que no sólo se encuentra la literacidad en ámbitos académicos, sino que también será necesario desarrollar esta habilidad para la vida laboral o social.

Ya se mencionó que la literacidad es el conjunto de las prácticas entre leer y escribir y que éstas no son un fin en sí mismo sino que estas ayudan a transmitir la cultura. Ahora se expondrá lo que incluye dicho término. Cassany (2010) menciona que para que alguien desarrolle dicha capacidad es necesario:

El dominio y uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adopta el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en esos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que la transmite (p. 354).

Es momento de preguntar si el currículo de la Educación Básica en México está diseñado para formar lectores que desarrollen estas habilidades, ¿están proponiéndose situaciones didácticas que sirvan en contextos específicos y para un propósito particular?

Literacidad crítica

Se han adoptado diferentes formas para referirse a la literacidad, Daniel Cassany propone diferentes enfoques: la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la literacidad crítica. Esta última se entiende como un proceso de lectura más allá del método tradicional de decodificación de signos, ya que es un proceso amplio que involucra todas las partes del lector, cultura, sociedad, valores, actitudes. Todo lo anterior provocará que el lector comprenda lo que lee y le dé un significado a su vida. Ser crítico al momento de leer es una de las herramientas más útiles en el siglo XXI, ya que la inmediatez de la información y conocimiento exigen de un nuevo lector, que se transforma constantemente y que decide porque tiene criterios de selección de lo que es bueno, útil y enriquecedor para él. De acuerdo con Franco (2015) la literacidad crítica es

La capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad 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 de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (p. 142).

Las diferencias entre un lector crítico y uno que no lo es, son que aquél usa el contexto al momento de leer, hace interpretaciones, distingue, selecciona y puede cuestionar el

texto; tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista; cuestiona la veracidad de la información, la coherencia interna; pide mucha información y sabe manejarla; se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido; se interesa por el mundo que le rodea; analiza y juzga los textos según su calidad argumentativa; después de leer y comprender el lector relaciona, habla, actúa, interviene y adopta una actitud activa e interactiva.

Cuando alguien lee críticamente quiere decir que es capaz de gestionar la ideología de los escritos. Tal como lo menciona Cassany (2007) quien hace la división de tres procesos: el primero es situar al texto en contexto sociocultural; el segundo es reconocer y participar en la práctica discursiva; y por último, calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad que lo lee. En cada uno de estos procesos existen tareas específicas que un lector crítico realiza; en la siguiente tabla se muestran situaciones específicas para cada tarea.

TABLA 1. Tareas de un lector crítico

SITUAR AL TEXTO EN CONTEXTO SOCIOCULTURAL	RECONOCER Y PARTICIPAR EN LA PRÁCTICA DISCURSIVA	CALCULAR LOS EFECTOS QUE CAUSA UN DISCURSO EN LA COMUNIDAD QUE LO LEE
<p>Identificar el propósito y situarlo dentro de sus intereses,</p> <p>Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso,</p> <p>Identificar las voces de los autores o las citas o referencias,</p> <p>Caracterizar el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares</p>	<p>Saber interpretar el escrito según su género discursivo, darse cuenta del uso particular que hace una tradición comunicativa.</p> <p>Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género</p>	<p>Tomar conciencia de la propia interpretación.</p> <p>Calcular las interpretaciones de los otros (familiares, amigos o autoridades).</p>

Fuente: (Basado en Cassany, 2007)

Las nuevas generaciones de lectores leen frente a una pantalla de tableta, teléfono, computadora portátil, etc.; han cambiado las formas en que reciben la información, la comparten y hasta la comprenden. Entonces, ¿está el currículo diseñado para realizar estas tareas y formar lectores críticos?

Currículo

Antes de definir el término de currículum es necesario precisar que la educación, desde la perspectiva sociocultural y los estudios de investigación antropológica, permiten comprender cómo se articulan en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual. En este sentido, los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar las experiencias

culturalmente organizadas y convertirse en miembros activos y agentes de cultura. Tal como lo menciona Coll (1992), una manera de organizarla, es por medio del currículum. Por tal motivo, definirlo y precisar sus elementos y funciones estará sujeto directamente de quien lo elabore. Así lo sostiene Grundy (1998) quien menciona que “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, que organiza un conjunto de prácticas educativas humanas y que a su vez estarán determinadas por prácticas históricas y serán reflejo de un determinado medio social” (p. 5).

Entre las definiciones que precisan el enfoque de esta investigación destacan la de Gimeno (2010), quien menciona que es “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p. 22). Este concepto nace desde una perspectiva de construcción cultural, es decir, que el currículo depende de las intenciones de la escuela hacia la sociedad. Por otra parte Coll (1992) lo define como el proyecto que dirige las actividades escolares, determina intenciones y suministra guías de acciones adecuadas y útiles para los profesores, quienes son los responsables de su ejecución, además, proporciona información sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. En contraposición con estas dos definiciones anteriores Peredo (2008) afirma que “el currículo no es la colección de cursos ni la lista de temas, ni el menú de actividades, sino la conjunción de todos los elementos didácticos subyacentes, alrededor de los cuales se asienta la práctica pedagógica” (p. 58).

Se puede decir que el currículum es una construcción social conformada por una serie de prácticas educativas que incluirán los elementos que el propio sistema educativo quiera conservar de su cultura, y esto lo plasmará por medio de actividades a través de las cuales intentará atender aspectos del crecimiento personal que son importantes para un grupo social, y que guiarán las acciones adecuadas y útiles de los profesores. Para construir un currículum es necesario responder a las preguntas qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar.

Una de las clasificaciones que se hace sobre los currículums es la elaborada por Venezky (citado en López, 2008), quien describe tres tipos de currículos. El primero es el currículo necesario, quien es dictado por los gestores de las políticas educativas y las autoridades curriculares; el segundo es el deseado, que se representa por medio de las guías que enuncian los contenidos de los diferentes programas y es elaborado por especialistas; y el currículo prescrito, que se encuentra en los libros de texto y materiales curriculares, y que determina el contenido del curso y la secuencia de los temas. La tarea de analizar el currículo de la Educación Básica en México es un proceso amplio; por tal motivo, es preciso determinar qué es lo que se desea analizar, dada la complejidad y amplitud que esto implica. Dicho análisis se puede realizar siguiendo diferentes lógicas, que a continuación se mencionan.

Análisis curricular

Tras concebir el término de currículum y los diferentes tipos que existen, llega el momento de revisar las propuestas de análisis curricular. Una de ellas fue elaborada por Gimeno, J & Pérez, Á. (1991) y consiste en analizar el currículum desde cuatro ámbitos. El primero es mediante la función social que cumple, en tanto enlaza a la sociedad con la escuela; la segunda es a partir del proyecto educativo, donde analiza los diferentes elementos, experiencias que la conforman; el tercer análisis es sobre lo que se habla del currículum como la expresión formal y material de sus contenidos, orientaciones y secuencias; el cuarto es un análisis desde el campo práctico, y se encargará de los procesos instructivos y la realidad de la práctica.

Otra propuesta de análisis es la que menciona Broveli (2001), quien sólo lo hace desde dos perspectivas. La primera analizando los elementos del currículum, su organización, su estructura y sus prácticas; y el segundo como el análisis de los resultados, referida al impacto social que puede tener el egresado. En este trabajo de investigación se analizará el currículo desde sus contenidos, de su forma de abordarlos y las prácticas que propone desde una perspectiva de literacidad crítica.

La propuesta que elaboró Posner (2004) para analizar el currículum se muestra en la Tabla 2, que contiene preguntas que sirven y guían el análisis curricular, y está dividido por cuatro grupos. El primero refiere al origen del currículum, en él se hace un análisis de los documentos, estándares y otros recursos que fueron consultados para su elaboración, además, de a qué problema social, económico, político o educativo pretendía responder el currículum y bajo que perspectiva curricular fue elaborado. El segundo grupo refiere a aspectos del currículum formal, donde se analizan componentes relacionados al contenido y el desarrollo en el currículum –más adelante se explicará con mayor profundidad- ya que este grupo se asemeja al tipo de análisis que se pretende en la presente investigación. El tercer grupo analiza el currículum en uso, es decir, la implementación de éste y la evaluación por medio de instrumentos que arrojen datos sobre su eficiencia y eficacia. Por último, el cuarto grupo refiere a un proceso más personal en donde el sujeto que analiza el currículum brinda su opinión acerca del mismo, reflexiona sobre las posibles ventajas y desventajas, y la manera de adaptarlo para maximizar sus beneficios y ventajas, y minimizar limitaciones y riesgos.

TABLA 2. EL PROCESO DE ANÁLISIS CURRICULAR. PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS CURRICULAR PROPUESTO POR POSNER (2004).

¿Cómo está documentado el currículum?	¿Qué situación resultará en el desarrollo del currículum? ¿Qué perspectivas representa el currículum?	¿Cuáles son los propósitos y el contenido curricular? ¿Cómo está organizado el currículum?	¿Cómo debe ser implementado el currículum? ¿Qué puede ser aprendido de la evaluación curricular?	¿Cuáles son las ventajas y limitaciones del currículum?
Orígenes del currículum y del plan curricular (Grupo 1)	Currículum formal (Grupo 2)	Currículum en uso (Grupo 3)	Crítica curricular (Grupo 4)	

Fuente: elaboración propia basado en Posner (2004)

Currículo de Educación Básica

El programa de estudios es un plan para un curso completo; incluye metas y justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas (Posner, 2004). El programa de estudios de la asignatura de español en secundaria que será sujeto de análisis en esta investigación, tiene un enfoque didáctico comunicativo funcional, es decir, que el programa tendrá por objetivo enseñar el lenguaje para comunicar y, para lograrlo, recurre al reconocimiento y uso de las funciones del lenguaje.

El programa de estudios de la asignatura tiene una perspectiva holística que integra diferentes elementos: está conformado por propósitos de la enseñanza del español en la educación básica, que describen de manera general lo que se quiere lograr en los estudiantes durante todo su trayecto de su educación básica; otro elemento son los propósitos de la enseñanza en la educación secundaria; así como los estándares curriculares del español.

Se analizaron los propósitos que tiene la asignatura de español en Secundaria de la Educación Básica, y los que se vinculan con la literacidad crítica son los siguientes:

- Que los alumnos amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información de diversos textos.

- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos;
- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables (SEP, 2011).

Con base en los apartados antes analizados se puede identificar que el currículo sí tiene como objetivo desarrollar la literacidad en los estudiantes con un enfoque crítico. Sin embargo, dichos propósitos no se ponderan en la distribución de los contenidos y aprendizajes esperados dentro del programa de estudio de la asignatura. Además, se menciona que los alumnos deben interpretar y producir sus propios textos para responder a las demandas de la vida social, pero dicho plan de estudios fue diseñado en el año 2011, y las formas de buscar, seleccionar, producir y compartir información han cambiado considerablemente, dado la vertiginosidad de los avances tecnológicos; lo que entonces ayudaba al desarrollo de las habilidades del lenguaje, actualmente se consideran en algunos casos obsoletas.

Como se analizó anteriormente, para que se genere la literacidad es necesario primero propiciar prácticas de lenguaje que se podrán utilizar o ayudarán en la producción de textos en determinados contextos; el programa de estudios de español los llama "Prácticas sociales del lenguaje". Estas prácticas fueron distribuidas en tres ámbitos:

- Ámbito de Estudio
- Ámbito de Literatura
- Ámbito de Participación Social

El ámbito de Participación Social es el que favorece el desarrollo de la literacidad de los estudiantes en Secundaria, ya que en él se proponen prácticas sociales del lenguaje que tienen como propósito:

Ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y el actuar en él. Por tanto, se han integrado diversas prácticas relacionadas a la lectura y uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de opinión personal y propuesta de soluciones a los problemas que analizan. Además este ámbito fue diseñado para desarrollar una actitud crítica ante la información que recibe de medios de comunicación (SEP, 2011, p.25).

La distribución de contenidos de la asignatura es de catorce proyectos que se dividen en cinco bimestres durante un ciclo escolar; la cantidad de proyectos que favorecen el desarrollo de la literacidad crítica por grado, es de cuatro proyectos. ¿Cómo se forman

alumnos bajo una perspectiva de literacidad crítica si solo el 28% del programa está enfocado a su desarrollo?

Conclusiones

Sin lugar a dudas el currículo de la educación básica merece ser sometido a un análisis de su pertinencia y su aplicación, ya que los cambios que se han suscitado recientemente y los que el futuro depara, exigirán a lectores con habilidades y competencias más específicas de búsqueda, selección, análisis y reflexión de la información. Entender que los resultados en materia de educación en México también son producto de la forma de concebir y aplicar el currículum es una tarea de análisis e investigación.

Referencias

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Broveli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2 (4), 101-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (Abril-Junio de 2001). Vygotsky: un enfoque sociocultural. (U. d. Andes, Ed.) *Educere*, 41-44.
- Cassany, D. (2004). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Chile: Universidad de Concepción.
- Cassany, D. (2007). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de Perspectiva Florianópolis: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2013). *Los significados de la comprensión crítica*. Universitat Pompeu.
- Coll, C. (1992). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC papers Revista sobre la sociedad del conocimiento* (1).
- Franco, A. V. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *FO-LIOS*(42), 139-160.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué es el currículum? En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 22) Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (1991). Aproximaciones al concepto currículum. En Gimeno, J. (Comp.), *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp- 13-22), Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, L. F., & Arauz, R. M. (1992). Vygotsky: la perspectiva vygotskyana. *Renglones*(23), 4-8.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Ediciones Morata.
- López, G. (2008). El acceso a la lengua escrita en el currículo prescrito: algunas precisiones conceptuales. En Carrasco, A.; López, M. & Peredo, M., *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*, Jalisco: Editorial Universitaria

- INEE. (2015). *PLANEA: Resultados Nacionales 2015*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de INEE: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf
- OCDE (2013). *OCDE MEJORES POLÍTICAS PARA UNA VIDA MEJOR*. México: OCDE. Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20Note_SPANISH_final%20GR1_EGcomments_02_12_2013%20final.pdf
- OCDE. (2016). *El programa PISA de la OCDE, ¿Qué es y para qué sirve?* Obtenido de OCDE: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Peredo, M. (2008). Planes y programas de español en México como marco curricular para enseñar a leer. En Carrasco, A.; López, M. & Peredo, M., *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*, Jalisco: Editorial Universitaria.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*, México: McGraw-Hill.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011, Guía para el maestro, Educación Básica Secundaria, Español*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados, Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 23-35). Barcelona: Paidós.

MODELO DE FORMACIÓN DE MÉDICOS RESIDENTES SOBRE SU ACTITUD Y ÉTICA PROFESIONAL

Recibido: 5 diciembre 2016 *Aprobado: 27 febrero 2017

MARÍA URBELINA FERNÁNDEZ VÁZQUEZ

UPAEP

maryurbefer@gmail.com

Resumen

Dentro de los retos de las instituciones de salud, el poder aproximarse a conocer la realidad sobre los aspectos éticos en sus médicos residentes y poder incidir de manera más efectiva en los procesos educativos de las residencias médicas, debe ser una prioridad para poder reorientar la gestión de la mejora educativa y potenciar el trabajo académico. (Valdez, 2007).

El médico residente es aceptado por una institución de salud pública o privada con aval universitario, para ello, el médico general debe aprobar una evaluación nacional de carácter anual y entonces podrá ser residente dependiendo de la especialidad que haya solicitado, ENARM (2012).

El mundo actual y el medio hospitalario como formador pueden ser condicionantes de que los próximos médicos especialistas se conviertan en individuos deshumanizados ya que utilizan el conocimiento como mecanismo de poder; por lo que es pertinente realizar un análisis, sobre cómo se están llevando los procesos de formación de los próximos médicos especialistas y si esta formación infiere en la actitud y ética profesional, que existe entre la buena y la mala praxis.

Palabras clave: Modelos de formación, actitud, ética profesional.

Abstract

Within the challenges of health institutions, being able to get closer to knowing the reality about the ethical aspects in their resident physicians, and to be able to have a more effective impact on the educational processes of medical residences should be a priority in order to reorient the management educational improvements and the empower academic work. (Valdez, 2007).

