

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

C e n t r o U n i v e r s i t a r i o d e C i e n c i a s d e l a S a l u d
U n i v e r s i d a d d e G u a d a l a j a r a

Número 54 / Julio-septiembre de 2020

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 54 ■ Julio-septiembre de 2020

- La supervisión escolar: una experiencia desde la investigación-acción
- La formación en cultura política en licenciaturas del campo educativo
 - Predictores del desempeño académico de alumnado universitario
 - La herramienta Scratch en el aprendizaje de conceptos de Algoritmia
- Depresión y rendimiento académico: propuesta de un perfil para evaluación
 - La satisfacción laboral como promotora de salud mental: una revisión narrativa
 - Propiedades psicométricas de un instrumento sobre emociones y reprobación
- Modelo social: socioconstruccionismo y discapacidad
 - Políticas de educación virtual para la educación no formal
- La formación profesional del contador en México
- Tópicos sobre el talento en la escritura académica



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. en C. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Mtro. Rubén Alberto Bayardo González
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG
Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS)
Universidad Virtual UdeG
Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades UdeG
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)
Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño UdeG
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Universidad Veracruzana

Dra. Alma Vallejo Casarín
Universidad Autónoma de Baja California
Dra. Graciela Cordero Arroyo
Consultor independiente
Mtro. Manuel Moreno Castañeda

ESPAÑA

Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)
Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)
Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)
Dra. África Borges del Rosal (*Universidad de La Laguna, Campus Guajara*)

COSTA RICA

Mtra. Irma Arguedas Negrini (*INIE-Universidad de Costa Rica*)

ARGENTINA

Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 54 / Julio-septiembre de 2020. ISSN: 1665-3572

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:

Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila / Raúl Romero Esquivel /
Jorge Martínez Casillas



Asesor artístico:

Víctor Ortiz Partida

Asesora en difusión:

Patricia Yokogawa Teraoka

Asesoría jurídica:

Pedro Chávez Gómez

Asistente administrativa:

Ma. Teresita H. Quijas Ibarra

Revista de Educación y Desarrollo. Año 14, número 3, Julio-septiembre de 2020. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ Es una publicación trimestral publicada por el titular de la reserva de derechos al uso exclusivo con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, situada en Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "H", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. CP 44340. Tel. 10585200, ext. 33011. Editor responsable: Baudelio Lara García. E-mail: baulara@yahoo.com

Este número se publica en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRESIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIO-MED (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por evaluadores externos (*peer review*). Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2002-062713040000-01; ISSN: 1665-3572, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido en trámite. Diseño y diagramación: ViteArte. Ejército Nacional Mexicano 458-2. Polanco V Secc., Alcaldía Miguel Hidalgo, 11560. Ciudad de México. Se terminó de imprimir el 15 de junio de 2020, tiraje de 1000 ejemplares.

Contenido / Summary

Presentación / Introduction	5
Artículos originales / Original articles	
 La transformación del supervisor escolar: una experiencia desde la investigación-acción [<i>The Transformation of the School Supervisor: an Experience from Action Research</i>] Eréndira Piñón-Avilés	9
 La formación en cultura política en licenciaturas del campo educativo en Baja California [<i>Political Culture Training in Bachelor Degrees of the Educational Field in Baja California</i>] Ana Karina Meza-Rubio, Israel Moreno-Salto y Emilia Cristina González-Machado	21
 Predictores del desempeño académico del alumnado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara [<i>Academic Achievement Predictors in the Student Body of the Health Sciences University Center at the University of Guadalajara</i>] Martha Patricia Ortega-Medellín, Verónica Magdalena Marín-Martínez, Orlando Reynoso y Baudelio Lara-García	31
 Incorporación de la herramienta Scratch para el aprendizaje de conceptos de Algoritmia [<i>Incorporation of Scratch in the Learning of Algorithmic Concepts</i>] Lizzie Edmea Narváez-Díaz y Rocío Edith López-Martínez	43
 Depresión y rendimiento académico: propuesta del Perfil Institucional de Riesgo Académico por Depresión [<i>Depression and Academic Performance: Proposal of the Institutional Profile of Academic Risk for Depression</i>] Felix Alejandro Castellanos-Meza, María Amparo Rodríguez-Carrillo y María Esther Rodríguez-Ramírez	53
 La satisfacción laboral como promotora de salud mental: una revisión narrativa [<i>The Labor Satisfaction as a Promoter Of Mental Health: A Narrative Review</i>] Teresa Catalina Orozco-Orozco, María Ana Valle-Barbosa y Gabriela Guadalupe Carrillo-Núñez	63
 Propiedades psicométricas de un instrumento sobre emociones de estudiantes universitarios en relación con la reprobación [<i>Psychometric Properties of an Instrument on Emotions of University Students in Relation to Reprobation</i>] Verónica Reyes-Pérez y Christian Enrique Cruz-Torres	69

➤ Modelo Social: Socioconstruccionismo y Discapacidad [Social Model: Socioconstruccionism and Disability] Christian Israel Huerta-Solano, Baudelio Lara-García, Sara Gutiérrez-Cruz, Karla Alejandra Díaz-Lara, Juan Bernardo López-Cuéllar y Venus Xochiquetzal Villalobos-Hernández	79
➤ Políticas de educación virtual para la educación no formal [Policies of Virtual Education for the Non-Formal Education] Alexandro Escudero-Nahón, Rosalba Palacios-Díaz y Olga Redondo-García	91
➤ Historicidad de la formación profesional del contador en México [Historicity of Professional Training of the Accountant in Mexico] Verónica Juárez-Fonseca y Jorge Alejandro Fernández-Pérez	103
➤ Tópicos destacados en la literatura sobre el talento en la escritura académica [Important Topics of the Literature on Academic Writing Talent] Dalia Lizette Gómez-Martínez, Thelma Jovita García, Diana Irasema Cervantes-Arreola y Óscar Martín Vázquez-Reyes	115
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	123

Presentación

En esta edición, Piñón-Avilés presenta la experiencia de investigación-acción emprendida por un grupo de supervisores de educación secundaria general en el Estado de México. Su propósito fue transformar la práctica cotidiana hacia un hacer que responda a las necesidades de asesoría y acompañamiento de los colectivos escolares en la época actual. Se relata el proceso seguido desde la conformación del equipo y el desarrollo de los ciclos del proceso de investigación-acción-participativa, hasta la presentación de los principales hallazgos en torno a la posibilidad de construcción del “capital profesional” que permita una acción supervisora con sentido de apoyo a la gestión pedagógica y de acompañamiento a la práctica docente.

Meza-Rubio, Moreno-Salto y González-Machado indagaron sobre el estado de la formación en cultura política de distintos sectores y grupos clave en materia de bienestar social. El artículo explora las experiencias y prácticas relacionadas con cualidades de cultura política que estudiantes adscritos a licenciaturas e instituciones del campo educativo desarrollan durante su formación profesional inicial. Mediante una encuesta investigaron estas experiencias en estudiantes de cinco licenciaturas pertenecientes a tres instituciones de educación superior y tres municipios de Baja California. Los hallazgos principales muestran que la mayoría de los participantes desconocen lo que es cultura política. También, sugieren diferencias significativas entre licenciaturas y tipos de instituciones con respecto a sus experiencias formativas en cultura política.

Por su parte, Ortega-Medellín y colaboradores comparten los resultados de un estudio de correlación centrado en la búsqueda de predictores del desempeño académico de estudiantes de primer semestre de diferentes licenciaturas del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, con la intención de orientar el trabajo de quienes se encargan de su tutoría. Utilizando diversos indicadores de desempeño académico, concluyen que el promedio de la escuela de procedencia es el mejor predictor ya que da cuenta de indicadores confiables como los hábitos de estudio, el apoyo familiar, y la estabilidad emocional y económica.

Narváez-Díaz y López-Martínez investigaron los efectos de incorporar la herramienta Scratch a la materia de Algoritmia con el objetivo de apoyar al alumno a entender mejor los conceptos estudiados para mejorar su rendimiento académico. Los resultados indican que se obtuvo una actitud positiva frente a la incorporación de Scratch; aunque no hay diferencia estadísticamente significativa, los proyectos arrojaron resultados satisfactorios.

Castellanos-Meza, Rodríguez-Carrillo y Rodríguez-Ramírez identificaron la relación entre depresión y rendimiento académico a través de la Escala de Depresión del Centro para Estudios Epidemiológicos en alumnos de bachillerato de segundo a sexto semestre con los promedios escolares más bajos y más

altos de cada grupo. Se observó que el 29.20% de los alumnos con promedios escolares bajos y el 20.60% de los alumnos con promedios altos exhibían signos severos de depresión. Con estos datos, se propone la elaboración de un Perfil Institucional de Riesgo Académico por Depresión (PIRAD) para identificar a la población con mayor tendencia a exhibir signos severos de depresión.

Orozco-Orozco, Valle-Barbosa y Carrillo-Núñez llevaron a cabo una revisión narrativa de estudios afines a la satisfacción laboral relacionada con la promoción de la salud mental tomando en cuenta artículos publicados del año 2004 al 2008, con la finalidad de conocer las metodologías implementadas, así como los principales hallazgos que abonaron a la construcción del conocimiento de la percepción de los trabajadores. Encontraron que la percepción de la situación de trabajo se puede manifestar en malestares físicos y emocionales, afectando así la salud mental de los trabajadores. Concluyeron, por otra parte, que no se cuenta con suficientes estudios cualitativos en este tema.

Reyes-Pérez y Cruz-Torres evaluaron las propiedades psicométricas de un instrumento para medir las emociones en relación con la reprobación. Utilizaron un análisis factorial exploratorio que identificó tres factores (introspección, menosprecio y aplanamiento). Observaron indicadores generales de adecuada bondad de ajuste y analizaron la equivalencia del instrumento comparando estudiantes de cuatro diferentes áreas de conocimiento. Los resultados muestran que el instrumento puede ser utilizado en estudiantes mexicanos, aunque se requiere revisar los reactivos del factor aplanamiento.

Huerta-Solano y colaboradores exponen algunos elementos teóricos y epistemológicos del Modelo Social de la Discapacidad, considerado su construcción y fundamentos a partir de la teoría socioconstruccionista, sus principales postulados y elementos al hacer investigación, incluyendo las principales críticas al mismo. Este acercamiento podría generar una aproximación al estudio de la discapacidad como objeto científico desde la teoría socioconstruccionista, no sólo a nivel discursivo, sino a partir de elementos factuales que incidan en la teorización y praxis. Con ello se pretende enfatizar que, si bien el término discapacidad surgió con propósitos de diagnóstico y comunicación entre profesionales, actualmente es necesario deconstruirlo con respecto a los significados que representó para la Educación Especial.

Escudero-Nahón, Palacios-Díaz y Redondo-García en su estudio señalan que existe un amplio consenso respecto al hecho de que la educación virtual favorece que las personas diseñen sus ambientes personales de aprendizaje, pero no existe suficiente investigación sobre los fundamentos teóricos y políticos que justifican el diseño de modelos de educación virtual en organismos que imparten educación no formal. Este texto presenta una relación de documentos teóricos y políticos que fundamentan dicha justificación.

Juárez-Fonseca y Fernández-Pérez revisan diversos documentos textuales, iconográficos y hemerográficos, para interpretar diversos tópicos relacionados con la conformación histórica de la profesión del contador en México. Se destaca el papel de la universidad pública en Puebla como eje fundamental de las constantes transformaciones curriculares ocurridas en distintas etapas históricas de esta profesión. La reflexión intenta promover la valoración de la evolución histórica de la función del contador como un aporte a la investigación social.

Por último, Gómez-Martínez y colaboradores presentan una revisión de la literatura existente sobre el talento en la escritura académica en jóvenes. El propósito es dar a conocer las investigaciones realizadas y los avances en torno

al tema, así como evidenciar los elementos y tópicos explorados en esos estudios, en el periodo 2000-2020. Concluyen que es necesario realizar mayor investigación sobre el tema, así como profundizar en las características y perfil de los casos de talento en la escritura académica, con la finalidad de intensificar las intervenciones en etapas tempranas.

La imagen de la portada es cortesía de la artista tapatía Danáe Kótsiras (Guadalajara, Jalisco, 20 de agosto de 1985), a quien le agradecemos su gentileza. Se trata de “El Ratón” (fotografía digital, medidas variables, junio de 2016, tomada con un iPhone 5s). Ángel, a quien apodaban “El Ratón”, trabajaba lavando carros y haciendo tatuajes, de los cuales su cuerpo y su rostro fueron tal vez su primer lienzo. Vivió muchos años en Estados Unidos. La gente decía que tenía buena mano con las plantas; también se dedicaba a rescatar perros, a los que alimentaba y daba refugio en su casa. El Ratón era una persona amigable. Muchos se tomaban fotos con él, pues era un personaje famoso en el barrio de Mezquitán.