A public or private health institution with university endorsement accepts the resident physician. For this, the general practitioner must pass an annual national evaluation and then may be accepted into a residency depending on the specialty that was requested, ENARM (2012).

The present world and the hospital training environment can condition upcoming generations of Specialist Physicians to become dehumanized individuals using knowledge as a mechanism of power. Therefore, it is pertinent to carry out an analysis on how the training processes for these next generations of specialist physicians are being carried out and if this training infers in the attitude and professional ethics that exists between good and bad medical practice.

Keywords: Training models, attitude, professional ethics.

Durante las últimas décadas, la formación del personal de salud, específicamente la de los médicos especialistas ha promovido que diversos países de la Unión Europea y de América Latina, definan marcos conceptuales, modelos y metodologías para planear y formar al personal de salud de forma integral no solo en conocimientos sino más aspectos éticos y de actitud.

La educación surge para que el ser humano se realice en su plenitud, como menciona Maraón (2006), es una superación ética de los instintos, ésta surge como una actividad planeada y organizada, actualmente la educación se define como un sistema de modelos (Gutiérrez, 2002).

La educación también se orienta para que el estudiante aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. El estudiante debe participar en el proceso educativo, prepararse para la auto-formación, auto-educación y auto-evaluación. Lo cual significa que debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación. En una educación bajo esta concepción el educador debe ser un animador o estimulador y debe trabajar en equipo con sus alumnos para identificar y seleccionar los problemas.

Como parte de los retos de las instituciones de salud, el poder aproximarse a conocer la realidad sobre los aspectos éticos en sus médicos residentes y poder incidir de manera más efectiva en los procesos educativos de las residencias médicas, debe ser una prioridad para poder reorientar la gestión de la mejora educativa y potenciar el trabajo académico. (Valdez, 2007).

Actualmente, la atención médica se otorga con baja calidad, sin ser ecuánime y eficiente, suscitando una gran insatisfacción en el paciente, por lo que sería necesario otorgar una atención con esquemas nuevos e innovadores. Entonces, es pertinente realizar un análisis, sobre cómo se están llevando los procesos de formación de los próximos médicos especialistas y si esta formación influye en la actitud y ética profesional, que existe entre la buena y la mala praxis, con sus consecuencias respectivas, para que luego se pueda exigir un total conocimiento y cumplimiento estricto.

Es preocupante el incremento de la deshumanización a nivel mundial en el área de la Medicina que se ve reflejado en el momento de la práctica clínica, esto debido a que los modelos formativos para los próximos médicos especialistas le dan prioridad al desarrollo tecnológico, el cual ha sido considerado más importante incluir en la educación del médico, condicionándole incertidumbre ante las perspectivas éticas, ante los problemas de diagnóstico y tratamiento de los enfermos y la manera de resolverlos, (Rodríguez, 2016).

Silver (1999) acuñó el término <<abuso sobre los estudiantes de medicina>> (Medical Student Abuse) y fue el primero en mencionar que los médicos en formación tienen un cambio en la actitud por el maltrato y ambiente sancionador que sufren durante los años de residencia en las instituciones de salud.

En el Instituto Mexicano del Seguro Social, se realizó un análisis sobre el Error y Conflicto en el Acto Médico. Se aplicó una encuesta a 168 alumnos que estaban terminando su año de internado de UNAM e Iztacala, misma que constó de 18 preguntas para explorar los contenidos de ética médica en los programas. Las conclusiones mostraron que los programas educativos de las residencias médicas, son el mejor momento para instruir en ética para la toma de decisiones clínicas y evitar conflictos reales y de conciencia.

Es importante que los futuros médicos especialistas que se encuentran en formación admitan que sus actitudes y la ética profesional son parte integral de la práctica clínica, estén conscientes de la amplia gama de asuntos éticos en el manejo de los pacientes y que posean los conocimientos y habilidades de comunicación necesarios para tomar decisiones médicamente adecuadas y éticamente justificables.

Es por ello, que las instituciones de salud al fomentar actitudes favorables hacia la ética profesional, aseguran que sus estudiantes desarrollen la intención de mostrar comportamientos favorables relacionados con la ética profesional.

Objetivo general

Evaluar el impacto que tiene el modelo de formación de médicos residentes sobre la actitud y ética profesional orientada a la atención de los pacientes.

Contexto

Al comienzo de la práctica clínica en las instituciones de salud, el médico residente continúa siendo sujeto moral en formación. Como menciona Consejo y Viesca (2005), los sistemas formales de conocimiento con los que ingresan a su nueva realidad, son los que traen de su educación familiar y lo aprendido en el tiempo de la educación elemental y universitaria, la cual no es suficiente ante los conflictos éticos a los que se tendrán que enfrentar ante el modelo del médico, que dista mucho de lo idealizado; un proceso de formación complejo.

Consejo y Viesca (2005), definen este fenómeno como una desidealización traumática que lleva al residente a desmotivarse y mostrar descontento con los docentes que lo guían durante su proceso de formación o deformación de sus sistemas de valores. Es por ello que la enseñanza es un proceso en el que ambas partes se retroalimentan y en el cual la presentación de ética y valores es inseparable de la tarea docente.

En México, desde el año 2002 se realiza un proyecto interinstitucional sobre ética profesional coordinado por la Dra. Hirsch de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, el cual tiene como objetivo conocer cuáles son las actitudes y valores profesionales de estudiantes y docentes de diversas áreas de formación. La Escala de Actitudes sobre Ética Profesional se aplicó en la Universidad Nacional Autónoma de México, a grupos de alumnos de los cuarenta posgrados. La muestra resultó de 1086 estudiantes, que representa el 11% de la población total que cursó el posgrado en 2004.

El campo temático se fue consolidando, cuestión que se reflejó en diversos productos para la docencia en forma de seminarios de posgrado, asesoría de tesis, y difusión y extensión académica (ponencias nacionales e internacionales y publicaciones). Hasta ese momento lo obtenido estaba concentrado en una sola institución de educación superior: la UNAM.

Por ello, se consideró que un mayor desarrollo del campo requería la incorporación de la diversidad existente en otras universidades públicas y privadas del país. A partir de 2006 se invitó a participar en el proyecto de investigación a 16 instituciones de educación superior de distintas regiones del país, organizándose un proyecto interinstitucional sobre valores y ética profesional, para poder explorar y analizar, a partir de los instrumentos elaborados y validados, las actitudes de los propios docentes para favorecer un cambio positivo hacia un mayor compromiso ético con la profesión (Hirsch, 2005).

A los académicos de posgrado de la UNAM se les preguntó qué contenidos sugerirían para la materia de Ética Profesional; propusieron temas heterogéneos que, para poder codificarlos, se construyeron cuatro categorías:

Ética, moral y valores (25.69% del total de respuestas) incorpora ideas como: principios de la ética, ética en diversos ámbitos, conductas éticas, principios filosóficos básicos, conciencia moral, autores y conceptos sobre ética, valores en general, escala de valores, ética de los valores humanos, valores vinculantes entre la ética en general. La ética profesional (19.59% del total de respuestas) y rasgos vinculados directamente con la ética profesional (41.30% de las respuestas). La mayor parte de los académicos coincidió en la necesidad de utilizar metodologías interactivas, y de promover la participación y conciencia de los estudiantes universitarios respecto a la ética profesional (Hirsch, 2005).

Hirsch (2005) describe que la gran mayoría de los trabajos de investigación que ha realizado, se enfocan en buscar cuáles son los valores que consideran fundamentales los estudiantes o profesores de distintos niveles educativos, y que será esencial formarse en ellos. Esto quiere decir que la investigación educativa en el tema se orienta hacia la búsqueda de cuáles valores son deseables o cuáles valores están siendo priorizados por los actores dentro del sistema educativo actual. En Medicina, los cuatro principales rasgos positivos son: conocimiento, respeto, competencias técnicas y honestidad. Los de menor

puntuación son: actuar con principios morales, trabajar en equipo y prestar el mejor servicio a la sociedad.

En el año 2008, 14 universidades colaboraban en el proyecto sobre ética profesional, entre ellas la Universidad Autónoma de Yucatán, UADY. El estudio cuenta con un instrumento válido y un marco teórico en constante construcción.

Por lo que respecta al IMSS existen compromisos de formación educativa, donde se debe de reflexionar e investigar sobre qué modelos de médicos residentes está generando el IMSS, ser conscientes que la formación de buenos profesionales y actitudes éticas debe ser el objetivo central. Hay dos actitudes preferentes para la mejora de la atención al paciente, actualización constante sobre competencias profesionales, respetar al paciente y ganarse su confianza (Moratalla, 1996).

Con base en lo anterior, las actitudes éticas por parte de un individuo se enmarcarán en la honestidad, amor, respeto, justicia, entre otras, de que la relación de la persona con el otro se sustenta en las normas o estilos de comportamiento que no son creación del sujeto ni del otro, están pautadas desde afuera por costumbres sociales, por un deber ser comúnmente aceptado para la mejor salud de la sociedad (Figueroa, 2007).

Metodología

La investigación se llevó a cabo con una metodología de combinación de cuantitativo y cualitativo, con enfoque fenomenológico, ya que es importante darle sentido al fenómeno social que se presenta con respecto a la actitud y ética profesional de los médicos residentes con los pacientes, la realidad que se observa en la institución de salud y que es importante estudiar el fenómeno.

De acuerdo al tipo del estudio: Descriptivo. De acuerdo a las características: Observacional. De acuerdo a la temporalidad: transversal. De acuerdo a la direccionalidad: Prospectivo.

Muestreo

El Universo de trabajo se conforma por Médicos residentes del Instituto Mexicano del Seguro Social de la Delegación Puebla que tiene un total de médicos residentes divididos en 11 Especialidades: Medicina Familiar, Medicina Interna, Pediatría, Ginecología y Obstetricia, Otorrinolaringología, Traumatología y Ortopedia Oftalmología, Anestesiología, Radiología, Cirugía General, Urgencias Médico Quirúrgicas. Se dividen en dos Unidades Médicas de Alta especialidad, Un Hospital General Regional 36 y Hospital General de Zona Número 20, Tres Unidades de Medicina Familiar.

Actualmente, el docente del área de la salud está ante la necesidad de una transformación amplia y de reflexión sobre su actuar y cómo está realizando su práctica, en los momentos actuales se busca que el docente tenga una preparación que le permita ser competente formar buenos profesionales.

El Instrumentos que utilizamos para valorar la actitud y ética profesional fue realizado por el Dr. Juan Escamez de la Universidad de Valencia y su sustento teórico de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (Escámez, 1988 y 1991). Al cual vía correo se solicitó la autorización para poder utilizar el instrumento que evalúa actitud ética. Se clasificaron en 4 tipos de competencias:

1. Cognitivas
2. Sociales
3. Éticas
4. Afectivo - Emocionales

Este instrumento consiste en un cuestionario estructurado, cerrado, con 55 ítems, con cinco opciones de respuesta con escala del uno al cinco de satisfacción al acuerdo o desacuerdo máximo en cada una de ellas.

Las competencias cognitivas se dividen en 4 partes:

1. Conocimiento, formación, preparación, y competencia profesional (2 proposiciones)
2. Formación continua (4)
3. Innovación y superación (6)
4. Conocimiento y habilidades técnicas (1)

Las competencias sociales se integran por 4 rubros:

1. Compañerismo y relaciones (2 proposiciones)
2. Comunicación (3)
3. Saber Trabajar en equipo (2)
4. Ser trabajador (2)

Las competencias éticas se conforman por 6 rubros:

1. Responsabilidad (3 proposiciones)
2. Honestidad (2)
3. Ética Profesional y personal (4)
4. Actuar con la idea de prestar un servicio a la sociedad (6)
5. Respeto (2)

6. Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales (6)

Las competencias afectivos – emocionales se integran por:

1. Identificación con la profesión (4 proposiciones)
2. Capacidad emocional (6)

El instrumento sobre la Escala de actitudes sobre ética profesional, consta de una primera parte donde se debe describir: concepto del buen profesional y debe indicar lo que a su juicio son los cinco adjetivos que califican a un buen profesional.

La segunda parte es una Escala de actitudes hacia la ética profesional donde se marcará con una equis el número que corresponda al grado de acuerdo que tiene con cada proposición con base en la escala siguiente:

Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni en acuerdo ni desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

Resultados

Se aplicaron 194 encuestas a médicos residentes -sin contar a médicos internos de pregrado y otras áreas afines a la salud; ellos se encuentran distribuidos en 11 especialidades y 4 subespecialidades por lo que la formación de estos médicos especialistas tiene como objetivo principal el desarrollo de valores y una preparación cognitivo-científico-sólida. El estudio se desarrolló utilizando el instrumento <<Escala de Actitudes sobre ética profesional>> elaborado por el Dr. Juan Escamez Ana Hirsch Adler en 2005.

La recolección de la información se llevó a cabo de junio 2015 a julio 2016, tomando en cuenta sólo las especialidades cuya formación es de tres años, eliminando las especialidades de 4 años y médicos rurales. La muestra se calculó en 299 (100%) médicos residentes; sin embargo, al momento de la aplicación no se logró alcanzar la muestra calculada por causas imponderables como rotaciones externas (fuera del estado), vacaciones y por actividades medicas prioritarias de su especialidad, quedando una muestra de 218 (73%) instrumentos aplicados los cuales 24 fueron eliminados por encontrarse respuestas incompletas y respuestas sin relación a las preguntas solicitadas; subsistiendo un total de 194 instrumentos admisibles que corresponde al 97.48% de la muestra calculada.

La edad promedio global de la muestra (N=194) de residentes de primero, segundo y tercer año de las especialidades estudiadas fue de 29.1 años (DE= 3.87 EE= 0.27) y rango 23-44 años; divididos por año el promedio de edad de primer año fue 27.39 años, (DE=2.85, EE= 0.30) y rango 23-35 años, segundo año 28.78 años (DE=2.51, EE=0.33) y rango 24-41 años y para tercer año fue 32.51 años (DE= 4.57 EE=0.65) y rango 26-44 años, expuesto en la Figura 1.

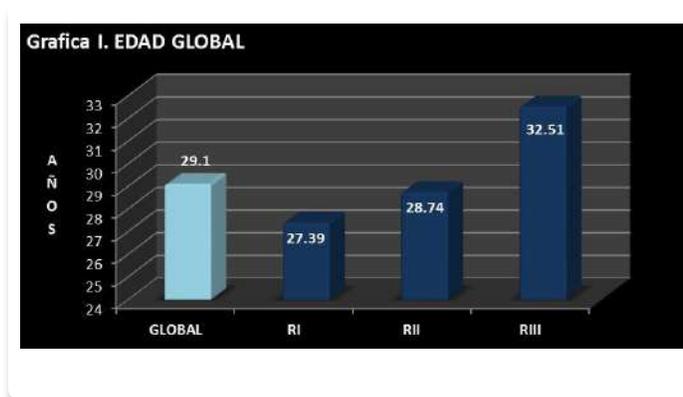


FIGURA 1. EDAD GLOBAL.

En la Figura 2 se describe el género global de los residentes encuestados, donde predomina el género femenino con 52.57% (n=102), y 47.42% (n=92) al género masculino.

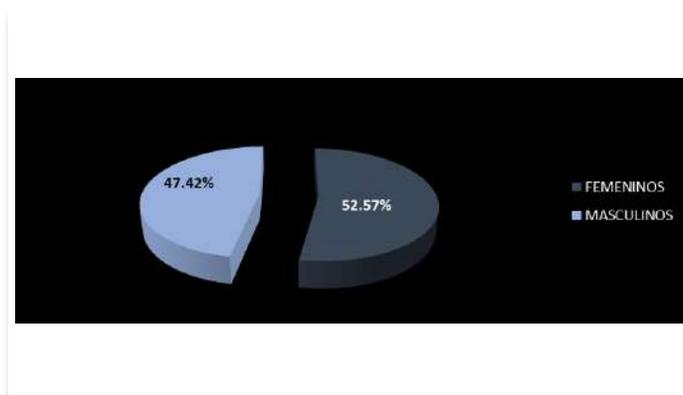


FIGURA 2. GÉNERO GLOBAL.

La división por año de especialidad y género, se observó que en primer año el 57% (n=50) fueron mujeres y 43% (n=37) concernió a varones; en segundo año el 56.36% (n=31) mujeres y 44% (n=26) varones, para los residentes de tercer año el género se distribuyó con el 41% (n=21) mujeres y 59.18% (n=29) hombres. Figura 3.

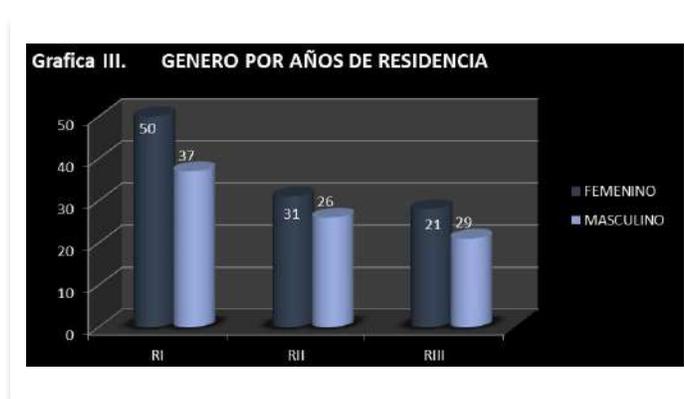


FIGURA 3. GÉNERO POR AÑOS DE RESIDENCIA.

La tabla 1 refiere el promedio de puntuaciones globales en la competencia cognitiva entre los tres grados encuestados, además de comparar los mismos por especialidad. El promedio en la especialidad de urgencias fue en R1=52.66, R2=53.5, R3=52.3, con promedio en los tres años de 52.9; en ginecología R1=56.2, R2=53, R3=52, para los tres años promedio de 55; en medicina interna R1=55.5, R2=49, R3=45.5, con promedio en los tres años de 50; en la especialidad de cirugía promedios de R1=54.7, R2=49, R3=55, y promedio entre las tres residencias de 52.9; en anestesiología promedios de R1=52, R2=59, R3=56.5, con promedio en los tres años de 55.8; para la especialidad de medicina familiar promedios de R1=52.5, R2=52.5, R3=54.4, con promedio en los tres años de 53.13; R1=55.6, R2=52.7, R3=51.5, con promedio en los tres años de 53.26 en la especialidad de oftalmología; los residentes de primer año en la especialidad de otorrinolaringología fue 53.6, segundo 55.5, tercer año 54.5, promedio general fue 54.5; en la especialidad de traumatología R1=60.3, R2=52, R3=49.6, con promedio en los tres años de 53.96; radiología R1=56.75, R2=56.30, R3=53.5, con promedio general en los tres años de 55.5; por último pediatría obtuvo promedio en primer año 53.5, segundo 52.8 y tercer años 52.3 y promedio de los tres años 52.8. Al comparar las puntuaciones entre especialidades con los tres grados de residencia aplicando la prueba Kruskal Wallis se obtuvo $p=0.1509$.

TABLA 1. PROMEDIOS GLOBALES ENTRE RI-RII-RIII EN COMPETENCIA COGNITIVA

ESPECIALIDADES	RI			RII			RIII		
	P	DS	EE	P	DS	EE	P	DS	EE
Urgencias	52.66	1.15	0.66	53.5	3.53	1.75	52.3	2.98	1.49
Ginecología	56.2	8.7	3.89	53	4.24	2.1	53	3	1.73
Medicina Interna	55.5	6.27	1.98	49	2.82	1.4	45.5	16.3	7.93

Cirugía	54.71	2.98	1.12	49	11.34	3.78	55	4.09	1.67
Anestesia	52	3.91	1.95	59	0	0	56.5	0.7	0.3
Medicina Familiar	52.51	6.22	1.08	52.5	3.05	0.76	54.4	5.12	1.42
Oftalmología	55.6	2.5	1.12	52.7	7.13	3.56	51.5	2.12	0.9
Otorrinolaringología	53.66	4.32	1.76	55.5	1.87	0.76	54.5	0.7	0.25
Traumatología	60.37	4.3	1.52	52	7.25	2.56	49.6	14.9	5.25
Radiología	56.75	7.93	3.96	56.3	3.05	1.76	53.5	6.36	3.1
Pediatría	53.5	0.7	0.4	52.8	2.87	1.43	52.3	5.31	2.65

Prueba de Kruskal-Wallis (Anadeva no paramétrico) $p=0.1509$. Promedio (P); Desviación Estándar (DS); Error Estándar (EE)

Otra de las competencias que evalúa la Escala de Actitud Ética Profesional, es la correspondiente a la competencia social y los resultados obtenidos al comparar las puntuaciones de todos los médicos que integran las especialidades y años evaluados. En esta investigación se obtuvo $p=0.1586$ por prueba de Kruskal Wallis y los promedios obtenidos entre residentes de primero año y especialidad se reportan en la Tabla 2.

TABLA 2. PROMEDIOS GLOBALES ENTRE RI-RII-RIII EN COMPETENCIA SOCIAL

ESPECIALIDADES	P	DE	EE	P	DE	EE	P	DE	EE
	RI			RII			RIII		
Urgencias	35.33	5.03	2.9	32	1.41	1.7	33	4.54	2.27
Ginecología	38.8	5.21	2.33	33	3.53	1.76	34	4.58	2.64
Medicina Interna	35.2	5.73	1.81	29	0	0	33.5	3.53	1.4
Cirugía	35.42	2.57	0.97	31	9.41	4.7	33.7	3.88	1.58
Anestesia	35.25	4.11	2.05	32	0	0	36.5	3.53	1.41
Medicina Familiar	33.96	4.9	0.85	35	6.05	2.47	36.5	4.68	1.29
Oftalmología	34.6	3.78	1.69	35	8.04	4.02	34.5	3.53	1.41
Otorrinolaringología	33.16	2.92	1.19	37	3.61	1.47	37	4.24	1.93

Traumatología	39.62	5.55	1.96	36	5.65	2	34.4	10.5	3.71
Radiología	35.5	5.97	2.98	33	5.85	3.38	33.5	2.12	1.61
Pediatría	33	1.41	0.6	31	2.94	1.47	32.3	5.05	2.52

Prueba de Kruskal-Wallis (Anadeva no paramétrico) $p=0.1586$. Promedio (P); Desviación Estándar (DS); Error Estándar (EE)

La comparación de puntuaciones entre todos los grados estudiados de las especialidades evaluadas en la competencia de ética al aplicar la prueba de Kruskal Wallis se obtuvo $p= 0.0347$ y los promedios encontrados en los residentes de primer año se reportan en la Tabla 3.

TABLA 3. PROMEDIOS GLOBALES ENTRE RI-RII-RIII EN COMPETENCIA ÉTICA

ESPECIALIDADES	P	DE	EE	P	DE	EE	P	DE	EE
	RI			RII			RIII		
Urgencias	94.66	5.85	3.38	94	2.82	1.4	87.3	4.92	2.46
Ginecología	101.8	13.91	6.22	88	10.6	5.1	96.3	3.51	2.02
Medicina Interna	93.6	6.85	2.16	85	1.41	0.76	76.5	19.1	9.04
Cirugía	83.28	35.13	13.3	82	20.7	10.34	93.5	5.08	2.07
Anestesia	96.5	17.44	8.72	96	0	0	90.1	3.24	1.97
Medicina Familiar	91.24	9.17	1.59	92	8.89	3.63	97.6	13.2	3.66
Oftalmología	98	5.29	3.39	92	16.1	8.03	92	2.24	1.97
Otorrinolaringología	90	7.34	3	95	6.04	2.46	92	9.89	3.95
Traumatología	109.1	7.43	2.62	93	15.9	5.61	89.3	27.7	9.79
Radiología	96	4.86	2.41	92	7.76	4.48	84	12.7	5.91
Pediatría	82.5	24.74	12.3	89	5.09	2.54	93	5.47	2.73

Prueba de Kruskal-Wallis (Anadeva no paramétrico) $p=0.0347$. Promedio (P); Desviación Estándar (DS); Error Estándar (EE)

La última de las competencias que evalúa la escala de "Actitud de ética profesional" es la Afectivo-Emocional y los resultados obtenidos en los tres años de especialidad va-

lorados (Ver Tabla 4), mostraron que para primer año el promedio global de todas las especialidades fue 45.33 con una puntuación mínima de 42 obtenida por la especialidad de Urgencias y el promedio máximo lo obtuvo la especialidad de Radiología con 50; en segundo año el promedio global fue de 43.27, promedio mínimo lo tuvo la especialidad de Cirugía con 36 y el máximo fue para la especialidad de Radiología con 49; finalmente para tercer año el promedio fue 43.91, promedio mínimo Medicina Interna con 39.5 y máximo la especialidad de Anestesiología con 49.5. Al comparar las puntuaciones de cada uno de los residentes por especialidades entre RI, RII y RIII con prueba de Kruskal Wallis se obtuvo $p=0.1718$.

**TABLA 4. PROMEDIOS GLOBALES ENTRE RI-RII-RIII EN
COMPETENCIA AFECTIVO-EMOCIONAL**

ESPECIALIDADES	P	DE	EE	P	DE	EE	P	DE	EE
	RI			RII			RIII		
Urgencias	42	3.6	2.08	46	1.41	0.71	44	1.82	9.91
Ginecología	42.6	10.01	4.47	42	6.36	3.7	47.3	1.52	0.88
Medicina Interna	45.8	4.15	1.31	41	0.7	0.3	39.5	13.4	7.41
Cirugía	45.57	2.5	1.94	36	14.8	7.33	45.5	3.39	1.38
Anestesia	44.25	4.5	2.25	49	0	0	49.5	0.7	0.23
Medicina Familiar	43.15	5.34	0.93	45	5.67	2.31	45	5.75	1.59
Oftalmología	46.6	2.3	1.29	41	5.37	2.68	43	0	0
Otorrinolaringología	43.33	4.08	1.66	43	2.87	1.17	44	4.24	1.2
Traumatología	49.33	1.4	0.49	41	6.79	2.4	42.1	13.3	4.68
Radiología	50	0	0	49	2.3	1.33	42	5.65	2.82
Pediatría	46	4.24	2.03	43	3.55	1.77	41.8	4.64	2.32

Prueba de Kruskal-Wallis (Anadeva no paramétrico) $p=0.1718$. Promedio (P); Desviación Estándar (DS); Error Estándar (EE)

En la Tabla 5 se muestra por orden de frecuencia de mayor a menor, algunas de las cualidades, valores y actitudes que fueron prioridad en los residentes de los tres años calificados; I responsabilidad fue considerada con mayor frecuencia en 57.21% (n=111); ser competente obtuvo el 54.12% (n=105); ético tuvo 49.48% (n=96); honestidad alcanzó el

42.26% (n=82); respeto 41.75% (n=81); compromiso 37.62% (n=73) y ser humanitario correspondió el 32.47% (n=63); en menor cantidad fue la equidad 23.19% (n=45); ser generoso obtuvo 21.13% (n=41); disciplina 20.61% (n=40) y precisión el 19.58% (n=38); el resto de los atributos no alcanzaron el 15%.

TABLA 5. VALORES ÉTICOS GLOBALES POR GRADO DE RESIDENCIA

VALORES	RI %	RII %	RIII %	PROMEDIO / %	DS	EE
Honestidad	34.48	50.9	46.15	43.80	8.45	4.88
Humanitario	31	32.72	34.61	32.80	1.81	1.04
Generosidad	21.83	21.81	19.23	21	1.5	0.86
Trabajador	12.64	10.9	3.84	9.13	4.66	2.69
Creatividad	6.89	3.63	3.84	4.79	1.82	1.05
Compromiso	48.27	27.27	30.76	35.40	11.3	6.5
Ético	48.27	47.27	53.84	49.80	3.54	2.04
Competente	54	58.18	50	54.1	4.09	2.36
Responsable	57.46	61.81	51.92	57.1	4.96	2.86
Respeto	40.22	41.81	44.23	42.1	2.02	1.17
Tolerancia	14.94	10.9	7.49	11.1	3.73	2.15
Liderazgo	3.44	9.09	5.76	6.1	2.84	1.64
Disciplina	19.54	20	23.07	20.9	1.92	1.11
Preciso	21.83	20	15.38	19.1	3.32	1.92
Lealtad	5.74	5.45	0	5.59	0.20	0.09
Constancia	2.29	0	0	2.29	0	0
Perseverancia	2.29	0	3.84	3.06	1.09	0.7
Justicia	3.44	7.27	7.49	6.07	2.28	1.31
Equidad	27.58	16.36	23.07	22	5.6	3.3
Asertividad	2.29	3.63	3.84	3.25	0.84	0.48

Residentes primer año (RI); Residentes segundo año (RII) Residentes tercer año (RIII) Desviación Estándar (DS); Error Estándar (EE)

Conclusiones

Se concluye que las competencias éticas evaluadas son más altas en los médicos de recién ingreso a la especialidad que van disminuyendo de acuerdo al año de la especialidad que un factor determinante, esto se puede deber a que se carece de una base sustentable de formación de posgrado en los aspectos éticos y que esta deficiencia puede ser revertida por la acción coordinada de los responsables.

Los servicios de salud en México se han deteriorado eso reportan estudios de investigación 4 de cada 10 mexicanos se quejaron de la falta de amabilidad del personal médico y calificaron el nivel de calidad de los servicios de salud por debajo de los servicios públicos de agua, drenaje, teléfonos y transporte público.

En el Programa Nacional de Salud 2013-2018 asegurar el acceso efectivo a servicios de salud con calidad. Éste último se inserta en una estrategia adoptada en la nación: la Cruzada Nacional por la Calidad de los Servicios de Salud. No hay investigación suficiente sobre esta temática, por lo que es importante obtener un conocimiento más amplio que permita hacer propuestas reales. Sin embargo, se sabe que en las universidades la ética profesional llega a ser un buen discurso que en la mayoría de las veces no trasciende. (Hortal, 2002).

Es importante reflexionar sobre reconsideración de las vocaciones, a la perversión del reconocimiento social y a la revaloración del compromiso que ha caracterizado históricamente a las profesiones relacionadas con la salud. La importancia de desarrollar esta investigación se debe al compromiso cada vez más amplio que tienen las instituciones de salud en formar a los próximos médicos especialistas no solo en conocimientos, sino también fomentar un conjunto de valores mínimos y deseables para responder a las demandas actuales.

Como menciona Ramírez, (2011) nos encontramos en una época que puede denominarse como "neoliberal", "globalizada", "posmoderna". De ahí la importancia del análisis sobre el modelo de formación en los médicos residentes con respecto a los aspectos éticos y actitudinales con el paciente, para enfrentar mejor la realidad.

Bibliografía

- Consejo, C.; Viesca, C. (2008). "Ética y relaciones de poder en la formación de médicos: Algunas reflexiones a la luz de Foucault y Bourdieu", *Mex His Fil Med*, 11 (1), 16-20.
- ENARM. (2012). Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. Información XXXVI. Plazas ofertadas para médicos mexicanos civiles y lugares ofertados para médicos extranjeros. México D.F.: CIFRHS.