La transformación del supervisor escolar: una experiencia desde la investigación-acción

ERÉNDIRA PIÑÓN-AVILÉS¹



Resumen

El artículo presenta la experiencia de investigación-acción emprendida por un grupo de supervisores de educación secundaria general en el Estado de México, con el propósito de transformar su práctica cotidiana hacia un hacer que responda a las necesidades de asesoría y acompañamiento de los colectivos escolares en la época actual. Se relata el proceso seguido desde la conformación del equipo y el desarrollo de los ciclos del proceso de investigación-acción-participativa, hasta la presentación de los principales hallazgos en torno a la posibilidad de construcción del “capital profesional” que permita una acción supervisora con sentido de apoyo a la gestión pedagógica y acompañamiento a la práctica docente.

Palabras clave: Supervisión escolar, Investigación-acción, Práctica cotidiana, Capital profesional, Asesoría y acompañamiento, Gestión pedagógica.

The Transformation of the School Supervisor: An Experience from Action Research

Abstract

This paper presents the research-action experience undertaken by a group of supervisors of general secondary education in the Estado de México, with the purpose of transforming their daily practice towards a task that responds to the needs of counseling and accompaniment of school groups in the current days. The article describes the process followed from the creation of the team and the development of the research-action-participatory process cycles, to the presentation of the main findings regarding the possibility of construction of the “professional capital” that allows them to supervise with a sense of support for pedagogical management and accompaniment to teaching practice.

Key Words: School Supervision, Research-Action, Daily Practice, Professional Capital, Advice and Support, Pedagogical Management.

Recibido: 9 de marzo de 2020
Aceptado: 6 de mayo de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Maestra en Investigación de la Educación y doctorante en ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). erendira.pinon@gmail.com

Este trabajo deriva de la tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (Generación 2016-2018), y los resultados fueron expuestos en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado del 18 al 22 de noviembre de 2019, en la ciudad y puerto de Acapulco, Guerrero, México.

Introducción

Uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales consiste en lograr la transformación de la práctica de los agentes que intervienen en los haceres cotidianos de las instituciones educativas. México, como otros países, ha estado inmerso –en las últimas décadas– en una serie de reformas, y la escuela hoy se encuentra inmersa en este reto de transformación.

El artículo que se presenta relata la experiencia vivida por un equipo de supervisores de educación secundaria en el Estado de México (uno de los estados constitutivos de la república federal, ubicado en el centro del país) que emprendió un ejercicio de investigación-acción para concretar las aspiraciones de renovación de la práctica educativa de la supervisión, con el fin de responder a las demandas de mejoramiento de lo que hacemos cotidianamente para atender a las necesidades de los adolescentes que asisten a nuestras escuelas.

El texto está organizado en cinco apartados: *La supervisión, ayer y hoy* presenta los antecedentes y contextualiza el estudio. *El supervisor y su hacer, una posibilidad de transformación* enmarca el proceso de indagación, describe el propósito, enfoque, fundamentos teóricos y la metodología elegida. *Manos a la obra* relata la manera en que iniciamos la investigación, identifica el problema de práctica a transformar y da cuenta del desarrollo de los ciclos de investigación-acción. *Tras la utopía* presenta los resultados obtenidos, se reafirma nuestra idea de “futuro posible”, se recupera la experiencia desde nuestra propia voz, apuntando lo que se percibe como un logro y reto para lograr la transformación del hacer cotidiano. Finalmente, en *Cerrando ciclos*, se presentan las conclusiones a las que arribamos a partir del trabajo realizado durante más de dos años.

La supervisión, ayer y hoy

Los sistemas escolares, tal como los conocemos hoy día, surgieron en un contexto muy diferente al actual; sin embargo, sus rasgos fundamentales han permanecido intactos por casi dos siglos a pesar de los avances tecnológicos, de la globalización de los conocimientos y el reconocimiento de la diversidad cultural. Paradójicamente, una característica que distingue a los sistemas escolares es el hecho de que, desde mediados del siglo XX, se encuentran inmersos en procesos de reforma que han puesto a la escuela,

a sus docentes y a las propuestas curriculares en el centro de un proceso de transformación ineludible.

La configuración de los sistemas escolares responde a construcciones sociales y necesidades específicas de un momento histórico determinado. El rol que juegan sus agentes –docentes, directivos, supervisores, personal de apoyo– está definido por esa configuración, tal es el caso de los denominados inspectores/supervisores, quienes han participado en la escuela mexicana con funciones específicas y definidas de acuerdo con el contexto en que se ha desarrollado su tarea.

La función supervisora ha estado supeditada a los procesos de centralización y descentralización que han caracterizado al Sistema Educativo Nacional. De acuerdo con Aguerrondo (2012), podemos distinguir tres momentos en los que se observan variaciones en la función del supervisor, en su rol de inspector (hasta mediados del siglo XX); como supervisor (hasta fines del mismo siglo); y como facilitador/mediador/auditor (en el siglo XXI). Braslavsky (2001) señala que la construcción de los sistemas educativos en América Latina responde a un paradigma “estatalizador”, en el que se adopta un modelo jerárquico de “arriba hacia abajo”; así, a pesar de los esfuerzos por atender las necesidades de las comunidades e impulsar la participación social de manera más horizontal, en México y en otros países de América Latina, a las escuelas, los directivos y los docentes les corresponde ejecutar; mientras que al Estado y los mandos medios les corresponde tomar decisiones en una lógica piramidal, centralista y autoritaria, supeditada a una rendición de cuentas administrativa.

En la década de los años 90, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la figura del supervisor cobró especial relevancia en el proceso de federalización, pues se colocó en ellos la responsabilidad de concretar los propósitos de la política derivada de la transferencia de los servicios educativos a las entidades. Durante las siguientes décadas la figura del supervisor cobró sentido como un eslabón importante para avanzar hacia la deseada calidad educativa, se le concibió como mediador de los procesos, convirtiéndolo en intérprete de las acciones derivadas de los nuevos modelos de gestión escolar: Escuelas de Calidad, Planeación centrada en la escuela, Planes Estratégicos de Transformación Escolar, entre otros.

En 2006, Guevara Niebla,¹ al ser entrevistado sobre los retos que enfrentaba el Sistema Educativo Mexicano, advertía que:

[...] en esta visión centralista los programas educativos puestos en marcha por el ejecutivo... se consideran inalterables en el tiempo e independientes de los contextos, se aplica una estrategia vertical y opaca, no se contemplan posibles dificultades en la operación, como si se apostara al control de todos los factores intervinientes; así ha sido desde que surge la Secretaría de Educación Pública con una imagen de instancia de control, bajo una concepción de Estado fuerte y corporativo... [] (Aranda, 2006).

Por su parte, García, Zendejas y Mejía (2008) señalaban que el modelo de gestión existente limitaba la participación de docentes, directores y padres de familia a prácticas rutinarias y formales. En dicho modelo la figura del supervisor escolar era sinónimo de control administrativo y las posibilidades de un liderazgo académico por parte de quienes ejercían esta función eran mínimas.

Ante la situación que prevalece en nuestro tiempo y los planteamientos de la política educativa actual –dirigidos a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que asuman la mejora de los logros de aprendizaje y las necesidades los estudiantes como el eje central de una escuela inclusiva y una formación integral– se hace necesaria la transformación del quehacer de quienes tiene la responsabilidad de asesorar y acompañar a los colectivos escolares con una visión de liderazgo compartido, con énfasis en los procesos académicos, a través de una gobernanza horizontal y la valoración del desempeño de una profesión docente de carácter humanista, basada en principio éticos y filosóficos, que pondere los valores universales y respete los derechos de las personas que participan en los procesos educativos.

El supervisor y su hacer, una posibilidad de transformación

Con la Reforma Educativa de 2013, que incluyó la instalación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), la supervisión se vio reforzada en las intenciones de transformación del Sistema Educativo Mexicano con un énfasis en la gestión pedagógica, de la misma forma que se plantea la importancia de ese rol en la Nueva Escuela Mexicana; de ahí el interés por preguntarse: ¿Qué saberes requiere un supervisor ante las exigencias actuales de acompañar la práctica educativa de directivos y docentes? ¿Cómo se da la construcción de esos saberes? ¿Qué procedimientos

de trabajo o formas de organización han de emplearse para lograr una transformación en la práctica de la supervisión?

Ante estas interrogantes, un equipo de supervisores de secundaria del Estado de México consideró viable implementar un proyecto de investigación-acción, cuya intención fue develar algunos aspectos relevantes que pudieran dar respuesta estas preguntas en nuestro contexto y a partir de nuestra propia acción.

La pregunta central de la investigación fue ¿cómo transformar las prácticas del supervisor escolar para lograr que se fortalezca su función de asesoría y acompañamiento en el marco de una gestión pedagógica? Partimos del supuesto de que el reconocimiento de la importancia de la función mediadora del supervisor como agente cercano a los colectivos escolares generará posibilidades para fortalecer su hacer cotidiano.

El propósito de la investigación fue construir, conceptual y metodológicamente, una propuesta de transformación de la práctica del supervisor escolar, resignificando su quehacer a través de la reorientación de las concepciones que subyacen en éste, colocando en el centro de su actuación las acciones de asesoría y acompañamiento en el marco de una gestión pedagógica que contribuya a la mejora educativa.

La hipótesis de acción propuesta desde la metodología de investigación-acción fue la siguiente: A partir de una serie de dispositivos de formación es factible que los supervisores modifiquen las concepciones acerca de su quehacer y logren –desde una perspectiva más crítica, reflexiva y analítica– ponderar el trabajo de asesoría y acompañamiento, en el marco de una gestión pedagógica, con el fin de mejorar su práctica a partir de aproximaciones sucesivas a un ideal² planteado por los propios sujetos integrantes del equipo de trabajo para responder a las necesidades de acompañamiento y asesoría de los colectivos escolares.

Adoptamos una perspectiva epistémica en la que el sujeto reconoce su capacidad para mirarse a sí mismo en relación con los otros y de constituirse como agente transformador de su propio quehacer para identificar sus propias posibilidades y plantearse una visión de futuro posible para su función. Todo ello a partir de una postura derivada de la teoría crítica, asumida desde el paradigma sociocrítico,³ en el cual la investigación se dirige a la transformación de los saberes y los haceres del supervisor. Cabe precisar que nos alejamos de las intenciones pragmáticas que buscan soluciones inmediatas y definitivas; por el

contrario, nos posicionamos epistémicamente para comprender la tarea de supervisar como una práctica presente, con una significación específica en el devenir de la educación formal y asumimos que su estudio permitiría encontrar modos de hacer supervisión para los contextos específicos de los sujetos que la realizan. En este sentido recuperamos la invitación de Zemelman (2011) para “aprender a pensar el presente”, para tomar conciencia de que pertenecemos a un contexto histórico desde el cual debemos, necesariamente, organizar nuestro pensamiento. Es decir, que el sentido de transformación de nuestro estudio se planteó a partir las posibilidades que asumimos los sujetos que integramos el equipo de supervisores para plantearnos una utopía alcanzable, un futuro posible.

Esta decisión resultaba indispensable para dar inicio a la investigación, pues, de acuerdo con Ander-Egg (2003:64), en la metodología de investigación-acción-participativa (IAP)⁴ “para realizar una investigación social, una vez que se cuenta con los medios, basta que un equipo o un investigador decida hacerlo”. Es decir que la investigación no inicia a partir de una decisión de agentes externos, sino que se requiere necesariamente de la participación e interés genuino de los integrantes de un equipo para lograr la transformación de su práctica. Fue así como emprendimos la aventura.