- Escámez, J.; Garcia, R.; and Jover, G. (2008). "Restructuring University Degree Programmes: a New opportunity for ethics education?" United Kingdom, *Journal of Moral Education*, (37) (1), March, 41-53.
- Escámez, J. (1988). "El marco teórico de las actitudes: I. El modelo de Fishbein y Ajzen". En J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*, 29-50.
- Escámez, J. (1991). "Valores, Actitudes y habilidades en la educación para la salud, *Universidad de Valencia*, 41-59.
- Figuroa, L. (2007) "La dimensión ética en el currículum", *Tópicos emergentes en el currículum del SIGLO XXI*. Editora de Gobierno del estado de Veracruz, 215-23.
- Gutiérrez, I. (2002). "Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación", *Arbor CLXXIII*, 681, 3-17.
- Hirsch, A. (2005). "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, 7(1).
- Hirsch, A. y Pérez, J. (2005) "Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM". *Rencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 43, 26-33.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 297pp.
- Mendoza, A. (2010). Ética y medicina: La experiencia del colegio médico del Perú. *Rev. Perú Med Exp Salud Publica*, 28(4):670:75.
- Marañón, E.; Bauzá, E.; and Bello, A. (2006). "La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria", *Iberoamericana de Educación*, 40(5),25 1-9
- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1- 6.
- Rodríguez M.C (2005)." Sobre Ética y Moral". *Revista Digital Universitaria*, 6 (3)
- Rodríguez. (2016). Estado y perspectivas del nuevo modelo ético de enfermería en servicios quirúrgicos. 16, (2)
- Silver H.K. (1990). Medical student abuse: incidence severity, and significance. *JAMA*,263, 527-532.
- Tena, C. y Juárez, N. (2003). Error y conflicto en el acto médico. *Rev Med IMSS*, 41 (6), 461-463
- Valdez, E., Bedolla, M. (2007). Comités de ética clínica en México: su desarrollo en el IMSS. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 45 (3): 265-268

ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL EN LENGUA EXTRANJERA

*Recibido: 5 diciembre 2016 *Aprobado: 27 febrero 2017*

ALEJANDRA PLATAS-GARCÍA, JOSÉ MARTÍN CASTRO-
MANZANO Y VERÓNICA REYES-MEZA

UPAEP

alejandra.platas@upaep.edu.mx, josemartin.castro@upaep.mx y

veroreyes_161@hotmail.com

Resumen

En este trabajo identificamos las estrategias de resolución empleadas por estudiantes de italiano como lengua extranjera al resolver pruebas de comprensión lectora inferencial y comparamos sus frecuencias con las variables de género y área académica. Los resultados muestran que los hombres usan más la estrategia de eliminación que las mujeres, aunque esta diferencia no fue significativa. La comparación por área académica mostró diferencias significativas: los estudiantes de ciencias Económico-Administrativas utilizaron más la estrategia de relevancia y menos la de eliminación; los estudiantes de Ingenierías y Ciencias Exactas utilizaron más el azar y menos la asociación. Si bien es necesario incrementar la muestra para obtener resultados más precisos, nuestros resultados sugieren que existe una correlación entre la formación académica de los estudiantes y las estrategias de resolución de pruebas de comprensión lectora.

Palabras clave: Evaluación, heurística, opción múltiple.

Abstract

In this paper, we identify the test-taking strategies used by students of Italian as a foreign language when they solved inferential reading comprehension tests and we compared their frequencies with variables of gender and academic area. The results show that although men use the elimination strategy more frequently than women, this difference was not significant. The comparison between academic areas showed significant differences: economic-administrative science students used the relevance strategy more and the elimination strategy less. Engineering and exact sciences students used randomness strategies more and association strategies less. Although it is necessary to increase the sample to obtain more precise results, our outcomes suggest that there is a correlation between the students' academic training and the test-taking strategies of reading comprehension tests.

Keywords: Evaluation, heuristics, multiple option.

Una de las metas que pretende alcanzar quien estudia alguna lengua extranjera es la de lograr un dominio de la misma. Este dominio conlleva la adquisición de habilidades para la comprensión de textos (lectura), la comprensión oral (escucha), la producción escrita (escritura) y la producción oral (habla). En particular, la comprensión lectora, sobre todo la inferencial, es de gran interés para la investigación educativa porque es una actividad que, a diferencia del habla o la escritura en lengua extranjera, no se puede medir con una observación inmediata. Al respecto afirma Pérez Zorrilla (2005) que “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 de textos en una lengua extranjera (como en la lengua materna) se tiene que medir a través de pruebas válidas (con instrucciones claras y respuestas posibles, justificadas), fiables (con la condición de que para cada reactivo una y solo una de las posibles respuestas sea la correcta) y viables (que provean las condiciones de posibilidad para su aplicación) en las que el estudiante demuestre el nivel de comprensión alcanzado (Bachman, 1990; Palencia del Burgo, 1990). En consecuencia, con el objetivo de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, los docentes de lenguas extranjeras deben diseñar pruebas de comprensión lectora; y los estudiantes, con el objetivo de ser evaluados legítimamente, deben resolver las pruebas.

Sin embargo, diseñar y resolver estas pruebas no es sencillo. Durante la fase de diseño los docentes nos enfrentamos con problemas típicos de generalidad (si el tema es conocido o desconocido), claridad (si las preguntas son claras o ambiguas), longitud (si el texto es largo o corto) y especificidad (si las preguntas se refieren a una pequeña parte del texto o a todo el texto); el lector interesado puede leer Fortus, Coriat y Fund (1997). Durante la fase de resolución, los estudiantes no sólo se enfrentan a los problemas anteriores, sino también muestran interés por una evaluación justa, esto es, por una evaluación proporcional que asigne una calificación que corresponda con su grado de comprensión; consistente, que no sea auto-contradictoria; relevante, que explique las razones que justifiquen la (in)corrección de sus respuestas; y transparente, que sea pública, repetible y que permita a los estudiantes contrastar sus respuestas intersubjetivamente. En este trabajo nos dedicamos a estudiar la segunda fase, la resolución.

Hemos dividido este trabajo en cuatro secciones. En la primera presentamos algunos estudios previos que proveen el trasfondo general de este trabajo. En la segunda describimos las estrategias para la resolución de pruebas. En la tercera relatamos la metodología que empleamos y los resultados obtenidos. Por último, en la cuarta, exponemos una discusión y las conclusiones de este estudio.

Antecedentes

En 1985 Nava Nevo, referida en Cohen (1991), aplicó una prueba de comprensión lectora a 42 estudiantes de francés cuya lengua materna era el hebreo: su investigación mostró, entre otras cosas, que las estrategias de lectura que los estudiantes utilizan en su lengua materna son las mismas que utilizan en lengua extranjera (Cohen, 1991). Esto es explicable porque la comprensión lectora es la interacción entre el lector y el texto por medio de la cual “el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos” (Solé, 1987, p. 5; cf. Bachman y Palmer, 1996) y la lectura en una lengua extranjera representa un esfuerzo mayor para el lector puesto que supone poseer un conjunto de conocimientos previos de tipo cultural (Carrell y Eisterhold, 1991).

En suma, para que el lector interactúe con el texto son necesarios los conocimientos previos, experiencias, actitudes y una comunidad de lenguaje (Eguiluz Jiménez, 2013), además de la capacidad de realizar inferencias (Escudero Domínguez, 2010), lo cual explica la relevancia del conocimiento y el uso de las estrategias o heurísticas de resolución durante la evaluación de la comprensión lectora.

Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza (2016) propusieron un diseño para la producción de pruebas de comprensión lectora inferencial que permitiera comprobar el nivel de comprensión de manera justa, como lo hemos explicado renglones arriba, haciendo uso explícito de las heurísticas o estrategias de resolución. Su diseño se basa en la existencia de un morfismo entre la estructura abstracta de las pruebas de opción múltiple en las que se solicita comprensión inferencial (cuerpo de texto, pregunta, opciones de respuesta) y el modelo inferencial tradicional (premisas, indicador de consecuencia, conclusión). Este morfismo permite generar un proceso de evaluación de comprensión lectora bajo la condición suficiente de que si la justificación del reactivo –en la resolución– es equivalente a la justificación de la resolución –en el diseño–, entonces podemos suponer un grado definido de comprensión lectora inferencial (Figura 1).

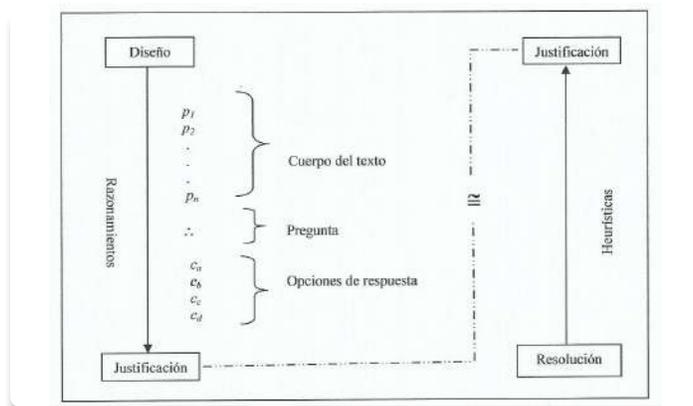


FIGURA 1. REPRESENTACIÓN DEL PROCEDIMIENTO.

Fuente: Platas-García et al. 2016.

Con este diseño se fomenta un nivel de comprensión lectora inferencial que permite descartar falsos positivos e identificar verdaderos positivos. Para ilustrar esto supongamos, por ejemplo, que un conjunto de cuatro estudiantes presenta una prueba de opción múltiple como parte de una evaluación de comprensión lectora. Y supongamos, además, que el examen es válido, fiable y viable. Por último, supongamos que al aplicar la prueba todos los estudiantes obtienen la calificación más alta. ¿Significa esto que los estudiantes comprendieron los textos? ¿Podría un estudiante haber respondido correctamente sin tener comprensión lectora? Digamos que el primer estudiante eligió sus respuestas conforme a lo que conocía previamente (coincidencia); que el segundo eligió sus respuestas a través de la identificación de palabras similares en el cuerpo del texto y en la respuesta (asociación); el tercero eligió las respuestas después de ir descartando opciones (eliminación); y el cuarto seleccionó sus respuestas aleatoriamente, digamos, porque le quedaba poco tiempo para terminar la prueba (azar).

Lo que ilustra este ejemplo es que, en efecto, es posible que un estudiante responda correctamente pruebas de comprensión lectora sin tener comprensión lectora. Las heurísticas de coincidencia, asociación, eliminación y azar son estrategias para la resolución de pruebas de opción múltiple, pero no necesariamente reflejan la comprensión lectora a nivel inferencial. El diseño de Platas-García et al. (2016), en el que se introduce la heurística de relevancia, permite la producción y evaluación de pruebas de comprensión lectora inferencial evitando tales problemas metodológicos.

Retomando estos antecedentes, en este trabajo exponemos la relación entre el uso de heurísticas y las variables de género y área académica. Debido a que, por un lado, se sabe que hombres y mujeres difieren en su desempeño ante tareas lingüísticas (Weiss,

Kemmler, Deisenhammer, Fleischhacker y Delazer, 2003), en este trabajo analizamos si el uso de determinadas estrategias de resolución se ve influenciada por la variable de género, como estudió Gallagher, quien entrevistó a 25 hombres y 22 mujeres con el objetivo de determinar la naturaleza de las diferencias de género en el uso de las estrategias para resolver problemas inferenciales en pruebas matemáticas (cf. 1992); y, por otro lado, porque la formación académica de los estudiantes puede influir en el uso de ciertas heurísticas, como propone Lee, Jia-Ying quien reportó que el empleo de heurísticas (test-taking strategies) es independiente del contenido del texto, aunque los estudiantes expresaron una sensación de confianza ante textos familiares (cf. 2011).

Estrategias para la resolución de pruebas

Los aspectos de resolución y de diseño presentes en las pruebas de comprensión lectora se pueden interpretar como procesos de reciprocidad o retroalimentación entre docentes y estudiantes, como una acción de dar y recibir. El docente da al estudiante, a través del diseño de la prueba, un instrumento para que éste demuestre el grado de comprensión lectora que ha adquirido y también para que obtenga un aprendizaje. Castillo y Cabrerizo (2009) afirman sobre el diseño que “la forma de hacer las preguntas es de gran importancia y puede tener una gran influencia en el proceso de aprendizaje del alumnado” (p. 369). Esto explica que los estudiantes refieran contenidos aprendidos en clases posteriores a las pruebas. Por otro lado, cuando el estudiante recibe la prueba y la resuelve, utiliza distintos procesos cognitivos entre los que destacamos las heurísticas o estrategias para la resolución. Y cuando el estudiante verbaliza estas estrategias, da al docente información relevante que ofrece criterios para determinar si la prueba realmente ha medido lo que pretendía medir. Este ciclo se puede repetir indefinidamente.

Se entienden por estrategias para la resolución o heurísticas a los “procesos cognitivos o principios, que generalmente promueven una codificación rápida y eficiente, la inferencia, la recuperación y la producción de información” (Morado y Savion, 2002, párr. 3). En este contexto, son entendidas como estrategias para la resolución de pruebas (test-taking strategies) de las que los estudiantes son conscientes hasta cierto grado (Cohen, 1992).

Existen distintas clasificaciones que enumeran las heurísticas utilizadas por los lectores para responder a las preguntas de comprensión lectora en pruebas de opción múltiple. Entre ellas destaca la presentada por Nevo en 1985 y referida en Cohen (1991). En este trabajo se ha adoptado la clasificación de Platas-García et al. (2016) que sintetiza las quince heurísticas de Nevo en cuatro grandes categorías, a saber: coincidencia, eliminación, asociación y azar; y que añade una nueva categoría llamada relevancia. A continuación se explica cada una de ellas.

Coincidencia

La heurística de coincidencia representa el procedimiento a través del cual el estudiante resuelve un problema en base a lo que cree o conoce previamente. Johnston (1983) declara que varias investigaciones han sugerido que los conocimientos previos son una parte integrante del proceso de comprensión lectora. Una desventaja de esta heurística consiste en que en algunas ocasiones podría ser un impedimento para el ejercicio de la comprensión lectora, pues podría promover que el estudiante se aferre a lo que ya sabe sobre el tema y no ponga atención a la nueva información que se le presenta. Es importante hacer notar que en el tipo de pruebas de certificación internacional, los contenidos de las lecturas pueden ser de temas diversos (literarios, científicos, informativos) y no corresponden a un área de conocimiento específico de los estudiantes.

Eliminación

La heurística de eliminación permite al estudiante resolver un problema descartando varias opciones hasta encontrar una que considere más correcta que otras. Al realizar este proceso se guía por distintas razones como el contenido semántico común entre la pregunta y el texto, la relevancia, lo que le “suena más lógico,” entre otras.

Asociación

La heurística de asociación permite al estudiante resolver un problema haciendo una vinculación entre las palabras comunes que aparecen en el texto y en las opciones de respuesta. Como toda heurística, es útil, especialmente en los casos de comprensión literal; sin embargo, también puede llevar a errores inducidos por el uso de palabras idénticas o expresiones similares que no necesariamente significan la misma idea.

Azar

La heurística de azar ocurre cuando se elige una respuesta de forma aleatoria. Aunque sabemos que esta heurística no supone un proceso de comprensión (como podría también ocurrir con la asociación) hemos decidido incluirla porque representa una estrategia utilizada por los estudiantes en la resolución de la prueba. Generalmente se usa por las restricciones de tiempo del que se dispone o por el deseo de terminar la prueba prontamente. Otras veces se utiliza por la falta de comprensión y desesperación que surgen al no encontrar la respuesta correcta, pues usualmente no se castigan los errores (quitando puntos) y responder al azar incrementa la probabilidad de acertar. Esta heurística puede ser eficaz cuando estamos en situaciones en las que no tenemos preferencia de una cosa sobre otra (equidesiderability) como en los casos de Buridán (Bratman, 1999).

Relevancia

La heurística de relevancia consiste, de acuerdo a Platas-García et al. (2016), en elegir la respuesta en una prueba de comprensión lectora de opción múltiple a través del uso del texto para probar la conclusión o respuesta. Esta propuesta surge de la motivación de la lógica relevante (Anderson y Belnap, 1975; Mares, 2004), la cual ha explicado lo que se entiende por relevancia, a saber, que en una proposición de tipo condicional, desde el punto de vista sintáctico, el antecedente debe ser usado para probar el consecuente; o desde el punto de vista semántico, el antecedente y el consecuente deben tener al menos una variable proposicional en común, compartiendo así contenido semántico (Mares, 2004; cf. Méndez, 1995). En otras palabras, la heurística de relevancia es un criterio de inferencia en el que la conclusión contiene alguna cláusula que está presente en alguna de las premisas del argumento, o existe algún contenido común en las premisas y en la conclusión (Goldstein, 2008).

El criterio lógico de relevancia surgió como una demanda de racionalidad ante el problema de la irrelevancia, que consiste, grosso modo, en que es posible encontrar razonamientos formalmente correctos y con información verdadera que, sin embargo, son irrelevantes. Un ejemplo que ilustra este problema es el siguiente (adaptado de Mares, 2014): La Luna está hecha de queso verde, por tanto, está lloviendo en Inglaterra en este momento o no. Este razonamiento es correcto, aunque parezca desconcertante, porque es imposible que las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa; el problema, no obstante, es que a pesar de ser correcto, las premisas no parecen tener conexión alguna con la conclusión (Mares, 2014).

Método

Basados en estos antecedentes se realizó un estudio cuantitativo sobre una muestra aleatoria en estudiantes universitarios de un centro de lenguas extranjeras.

Muestra

23 estudiantes mexicanos (16 mujeres y 7 hombres) de italiano de nivel intermedio (2.5 años de estudio). La edad promedio de los participantes fue de 23.9 años. Los participantes se encontraban cursando estudios a nivel licenciatura entre el primero y el décimo semestre. Pertenecían a distintas áreas académicas, a saber, 13 a Ciencias Sociales y Humanidades, 6 a Ciencias Económico-Administrativas, 3 a Ingenierías y Ciencias Exactas y 1 a Ciencias Naturales y de la Salud. Se consideraron como variables independientes el género y el área académica, y como variable dependiente la heurística empleada.

El tamaño de la muestra no es homogéneo debido a algunas características propias del centro de lenguas extranjeras donde se realizó la prueba: en este centro se pueden inscribir estudiantes pertenecientes a cualquier área académica que oferta la universidad;

adicionalmente, el número total de estudiantes inscritos en el nivel intermedio es menor al número de estudiantes inscritos en el nivel básico y, finalmente, entre los alumnos inscritos en el nivel intermedio hay más mujeres que hombres.

Instrumento

La prueba fue diseñada en base a las pruebas de la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) y el modelo de Platas-García et al. (2016). La prueba constó de dos partes, la primera en español y la segunda en italiano, cada una con seis preguntas y cuatro opciones de respuesta, cada una de las cuales cuenta con una justificación de acuerdo al tipo de razonamiento que le corresponde. Los seis reactivos se dividieron por tipo de razonamiento y se registraron las heurísticas empleadas para la resolución de cada pregunta mediante una entrevista semiestructurada que permitió extraer la justificación de la resolución.

Procedimiento

Se aplicó la prueba en un tiempo máximo de 30 minutos y en un día posterior a la aplicación de la prueba, se realizó una entrevista a los 23 participantes para conocer la justificación de sus respuestas. La duración de esta entrevista fue de 5 a 8 minutos aproximadamente, dentro del salón de clases, de forma individual, después de haber calificado la prueba y en el momento mismo en que el estudiante explicaba su justificación se registró por escrito su respuesta. Las justificaciones de los estudiantes fueron sometidas a un dictamen doblemente ciego emitido por un conjunto de expertos. Cada experto asignó una heurística a las justificaciones de los estudiantes.

Para el análisis estadístico se utilizó el software GraphPad Prism, 5.01. (GraphPad Software Inc., San Diego, USA). Realizamos una prueba de Ji-cuadrada para analizar tablas de contingencia y determinar si la frecuencia de uso de cada heurística es dependiente del género o del área académica de los participantes. Para el análisis por área académica decidimos no incluir al único participante de Ciencias Naturales y de la Salud porque no utilizó dos de las heurísticas. Adicionalmente, como el tamaño de la muestra no es homogéneo, utilizamos el porcentaje de frecuencia de uso de cada heurística.

Resultados

- Comparación por género

Utilizando una prueba de Ji-cuadrada determinamos que no existieron diferencias significativas entre la frecuencia de uso de las heurísticas con relación al género de los participantes ($\chi^2=6.863$, $p=0.1433$) (Figura 2).

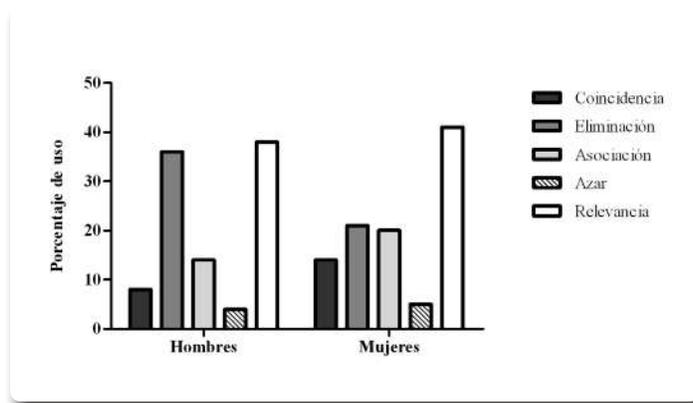


FIGURA 2. COMPARACIÓN ENTRE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS HEURÍSTICAS CON RELACIÓN AL GÉNERO. ÉSTA FIGURA PERMITE OBSERVAR QUE LOS HOMBRES USAN MÁS LA ESTRATEGIA DE ELIMINACIÓN EN COMPARACIÓN CON LAS MUJERES.

Fuente: Elaboración propia

- Comparación por área académica

Utilizando una prueba de Ji-cuadrada determinamos que existieron diferencias significativas entre la frecuencia de uso de las heurísticas con relación al área académica de los participantes ($\chi^2=28.45$, $p=0.0004$) (Figura 3).

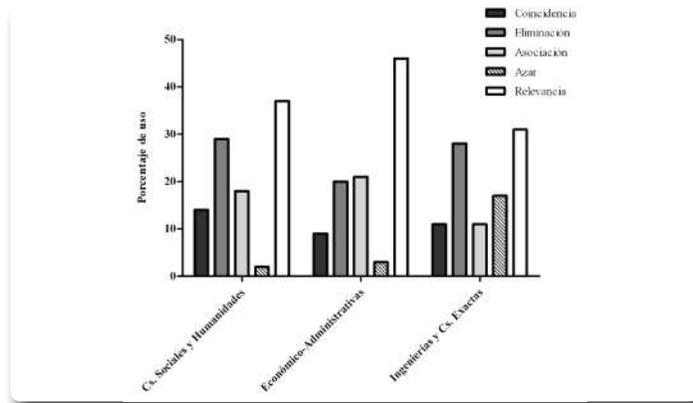


FIGURA 3. COMPARACIÓN ENTRE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS HEURÍSTICAS CON RELACIÓN AL ÁREA ACADÉMICA.

Esta figura permite apreciar que la estrategia más utilizada en cada área fue la de relevancia; además, los estudiantes del área académica de Económico-Administrativas, en comparación con las otras áreas, utilizaron más la heurística de relevancia y menos la de eliminación; mientras los estudiantes del Ingenierías y Ciencias Exactas utilizaron menos la de asociación y más la de azar.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Si la elección de una estrategia de resolución se ve afectada por el género de los estudiantes es una cuestión relevante y que merece estudio porque, como hemos mencionado en los antecedentes, la comprensión lectora hace uso de nuestras experiencias personales y la experiencia de género es una experiencia personal. Sin embargo, nuestros resultados muestran que la experiencia de género no parece ser significativa. Si bien Doolittle y Welch (1989) reportaron una notable diferencia de género en estudios similares (las mujeres tuvieron un puntaje más alto que los hombres en textos con orientación humanista, pero más bajo que los hombres en textos con orientación científica), Young y Oxford (1997) no encontraron diferencias significativas al leer textos (pertenecientes a distintas áreas de conocimiento) en lengua extranjera; y Brantmeier (2003) tampoco encontró diferencias significativas al comparar el género de 78 participantes y sus resultados al resolver una prueba de comprensión lectora en lengua extranjera.

Por otro lado, si la elección de una heurística se ve afectada por la formación académica de los estudiantes es una cuestión de importancia y que requiere análisis porque, por razones similares a las del género, la comprensión lectora hace uso de nuestras experiencias personales y la formación académica es una experiencia personal. Nuestros resultados muestran que sí existe una diferencia significativa con respecto al área académica, si bien la heurística de relevancia es la más utilizada. Es interesante notar que los estudiantes de ciencias Económico-Administrativas son quienes más utilizaron la heurística de relevancia y quienes menos utilizaron la de eliminación (en comparación con las demás áreas). Los estudiantes de Ingenierías y Ciencias Exactas utilizaron más el azar. Respecto al uso del azar, Farr, Pritchard y Smitten (1990) ya habían encontrado como un elemento común que al evaluar la comprensión lectora en 26 estudiantes mediante pruebas de opción múltiple, ellos buscaban responder en el menor tiempo posible.

Conclusiones

Nuestros resultados sugieren que no existe una relación significativa entre el modo en cómo se responde una prueba de opción múltiple y el género; pero sí existe una correlación entre la formación académica de los estudiantes y las estrategias de resolución. Esto es interesante porque provee evidencia para apoyar una educación inclusiva (no hay diferencia de género) pero plural (sí hay diferencia por área académica). Creemos, además, que estos resultados proveen un soporte interesante para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en heurísticas por medio del cual los estudiantes de lenguas extranjeras se podrían beneficiar tanto en desempeño como en actitud (cf. Dodeen, 2008; Majid y Mohamad Jafre Zainol, 2011).

Para una investigación posterior convendría registrar de forma oral la entrevista por medio de la cual los estudiantes dan las razones de la elección de sus respuestas, porque de esta manera se tendría mayor información para el análisis y asignación de heurísticas.

Adicionalmente, sería mejor que cuando el estudiante explicara cuál o cuáles estrategias para la resolución de pruebas ha utilizado no sepa aún si sus respuestas fueron correctas o no, como lo hizo Gallagher (1992), porque puede suceder que cuando el estudiante tiene una respuesta incorrecta, en lugar de justificar cómo llegó a su respuesta, justifique porqué entiende que la respuesta es incorrecta. Por último, creemos que convendría incrementar la muestra para tener más posibilidades de efectuar comparaciones entre grupos homogéneos y obtener resultados más esclarecedores.

Referencias

- Anderson, A. R. y Belnap, N. (1975). *Entailment: the logic of relevance and necessity*, Vol. I. Princeton: University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a foreign language*, 15(1), 1.
- Bratman, M. (1999). *Intention, plans, and practical reason*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Carrell, P. y Eisterhold, J. C. (1991). Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2. En Corno, D. y Pozzo, G. *Mente linguaggio e apprendimento*. Florencia: La Nuova Italia.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: UNED, Pearson.
- Cohen, A. D. (1991). Testing linguistic and communicative proficiency: The case of reading comprehension. En M. E. McGroarty y C. J. Faltis (Eds.), *Languages in school and society: Policy and pedagogy*, 383-408. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cohen, A. D. (1992). Test-taking strategies on ESL language tests. En *MinneTESOL Journal*, 10, 101-115.
- Dodeen, H. (2008). Assessing test-taking strategies of university students: developing a scale and estimating its psychometric indices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 409-419. doi: 10.1080/02602930701562874
- Doolittle, A., y Welch, C. (1989). *Gender differences in performance on a college-level achievement test* (ACT Research Rep. Series 89-9). Iowa City, IA: American College Testing Program.
- Eguiluz Jiménez, N. (2013). *Why to CLIL? Effects of CLIL on reading comprehension*. Academica: Navarra.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7.
- Farr, R., Pritchard, R. y Smitten, B. (1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple-choice reading comprehension test. En *Journal of Educational Measurement*, 27(3), 209-226.
- Fortus, R., Coriat R. y Fund, S. (1997). Prediction of item difficulty in the English Subtest of Israel's Inter-university psychometric entrance test. Recuperado de <https://www.nite.org.il/index.php/en/research-conferences-en/publications-chrono.html>

- Gallagher, A. M. (1992). *Sex Differences in Problem-Solving Strategies Used by High-Scoring Examinees on the SAT-M*. College Board Report No. 92-2. New York: College Entrance Examination Board.
- Goldstein, L. (2008). *Lógica: Conceptos clave en Filosofía*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Johnston, P. (1983). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, (19), 219-239.
- Lee, Jia-Ying. (2011). *Second language reading topic familiarity and test score: test-taking strategies for multiple-choice comprehension questions*. Tesis doctoral, University of Iowa.
- Majid, P., y Mohamad Jafre Zainol, A. (2011). Attitudes towards Teaching and Learning Test-taking Strategies for Reading Comprehension Tests: The Case of Iranian EFL Undergraduates. *Journal Of Studies In Education*, (1). doi: 10.5296/jse.v1i1.1028
- Mares, D. E. (2004). *Relevant Logic. A Philosophical Interpretation*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Mares, D. E. (2014). Relevance Logic. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of philosophy* (Spring 2014 ed.). Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/logic-relevance/>
- Méndez, J. M. (1995). Lógica de la relevancia. En *Lógica: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid: Trotta, pp. 237-270.
- Morado, R. y Savion, L. (2002). Rationality, Logic, and Heuristics. En *International Conference on Artificial Intelligence*, Vol. 2, CSREA Press, pp. 791-797.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 39-40, 1-13.
- Palencia del Burgo, R. (1990). La evaluación como diagnóstico y control. En Bello, P., Feria, A., Ferrán, J.M., García Hernández, T., Gómez, P., Guerrini, M.C., López Hernández, J., Martín Catalán, D., Martín Viaño, M.M., Martos, M.R., Mata Barreiro, C., Navarro, A., Palencia, R., Ravera, M., Salaberri, S., Sierra, J.M., y Verdú, M. *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. En *Revista de Educación*, num. Extraordinario, pp. 121-138.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., y Reyes-Meza, V., (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora. En *Revista de Educación*, num. 371, pp. 157-187.
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W., y Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 863-875.
- Young, D. J., y Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.

RELACIÓN ENTRE METAS ACADÉMICAS, EMOCIONES EN EL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Recibido: 5 diciembre 2016 *Aprobado: 27 febrero 2017*

SOMAGD GARCÍA GORDILLO Y MARÍA J. E. HERNÁNDEZ
VELOZ

UPAEP

somagd.garcía@upaep.edu.mx y mariajakeline.hernandez@upaep.edu.mx

Resumen

Las emociones que los alumnos experimentan en el aula y las metas académicas son factores importantes que pueden influir en su aprendizaje y en rendimiento escolar. Este trabajo analiza la relación entre las metas académicas, las emociones en el aula y el rendimiento académico de alumnos de Bachillerato con la finalidad de generar un diagnóstico. En este estudio participaron 321 estudiantes, entre 15 y 19 años, que cumplieron dos escalas: el CEMA y el AEQ. Los resultados muestran que los alumnos presentan un buen nivel en el desempeño de sus emociones académicas positivas y negativas de activación con respecto a la disposición de su trabajo educativo. Las metas orientadas al aprendizaje se relacionan positiva y significativamente con emociones positivas, y negativa y significativamente con emociones negativas de activación y desactivación. Las metas orientadas al yo, a la valoración social y de logro o recompensa se relacionan positiva y significativamente con emociones positivas y con emociones negativas: enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento. El rendimiento académico se relaciona significativamente con las metas de aprendizaje y las de valoración social así como con el disfrute, esperanza y orgullo.

Palabras clave: metas académicas, emociones, rendimiento escolar, aprendizaje.

Abstract

Emotions students experience in the classroom and academic goals are important factors that can influence their learning and school performance. This paper analyzes the relationship between academic goals, emotions in the classroom and the academic performance of high school students in order to generate a diagnosis. The study consisted of 321 students, between 15 and 19 years of age, who completed two tests: the CEMA and the AEQ. The results show that the students present a good level in the performance of their positive and negative activation academic emotions with respect to the disposition of their educational work. Learning-oriented goals are positively and significantly related to positive emotions, and negatively and significantly with negative emotions of activation and deactivation. Self-oriented goals, social value and achievement or reward are positively and significantly related to positive emotions and anger, anxiety, embarrassment, and boredom are significantly related to negative emotions. Academic achieve-

vement is significantly related to learning goals and social values as well as to enjoyment, hope and pride.