Manos a la obra

Iniciamos la investigación con la identificación del problema de práctica a transformar y el reconocimiento de los ciclos de investigación-acción (IA) propuestos por Kemmis y Carr (1988), quienes, desde una perspectiva crítico social, complementan las ideas de Schön (1987) sobre la práctica reflexiva, considerando que la actividad de los profesionales en la escuela tiene un carácter artesanal, casi artístico, estos autores acuden en la búsqueda de una epistemología de la práctica para comprender los procesos que se realizan en la escuela con profesionales de la educación que enfrentan inestabilidad, incertidumbre, singularidad y conflicto ético. Asimismo, atendimos a la caracterización de la IAP que establece Latorre (2012); propusimos una transformación y mejora de la acción educativa de los involucrados; las personas implicadas colaboramos y optamos por el cambio de la realidad social en que estamos inmersos; lo cual implicó un cambio de acciones y un proceso de aprendizaje a través de la reflexión sobre el propio

quehacer. Desarrollamos una espiral introspectiva, organizada en ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y re-planificación que dieron paso a nuevas observaciones y reflexiones. Este proceso de aprendizaje continuo, orientado a la praxis, implicó asumir un proceso de transformación que partió del estudio del problema a investigar para plantear una dinámica liberadora, emancipadora y participativa en el que trabajamos para mejorar nuestras propias prácticas. Los procesos metodológicos fueron flexibles pues se combinaron diversas estrategias de recolección de información, fuentes, procedimientos y formas de contrastación. Se partió de la práctica, construida en la realidad y desde la realidad situacional, social, educativa y el hacer cotidiano de los sujetos implicados. El rigor metodológico se guardó en el registro, recopilación y análisis de los propios juicios, reacciones e impresiones.

Como equipo de trabajo nos decantamos por la IAP, pues concebimos que el trabajo del supervisor se realiza en un escenario en donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos sobre la gestión escolar y la práctica docente. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el colectivo docente, las interacciones que se suscitan día a día entre directivos, docentes, alumnos, padres de familia, asesores, supervisores, autoridades educativas son fuentes de investigación en las que emergen problemas relacionados con las formas de asesoramiento y acompañamiento, con la política educativa, la apropiación y desarrollo de las propuestas curriculares. Así, iniciamos la investigación a partir de la propuesta de Kemmis y Carr (1988) que señala que la IA es un proceso en espiral de carácter autorreflexivo, con cuatro fases en las cuales existen intrínsecamente cuatro momentos: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Fase I. Pre-diagnóstico. Durante la constitución del grupo de investigación, se planteó un primer esbozo del problema de investigación, sabíamos que debía presentarse como un problema de práctica, así que iniciamos por realizar la sistematización de la información que teníamos sobre la experiencia vivida años atrás en la puesta en marcha del Programa de Modernización de la Función Supervisora (PMFS)⁵ para confrontarla con la revisión de los hallazgos de algunas investigaciones sobre supervisión; nuestra experiencia en el PMFS mostró que enunciar las aspiraciones de cambio con políticas educativas homogeneizantes, no genera los resultados esperados; las investigaciones revisadas reflejan la de manera descriptiva la

situación que se vive en la supervisión, las tensiones presentes en el hacer de los supervisores, y en algunos casos escudriñan en la cultura que se vive en el día a día en el desempeño del rol.

Fase II. Diagnóstico participativo. En esta fase trabajamos en equipo durante cuatro meses (de fines de septiembre de 2016 a enero de 2017), a través de los grupos de discusión que realizamos entre los integrantes del equipo de investigación y como resultado del diagnóstico, se planteó un plan de mejora, cuyo principal componente es el programa de autoformación.

Fase III. Desarrollo de la acción transformadora. En esta etapa se puso en práctica el primer plan de mejora de enero a julio de 2017, como parte de la estrategia metodológica del modelo de espirales de acción. Sabemos que el proceso no es continuo, tiene accidentes en el camino, pero entendemos que eso lo enriquece, pues no teníamos nada predefinido, nuestra pretensión era avanzar, definir una propuesta inicial y posteriormente afinarla en ciclos continuos de transformación y mejora. En julio hicimos la revisión del primer ciclo, coincidiendo con el término del año escolar 2016-2017; en agosto de 2017 se realizó un replanteamiento, se hizo la evaluación correspondiente y modificaciones al plan, todo ello siguiendo la propuesta de Kemmis y Carr (1988), pero no como un manual que nos da una receta para la investigación-acción, sino tratando de seguir un proceso en espiral de carácter autorreflexivo, nuestro propio proceso.

Los registros los hicimos en diarios de campo, en donde pudimos detectar las coincidencias y diferencias en las formas de hacer las cosas, identificamos los conceptos que subyacen a la práctica, las significaciones y los puntos de posible tensión. Se hicieron modificaciones, pues originalmente pretendimos abarcar varios procesos;⁶ nos dimos cuenta del alto nivel de dispersión existente en la información.

En agosto de 2017, coincidiendo con el comienzo del año escolar, iniciamos lo que denominamos "trayecto formativo" con la intención de fortalecer nuestros saberes respecto a la función supervisora y algunos principios de la andragogía para el acompañamiento de los colectivos escolares. Sin embargo, no logramos avanzar debido a la contingencia presentada con el sismo de septiembre, acontecimiento que requirió concentrar nuestros esfuerzos en la reapertura de los edificios escolares y la recuperación del tiempo en el trabajo académico con los alumnos. En el mes de marzo de 2018, se reformuló el plan, una vez

superada la emergencia y ante la propuesta de la Secretaría de Educación Pública de prepararnos para la implementación del Modelo Educativo 2017, que implicaba una reforma curricular en las escuelas de educación básica.

Iniciamos el segundo ciclo con el plan de acción reformulado a fines de marzo de 2018, de manera que nos propusimos que el ciclo duraría al menos los meses que faltaban para concluir el año escolar. El análisis de la información se realizó, ahora sí, a partir de algunas categorías de análisis (asesoría, acompañamiento, trabajo colaborativo, diálogo profesional, y sobre la propuesta curricular de aprendizajes clave, categorías como calidad, inclusión, educación socioemocional, aprendizaje integral), teníamos ya claro que el problema de práctica con el que trabajaríamos era el "acompañamiento pedagógico para la implementación del Modelo Educativo 2017", ese era nuestro punto de partida para el plan de mejora y para el análisis de los procesos de transformación de la acción supervisora.

Finalmente, el tercer ciclo se desarrolló de agosto 2018 a enero 2019, en el cual nos concentramos en un sólo problema de práctica que consistió en la "asesoría y acompañamiento a los docentes con respecto a la implementación del Modelo Educativo 2017". Habíamos logrado comprender la necesidad de la especificidad del problema, si pretendíamos transformar la función era necesario acotar la práctica a una situación específica. En el ciclo anterior de la investigación descubrimos que nuestra preparación para realizar el acompañamiento era divergente, asociada a nuestras historias de vida y laborales. Este ciclo fue el más rico de todo el proceso de IAP, a la fecha de cierre del presente reporte, seguimos reuniéndonos cada dos semanas.⁷ Tratamos de hacer sustentables procesos como la autoformación, el trabajo colaborativo para el análisis de las políticas educativas, la reflexión constante sobre la práctica, el uso de diarios de campo para el registro de las observaciones.

Fase IV. Análisis de resultados. En esta fase se presentan las conclusiones del estudio con la propuesta de transformación, basada en el trayecto formativo, a la que arribó el equipo de supervisión participante. Un elemento importante que marcó el ritmo de trabajo en esta fase fue la consideración de todo el proceso como una acción de profesionalización para el equipo de la supervisión; esto debido a que la función supervisora requiere desarrollar constantemente nuevos saberes en relación con los cambios que tienen lugar

en la sociedad, las políticas educativas y los procesos escolares cotidianos, por lo que la acción investigadora de los supervisores requiere constituirse en su elemento profesionalizador.

El análisis de nuestras formas y procedimientos de trabajo se incorporó en el trayecto formativo del propio equipo de supervisión. La IA sirvió como un medio para generar propuestas de mejora y como herramienta de reflexión profesional, la propuesta fue delimitándose en el hacer. Esta fase se realizó de febrero a mayo de 2019, fecha en que se emprendió la redacción del reporte final. El análisis de la información se realizó con técnicas etnográficas de registro, tales como bitácoras de las sesiones, grupos de discusión, diarios de campo de los participantes, entrevistas y videograbaciones.

Tras la utopía

Desde la voz de los participantes, fuimos describiendo nuestros primeros hallazgos, apuntando lo que se percibe como un logro y aquello que se ve como un reto para lograr la transformación del hacer cotidiano de la supervisión. El primer ejercicio que realizamos, en el diagnóstico, permitió que cada uno expresara su concepción de lo que es ser supervisor. Destaca la apropiación que los integrantes del equipo tienen del discurso de la política educativa, hubo coincidencia en considerar que la función supervisora “debe tener un carácter académico y de liderazgo pedagógico” (DIAG E1), para la mayoría resultó relativamente fácil enunciarlo, en un tono del deber ser.

Los supervisores reconocen que “...actualmente la supervisión está más centrada en lo administrativo que en los demás aspectos [por lo que] la función supervisora debe transformarse de acuerdo con lo que establecen los documentos normativos publicados por la SEP” (DIAG E1). En ello se identifican las tensiones existentes entre el deber ser señalado en la política educativa, y la realidad cotidiana:

“Los diversos programas que deberían ser de apoyo a los aprendizajes de los alumnos, son una carga administrativa para los supervisores, directores y docentes. Por ejemplo: la semana de la ciencia y la tecnología, pues despertar el gusto por la ciencia debe realizarse durante todo el año y como resultado de esta acción su demostración debe ser al final del ciclo escolar y no al inicio. En la mayoría de las escuelas los trabajos que se presentan son semejantes a los años anteriores, lo cual no permite a los estudiantes ser creativos y promover

hacer ciencia en vez de repetir los mismos experimentos” (DIAG E1).

Se identifican tensiones generadas en la puesta en marcha de las políticas educativas y en las posibilidades de aplicar lo prescrito por la Reforma Educativa:

“La aplicación de la normatividad no puede ser tan rigurosamente ajustado a la ley, su práctica debe ser flexible, buscando que los resultados nos permitan que el colectivo transite del plano del deber, al ser de la realidad práctica, es decir a lograr la integración del quehacer docente dentro de los parámetros requeridos para hacer funcionar la pedagogía de la Reforma” (DC2 JMM).

Se reconoce una orientación precisa en cuanto al rol del supervisor: “El papel del supervisor escolar es contribuir de manera activa al logro de la calidad educativa, el cumplimiento de las prioridades educativas como autoridades intermediarias entre los planteles educativos y la jefatura de sector” (DC5 AGH). Ser supervisor es:

“apoyar académicamente a las escuelas de la zona, estar cerca de, es el enlace para retroalimentar y coordinar las actividades y las funciones entre las áreas normativas, administrativas y pedagógicas en los planteles escolares, impulsar el cambio necesario para la mejora de la calidad de los procesos escolares, acompañar y dar seguimiento al proceso educativo” (DC3 JAP).

Al revisar la posible influencia de las trayectorias de vida y laborales en la forma de hacer la supervisión o de concebirla, los ensayos reflejaron que la forma de hacer supervisión tiene una relación muy estrecha con la historia de vida y la forma en que se ha vivido la supervisión a lo largo de la trayectoria laboral:

“Conocí, al principio de mi carrera como docente, a un supervisor llamado X, y él me inspiró para tratar de ser un buen director –cuando trabajé en ese cargo– y un buen supervisor ahora que me corresponde esa responsabilidad; el maestro X siempre llegaba el primero, ¡¡¡nunca le ganamos!!!, era serio en su trabajo y muy exigente, todos acudían a él para resolver cualquier problema, y estaba muy preparado, creo que hizo el doctorado en la ENSM, leía mucho y siempre tenía una cita para el caso que se trataba” (DIAG E2).

En cuanto a los saberes que debe tener un supervisor encontramos que la mayoría refiere la necesidad

de que el supervisor tenga conocimiento de “cómo aprenden los estudiantes” (DC1 EPA); “las teorías pedagógicas, lo nuevo que va surgiendo” (DC7 HSV); “los procesos de planeación y evaluación [...] para diseñar proyectos estratégicos de transformación escolar, dirigidos a la mejora continua” (DC2 JMM).

Teníamos un ideal construido por nosotros, nuestro deber ser del supervisor, a partir de ello adoptamos la propuesta de construcción de *capital profesional* de Hargreaves y Fullan (2014), quienes plantean que, para lograr un desempeño pertinente a las necesidades de su práctica, el sujeto habrá de desarrollar un “capital humano, un capital social y un capital decisorio”. Así nos dimos a la tarea de plantear en nuestro trayecto formativo actividades que nos permitieran ir desarrollando esos capitales. Tomamos la propuesta de Hargreaves y Fullan como base para nuestras discusiones, para formular el trayecto formativo que nos permitiera construir ese capital humano del que hablaban los autores, cuestionándonos sobre ¿qué saberes requeríamos para lograr la asesoría y acompañamiento requeridos por los colectivos escolares para la implementación del plan y programas de estudios *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*?

En la descripción de lo vivido se refleja aquello que fue dándose en el proceso, a partir del análisis de las transcripciones de toda la información recabada, no se trata de decir “sí hubo cambios”, “el camino seguido fue el indicado”, o “ya encontré la regla mágica para que se transforme la práctica de los supervisores”, no se trata de eso, sino de mostrar el camino que seguimos, lo que hemos ido encontrando, para que otros puedan aprender de él, estamos buscando nuevos modos de trabajar, de hacer supervisión, de acompañar y asesorar a los colectivos. En esa búsqueda encontramos que trabajar en el enriquecimiento de nuestro capital profesional puede ser la clave.

Cerrando ciclos (Conclusiones)

La reflexión en la investigación-acción es la fase en la que se cierra el ciclo para dar paso a la elaboración del reporte y al replanteamiento del problema, para iniciar un nuevo ciclo en la espiral autorreflexiva. Para Antonio Latorre, éste es el momento más importante del proceso de investigación-acción: “no es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio” (2012:82). Este proceso reflexivo no tiene un camino predeterminado, así que recurrimos al análisis de los diarios y bitácoras para com-

prender lo que decimos y hacemos los supervisores en las sesiones del taller de autoformación. Esto le da una singularidad al proceso de análisis de la información que ahora podemos describir con el siguiente procedimiento:

- a) Análisis general y cuantificación de la información recuperada, hacer el conteo de los registros, decidir cuáles transcribir.
- b) Transcripción y organización de archivos, identificándolos con codificaciones tales como DIAG E1; DC JMM.⁸
- b) Notas con tópicos y temas. A partir del análisis de los registros fuimos identificando temas y tópicos que dieron pauta a la identificación de las categorías empíricas.
- c) Relectura de las transcripciones para encontrar coincidencias, regularidades, contrastes, a esta etapa la identificamos como reducción de la información, pues es aquí donde se hizo la focalización.
- d) Identificación de categorías teóricas trabajadas por los autores que dan sustento a las nociones de reflexión en la práctica, gestión pedagógica, práctica cotidiana, profesionalización, capital profesional.
- e) Formulación de construcciones conceptuales, lo que permitió la reflexión que se muestra en las conclusiones.
- f) Análisis de la información recuperada. Para convertir el dato en información útil para la investigación se consideraron las siguientes categorías: participación, trabajo colaborativo, aprendizaje entre pares, comprender al otro, diálogo, conflicto cognitivo, experiencia, co-construcción, interacción, entre otros.

Estas categorías de análisis permitieron identificar la posibilidad de transformación de las concepciones sobre el ser supervisor. La recuperación de la experiencia es la “demostración” de que algo pasó y que provocó un cambio en los supervisores, aunque como ya señalamos, no se trata de comprobar que esto es generado por los ejercicios realizados en el trayecto formativo, sino por el enriquecimiento del capital profesional de los sujetos que hacemos supervisión escolar.

A partir del modelo de construcción del *capital profesional* de Hargreaves y Fullan, derivamos nuestra propia propuesta, enunciándola de la siguiente manera:

- Capital competencial (humano para Hargreaves y Fullan) es aquel que se adquiere a través de la formación profesional del sujeto, pero también a través de la experiencia (de vida y laboral), adquiriendo en este proceso los saberes necesarios para el desempeño de su labor; tiene que ver con las com-

petencias del supervisor en tanto conocimientos, habilidades, destrezas e incluso valores, para desempeñarse ante el reto de asesorar y acompañar a los colectivos escolares.

- Capital social, desde el entendido de que el capital competencial no es suficiente, el capital ha de circular y compartirse, los grupos, equipos y comunidades son mucho más poderosos que los individuos cuando se trata de desarrollar capital competencial; de ahí que éste debe ser complementado e incluso organizado, en términos de lo que se denomina capital social. Un elevado capital social genera un incremento de capital competencial; los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a las personas adecuadas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno. Todo esto que se dice sobre capital competencial individual versus capital social cooperativo, se aplica no sólo a los individuos sino también a las escuelas como colectivos.
- Capital decisorio, un supervisor, “como el que queremos ser”, ejerce sus decisiones con responsabilidad colectiva, permanece abierto a la crítica y a la transparencia; no teme cometer errores, siempre y cuando aprenda de ellos; tiene dignidad en su trabajo; es respetado por sus colegas y por los padres de familia por saber lo que hace; lucha por superarse con un espíritu que fomenta hacer mayores contribuciones individuales y colectivas. Lograr esto implica una decisión, requiere querer hacerlo y saber hacerlo. El capital profesional puede entenderse, en principio, como el producto del capital competencial, el capital social y el capital decisorio. Un supervisor “como el que queremos ser”, ha de tener competencia, juicio, perspectiva, inspiración y la capacidad de improvisación, en tanto se esfuerza por tener un rendimiento excepcional, ha de tomar decisiones complejas; “... hacen esto cuando no mira nadie, y lo hacen también a través de sus colegas y de su equipo” (Hargreaves & Fullan, 2014).
- Capital político, es el cuarto elemento que agregamos a la construcción del capital profesional del supervisor, implica contar con elementos de negociación, de interacción con autoridades sindicales, educativas, políticas, del medio local y estatal, esto implica poner en juego las capacidades de liderazgo y comunicación, pero en un sentido más amplio implica un posicionamiento ante el hecho educativo.

A partir de estas nociones, se realizó el análisis del dato empírico a través de un proceso de autorreflexión y reflexión compartida,⁹ que, como vimos durante los ciclos desarrollados en nuestra investigación, no se da de una vez y para siempre, sino que inicia con objetivos modestos, avanzando poco a poco, preparando situaciones de discusión, generando momentos y mecanismos de apoyo, registrando los progresos, informando de los logros a otros involucrados, buscando formas de legitimar el trabajo, pero no para los otros, sino para el equipo mismo. Esto se logró incorporando elementos de confrontación, como las teorías o las enunciaciones de expertos, para discutir a la luz de lo que éstas dicen y confrontar si lo que estamos trayendo al grupo de discusión es precisamente lo que hemos de analizar críticamente.

Las nociones básicas que emergieron de los conceptos que se discutían en el grupo de investigación se constituyeron en categorías para el análisis a través de la triangulación: categoría empírica, categoría teórica, categoría del intérprete. Recuperamos el referente empírico desde lo que dicen y hacen los participantes; lo discutimos en el grupo de trabajo; lo confrontamos con las teorías o enunciaciones de expertos; establecimos consensos y acuerdos de lo que significa para nosotros en el contexto de nuestra praxis. Y así lo fuimos articulando, para establecer nuestras conclusiones.

La manera en cómo fuimos trabajando las categorías se presenta en el Cuadro 1.

A partir del análisis realizado entre lo vivido y lo dicho en las sesiones del taller de autoformación y las conversaciones, con la confrontación con la teoría para la construcción de nuestras propias interpretaciones, consideramos que, si se concentran los esfuerzos en desarrollar el capital competencial, con estrategias para mejorar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los supervisores (incluso de los directores y docentes), podrán lograrse avances. Aunque costará trabajo lograr el desarrollo del capital social, pues el individuo se aísla y no comparte los esfuerzos; pero, si se procura desarrollar el capital competencial y el capital social de manera simultánea, es más probable que se logren resultados positivos pues “un elevado capital social genera un incremento del capital humano” (Hargreaves & Fullan, 2014), y si, además, se pone en juego el capital político seguramente se lograrán mejores resultados.

La perspectiva es que, al lograr un alto capital profesional, el supervisor adquiera competencia, juicio,

Cuadro 1. Noción: Trabajo colaborativo

Desde lo empírico:	Desde la teoría:
“El trabajo colaborativo implica responsabilidad de todos los participantes, yo pienso que no se trata sólo de reunirnos en equipo, sino de tener una tarea común que nos involucre a todos” DIAG ITG. “¿Será lo mismo cooperación que colaboración?” DIAG JAP. “Más que entender, ¿qué significa el trabajo colaborativo?, yo creo que debemos discutir juntos ¿cómo lograrlo?, comprender si es factible lograrlo” DIAG AGH. “El trabajo colaborativo no es lo mismo que el trabajo cooperativo, creo que colaborar implica tomar consciencia de qué es lo que pretendemos hacer juntos” DIAG JMM.	Desde el socioconstructivismo recuperamos la teoría del aprendizaje colaborativo, que incorpora la corriente tradicional del aprendizaje cooperativo con Slavin (1999) y Johnson y Johnson (1999), adicionando aportes de teóricos neo-vigotskianos como la Teoría del Aprendizaje Situado y neo-piagetianos como la Teoría del Conflicto Sociocognitivo (Rogoff, 1993; Doise y Mugny, 1991; Wertsch, 1988). Para todos los teóricos de la línea socioconstructivista, lo que destaca en los procesos de aprendizaje es la posibilidad de construcción, la interacción sociocognitiva y el aprendizaje entre pares. El aprendizaje se da en un contexto social, afirma Bárbaro Rogoff (1993), es situado. Para Doise y Mugny (1991:45), es posible hablar de aprendizaje colaborativo “cuando dos o más sujetos emprenden una tarea intelectual que se transforma en un objetivo común, siendo los diferentes participantes beneficiados con la elaboración conceptual construida a través del andamiaje mutuo”.
Nuestra interpretación (o aterrizaje en el contexto de nuestro quehacer):	
En la construcción del capital profesional la colaboración entre los miembros de un equipo de trabajo es fundamental, la interacción y la ayuda mutua es esencial para la construcción de aprendizajes. El capital competencial que desarrolla cada individuo se fortalece a través de la colaboración con sus pares, con lo que se va construyendo el capital social. Esto sucede en un contexto específico, en el caso de la supervisión escolar, se da en la comunidad de pares y en la interacción con los colegas y los colectivos escolares, en una suerte de retroalimentación que permite ir tomando decisiones a partir del análisis de los problemas que se presentan en el hacer cotidiano.	

Fuente: Elaboración propia.

perspectiva, inspiración y la capacidad de improvisación mientras se esfuerza por tener un rendimiento de excelencia.

El taller de autoformación cobró una relevancia especial dentro de toda la investigación, ya que fue considerada como una experiencia situacional, pues se procuró la continuidad experiencial y la interacción de los participantes. Estos dos criterios de la experiencia significativa (*continuidad* e *interacción*) logran configurar un sistema por medio del cual el sujeto apropia hábitos del entorno como hábitos propios. La experiencia se constituye como medio de aprendizaje en tanto que se asocia con prácticas significativas previas en consonancia con otros aspectos, tales como, motivaciones, pasiones y deseos contruidos. Para Dewey: “La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo” (1995:53).

Tomamos a la experiencia como la gran categoría que reviste todo el trabajo de indagación, la búsqueda de indicios se basó en la recuperación de evidencias de la transformación del pensamiento. Este proceso no es en automático, ni tampoco es una consecuencia directa del trabajo realizado en el grupo de discusión, sino que se trata de un proceso intrínseco, pero compartido, que se fortalece en la conformación progresiva de lo que denominamos “capital profesional”.

La propuesta de transformación implica comprender que el capital profesional es una construcción dada en los individuos a partir de la práctica reflexiva, a partir de la cual se van construyendo saberes (capital competencial) y que no logra consolidarse si no se da a partir de la interacción con los otros, en procesos de co-construcción, en comunidades profesionales de aprendizaje (capital social). Ello abre posibilidades para la conformación del capital decisorio, que no puede lograrse sin aquilatar el capital político que, en el caso del ser supervisor, es requerido para ejercer la función.

A lo largo del proceso fue posible percibir cómo se modificaron las concepciones acerca del quehacer del supervisor, lo que implica la asesoría y el acompañamiento en el marco de la gestión pedagógica y la necesidad de impulso a nuevas formas de gobernanza.

Comprendimos que una supervisión que pondera la gestión pedagógica implica incidir en tres dimensiones básicas:

- La gestión escolar, referida a procedimientos y prácticas para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; asegurando el otorgar educación a todos los estudiantes e incrementando la efectividad de la labor educativa.

- El trabajo en las aulas, que se refiere a procedimientos y prácticas implementadas en clases para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en las propuestas curriculares.
- El desarrollo de los estudiantes en aspectos biopsicosociales, el cual requiere apoyo por medio de procedimientos y estrategias para velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social que tome en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses.

Así, a partir del trabajo colaborativo, fuimos construyendo formas de trabajo que permitieron incidir en esas tres dimensiones.