Keywords: Academic goals, emotions, school performance, learning.

La Reforma Educativa de 2011 exige que las Instituciones Educativas Mexicanas deben ofrecer educación de calidad, donde los alumnos logren aprendizajes significativos, para que en el futuro tengan herramientas para enfrentar situaciones de la vida diaria y sean capaces de participar activa y eficazmente en la vida laboral, social, cultural y económica del país. Los problemas que se observan en las instituciones educativas son: reprobación, deserción y bajo rendimiento académico, motivo para ocuparse e identificar las posibles razones que provocan estas situaciones académicas, considerando así investigar en relación a lo que se vive en las aulas: falta de compromiso y desempeño académico, indiferencia e irresponsabilidad en actividades escolares así como pocas ganas e interés por aprender que manifiestan los alumnos.

En el proceso educativo, un factor que debe considerarse para llevarse a cabo, es el aspecto afectivo en el cual los sentimientos que los alumnos experimentan antes, durante o al término de las clases, pueden influir para alcanzar aprendizajes, por lo que la investigación se hace necesaria para conocer el estado anímico de desempeño que los alumnos tienen en su contexto educativo. Las metas académicas desde el punto de vista motivacional explican por qué los estudiantes se implican en las tareas y actividades de aprendizaje. Se clasifican en metas que se orientan al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas de valoración social y metas de recompensa o logro por lo que resulta relevante conocer hacia cuáles metas tienen mayor o menor inclinación y en base a dicha motivación poder culminar sus estudios de bachillerato. El rendimiento académico, da cuenta de cómo los alumnos adquieren los aprendizajes formales y estos de acuerdo a los lineamientos educativos deben ser cuantitativamente respaldados y representados mediante una nota, la que indicará en apariencia el grado de asimilación de los aprendizajes adquiridos en los alumnos.

La investigación de la relación que existe entre estos constructos se realizó con el objetivo de generar un diagnóstico que aporte información que indique de qué manera dichas variables influyen en los alumnos para alcanzar los aprendizajes y pueda ser utilizada para diseñar una propuesta para que los docentes fortalezcan sus estrategias de enseñanza que promuevan el papel activo del estudiante en el logro de aprendizajes encaminados hacia su buen desempeño y éxito, independientemente de la opción que elijan al egresar del Bachillerato.

Marco Teórico

Las metas académicas

La motivación es una de las principales determinantes del aprendizaje y del éxito académico (Gilman y Anderman, 2006 citados por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, y Rosário, 2007) y con el tiempo se han abordado varias teorías, de forma que hoy se estudia desde varias perspectivas siendo una de ellas la Teoría de Orientación a la Meta. Las metas académicas es una variable motivacional para poder explicar el comportamiento de logro de los alumnos, las actividades de aprendizaje y las razones por las cuales se implican en las tareas escolares (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário y Högemann, 2015).

La orientación a la meta refiere los “propósitos o razones que siguen los estudiantes para guiar su comportamiento en situaciones académicas” (Ames, 1992, Linnenbrick y Pintrich, 2000, Pintrich y Schunk, 1996 citados en Matos y Lens, 2006, p. 13) y pueden tener razones para involucrarse académicamente, es decir, cuando los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, están preocupados por incrementar la comprensión y dominio de un material, por enriquecer su conocimiento y por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad, en este tipo de metas la motivación intrínseca y personal de la tarea es importante, en tanto que los estudiantes que persiguen metas orientadas al rendimiento se concentran en proyectar ser capaces, demostrar sus habilidades y obtener buenos juicios de su competencia, su actuación está relacionada con la comparación social y el reconocimiento.

Núñez, González-Pienda, González-Pumariiega, García y Roces (1997, citados en Gaeta et al., 2015) proponen cuatro categorías para agrupar las metas académicas que los alumnos persiguen: a) metas relacionadas con la tarea, orientadas a mejorar su capacidad y el aprendizaje; b) metas relacionadas con la autovaloración; c) metas orientadas a la valoración social, y d) metas relacionadas con la consecución de premios o recompensas.

Emociones de logro

Las emociones de logro (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011) están vinculadas al contexto académico y son concebidas como procesos psicológicos complejos con elementos afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos, de tal manera que las emociones referentes a actividades relacionadas con logros deben ser consideradas emociones de logro en el sentido estricto. Por tanto, son emociones positivas o negativas que el alumno experimenta al ejecutar ciertas actividades que lo conducen a sentir otras emociones y darse cuenta del impacto que tienen en la realización de actividades de logro, favoreciendo o afectando su motivación intrínseca como extrínseca llevándolo a obte-

ner ciertos resultados y lograr sus expectativas en la adquisición de aprendizajes que favorezcan su rendimiento académico.

Las emociones forman parte de la vida de los estudiantes, influyen en su motivación académica, en estrategias cognitivas, en el aprendizaje y rendimiento escolar; son eventos de carácter biológico como cognitivo que tienen sentido en términos sociales y pueden ser positivas o negativas. Las emociones positivas tienen la facultad de construir un resguardo de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales para posteriores momentos de crisis, van acompañadas de sentimientos agradables, son placenteras y favorecen el aprendizaje autorregulado propiciando en el estudiante una motivación intrínseca positiva que lo impulsa a realizar sus actividades académicas y su autorrealización. Las emociones negativas se acompañan de sentimientos desagradables como la ansiedad, la vergüenza, la ira y asocian tendencias de respuestas claras y específicas como aburrimiento y desesperanza, deduciendo que el impacto de estas emociones puede ocasionar efectos ambivalentes que pueden repercutir en la motivación extrínseca de los estudiantes, afectando en la realización de la tarea académica (Pekrun, 1992 citado en García y Doménech, 2002).

Rendimiento académico

El rendimiento académico es “la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas” (Garbanzo, 2007, p. 46). Jiménez (2000, citado en Edel, 2003) lo define como “un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.2). El rendimiento académico es el resultado que debe obtener el alumno respecto a las metas que se establecen dentro de la Institución Educativa, constructo que tiene que ver directamente con actividades que realiza en el proceso de aprendizaje y se refleja en una nota. En general el uso del término rendimiento hace referencia al resultado global del alumno que obtiene por medio de una valoración numérica (González, Caso, Díaz y López, 2012). Finalmente, el rendimiento escolar es evaluado en función al éxito, al retraso o abandono de los estudiantes y ya más estrictamente en función de los aprendizajes obtenidos.

Metodología

Diseño

La presente investigación aplicada no experimental corresponde a un diseño transeccional-correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Los datos fueron recolectados en un solo momento, en un tiempo único y se analizó la relación entre las variables: emociones en el aula, orientación a metas académicas y rendimiento académico.

Participantes

Participaron 321 estudiantes de bachillerato de un total de 339 alumnos inscritos en el segundo semestre del ciclo escolar 2015-2016, con un rango de edad entre 15 y 19 años.

Instrumentos

Cuestionario de evaluación de metas académicas (CEMA)

Es un instrumento de medición confiable y validado en el contexto poblano (Gaeta et al., 2015) para medir las diferentes orientaciones a las metas académicas, consta de 26 preguntas comprendidas en cuatro categorías: metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro o recompensa.

Cuestionario para la evaluación de las emociones de logro (AEQ)

Es un instrumento de autoinforme validado y confiable (Paoloni, Vaja y Muñoz, 2014) diseñado para evaluar emociones de logro experimentadas por los estudiantes en el ámbito académico. Se integra de tres secciones que evalúan: a) las emociones relacionadas con la asistencia a clases, b) las emociones relativas al aprendizaje y c) las emociones en relación con situaciones de exámenes. Para realizar la investigación, se utilizó la sección del AEQ que valora las emociones del estudiante antes, durante y después de clase y consta de 80 preguntas agrupadas en ocho escalas: disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento.

En cada uno de los instrumentos se categorizaron las respuestas empleando una escala Likert con seis opciones: 0 (no sé), 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) hasta 5 (siempre).

Análisis preliminares.

Se realizaron dos pruebas piloto en diferentes contextos de los instrumentos CEMA Y AEQ, ambos integrados y administrados en tiempos diferentes, primero a una muestra accidental de 24 alumnos de Nivel Básico entre 14 y 15 años de edad, 33.3% mujeres y 66.6% hombres y otra a una muestra casual de 20 estudiantes de Nivel Técnico Medio Superior entre 15 y 25 años de edad, 80% mujeres y 20% hombres. Los resultados evidenciaron la presencia de algunas preguntas que no fueron comprendidas y fueron modificadas.

En cuanto al rendimiento académico, este se evaluó de la información proporcionada por el estudiante sobre su promedio académico obtenido en el semestre anterior, donde 10 es la máxima calificación y 6 la mínima calificación aprobatoria.

Procedimiento

Previa autorización del Director de la Institución Educativa, las escalas integradas fueron administradas en situación de clase y respondidas en forma anónima. Los instrumentos fueron proporcionados a los alumnos con la colaboración de los docentes. Las instrucciones para contestar los cuestionarios fueron leídas en voz alta en los siete grupos integrados en promedio por 46 alumnos; en casa caso, se resaltó la importancia de la confidencialidad de datos y resultados así como la relevancia de su aportación en el correcto llenado de dichos cuestionarios para fines de la investigación. La cumplimentación de las escalas fue realizada en una sesión de 50 minutos en horario de clases. Posteriormente se calificó los instrumentos y el procesamiento de datos con el uso del programa estadístico SPSS V.20.

Resultados

La investigación se realizó con la participación de 321 estudiantes, 152 hombres y 165 mujeres (4 no respondieron la pregunta sobre género) del segundo semestre de bachillerato del ciclo escolar 2015-2016, con una edad entre 15 y 19 años ($M= 15.5$ años y una $DE= 0.62$), rango que coincide con las características generales de los estudiantes de este Nivel Educativo

Validez y fiabilidad de los instrumentos

Para el instrumento CEMA se realizó un análisis factorial con rotación varimax de la que se obtuvo una varianza del 61%. El análisis factorial exploratorio reveló la existencia de las cuatro subescalas del cuestionario de las metas académicas que explican el 61% de la varianza total, encontrando que algunas variables fueron agrupadas en subescalas diferentes a las correspondientes. En las metas orientadas al aprendizaje se agruparon dos variables que corresponden a las metas orientadas a la valoración social. En el caso de las metas orientadas al yo, se agrupó una variable de valoración social (pregunta 12). Las preguntas 16, 17, 18, 19 y 20 pertenecientes a la subescala de metas orientadas al yo, se reagruparon en las metas orientadas a la valoración social y en las metas de logro o recompensa. Las preguntas 16 y 18, los alumnos las perciben como metas orientadas a la valoración social, en tanto que las preguntas 17, 19 y 20 se agruparon en las metas de logro o recompensa (ver Tabla 1).

TABLA 1. ANÁLISIS FACTORIAL CON ROTACIÓN VARIMAX DE LAS SUBESCALAS DEL CEMA

METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE	METAS ORIENTADAS AL YO	METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL	METAS DE LOGRO O RECOMPENSA
3	14	11	23
2	21	9	24
5	15	10	25
6	*12	13	26
4		*16	*19
1		*18	*20
*7			*17
*8			22

Los datos fueron cargados y codificados en el programa SPSS V.20 y se realizó el análisis de fiabilidad obteniendo un valor de 0.934 para el total de la escala. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos para el instrumento, así como los coeficientes de fiabilidad y validez para las diferentes subescalas. Tomando en cuenta los puntajes para las subescalas de las metas académicas en un rango teórico de 0 a 5, se observa que existe un puntaje medio para las metas orientadas al yo ($M=25.9293$), a la valoración social ($M=25.4108$) y orientadas al aprendizaje (22.9837), las de logro o recompensa ocuparon el último lugar ($M=17.7622$).

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CONSISTENCIA INTERNA DE LAS SUBESCALAS DEL CEMA

METAS ACADÉMICAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ALFA
Metas orientadas al aprendizaje	22.9837	5.19015	0.889
Metas orientadas al yo	25.9293	8.99766	0.744
Metas orientadas a la valoración social	25.4108	7.21332	0.879
Metas de logro o recompensa	17.7622	5.41517	0.862

Del cuestionario de las emociones de logro, se utilizó la sección que valora las emociones antes, durante y después de clases encontrando un alpha de Cronbach de 0.876 para esta sección de la escala total. Se observa que cada una de las dimensiones de la sección del cuestionario presentó un alpha de Cronbach aceptable con excepción del enojo, emoción negativa de activación que presentó un alfa de 0.654 (ver Tabla 3).

Al considerar las escalas que comprenden el cuestionario, se observa un grupo de alumnos que logró puntajes altos en las escalas correspondientes a las emociones positivas, en un rango teórico de 0 a 5 obtuvieron valores mayores a 3 como lo indican los puntajes para las emociones vinculadas con el disfrute (M=32.9902), el orgullo (M= 30.8552) y la esperanza (M=28.5240), el disfrute obtuvo el puntaje mayor. Por otra parte, las escalas correspondientes a las emociones negativas de activación, la ansiedad obtuvo un puntaje parecido al de la esperanza (M= 26.0705), la vergüenza (M=21.8762) y el enojo (M= 15.5179). En las emociones negativas de desactivación, el aburrimiento ocupa el primer lugar (M=23.7581) y la desesperanza el último lugar (M=16.3032) (ver Tabla 3).

TABLA 3. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CONSISTENCIA INTERNA DE LAS ESCALAS DE LAS EMOCIONES

EMOCIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ALFA
Disfrute	32.9902	6.69519	.816
Esperanza	28.5240	5.74402	.788
Orgullo	30.8552	7.89430	.849
Enojo	15.5179	4.92979	.654
Ansiedad	26.0705	7.60235	.795
Vergüenza	21.8762	8.48322	.860
Desesperanza	16.3032	5.61767	.766
Aburrimiento	23.7581	8.04334	.874

Resultados correlacionales

Los resultados de la relación entre metas académicas, emociones y rendimiento académico, se obtuvieron a través de un análisis correlacional no paramétrico de Spearman y se detallan a continuación (ver Tabla 4).

Las metas orientadas al aprendizaje se relacionan positiva y significativamente ($p < 0.01$) con emociones positivas de activación (disfrute, esperanza y orgullo), no existe relación significativa con el enojo; se observa una relación negativa y significativa, para ansiedad y vergüenza ($p < 0.05$) y para desesperanza y aburrimiento ($p < 0.01$). En las metas orientadas al yo se aprecia una correlación positiva y significativa con disfrute, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza ($p < 0.01$) y aburrimiento ($p < 0.05$), no existe una relación significativa con esperanza y desesperanza. Las metas orientadas a la valoración social presentan una relación semejante a las metas orientadas al yo, con excepción de la esperanza la cual se correlaciona de manera positiva y significativa con estas metas ($p < 0.05$). Los resultados de correlación entre metas de logro o recompensa con emociones es positiva y significativa para disfrute, orgullo enojo, ansiedad, vergüenza ($p < 0.01$) y aburrimiento ($p < 0.05$), la esperanza y la desesperanza no reflejan una relación significativa.

El rendimiento académico se relaciona positiva y significativamente con disfrute, orgullo y esperanza ($p < 0.01$), presenta una relación negativa y significativa con enojo, ansiedad ($p < 0.05$), vergüenza, desesperanza y aburrimiento ($p < 0.01$) y se relaciona positiva y significativamente con las metas orientadas al aprendizaje ($p < 0.01$) y con las orientadas a la valoración social ($p < 0.05$), no se relaciona significativamente con las metas orientadas al yo y las de logro o recompensa.