Notas

- 1 Gilberto Guevara Niebla fue consejero del INEE y en el actual gobierno fue nombrado subsecretario de Educación Básica de la SEP, de 2018 a 2019.
- 2 Para definir ese ideal, se hizo necesario que el equipo de investigación analizase y reflexionase acerca de la manera en que se realiza la supervisión, contrastándola con un planteamiento de futuro posible y de transformación que los propios supervisores pudiesen delinear desde la reflexión de sus haceres cotidianos y desde el reconocimiento de los saberes necesarios que habrán de desarrollar para un desempeño de calidad, discutiendo en todo momento qué se entiende por calidad de la educación desde diferentes enfoques.
- 3 Para Arnal (1992), en el paradigma sociocrítico se adopta la concepción de que la teoría crítica es una ciencia social, esto es, no es meramente empírica ni únicamente interpretativa, “las aportaciones de este paradigma se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 98). A partir de sus principios se promueven las transformaciones sociales y se pretende dar respuesta a problemas específicos presentes al interior de las comunidades con una notable participación de sus miembros.
La crítica social en la cual se apoya el paradigma sociocrítico, tiene un carácter profundamente autorreflexivo; desde lo epistémico es factible considerar que se construye conocimiento a partir de intereses que surgen de las necesidades de los grupos y “pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano”. A través de la autorreflexión y del conocimiento interno y personalizado cada sujeto es capaz de tomar conciencia del rol que le corresponde dentro de una comunidad, de tal forma que el conocimiento se genera a través de un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.
- 4 En campos como la psicología comunitaria, el desarrollo internacional y la salud pública, la investigación -

acción implica que un investigador entra a una institución o comunidad para hacer investigación *junto con* y no *sobre* los participantes. Ese tipo de investigación acción se llama Investigación Acción Participativa (IAP) y proviene de una tradición latinoamericana de Paulo Freire (1997) y Orlando Fals Borda (1987). Freire agrega una dimensión emancipadora a la IAP con la idea de empezar la investigación, no a partir de preguntas del investigador, sino de los “temas generadores” de los participantes.

- 5 El Programa de Modernización de la Función Supervisora (PMFS) se puso en marcha en 1997 en el subsistema federalizado del Estado de México, por la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo (DESySA) de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de México. Se trató de una política pública que tuvo el propósito de modificar las formas de trabajo de los integrantes de los equipos de supervisión, se hicieron actividades formativas, reuniones de trabajo, textos de apoyo, foros de presentación de proyectos; la instancia gubernamental que impulsó este programa no sistematizó la experiencia; sin embargo la mayoría de los integrantes del equipo de supervisores que participamos en la investigación-acción, la vivimos; para nosotros fue enriquecedora, y un punto de partida importante para nuestra propia investigación, preguntarnos ¿Por qué, si el propósito del programa era modificar las formas de trabajo de los supervisores, esto no se logró?, ¿Qué hace falta para lograr esa transformación?
- 6 Durante los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017, estábamos viviendo una reforma educativa que depositó en los supervisores gran parte de la responsabilidad de implementación, nos vimos abrumados con una gran carga de trabajo, como impulsar la concreción del Acuerdo 717 en el que se concebía la necesidad de impulsar la autonomía en la gestión escolar, la política educativa hablaba de poner a la escuela al centro de las decisiones, promoviendo que los colectivos escolares tomaran la “rienda” de sus propios procesos de mejora a través del diseño de una ruta de mejora que implicaba realizar diagnósticos y proponerse un camino específico para resolver los principales problemas que le aquejan; los supervisores debíamos impulsar estos procesos de toma de decisiones; sin embargo, no estábamos del todo preparados para ello, nuestra experiencia quizá no era suficiente, sobre todo por los “usos y costumbres” de los procesos de formación, de desarrollo profesional, en el que habíamos estado inmersos durante años; además debíamos promover el desarrollo de los procesos de evaluación del desempeño del personal, sin haber recibido orientaciones al respecto.
- 7 Del total de integrantes del equipo de supervisión hemos tenido varias bajas (por jubilación) y la incorporación de compañeros cuya trayectoria laboral

deviene de procesos de política educativa diferentes al nuestro, ellos arribaron a la función supervisora por examen, su llegada sirvió también de punto de confrontación.

- 8 Las siglas "DIAG" corresponden a Diagnóstico, E1, E2, E3 a los ejercicios realizados para el diagnóstico; "DC" es Diario de Campo y en todos los casos se incorporan las iniciales que identifican al sujeto participante. "GD (1) JAP", en donde GD es grupo de discusión, el número entre paréntesis es el número de sesión del grupo de discusión y se agregan las iniciales del sujeto participante. "TF S1 AGH", en donde TF es Trayecto Formativo, S1 es el número de sesión seguido de las iniciales del sujeto participante. "CONV S3 120418", en donde CONV es Conversación, en este caso se numeraron los sujetos y se colocó la fecha en la que se realizó la conversación.
- 9 Consideradas a partir de los constructos teóricos realizados por Donald Schön (1987) en torno al profesional reflexivo.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2012). Supervisión de hoy, necesidades del mañana. En S. Gvirtz & M. de Podestá. *El rol del supervisor en la mejora escolar* (91-120). Buenos Aires: Aique.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Braslavsky Cecilia. (2001). *La dinámica del cambio educativo para el siglo XXI. Acerca de la emergencia del paradigma en red*. Mecanograma. Marzo. IIPE-Buenos Aires.
- Dewey, J. (1995). *Educación y experiencia*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Doise, W. & Mugny, G. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico. Veinte años de Psicología en Ginebra: Psicología social experimental. *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 2-23.
- Fals, O. (1987). *Investigación Participativa Instituto del Hombre*. (2ª ed.) Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* (14ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, B., Zendejas, L. & Mejía, J. (2008). *La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión en Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.
- Aranda, R. (23 de enero de 2006). *La educación en México es centralista, vertical y opaca*. *Crónica*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2006/222329.html>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S. & Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Latorre, A. (2002). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. México: Ediciones Graó.
- Rogoff, B. (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En S. Caba M. & G. García G., *Observaciones Latinoamericanas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

La formación en cultura política en licenciaturas del campo educativo en Baja California

ANA KARINA MEZA-RUBIO,¹ ISRAEL MORENO-SALTO,²
EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ-MACHADO³



Resumen

Ante señalamientos académicos que hacen alusión a un intento de despolitización de la población mexicana, aunado a la insurgencia reciente de movimientos populistas-nacionalistas alrededor del mundo, resulta imperante indagar y cuestionar el estado de la formación en cultura política de distintos sectores y grupos clave en materia de bienestar social. Este artículo explora las experiencias y prácticas relacionadas con cualidades de cultura política que estudiantes adscritos a licenciaturas e instituciones del campo educativo desarrollan durante su formación inicial profesional. Mediante un estudio de tipo encuesta, se indagan estas experiencias a partir de una muestra de $n = 306$ estudiantes de cinco licenciaturas pertenecientes a tres tipos de instituciones de educación superior y tres municipios de Baja California. Hallazgos principales muestran que 63.7% de los participantes desconocen lo que es cultura política. También, sugieren diferencias significativas entre licenciaturas y tipos de instituciones con respecto a sus experiencias formativas en cultura política.

Palabras clave: Formación Inicial Profesional, Cultura Política, Normales, Universidad, Agentes Educativos.

Political Culture training in Bachelor Degrees of the Educational Field in Baja California

Abstract

In view of academic indications that allude to an attempt to depoliticize the Mexican population, together with the recent insurgency of populist-nationalist movements around the world, it is imperative to question and research the state of training in political culture of different social welfare sectors and key groups. This article explores the experiences and practices linked to political culture qualities that students in undergraduate programs and institutions related to the education field develop during their initial professional training. These experiences are investigated through a survey type study with an exploratory scope based on a sample of $n=306$ students from five bachelor programs belonging to three types of higher education institutions from three municipalities of the state of Baja California. Main findings show that 63.7 per cent of participants do not know what political culture is. Also, significant differences emerge between undergraduate programs and types of institutions concerning their political culture training experiences.

Key Words: Initial Professional Training, Political Culture, Normal Schools, University, Educational Agents.

Recibido: 1 de abril de 2020
Aceptado: 4 de junio de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California. Contacto: kmeza32@uabc.edu.mx

2 Faculty of Education, University of Cambridge. im433@cam.ac.uk

3 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California. cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

Introducción

El fin de la Segunda Guerra Mundial dio lugar al surgimiento y avance de plataformas teóricas e institucionales que gestaron discusiones en torno a la formación en cultura política. Lo anterior se vislumbra en consensos para que los individuos y naciones se apropiaran y reprodujeran una cultura política con miras hacia la paz, el desarrollo, la democracia y la justicia social que se expresa en diversos documentos filosóficos y normativos de carácter internacional (ONU, 1948; 1966; 1976). Estos acuerdos coinciden en posicionar a la educación formal como uno de los espacios cruciales para el desarrollo de la cultura política a través de una formación que debía ser entendida como una "...disciplina específica, históricamente concreta y vinculada al Estado" (Wittkämper, 1978:32).

Actualmente, escuchar o leer el concepto de cultura política en el campo teórico educativo y los espacios de la formación docente en México suele generar tensiones debido a la asociación de este término con partidos políticos, gobernantes, conflictos y controversias. Aunque muchos de los problemas sociales que hay en la actualidad distan de los estragos de la posguerra, frecuentemente emergen o resurgen conflictos, problemáticas y categorías que requieren de una formación sólida en cultura política para poder confrontarlos. Por ejemplo, hoy vivimos con gran fuerza la insurgencia de movimientos populistas tanto de derecha como de izquierda con pinceladas de discursos nacionalistas. Estos hechos representan serios riesgos y desafíos para los derechos humanos, la justicia social y el bienestar en todo el mundo (Rodríguez y Gómez, 2018). En el entendido que son las escuelas, los docentes, las autoridades escolares y las autoridades educativas algunos de los primeros frentes en el avance de la cultura política de la población mexicana, resulta fundamental explorar sus experiencias y prácticas en este campo durante su formación inicial profesional.

El presente artículo deriva de una investigación que busca aportar de manera general evidencia empírica al campo de la cultura política y de la formación en cultura política, y en particular a los campos de la formación docente y formación en áreas educativas. El estudio se limitó a explorar la formación en cultura política durante la formación inicial profesional, desde la perspectiva de los futuros agentes educativos en México. Lo anterior con el propósito de dar cuenta del

estado que actualmente guarda este fenómeno y las implicaciones que esto representa para el campo educativo y para la sociedad en general.

Este texto está organizado en cuatro secciones nodales con algunas ramificaciones. La primera sección conceptualiza la cultura política a través de tres acepciones distintas, enmarca el papel que tiene la educación formal en su conformación, y discute la literatura especializada del tema en cuestión. Posteriormente, se describe la metodología con la cual fue llevada a cabo la investigación. En tercera instancia, se presentan y exploran los principales hallazgos. Finalmente, a manera de discusión se reflexiona en torno a algunas implicaciones de las conjeturas emergentes del estudio, se discuten limitaciones de la investigación, así como áreas de oportunidad para futura indagación.

¿Qué es la cultura política?

Para comprender lo qué es cultura política y la manera como aquí se aborda y explora, es necesario precisar que existen distintas corrientes de esta categoría teórica. De manera generalizada, se puede encontrar tres acepciones dominantes: (a) politológica, (b) socio antropológica, y (c) marxista. La corriente politológica define a la cultura política como: "...orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes con relación al rol de uno mismo dentro de dicho sistema" (Almond y Verba, 1963:30). Desde la socio antropología se entiende como un "conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos (...) en relación con el funcionamiento de la acción política en la sociedad" (López de la Roche, 1993:95). Por último, desde la corriente marxista es entendida como "...una parte de la superestructura de una sociedad" (Gibbins, 1989:4). Este corpus teórico argumenta que: "...la cultura política depende finalmente de la ideología de las clases dominantes, clases que se encargan de imponer una visión de la realidad" (Millán, 2008:43).

Aunque las formas de interpretar a la cultura política no son homogéneas como se puede apreciar en las conceptualizaciones anteriores, las tres perspectivas coinciden en una serie de cualidades y características ontológicas, mismas que sirvieron como base para el trabajo empírico de esta investigación. Las similitudes radican en que la cultura política: (a) "...mantiene relaciones complejas de interacción con la

economía, la estructura social y la esfera político-institucional" (Jorge, 2015:371); (b) "...se construye socialmente, a través de la comunicación y convivencia en los grupos en los que el individuo se encuentra inserto en su vida cotidiana, a partir de la información que recibe por diversos medios" (Lozano, 2018:4) y (c) "...su función como condición educativa fundamental para el aprendizaje es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales" (Giroux, 2001:18).