TABLA 4. CORRELACIÓN DE METAS ACADÉMICAS, EMOCIONES EN EL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

EMOCIÓN	METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE	METAS ORIENTADAS AL YO	METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL	METAS DE LOGRO O RECOMPENSA	RENDIMIENTO ACADÉMICO
Disfrute	.586**	.250**	.240**	.175**	.256**
Esperanza	.531**	.102	.132*	.092	.308**
Orgullo	.602**	.312**	.335**	.268**	.275**
Enojo	.003	.218**	.152**	.167**	-.120*
Ansiedad	-.141*	.196**	.188**	.137**	-.146*
Vergüenza	-.116*	.198**	.172**	.158**	-.202**
Desesperanza	-.204**	.013	.016	.034	-.273**
Aburrimiento	-.217**	.127*	.122*	.129*	-.251**
Rendimiento académico	.287**	.041	.152*	.076	

***p<0.01 *p<0.05*

Discusión y conclusiones

En el análisis factorial se encontró que algunas variables fueron agrupadas en subescalas diferentes a las correspondientes, lo que se interpretó como que los alumnos aun cuando tienen orientadas sus metas hacia el aprendizaje, este aprendizaje tiene que ser reconocido por los demás, dada la agrupación de variables de las metas de valoración social en esta subescala. En el caso de las variables de las metas orientadas al yo, cinco se agruparon en las subescalas de metas de valoración social y de logro o recompensa, es decir, los jóvenes no tienen bien identificadas sus metas de autovaloración y para ellos es más importante ser valorados y aprobados por otros y como logro tener una buena relación con sus pares, sus padres y sus profesores.

Cada una de las dimensiones del AEQ presentó un alfa aceptable con excepción del enojo, cuyo comportamiento no es uniforme, ya que lo que más enoja al alumno es no poder hablar con el docente acerca de su desempeño después de clases. Respecto a las emociones de logro, los alumnos reconocen de manera clara cada constructo concluyendo que son capaces de identificarlas y comprenderlas para el logro de sus metas.

De acuerdo con la teoría del Control-Valor de Pekrun, las emociones de logro pueden afectar profundamente el aprendizaje y el rendimiento académico, pueden influir en la motivación intrínseca de los estudiantes para aprender basado en el interés y la curiosidad en el aprendizaje, así como en su motivación extrínseca para la obtención de resultados positivos o en la prevención de resultados negativos que se manifiestan como bajas calificaciones (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011). El disfrute junto con el orgullo y la esperanza son las emociones que tienen los puntajes más altos, por lo tanto, los alumnos tienen altas expectativas acerca de lo que esperan aprender en clase y un alto nivel de estimación propia, se sienten satisfechos con su desempeño y sus logros. Desesperanza y enojo son emociones negativas que tuvieron los puntajes más bajos en relación con las demás emociones. El enojo, la ansiedad y la vergüenza pueden disminuir la motivación intrínseca por ser emociones negativas pero promueven una fuerte motivación extrínseca para evitar el fracaso escolar (Pekrun et al., 2011).

Las metas académicas son una variable importante desde el punto de vista motivacional para explicar las razones por las cuales los estudiantes se implican en las tareas y en las actividades de aprendizaje, se relacionan con las emociones y con el rendimiento académico (Gaeta et al., 2015), de tal forma que al realizar la investigación en jóvenes estudiantes de Bachillerato Tecnológico sobre la relación que existe entre las metas académicas, las emociones que se involucran en los procesos de aprendizaje al interior del aula y el rendimiento académico, podemos concluir que los alumnos en el contexto académico pretenden lograr ciertas metas que previamente se han propuesto con la intención

de lograr un rendimiento favorable al culminar su preparación de Nivel Medio Superior. Los resultados obtenidos al correlacionar estas variables permitieron identificar que los alumnos tienen orientadas sus metas académicas de la siguiente manera:

Las metas de aprendizaje, se relacionan positiva y significativamente con el disfrute, orgullo y esperanza, no existe relación significativa con el enojo, se relacionan negativa y significativamente con la ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento y existe una relación significativa con el rendimiento académico, permitiendo concluir que los alumnos muestran que sus emociones positivas y negativas favorecen su proceso de aprendizaje, entendiendo que están motivados intrínsecamente e interesados en adquirir nuevas habilidades y conocimientos (Navas, Iborra y Sampascual, 2007), es decir, se involucran en la realización de las tareas requeridas y se esfuerzan para el logro de sus aprendizajes y desarrollo de nuevas habilidades (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996) advirtiendo que en los aspectos académicos relacionados con el aprendizaje adquieren un procesamiento profundo, favoreciendo un mejor rendimiento académico que le va a permitir continuar con sus estudios universitarios o bien adquirir un empleo que esté relacionado con la especialidad en la que se está capacitando.

En las metas orientadas al yo hay una correlación positiva y significativa con el disfrute, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento, no existe una relación significativa con la esperanza y la desesperanza, lo que permite explicar que los alumnos que tienen metas orientadas al yo manifiestan disfrute, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento, pero no tienen expectativas de lo que aprenderán en clase, para ellos, esto no es importante porque estas metas las confunden con las de valoración social y por ende no existe relación con el rendimiento académico. Lo anterior posibilita confirmar lo expuesto por González et al. (1996), que los alumnos pueden manifestar dos tipos de comportamientos, aquellos con deseos de alcanzar el éxito y experimentar experiencias positivas de orgullo y satisfacción y otros que tratan de evitar experiencias negativas asociadas al fracaso escolar.

Los alumnos que tienen orientadas sus metas a la valoración social manifiestan disfrute, orgullo, esperanza, enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento y existe una relación significativa de éstas metas con el rendimiento académico. De acuerdo con González et al. (1996), los estudiantes cuyas metas están orientadas a la valoración social, son personas capaces de conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitan ser rechazados como resultado de su rendimiento académico, haciendo uso de sus emociones positivas y negativas. Existe evidencia de que los estudiantes que persiguen determinadas metas sociales en la escuela, triunfan académicamente (Wentzel, 2001 citado en Núñez, 2009).

En la relación de las metas orientadas al yo y a la valoración social con las emociones positivas y negativas, los resultados que se muestran son similares en relación a dichas emociones, interpretando que para el alumno no existe una clara diferencia entre ambas

metas académicas, esto puede ser debido a que ambas metas se encuentran clasificadas como metas de rendimiento (Covington, 2000, citado en Matos y Lens, 2006), en donde el alumno le da importancia a la valoración de sus capacidades o de la competencia que tiene con respecto a la de sus compañeros así como también a la valoración que otros pueden darle, en estos casos los alumnos tienen una motivación extrínseca, están motivados para lograr metas y satisfacerse al ser valorado y aprobado por él mismo y por los demás, logrando un rendimiento académico favorable, para ellos es más importante el reconocimiento y la valoración social, así como la obtención de premios; debido probablemente al contexto en el que vivimos siendo importante el reconocimiento de la sociedad por los logros o aprendizajes mediante estímulos.

Finalmente, los alumnos que tienen sus metas orientadas al logro o recompensa expresan disfrute y orgullo en la consecución de premios o recompensas, aunque también manifiestan enojo, ansiedad y vergüenza que son emociones negativas de activación y que favorecen la obtención de dichos premios o la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados (González et al., 1996) aun cuando también manifiestan aburrimiento. La posibilidad de optar por diferentes motivos, ya sea la aprobación de otros, conseguir premios o recompensas externas puede ser un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico. Cabe mencionar que el enojo, ansiedad y la vergüenza pueden reducir la motivación intrínseca y promover la motivación extrínseca para invertir esfuerzo y evitar el fracaso, lo que implica que los efectos sobre la motivación de los estudiantes en general para aprender no tienen por qué ser negativos (Pekrun et al., 2011).

En relación a las metas orientadas al yo y las de logro o recompensa no se obtuvieron resultados significativos con el rendimiento académico, los alumnos no están motivados en relación a esta variable en función de ellos querer lograrlo o porque estén esperando obtener un beneficio. En general, sólo las metas académicas orientadas al aprendizaje se relacionan de manera negativa y significativa con la desesperanza que es una emoción negativa de desactivación, confirmando que los alumnos tienen claro sus objetivos o logros propuestos en el marco de las clases, así pues es importante resaltar que los alumnos de esta institución educativa, tienen orientadas sus metas primordialmente hacia el aprendizaje pero también están orientados a las demás metas académicas, lo que posiblemente les ayudará a lograr de manera satisfactoria los aprendizajes deseados y alcanzar un perfil de egreso que les permita desempeñarse favorablemente en el ámbito en el que decidan insertarse.

De acuerdo con los resultados obtenidos se observa que el rendimiento académico se relaciona de manera positiva y significativa con el disfrute, esperanza y el orgullo y de manera negativa y significativa con las emociones negativas de activación y desactivación. De acuerdo con Pekrun, et al. (2011), las emociones positivas de activación se cree que promueven la motivación intrínseca y extrínseca, facilitan el uso de estrategias de

aprendizaje flexibles y apoyan la autorregulación, afectando positivamente el rendimiento académico, en tanto que las emociones negativas de desactivación, tales como desesperanza y aburrimiento disminuyen de forma uniforme la motivación, así como el esfuerzo, presentándose efectos negativos sobre el rendimiento escolar.

Referencias

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2) 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Gaeta, M. L., Högemann, J., Cavazos, J., Rosário, P. & Sánchez, A. P. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1) 16-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535395002>
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31 (1) 43-63. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García, F. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0), 1-16. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- González, R., Valle, A., Núñez, J.C. & González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1) 45-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780104>
- González, C., Caso, J., Díaz, K. & López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (2) 51-68. doi: 3960787
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Matos, L. & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona* (9) 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814001>
- Navas, L., Iborra, G. & Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica* 12 (1) 131-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512108>
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía. Braga, Portugal. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. & Muñoz, V. L. (2014). Confiabilidad y Validez del Achievement Emotions Questionnaire. Un Estudio con Alumnado Universitario Argentino. *Electronical Journal of Research in Educational Psycology*, 12 (3) 671-692. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/english/Art_34_960.pdf

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, R. (2011) Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36 (1) 36-48. Recuperado de <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/13732>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J.A. & Rosario, P. (2007), Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar y Educacional*, 11 (1) 31-40. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a04.pdf>

RESEÑA DEL LIBRO: UN FUTURO EN LA GARGANTA. EDUCACIÓN PARA OTRO MUNDO POSIBLE

MA. CELIA QUINTANA TERÉS

UPAEP

mariacelia.quintana@upaep.mx

Autor: Juan Martín López Calva

Fecha: octubre 2015

ISBN: 978-670-8364-200-6

Editado por: Instituto Multidisciplinario de Especialización, Universidad Iberoamericana Puebla y Ediciones La Biblioteca.

Reflexiones del día a día, de la noticia o del evento importante en nuestro país. Lo que sucede como pretexto para la reflexión profunda, pero a la vez concreta. Con una visión amplia del panorama educativo y sus implicaciones en el futuro.

La educación como centro del libro, pero no solo para educadores sino para todos los que vemos en la educación el camino para el desarrollo del país y de la equidad en las oportunidades para todos.

Una visión crítica y a la vez propositiva, unas ocasiones con optimismo y en otras con un cierto pesimismo o más bien, desencanto de la realidad.

Tres líneas principales:

1. La educación en valores, específicamente la ética profesional
2. Temas del contexto educativo y social que merecen ser reflexionados y difundidos
3. La visión humanista compleja que sustenta el trabajo del autor que ha construido a partir de las aportaciones de dos grandes pensadores contemporáneos: Bernard Lonergan y Edgar Morin

El libro se conforma por una selección de artículos publicados en el periódico digital e-consulta y la columna "Educación personalizante" en el portal Lado B, agrupados en los siguientes temas:

- | | |
|-----------------------|--------------|
| 4. Calidad educativa | 14 artículos |
| 5. Valores ciudadanos | 17 artículos |
| 6. Ética Profesional | 17 artículos |

7. Conductas no éticas	5 artículos
8. Convivencia escolar	15 artículos
9. Evaluación Institucional 1	4 artículos
10. Educación	15 artículos
11. Violencia escolar	6 artículos

A manera de “probadita”, para que se les “antoje” leer el libro les comparto algunos de los artículos contenidos en el libro:

Las cuatro C’s para lograr resultados educativos a pesar del sistema.

Donde se rescatan dos experiencias educativas exitosas en circunstancias de carencias, de las escuelas y de las propias familias de los alumnos, reconoce el trabajo de dos Sergio, el profesor de educación física de Oaxaca Sergio Ramírez Zúñiga, entrenador de los niños triquis, jugadores de béisbol. Y de Sergio Juárez Correa, maestro de Matemáticas de Matamoros Tamaulipas, profesor de Paloma Noyola, primer lugar nacional en Matemáticas en la prueba ENLACE.

Los elementos comunes a estas dos experiencias de éxito las expresa el autor como las cuatro C’s:

1. **Creatividad.** Alta dosis de creatividad en sus prácticas como docentes que permite transformar la realidad ideando nuevas formas de enseñar o buscar experiencias que ya han resultado exitosas.
2. **Compromiso.** No buscan pretextos, sino muestran un claro y sostenido compromiso con su vocación educadora, con su trabajo cotidiano y con sus alumnos. Compromiso que implica esfuerzo y entrega constantes que ponen ejemplo a sus alumnos para responder de la misma forma.
3. **Comprensión** hacia la situación de sus estudiantes como punto de partida para su desarrollo integral, considerando lo intelectual, lo físico, lo social, lo cultural, lo familiar, etc.
4. **Cuidado.** Muestran preocupación por la situación del estudiante, interés por lo que vive y siente en cada etapa del proceso de formación. (p. 38, Lado B, octubre 2013).

Educar es una pasión.

Habla del placer de descubrir el mundo y no guardarse ese gozo para sí mismo. El educador es alguien que se deja conducir por esta pasión de conocer y conocerse y al hacerlo va contagiando a sus educandos de esta pasión por buscar lo que es verdadero, lo que es bueno y lo que es bello.

Educar es una pasión que va volviéndose inteligente, crítica, responsable, libre y liberadora, una pasión que busca liberar el potencial de cada educando y construir una sociedad y una cultura que promuevan la liberación de cualquier dogma, estructura, grupo, partido, corriente de pensamiento o interés material (p. 164, e-consulta, enero 2014).

Con la frase: “Cantemos al dinero”

La denuncia de la educación no como un derecho humano sino como una mercancía que se compra, la escuela más cara es la mejor, la lista de útiles más larga y costosa es la mejor, la institución que ofrece más servicios e instalaciones es la mejor, etc. Estudiantes como clientes, docentes como prestadores de servicios, educación como capacitación técnica y profesional.

Pero también escuelas instaladas en el confort de la burocracia que brinda educación de ínfima calidad que condena a sus alumnos a reproducir las condiciones de marginación en las que se encuentran sus familias.

Escuelas que reproducen pobres y otras que regeneran ricos, una educación de la predestinación (p. 190, Lado B, julio 2014)

“Fábrica de ninis”

Los niños y jóvenes no manifiestan un genuino deseo de aprender y superarse. ¿Podemos culparlos de su falta de interés en el trabajo escolar en esta sociedad que ha roto la relación entre desempeño escolar y futuro laboral? ¿Cómo decirle a un estudiante de hoy la frase clásica: “si te esfuerzas en la escuela y aprendes mucho, vas a tener un buen empleo y un mejor futuro personal y familiar” sabiendo que eso ya no es cierto en el México actual?

Además, se premia con altos ingresos actividades que no requieren grado escolar como deportistas o artistas o actividades ilegales o delictivas con el mayor rendimiento costo-beneficio (p.194, e-consulta, julio 2013).

La posibilidad – imposibilidad de cambiar la educación

Realiza una revisión de 25 años de su trabajo en la formación de docentes, la premisa que confirma guía y ha guiado su labor es la convicción de que la verdadera posibilidad de cambiar la educación en México se encuentra estrechamente ligada a la transformación de la mentalidad y los significados y valores del magisterio, sin considerar a los maestros como únicos responsables del estado de la educación.

Docentes atrapados en la rutina, faltos de vocación e interés, simulando un compromiso con su quehacer que no se tiene y tal vez nunca se ha tenido, que son un obstáculo serio para el cambio educativo.

Pero también la esperanza en docentes que luchan por no caer en la rutina, que presos de esa rutina se esfuerzan por liberarse deseosos de aprender y abiertos a transformarse, críticos, creativos, preocupados por el desarrollo de sus alumnos, que abren horizontes a sus estudiantes y a otros profesores, que a pesar de todo, creen que las cosas pueden cambiar. Son los agentes de cambio de nuestro sistema educativo, que luchan porque la educación en México sea mejor.