Función de la educación en la cultura política

La función que tiene la educación formal en la conformación de una cultura política varía dependiendo del enfoque en cuestión. En la corriente politológica, de acuerdo con Parsons (1962): "...la escuela educa a individuos para la vida social futura e inculca normas y valores desarrollados por una sociedad, los cuales de cierto modo son exteriores a ellos" (p. 435). A su vez, desde la perspectiva socio-antropológica: "...la escuela revelaría una lucha cultural entre sujetos determinados por elementos como clase, raza, género y religión. En estas interrelaciones se vive y se constituye la cultura y los sujetos en razón de sus experiencias" (Smith, 2000:88). Por su parte, Giroux (1986) enmarcado en el marxismo sostiene que: "...el sistema educativo refleja intereses de dominación y se propone operar como transmisor de representaciones y prácticas que facilitan la legitimación y reproducción de intereses dominantes en un orden social" (p. 207). Las tres funciones anteriores denotan similitudes y diferencias tanto en sustancia como en propósito. Coinciden en posicionar a la escuela y los procesos educativos como relés (Bernstein, 2000) fundamentales en el desarrollo de la cultura política.

Actualmente, en el contexto mexicano, Plá (2018) argumenta que los mecanismos y esfuerzos institucionales incrustados en el ADN del Modelo Educativo 2017 conllevan selectividades estructurales que tienden a la despolitización del ciudadano mexicano, debido a la omisión de temas como: "...pobreza, redistribución de la riqueza, justicia social, las luchas campesinas, indígenas u obreras" (p. 244). El señalamiento académico de Plá (2018) es grave y no debe tomarse a la ligera. Por el contrario, dicha hipótesis debe ser puesta a prueba en los diferentes contextos, grupos, niveles y procesos que conforman el sistema educativo Mexicano. En este escenario, indagar los procesos de formación en cultura política de los futu-

ros agentes educativos durante su formación profesional cobra mayor relevancia.

El estudio de la cultura política en el marco de la educación formal

Los estudios que exploran los procesos de formación en cultura política lo han hecho a través de sus cualidades y componentes, tales como el civismo, la formación ciudadana y la formación política, por mencionar algunos. Estas indagaciones se enfocan principalmente desde la educación básica y a partir del currículo, la didáctica y el docente (Avellaneda, 2013; Elizondo y Rodríguez, 2009; Quiroz y Jaramillo, 2009; Santisteban, 2004; González, 2003; Emler y Frazer, 1999; Frazer, 1999; Parry, 1999; White, 1977).

A escala de Latinoamérica, Henao y Álvarez (2015) realizan un análisis conceptual de los imaginarios de cultura política y democracia en Colombia con el objetivo de entender el ideal de formación ciudadana que han construido históricamente. En primera instancia definen a la cultura política a través de tres aproximaciones teóricas que se identifican como la psicologista, la socio antropológica y una tercera que la estudia desde lo político, lo cultural y lo educativo. Con este marco, abordan la relación de la escuela colombiana con la cultura política retomando leyes que han sido fundamentales para políticas educativas, cuya finalidad ha sido "...establecer el papel de la institución escolar en la formación ciudadana en cultura política para el ejercicio de la democracia" (*ibíd.*, p. 149). Reconociendo que en Colombia la cultura política se ha caracterizado por el autoritarismo y vislumbrando condiciones legales para dar paso al ejercicio de una democracia participativa, los autores recomiendan pensar en la escuela como un espacio político que posibilite: "...acciones éticas tendientes a ampliar los espacios de participación, pluralidad, respeto y deliberación de los integrantes de la comunidad educativa, que circulan en la escuela, para que reconozcan la diversidad de identidades ciudadanas presentes dentro y fuera de ella" (*ibíd.*, p. 168).

En México, González (2009) indaga la conformación de la cultura política de las adolescentes y los adolescentes, situando el papel de la escuela en este proceso. El concepto de cultura política que utiliza se ubica en la corriente socio antropológica, entendiéndola como: "...resultado de la construcción que las personas hacen al internalizar el sistema político en creencias, sentimientos, concepciones y valoraciones" (*ibíd.*, p. 5). Partiendo de ese punto, mediante la

observación en los salones de clase de una secundaria y la aplicación de un cuestionario que explora seis categorías: (a) participación social; (b) participación escolar; (c) educación ciudadana; (d) medios de comunicación; (e) percepción de los problemas sociales y su solución; (f) confianza, concluye que la escuela se encuentra enmarcada: "...por una concepción de comunidad compuesta por la diversidad de sujetos sociales que están presentes, con ideas, imaginarios, expectativas y proyectos diversos, desde los cuales se configura día a día el propio espacio escolar" (*ibíd.*, p. 14).

En el contexto de la Educación Superior se identifica la aportación de Lozano (2018), en la cual se analiza la cultura política de estudiantes de universidades interculturales ubicadas en las regiones Centro, Sureste y Golfo de México, brindando información respecto al conocimiento que tienen de política, la percepción y el nivel de confianza en las figuras de autoridad y sus actitudes ante los partidos políticos, el voto y las elecciones. El autor enuncia en sus resultados que: "...hay estudiantes con ciertos rasgos de una cultura política democrática. Sin embargo, también hay indicios de lo contrario, de estudiantes desinformados, con poco interés en la política" (*ibíd.*, p. 10).

La literatura existente en el campo de la formación en cultura política denota la necesidad de ir más allá de la lectura del currículo y explorarla integralmente desde sus distintas perspectivas. Las investigaciones que se orientan a caracterizar explícitamente la formación en cultura política por medio de prácticas, expresiones y conocimientos en las escuelas formadoras de agentes educativos son escasas. A manera de contraste, el presente artículo busca ofrecer una mirada a las prácticas, expresiones y conocimientos asociados a la cultura política que se desarrollan en las instituciones y licenciaturas formadoras de diversos agentes educativos.

Método

El diseño de investigación del cual deriva este artículo es de tipo encuesta, y su alcance es exploratorio (Creswell, 2012). La población objetivo fueron los estudiantes inscritos (2018-2) en licenciaturas cuyo campo de ocupación es la educación preescolar, primaria, especial, intervención educativa y ciencias de la educación de instituciones de educación superior públicas en el estado de Baja California. La muestra (n = 306) está compuesta de estudiantes de

quinto y séptimo semestres de cuatro instituciones ubicadas en tres municipios. Como consecuencia de las limitaciones operativas para poder obtener una muestra estratificada de las diferentes instituciones, la investigación se limitó a un muestreo intencional y de voluntarios, por lo tanto, constituye una muestra no probabilística (Bryman, 2012; Cohen, Manion y Morrison, 2007).

El cuestionario se aplicó de manera impresa durante el mes de diciembre del 2018. Estuvo compuesto por 57 ítems de carácter dicotómicos y/o de respuesta de opción múltiple (escala tipo Likert). Las preguntas fueron administradas en tres secciones denominadas: (a) datos personales, (b) conocimiento-percepciones y (c) experiencias formativas. Es necesario precisar que en la sección denominada experiencias formativas, compuesta por 43 ítems, se exploraron cuatro categorías de cultura política, a continuación, se describen tres que se discuten en este artículo:

- a) *Ejercicios políticos extraclase*. Esta categoría indaga las actividades políticas que, por medio de la promoción en el espacio escolar, realiza el estudiante. Estas comprenden desde la participación en propuestas, manifestaciones y elecciones para gobernantes, hasta la expresión de opiniones políticas y educativas a través de medios alternativos, tales como las redes sociodigitales. Los componentes de esta categoría se fundamentan en las corrientes socio antropológica y politológica.
- b) *Competencias de formación política*. Se analizan por medio del currículo las competencias de formación política que desarrollan los estudiantes. Se conforma por: competencia de especialización, competencia social, competencia cultural, competencias del juicio político, competencias de la acción política, competencias metódicas y competencias relacionadas con el saber de la especialidad (Wittkämper, 1978; Lobatón-Patiño, 2016). Las corrientes en las que se basan esta categoría son las tres anteriormente referidas, aunque la mayor parte se obtuvo de la corriente politológica.
- c) *Prácticas democráticas*. Por último, se examinan cualidades democráticas que los estudiantes adquieren por medio del trabajo en el aula. Las características exploradas son la tolerancia, el respeto, la comunicación, el compromiso, la honestidad y la cooperación. La corriente desde la cual se entiende esta categoría es principalmente la marxista y, en menor medida, la socio antropológica.

Cuadro 1. Características de participantes

Variable	Categoría	n	%	Variable	Categoría	n	%
Sexo	Femenino	252	82.4	Semestre	Quinto	199	65.0
	Masculino	54	17.6		Séptimo	107	35.0
	Total	306	100		Total	306	100
Municipio	Tijuana	170	55.6	Tipo de escuela	Normal	139	45.4
	Mexicali	73	23.9		U. Pedagógica	94	30.7
	Ensenada	63	20.6		U. Autónoma	73	23.9
	Total	306	100		Total	306	100
Edad	18 a 20	105	34.3	Promedio de estudios	7.1 a 8.0	28	9.2
	21 a 23	150	49.0		8.0 a 9.0	109	35.6
	24 y más	51	16.7		9.1 a 10	169	55.2
	Total	306	100		Total	306	100
Licenciatura	Preescolar	69	22.5	Escolaridad de los padres	Sin estudios	24	7.8
	Primaria	39	12.7		Primaria	23	7.5
	Especial	46	15.0		Secundaria	61	19.9
	Intervención	79	25.8		Preparatoria	96	31.4
	Cs. De la Ed.	73	23.9		Licenciatura +	102	33.3
	Total	306	100		Total	306	100

Fuente: Elaboración propia.

En lo que refiere al análisis de datos, la información estuvo sujeta primeramente a un análisis univariante, específicamente de frecuencias, y en segunda instancia a un análisis no paramétrico bivalente que empleó pruebas estadísticas como Chi-cuadrado de independencia, y pruebas *post hoc* con base en el cálculo de residuales (Franke, Ho y Christie, 2011; Sharpe, 2015). El procesamiento de datos y las pruebas se realizaron en el programa denominado Statistical Package of Social Sciences (SPSS) en su versión 23. El Cuadro 1 muestra las características generales de los participantes.

¿Conocen los futuros agentes educativos lo que es cultura política?

Los resultados del cuestionario muestran que el 63.7% (195) de los participantes contestó que no saben lo que es cultura política, mientras que 36.3% (111) respondieron que sí. Mediante una prueba de Chi-cuadrado de independencia se determinó la aso-

ciación significativa entre las variables: (a) conozco lo que es cultura política y (b) el nivel de escolaridad de los padres, $\chi^2 (4, n = 306) = 14.22, p = 0.00$. El Cuadro 2 muestra la dinámica de esta asociación.

En la proyección anterior (Cuadro 2) se muestra un leve incremento porcentual de estudiantes que afirmaron conocer lo que es cultura política asociado con el nivel de estudios de alguno de los padres de familia. Se puede observar que el porcentaje de estudiantes fue menor en los grupos de participantes cuyos padres de familia no tienen estudios o sólo cuentan con estudios de primaria, en contraste con los estudiantes cuyos padres tienen nivel de estudios de secundaria, preparatoria o licenciatura.

Por medio de una segunda prueba de Chi-cuadrado de independencia se determinó la asociación significativa entre las variables: (a) conozco lo que es cultura política y (b) licenciatura, $\chi^2 (4, n = 306) = 14.42, p = 0.00$. Los resultados *post hoc* señalan que el porcentaje de estudiantes de la licenciatura en educación primaria (41.0%) e intervención educativa

Cuadro 2. Conozco lo que es cultura política y escolaridad de los padres

	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Total
Sí	3	3	23	37	45	111
	12.5%	13.0%	37.7%	38.5%	44.1%	36.3%
No	21	20	38	59	57	195
	87.5%	87.0%	62.3%	61.5%	55.9%	63.7%
Total	24	23	61	96	102	306
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Competencias, ejercicios y prácticas políticas

Ítems	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/Siempre	Total
Competencias de formación política				
Los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos.	40 (13.1%)	118 (38.6%)	147 (48.0%)	305 (99.7%)
Los temas educativos son reconocidos como temas políticos.	87 (28.4%)	111 (36.3%)	102 (33.3%)	300 (98.0%)
Ejercicios políticos extraclase				
Se fomenta la presentación de iniciativas ante poderes	206 (67.3%)	66 (21.6%)	34 (11.1%)	306 (100%)
Se fomenta la participación en protestas, demostraciones o manifestaciones.	174 (56.9%)	90 (29.4%)	40 (13.1%)	304 (99.3%)
Prácticas democráticas				
Los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático.	22 (7.2%)	73 (23.9%)	210 (68.6%)	305 (99.7%)
Los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos.	5 (1.6%)	42 (13.7%)	258 (84.3%)	305 (99.7%)

Nota: Los porcentajes que no suman 100% muestran los casos faltantes.