En este balance de 25 años de experiencia el autor habla de mantener viva la esperanza, renovar la apuesta y reforzar la estrategia para seguir avanzando. Añade que en esto habrá que empeñar los años por venir (p. 171, Lado B, marzo 2014).

Y comentarios breves sobre otros artículos:

- La muerte de Gabriel García Márquez y la importancia de sus libros en su formación personal, en particular el libro de "Cien años de soledad" a propósito de obligar o no obligar a los estudiantes a leer buenas obras literarias, y su reflexión sobre "invitar" o "contagiar el gusto por estas lecturas" (p.55, e-consulta, abril 2014)
- Un comentario sobre la formación universitaria en la que cada vez más se de una alta especialización que dificulta la visión general e integradora de la realidad para la comprensión y solución de los problemas complejos, además de la separación del conocimiento objetivo de la afectividad y la moralidad, siendo que el sujeto que conoce pone el corazón cuando investiga, reflexiona y afirma la realidad (p. 36, e-consulta, septiembre 2013)
- Enseñar la comprensión, comprender a los demás sin separarlos de su contexto socio-histórico, liberarnos de racismos, de xenofobias y fanatismos religiosos, ideológicos y políticos (p. 82. Lado B, julio 2012)
- La importancia de los profesores para elevar la calidad educativa y la mejor manera de prepararlos para ello, el papel de las Normales y de la Reforma Educativa en este proceso (p. 130, Lado B, abril 2013)
- La formación de ciudadanos críticos como uno de los grandes retos para la educación que necesitamos (p. 183, e-consulta, enero 2013)
- La queja de una sociedad sin educación, sin respeto del otro (p. 187, e-consulta, marzo 2014)

RESEÑA DEL LIBRO: LA PUEBLA DE LOS ÁNGELES EN EL VIRREINATO

MARÍA LUISA ASPE ARMELLA

Directora del Departamento de Historia

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

marialuisa.aspe@ibero.mx

Louvier, S. (2016). *La Puebla de los Ángeles en el Virreinato*. Editorial UPAEP. Puebla.

Debido a su cercanía a la Ciudad de México, se olvida que la Ciudad de Puebla es hoy la cuarta urbe más habitada del país, así como de una de las más ricas en cuanto a patrimonio cultural tanto tangible como intangible. Para muchos mexicanos, Puebla no es más que su famoso equipo de Fútbol, la sede de una de las armadoras automotrices más grandes de América Latina, o una colección de estereotipos, generalmente negativos, con respecto a sus habitantes.

Eso sí, Puebla es conocida nacional e internacionalmente por haber albergado gestas heroicas importantísimas en el devenir histórico de la Nación mexicana. La victoria sobre el ejército francés en la Batalla del 5 de Mayo, o bien la defensa que hicieron de su domicilio y sus ideales los Hermanos Serdán el 18 de Noviembre de 1910.

Resabios de una historia oficial posrevolucionaria que desconocía y denostaba al periodo virreinal han contribuido también a que se olvide que la Ciudad tres veces heroica, fue antes la "Puebla de los Ángeles"; segunda ciudad en importancia durante el Virreinato y una de las más importantes de la Monarquía Hispánica en América, junto con México, Cuzco, Lima, Antigua, La Habana, Mérida, Acapulco, Veracruz y Cartagena de Indias, por solo mencionar algunas.

Así pues, por medio de la labor de investigación, recopilación y búsqueda de información, historiadores, politólogos, abogados, y demás personalidades interesadas en conocer y dar a conocer la historia de esta región, *La Puebla de los Ángeles en el Virreinato* da luz a este periodo todavía marginal en nuestra Historia.

De esta manera, los lectores pueden conocer y apreciar la cultura y el desarrollo de Puebla y de Nueva España, y desde allí comprender la manera en que se inscribían en los procesos históricos más amplios: europeo, americano e inclusive asiático durante los siglos XVI, XVII, y XVIII.

Gracias al trabajo conjunto de la Fundación Amparo IAP y de la Dirección de Estudios Históricos de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) este libro es una ventana para que el público especializado y el no especializado –académico especializado y de divulgación- puede asomarse al ser y hacer de la Puebla virreinal.

Así pues, Juan Louvier por ejemplo, contribuye a esta Historia para la divulgación con artículos breves a manera de semblanza que por medio de descripciones cortas, concisas, y escritas con un lenguaje bastante accesible, dan un panorama general de la vida conventual femenina y masculina, así como una lista de ilustrativas descripciones de la Historia y Arquitectura de algunos de los conventos más destacados de la Puebla Virreinal, como el de San Francisco, Santa Mónica o Santa Inés.

En el libro se aborda de una manera amigable la historia virreinal de Puebla y la de algunos de sus personajes famosos y entrañables: El Obispo y Virrey Juan de Palafox y Mendoza, el Beato Sebastián de Aparicio, Fray Toribio de Benavente (Motolinia) y la afamada Princesa Mirra o Catarina de San Juan, también conocida como la China Poblana. Así mismo pueden internarse a la historia y el rol que tuvieron en la ciudad y el virreinato, personajes no tan conocidos como Alonso de la Mota y Escobar, Don García de Lagazpi, o Sor María de Tomelín, “El Lirio de Puebla”.

Dentro de la producción historiográfica contemporánea esta obra podría clasificarse como perteneciente a diversas corrientes, debido no solo a la anteriormente citada variedad temática, sino también a las diferentes metodologías, y paradigmas utilizados por estos para abordar la historia virreinal poblana desde diversos puntos de análisis; logrando así una bastante rica e integral compilación que acerca a los lectores a la Puebla Virreinal ya sea desde un análisis historiográfico sobre Catalina de San Juan o una apreciación de las joyas barrocas de Puebla a través de la Historia del arte, por ejemplo.

En lo que respecta a la temática como tal, podría considerarse a este libro dentro de la Historia Regional, corriente historiográfica que últimamente ha ganado fuerza en diversas instituciones académicas de varios Estados de la República. Ello ha tenido como efecto positivo que se empiece a conformar una nueva Historia de México que explique el devenir de nuestra nación a partir de diversos puntos de vista originados desde la gran diversidad que representan sus 32 Estados, que complementa a la historiografía nacional producida desde la Capital. Posiblemente a la larga esto nos lleve a estar más conscientes de que nuestro país está conformado por una gran variedad de realidades que merecen ser abordadas tanto de manera local como multi-regional.

Dentro de esta corriente, el texto puede ser comparado con otras, representativas de la historiografía poblana. Las Calles de Puebla de Hugo Leicht, una de las primeras obras de este tipo en la que el autor reconstruye la historia de diversas calles de la Ciudad de Puebla, urgando inevitablemente en el mundo virreinal. Hoy en día sigue un referente en la historia de esta ciudad.

En cuanto a contenido y rigor histórico, está emparentado con la serie de libros que compilaron artículos para crear historias breves de los Estados de la República Mexicana, proyecto llevado a cabo por el Fondo de Cultura Económica y el Fideicomiso Historia de las Américas durante la década pasada. En el caso de Puebla se trata de Breve Historia del Estado de Puebla, cuyo autor es Leonardo Lomelín Vanegas.

Con libros como La Catedral Basílica de la Puebla de los Ángeles y Quién como Dios por citar algunos, La Puebla de los Ángeles en el Virreinato introduce a la UPAEP –con el pie derecho– en el campo de la historiografía y en aquél otro no menos importante de la divulgación histórica profesional.

Me parece posible augurar un futuro en el que junto con otras instituciones locales como la Universidad Iberoamericana Puebla, La Universidad de las Américas Puebla, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Maestría en Estudios Históricos de la UPAEP aporten de manera significativa a la Historiografía y al Estudio de la Historia en Puebla con destacadas producciones que den nuevas perspectivas con respecto al pasado y a las realidades sociales y culturales tanto de la entidad como de las principales ciudades y las regiones que la conforman.

El artículo con el que inicia este texto, “La fundación de la Nobilísima Puebla de los Ángeles”, por la Dra. Lidia E. Gómez, introduce la historia de la ciudad como aquél espacio cosmopolita y dirigido a la promoción y cultivo de la música, la literatura, la gastronomía y el conocimiento.

Sin embargo, la Dra. Gómez no se limita a presentar una descripción o narración sobre la Fundación de Puebla, sino que además la emplaza dentro del contexto cultural e ideológico que existía entre aquellos primeros españoles del siglo XVI que llevaron a cabo los procesos de apropiación del espacio anteriormente mesoamericano, y posteriormente transformarlo en parte del Reino Católico por Excelencia: La Monarquía Hispánica. Así, la autora presenta el proceso de fundación de ciudades en Nueva España como perteneciente a una mentalidad judeocristiana e hispánica que veía a las ciudades como el núcleo ideológico y político cristiano que podría extenderse al resto del territorio Novohispano. Así, sitúa a la figura de la ciudad como parte del proceso evangelizador y de apropiación cultural en este reino americano. De acuerdo con el texto la Ciudad de Puebla funge como la primera ciudad cristiana en Nueva España que cumplirá con esta función de ser cabeza de la fe en un territorio dominado antiguamente por importantes señoríos como los Tlaxcaltecas, y ciudades como Tepeaca, Cholula, Atlixco, Cuauhtinchan y Tecali.

La autora también analiza y describe brevemente los efectos que tuvieron este tipo de reordenamientos territoriales en la población indígena, ubicándolos en dos momentos:

1. En el caso de la Ciudad de Puebla, el traslado de los indígenas de las regiones cercanas para conformar los barrios de Indios: De acuerdo con la autora, el pro-

pósito de esto era que mientras ayudaban a construir la Ciudad, el estar dentro de ella contribuyera a su eficaz evangelización.

2. En el caso del resto de la región, la reubicación de poblaciones indígenas a nuevas ciudades o cabeceras regionales, principalmente durante el siglo XVIII: Ello no solo en pro de la evangelización, sino también con el objetivo de sobrellevar las bajas que habían sido resultado de las epidemias surgidas en los siglos XVI y XVIII.

Aunado al artículo sobre las ciudades, Lidia Gómez también analiza la relación entre la República de Indios y la de Españoles abordándola desde el sentido historiográfico. Inicia explicando la importancia que la región del valle de Puebla tenía dentro del mundo prehispánico como punto estratégico comercial entre el Altiplano Central Mexicano, la Costa del Golfo, y los valles centrales de Oaxaca. Posteriormente, explica la forma en la que se administraban en Puebla la República de Indios y la República de Españoles de una manera muy concreta, concisa y entendible para un público no especializado. Además hace hincapié en la gran riqueza documental que históricamente llegó a existir

Este análisis y breve descripción sobre la relación entre la República de Españoles y la República de Indios dentro del territorio poblano durante el virreinato, además de interesante, resulta sumamente apropiado para repensar este periodo tan importante dentro de la Historia Nacional. La presencia de un tema así en un material enfocado a la divulgación, podría dar pie a que surgiera un interés por historiar y conocer al mundo indígena posterior a su realidad precolombina, así como las relaciones que ha habido entre este y el poder castellano/posteriormente del Estado Mexicano. Eventualmente, ello tiene el potencial de llevar a prestar atención hacia los grupos indígenas contemporáneos y posiblemente a reconsiderar la manera en que nos relacionamos con ellos como sociedad y como Estado Mexicano.

Esto me parece un ejemplo de la manera en que a través de la historia podemos lograr la incidencia social.

De la historia social, jurídica y demográfica pasamos a la Historia Cultural por medio del texto de la Maestra Paola Vera "Gastronomía Poblana", cosa que nos demuestra una vez más la integral compilación de diversas aproximaciones historiográficas que destacan a este libro.

En este artículo, la autora narra y a la vez explica el origen y desarrollo de la gastronomía poblana, contextualizando al mismo tiempo los procesos históricos, así como el intercambio comercial y cultural presente en la Puebla Virreinal, que se articulaba dentro de la misma Nueva España y la Monarquía Hispánica. Es decir, en vez de presentar a la creación del mole por ejemplo de manera aislada, lo relaciona con diversas realidades que afectaron al mundo cristiano americano entre los siglos XVI y XIX como lo fueron la influencia

de las culturas y los productos alimenticios indígenas, así como la integración de elementos provenientes de las cocinas Europea, Asiática y Árabe.

Así mismo cabe destacar dentro del libro la empresa llevada a cabo por Vera, pero sumamente apreciable en el artículo de la Dra. Robin Rice Catarina De San Juan (¿1605-1688?) y la configuración de un mito novohispano?, que es el de acercarse a cierta temática histórica a través de producciones historiográficas del pasado, ya sea por medio de leyendas populares (Vera) o del estudio hagiográfico (Rice).

En este artículo, la autora aborda el mito de "Catarina de San Juan", también conocida como la "Princesa Mirra" o "La China Poblana", desde el análisis hecho al afamado relato hagiográfico del Padre Alonso Ramos, producido en 1689. Identificando el contexto en el que se desarrollaba este tipo de narraciones.

Inicia el texto explicando la naturaleza de las hagiografías así como los motivos de su producción (guiar al buen cristiano a través de ejemplo). Señala la importancia que tuvieron para los jesuitas en el siglo XVII, quienes ocupaban constantemente la teatralidad para la promoción de la fe.

Posteriormente narra la historia de Catarina de San Juan con base en el relato de Ramos, poniendo especial énfasis en la capacidad que tenía de estar en dos lugares a la vez ya fuera dentro de la Ciudad de Puebla o en diversas partes del mundo.

Según Ramos, Catarina de San Juan se llegó a aparecer inclusive en la corte de Felipe IV y Carlos II, frente al emperador de china, y en numerosas misiones americanas y asiáticas, principalmente jesuitas. Rice propone que mediante esto se da cuenta también de la expansión del catolicismo, así como de la Compañía de Jesús en el mundo durante aquella época.

En lo que respecta a la vida de La China anterior a su llegada a Nueva España, Ramos narra que estaba emparentada con varias monarquías paganas de Asia, incluyendo la Persa, La Mogul y la de "Arabia". De acuerdo con Rice, estos contenidos, a pesar de carecer de una verosimilitud histórica, sirven para conocer las obras que circulaban por la Ciudad de Puebla y la Nueva España en aquella época.

El artículo finaliza con una conclusión donde Rice da un panorama general de las ideas desarrolladas en el texto, las cuales son:

1. La función de los sermones y hagiografías novohispanas como herramientas para llevar a cabo la labor evangelizadora
2. Destacar la fidelidad del pueblo americano así como los logros de la propagación de la Fe y de la Compañía de Jesús

3. El importante rol de la figura de la “bilocación” para los objetivos antes mencionados.

Con todo esto los lectores pueden conocer de una manera mucho más cercana pero a la vez pensar de manera más analítica aquellos relatos e historias que tanto nos fascinan del Pasado virreinal mexicano.

Además de los contenidos, una última cosa que me gustaría destacar del libro es el formato en el que esta gran diversidad y complejidad apreciable en los diversos temas, autores y formas de abordar el pasado virreinal son presentadas. La calidad y la selección de las fotografías, documentos y demás gráficos presentados por el equipo liderado por Miguel Ángel Carretero Domínguez, así como la habilidad artística de Rene Huerta Sánchez y Luis Landa hacen del libro un objeto bello en sí mismo. El diseño en gran formato y el papel lustre utilizado contribuyen a la buena imagen del libro cosa que al igual que el excelente contenido, es necesario para su recepción y popularidad.

Antes de concluir, reitero mis felicitaciones a la UPAEP, a su maestría en Estudios Históricos; a Sigrid por la coordinación del libro y del Programa.

Termino permitiéndome hacer una sugerencia con el cariño y la admiración que tengo a esta universidad. Que después de este buen comienzo, el próximo libro de Historia que se publique institucionalmente, sea estrictamente académico, lo que permitiría al programa tomarse el pulso, comenzar a medirse en el campo más amplio de las historiografía profesional y de los programas de posgrado en Historia del país.