Fuente: Elaboración propia.

(50.6%) que dijo conocer lo que es cultura política, distó sustancialmente de la licenciatura en educación preescolar (21.7%). Replicando el método de análisis anterior, se determinó una relación significativa entre las variables: (a) conozco lo que es cultura política y (b) tipo de institución, χ^2 (2, $n = 306$) = 8.86, $p = 0.00$. Se observa que el porcentaje de estudiantes del tipo de institución universidad pedagógica que afirmó conocer lo que es cultura política (47.9%), destaca por sobre el 35.6% de la universidad autónoma y el 28.8% de los normalistas. No se encontraron asociaciones significativas entre la variable (a) conozco lo que es cultura política y las variables de: semestre χ^2 (1, $n = 306$) = 1.44, $p = 0.23$; edad χ^2 (2, $n = 306$) = 5.77, $p = 0.06$; sexo χ^2 (1, $n = 306$) = 1.13, $p = 0.28$; o municipio en que habitan χ^2 (2, $n = 306$) = 4.607, $p = 0.10$.

Estado de las competencias, ejercicios y prácticas políticas

Si bien los resultados de la sección anterior sugieren que un porcentaje considerable de estudiantes desconocen lo que es cultura política, esto no los exime de haber tenido, posiblemente sin estar consciente de ello, acercamiento con competencias, ejercicios o experiencias asociadas a la cultura política. En el Cuadro 3 se muestran los resultados que corresponden a algunas de las experiencias ligadas a cultura política durante la formación inicial profesional de los

estudiantes inscritos en instituciones y licenciaturas formadoras de agentes educativos.

Competencias de formación política

Los resultados expuestos en el Cuadro 3 señalan que 48.0% de los participantes opinaron que los contenidos de las asignaturas siempre o casi siempre les permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos. Mientras que 13.1% compartió que nunca o casi nunca sucede así y 38.6% que a veces. Por otra parte, 28.4% de los educandos comentaron que los temas educativos son reconocidos como temas políticos nunca o casi nunca. En comparación, el 33.3% aseguró que siempre o casi siempre, y el 36.6% que a veces. Al examinar la asociación entre la variable anterior y el tipo de institución, se encontró una relación significativa, χ^2 (4, $n = 306$) = 35.47, $p = .000$. Los resultados *post hoc* señalan que la proporción de estudiantes de la universidad autónoma (49.30%) que consideraron que siempre o casi siempre los temas educativos son reconocidos como temas políticos, dista de los participantes de la universidad pedagógica (22.96%) y los de la escuela normal (38.30%).

Utilizando el mismo método de análisis, se determinó una relación significativa entre las variables: (a) los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos y (b) tipo de institución, χ^2 (4, $n = 306$) =

50.44, $p = 0.00$. Los resultados *post hoc* señalan que el 70.83% de los estudiantes de la universidad autónoma respondió que siempre o casi siempre los contenidos de las asignaturas les permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos. A modo de contraste, en la universidad pedagógica solamente 53.2% perciben esto y en la escuela normal el 33.09%.

Ejercicios políticos extraclase

El Cuadro 3 muestra un 67.3% de encuestados que respondió que nunca o casi nunca se fomenta en su institución la participación para presentar iniciativas ante los poderes de gobierno, destacando por sobre el 21.6% cuya respuesta fue a veces y el 11.1% que consideró nunca o casi nunca. Asimismo, 56.9% de los estudiantes contestó que casi nunca o nunca se promueve la participación en protestas, demostraciones o manifestaciones, 29.4% a veces y 13.1% nunca o casi nunca.

Al aplicar una prueba de Chi-cuadrado entre las variables: (a) se promueve la presentación de iniciativas ante poderes de gobierno y (b) tipo de institución, el resultado sugiere una relación significativa $\chi^2 (4, n = 306) = 34.59, p = 0.00$. La prueba *post hoc* destaca el 22.3% de estudiantes de la universidad autónoma que expresó siempre o casi siempre se promueve la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno, en comparación con el 10.8% de alumnos de la escuela normal cuya opinión fue la misma. Por su parte, en la universidad pedagógica solamente el 2.1% consideró esta opción.

Empleando la misma ruta de análisis se determinó una relación significativa entre las variables: (a) se promueve la participación en protestas, manifestaciones o demostraciones y (b) tipo de institución, $\chi^2 4, n = 306 = 32.55, p = 0.00$. Los resultados *post hoc* señalan que en la universidad autónoma el 29.2% respondió que siempre o casi siempre se promueve la participación en protestas, manifestaciones o demostraciones, a diferencia del 10.1% de la escuela normal y el 5.3% de la universidad pedagógica que consideraron lo mismo.

Prácticas democráticas

Por último, el Cuadro 3 muestra un 68.6% de participantes que coincidió en que siempre o casi siempre los proyectos realizados para las asignaturas les permiten reflexionar sobre los valores básicos del siste-

ma democrático. En comparación, 23.9% respondió a veces y 7.2% nunca o casi nunca. Por otro lado, se identifica un 84.3% de encuestados que afirmaron siempre o casi siempre los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de los problemas actuales colectivos, mientras que un 1.6% consideró que nunca o casi nunca.

Al aplicarse una prueba de Chi-cuadrado entre las variables: (a) los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre los valores básicos del sistema democrático y (b) tipo de licenciatura, se observa una relación significativa, $\chi^2 (4, n = 306) = 30.38, p = 0.00$. La prueba *post hoc* señala que un 83.45% de participantes de la licenciatura en intervención educativa respondieron que siempre o casi siempre los proyectos realizados para las asignaturas les permiten reflexionar sobre los valores básicos del sistema democrático. En contraste, 43.48% de los estudiantes de la licenciatura en educación especial eligieron la misma opción. Posteriormente, se indagó la relación entre las variables: (a) los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos y (b) tipo de licenciatura, determinándose una relación significativa $\chi^2 (4, n = 306) = 27.19, p = 0.00$. La prueba *post-hoc* encuentra que el 97.47% de los participantes de la licenciatura en intervención educativa respondieron que siempre o casi siempre los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos, diferenciándose del 69.57% de la licenciatura en educación especial que optó por la misma respuesta.

Discusión

Este artículo se propuso dar cuenta de algunas experiencias asociadas a la formación en cultura política que se desarrollan en instituciones y licenciaturas formadoras de agentes educativos en el estado Baja California. Para llevarlo a cabo se indagó en las prácticas de cultura política a través de tres enfoques: (a) politológico, (b) socio-antropológico y (c) marxista. Se encontró que la frecuencia con la que se favorece la participación en ejercicios políticos extraclase es considerablemente menor a la frecuencia de favorecimiento de competencias de formación política y de prácticas democráticas. De acuerdo con las definiciones de cultura política y sus respectivas características, la evidencia del presente estudio parece indicar una tendencia a la formación en cultura política des-

de el enfoque politológico. Esta corriente comprende asuntos como: (a) la capacidad de rellenar una papeleta electoral; (b) el conocimiento acerca de la interrelación de las distintas instituciones de un estado democrático; (c) los procedimientos de dominación estatal; (d) hasta la capacidad de conjugar esferas aisladas en un cuadro de conjunto que suele corresponder con la generalidad de la verdad del propio estado (Wittkämper, 1978). Los datos recolectados indican que las variables: (a) tipo institución y (b) licenciatura, son clave en diferencias significativas con respecto de las experiencias de formación en cultura política.

Resulta interesante encontrar que siendo la universidad pedagógica el tipo de institución que cuenta con la mayor proporción de sus participantes quienes afirman conocer lo que es cultura política (47.9%) es a su vez la que destaca por ser el tipo de escuela con la menor proporción en cuanto a la promoción y participación en actividades extraescolares ligadas a la cultura política (2.1%). Una posible explicación a esto pudiera ser que sus experiencias se limitan al plano teórico. Esta situación indicaría, de acuerdo con González (2009), que en la formación inicial profesional de estos participantes se dejan de lado experiencias de participación que son las bases para la construcción de una cultura política democrática y, por lo tanto, de un sistema democrático estable.

Otro hallazgo interesante apunta a la proporción de encuestados de la universidad autónoma (49.30%) que contestaron que siempre o casi siempre los temas educativos son reconocidos como temas políticos. Sin embargo, menos de la mitad de sus encuestados afirmaron conocer lo que es cultura política (35.6%). Es posible que esta cuestión sea consecuencia de que en el espacio escolar mexicano impera la corriente politológica, la cual tiene una inclinación cívica e institucionalista. Desde esta perspectiva, la función de la cultura política es que los individuos se adapten a los roles asignados para la continuidad del sistema (Smith, 2000; González, 2009). Sin embargo, dadas las condiciones de pobreza, violencia, injusticia social, desigualdad, discriminación y otros problemas sociales en México, este tipo de formación en cultura política resulta insuficiente.

Las experiencias de formación en cultura política en escuelas normales representan contribuciones relevantes para el campo. Por ejemplo, en este tipo de institución fue la que menor porcentaje de alumnos expresó conocer lo que es cultura política (28.8%) y también ostenta la menor proporción de participantes

que comentan que siempre o casi siempre se promueve su participación en protestas (10.1%). Esto es problemático porque Ovelar (2005) argumenta que los docentes son clave en la construcción de la cultura política y por ende de sociedades más democráticas, pues las relaciones de los educadores con los educandos tienen un sentido político al forjar formas de leer del mundo, sus personas y relaciones, así como la manera en relacionarse con los demás y su contexto. Las licenciaturas en preescolar, primaria y educación especial presentaron porcentaje escasos de alumnos que optaron por la respuesta casi siempre al preguntárseles por la promoción en eventos que permiten compartir y discutir opiniones políticas y educativas con otros. Lo anterior también es problemático porque la población de los niveles que atienden estas licenciaturas, al ser de las más vulnerables, requieren de una cultura política fortalecida para lograr avances en temas de justicia social como reconocimiento y representación (Fraser, 2006).

Una de las principales limitaciones del presente estudio radica en su muestra no probabilística. Lo anterior limita la posibilidad de realizar inferencias con respecto a la población. También es importante precisar que las características de cultura política exploradas se enmarcan en paradigmas occidentales. Como consecuencia, se descartan las cualidades del concepto en cuestión de cualquier otro paradigma existente. El propio diseño de estudio también puede considerarse una limitación, dado el tipo de datos que se puede obtener con relación a experiencias de formación mediante la técnica de encuesta. Dicho lo anterior, es necesario enfatizar la naturaleza exploratoria del estudio, su afán de ofrecer una mirada al contexto particular de Baja California, y servir como referente para futuras indagaciones.

Resulta importante seguir explorando la cultura política que se desarrolla en la educación formal más allá de lo curricular, que se centra únicamente en los aspectos institucionales y cívico, que, aunque como ya se mencionó, son indispensables, resultan conocimientos escasos para el establecimiento de sociedades más críticas, justas y democráticas. Respecto de la educación superior, además harían falta estudios que plantearan pasar de la teoría a la práctica y la práctica más allá del aula, "...provocar a los estudiantes a reflexionar, analizar, involucrarse en el diálogo crítico, abordar cuestiones sociales importantes y cultivar una serie de capacidades que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen" (Giroux, 2013:19).

Bibliografía

- Almond, G., & S. Verba (1963). *The Civic Culture*. Newbury Park: SAGE.
- Avellaneda, Y. (2013). Formación política en y desde la escuela. Aportes para construir la relación infancia-escuela-política. *Praxis & Saber*, 4, 8, 201-223. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805887>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford, England: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Elizondo, A. & Rodríguez, L. (2009). Los maestros y la formación cívica y ética. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 2, 151-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55111725009.pdf>
- Emler, N. & Frazer, E. (1999). Politics: The Education Effect. *Oxford Review of Education*, 25, 1-2, 251-273. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/030549899104242>
- Franke, T. M., Ho, T. & Christie, C.A. (2011). The Chi-Square Test: Often Used and More Often Misinterpreted. *American Journal of Evaluation*, 33, 3, 448-458.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En FRASER, N. & HONNETH, A (eds.), *¿Redistribución o conocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid: Morata, pp. 17-88.
- Frazer, E. (1999). Introduction: The idea of Political Education. *Oxford Review of Education*, 25, 1-2, 5-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/030549899104099>
- Gibbins, J. (1989). *Contemporary Political Culture: Politics in a Postmodern Age*. London: Sage.
- Giroux, H. (1986). *Teoría Crítica y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17, 1 y 2, 13-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- González, R. (2003). Del patriotismo a la ciudadanía participativa. La formación cívica en las escuelas mexicanas. *Renglones*, 1, 55, 38-45. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/330/55_05_del_patriotismo.pdf;jsessionid=2F0FA081AA0E3942FAD21A1CA0254920?sequence=2
- González, R. (2009). La cultura política: una mediación en la formación ciudadana desde la escuela. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1, 33, 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2009000200007
- Henao, F. & Álvarez, M. (2016). La formación en cultura política en el contexto histórico colombiano. *Historia y Espacio*, 11, 45, 147-74. Recuperado de http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/%20article%20/view%20/1194
- Jorge, J. (2015). La cultura política argentina: una radiografía. *Question. Revista especializada en Periodismo y Comunicación*, 1, 48, 372-403. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/50808/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y
- Lobatón-Patiño, R. (2016). El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación. *Educación y Educadores*, 19, 2, 254-273. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83446681005>
- López de la Roche, F. (1993). *Tradiciones de Cultura Política en el S. XX. Modernidad y sociedad política en Colombia*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Ed. Foro Nacional por Colombia.
- Lozano, E. (2018). La cultura política de estudiantes de universidades interculturales en México. *Región y Sociedad*, 30, 73, 1-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870392520180003000008&lng=es&nrm=iso
- Millán la Rivera, C. (2008). Cultura Política: acercamiento conceptual desde América Latina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1, 1, 42-55. Recuperado de <http://publicacionescienciasociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/9>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 26, 76, 187-206. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65913205002>
- Parsons, T. (1962). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. En Halsey, A., Floud, J. & Anderson, C (eds.), *Education, Economy and Society*. Glencoe: The Free Press, pp. 297-318.
- Parry, G. (1999). Constructive and Reconstructive Political Education. *Oxford Review of Education*, 25, 1-2, 23-38. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/030549899104107>
- Plá, S. (2018). La despolitización del ciudadano. Crítica al Modelo Educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social. En DUCOING, P (ed.), *Educación Básica*

- y *Reforma Educativa*. Ciudad de México: IISUE-UNAM, pp.243-267.
- Quiroz, R. & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 14, 123-138. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/24932/1/93.%20Formaci%C3%B3n%20ciudadana%20y%20educaci%C3%B3n%20c%C3%ADvica-%20%C2%BFcuesti%C3%B3n%20de%20actualidad%20o%20de%20resignificaci%C3%B3n-.pdf>
- Rodríguez, C. & Gómez, K. (2018). Responding to the Populist Challenge: a New Playbook for the Human Rights Field. En RODRÍGUEZ, C. & GÓMEZ, K (eds.), *Responding to the Populist Challenge: a New Playbook for the Human Rights Field*. Bogotá: Dejusticia, pp. 11-57.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En VERA, M. & Pérez, D (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 377-388.
- Sharpe, D. (2015). Your Chi-Square Test is Statistically Significant: Now What?, *Practical Assessment Research & Evaluation*, 20, 8, 1-10.
- Smith, M. (2000). Educación, socialización política y Cultura Política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 22, 87, 76-97. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100005
- White, P. (1977). Political Education in a Democracy: the Implications for Teacher Education. *Journal of Further and Higher Education*, 1, 3, 40-55.
- Wittkämper, G. (1978). La importancia de la formación política para la cultura política. *Revista de Estudios Políticos*, 1, 6, 29-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1273155.pdf>

Predictores del desempeño académico del alumnado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

MARTHA PATRICIA ORTEGA-MEDELLÍN,¹ VERÓNICA MAGDALENA MARÍN-MARTÍNEZ,²
ORLANDO REYNOSO-OROZCO,³ BAUDELIO LARA-GARCÍA⁴



Resumen

Se presentan los resultados de un estudio de correlación centrado en la búsqueda predictores del desempeño académico de estudiantes de primer semestre de diferentes licenciaturas del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, con la intención de orientar el trabajo de quienes se encargan de su tutoría. Como indicadores del desempeño académico se utilizaron: el promedio de escuela de procedencia (PEP), resultado de Prueba de Aptitud Académica (PAA), integrado por los resultados de la prueba de comprensión lectora (PL) y el promedio general del primer semestre de la carrera (PG). En nuestros resultados el PEP es el mejor predictor del desempeño académico por sobre los resultados obtenidos en la PAA y en la PL. Esto puede estar asociado a que el promedio del grado anterior da cuenta de indicadores confiables como los hábitos para el estudio, el apoyo familiar, la estabilidad emocional y económica; además de que es el resultado histórico del desem-

Academic Achievement Predictors in the Student Body of the Health Sciences University Center at the University of Guadalajara

Abstract

Results from a correlational study centered in the search of predictor elements in the academic achievement of the student body at the Health Sciences University Center in the University of Guadalajara are presented with the intention of guiding the job of those in charge of tutoring them. The data considered for the analysis included: grade point average, results from the academic aptitude test (PAA), reading comprehension test (PL) and average score from the first semester grades.

Results show that the grade point average from their previous school where they obtained their high school diploma, is the best predictor for academic achievement above the obtained results in the PAA and the PL. This might be associated to the fact that the previous grade point average accounts for reliable indicators as study habits, family support, emotional and economic stability, etc. It would be possible to carry out further studies

Recibido: 30 de marzo de 2020
Aceptado: 31 de mayo de 2020
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. martha.omedellin@academicos.udg.mx
- 2 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. veronicam.marin@academicos.udg.mx
- 3 Departamento de Políticas Públicas, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara. orlando.inm@ucea.udg.mx

peño académico, lo que pudiera estar también asociado a las diferencias individuales en el control cognitivo y regulación de la conducta del estudiante. Cabría realizar posteriores estudios sobre estilos de aprendizaje y estrategias que desarrolla el estudiantado para incrementar la calificación en un ambiente en el cual se privilegia, excesivamente, el tener una alta calificación.

Palabras clave: Desempeño académico, Alumnado, Competencias lectoras, Perfil de ingreso, Tutoría.

about learning styles and strategies that students develop to increase school grades in and environment in which high scores are overly privileged.

Key Words: Academic Achievement, Students, Reading Skills, Admission Profile, Tutoring Process.

4 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. baulara@cucs.udg.mx

Las personas autoras desean agradecer el apoyo del equipo académico, administrativo y de investigación de los departamentos involucrados en la realización de este reporte, en especial el de Andrés Apolonio González Tafoya por su invaluable colaboración para su concreción.

Introducción

La selección de candidatas y candidatos que tienen posibilidades de tener un buen desempeño académico y de completar sus estudios es una importante consideración que tienen las universidades del mundo debido a la necesidad de optimizar los recursos. Este es el caso también de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Dados los altos costos económicos, pero sobre todo sociales, que implica la deserción, reprobación y rezago de las alumnas y los alumnos de la UdeG, se han sugerido mecanismos para asegurar que quienes aspiran a convertirse en parte del alumnado de alguna de sus carreras, cuenten con las características que les permitirán tener éxito durante su trayectoria, asegurarse de que habrán de concluirla y sean útiles a la sociedad al ejercer como profesionistas de esa área.

Uno de los mecanismos que se ha utilizado es la creación de perfiles de ingreso que les orienten a elegir correctamente una carrera de acuerdo con sus aptitudes, actitudes y orientación vocacional.

Hablar de perfil de ingreso es hablar de los requisitos mínimos indispensables con los que tiene que contar cada estudiante al ingresar a la carrera elegida, mismo que supone una base elemental para iniciar los estudios profesionales (CUCS, 2008a, CUCS, 2008c).

El propósito de este estudio es examinar el potencial de tres diferentes pruebas, que regularmente se aplican a todos los aspirantes, como predictores de desempeño académico en los programas educativos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS).

Con este fin, se evalúan los perfiles de ingreso de 482 alumnos y alumnas, al comparar los puntajes obtenidos en sus pruebas de selección, la prueba de comprensión lectora (PL) y la calificación promedio de su primer semestre en la carrera (PG). Los puntajes de cada componente del perfil fueron correlacionados con cada promedio de las calificaciones que obtuvieron al final del primer semestre de su carrera.

La PL evalúa las destrezas de lectura en lo referente a velocidad y comprensión de textos académicos típicos, adecuados al nivel educativo superior.

Actualmente los mecanismos de evaluación y selección de aspirantes incluyen la consideración del promedio obtenido en la escuela de procedencia y el examen de aptitud académica diseñado por el College Board o Prueba de Aptitud Académica (PAA). La PAA

del College Board consiste de dos partes diseñadas para medir la habilidad para el razonamiento verbal y matemático del estudiante de habla hispana que desea continuar sus estudios superiores (College Board, 2008).

Desgraciadamente, la información que se genera como resultado de la aplicación de esta última prueba no se utiliza para fortalecer e innovar los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, el perfil de ingreso contiene diversos elementos y requisitos bastante específicos para la carrera a la que se refieren, pero los resultados de la medición no se retoman en el PAA.

Para esta tarea se ha dado énfasis a la tutoría, función educativa que pretende mejorar la calidad en la formación profesional mediante un acompañamiento cercano e individualizado, así como abatir los índices de deserción, reprobación y rezago escolar; su propósito fundamental es acompañar, orientar, guiar, conducir, apoyar y dar seguimiento al desarrollo del estudiante del CUCS (CUCS, 2003; CUCS, 2008b; CUCS, 1998).

Podríamos decir que el proceso tutorial aspira a ser el espacio donde se observe el desarrollo de los elementos incluidos en el perfil o donde se constate su existencia. Para llevar a cabo esta importante tarea, se requiere de mecanismos confiables para recolectar, interpretar e integrar información académica relevante que permita al cuerpo académico (quienes tutoran y gestionan) formarse una imagen adecuada y completa de quienes conforman la plantilla estudiantil.

Finalmente, el desempeño académico se traduce en indicadores de efectividad escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio (Carreño, Micin & Urzua, 2016). En términos más amplios, el desempeño es toda acción realizada por un individuo atendiendo a lo que se le ha designado (o auto asignado) como responsabilidad y que será medido con base en lo que se hace para lograr los objetivos o metas propuestos.

Para nuestro estudio, el desempeño académico de cada estudiante del CUCS se mide en términos de las calificaciones (escala del 50 al 100) obtenidas en las materias cursadas en el primer semestre de carrera (un ciclo).

Dado que en este trabajo, una fuente de información sobre cada estudiante es el promedio de calificaciones, tanto del nivel anterior como del primer semestre de la carrera, se hace necesario tener presentes algunos aspectos que giran en torno a las calificaciones.

De entrada, cabe citar a Alonso Sánchez quien ha encontrado que “para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones” (Sánchez *et al.*, 1996), aunque al ser cuestionados más profundamente, las docentes y los docentes reconocen la dificultad de conseguir mediciones objetivas en el aprendizaje.

El mismo autor señala que “la evaluación resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas en gran medida subjetivas pero con una gran influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y de los mismos profesores” (Sánchez *et al.*, 1996).

Otro aspecto a considerar es la importancia que han adquirido las calificaciones numéricas con respecto a la evaluación del aprendizaje, pues al parecer se han convertido en la única forma de medir el conocimiento, hecho que implica, por lo menos, dos complicaciones: la inobjetable subjetividad de las notas y los mecanismos desarrollados por los estudiantes de los dos sexos para incrementarlas, que pasan por súplicas, amenazas, trabajos extraordinarios, sobornos, favores, justificaciones, etcétera.

Con base en la información expuesta previamente, se plantea la siguiente pregunta de investigación para el presente trabajo: ¿Existe alguna relación entre las pruebas que se aplican a los alumnos al ingresar a la universidad y su desempeño académico?

Método

Se trata de un estudio mediante un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional con metodología cuantitativa. Para abordar el problema se realizó una correlación de Pearson basada en los datos obtenidos del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) y de la prueba de comprensión lectora (PL) aplicados directamente a estudiantes de primer ingreso de las carreras del CUCS de la UdeG (Universidad de Guadalajara, 1995).

La población objeto de estudio (ver Figura 1) está comprendida por la totalidad de estudiantes matriculados en el primer semestre de la generación 2009A del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, en las licenciaturas de Cultura Física y del Deporte, Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología y Psicología, así como las carreras de Técnico Superior Universitario en Radiología e Imagen, Prótesis Dental y

Enfermería. Los criterios generales para la selección de estas profesiones fueron los siguientes:

- Todas las carreras pertenecen al Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Pese a ello, existe una gran diferencia entre los perfiles de los alumnos que entran a estas carreras: distintas expectativas de rol y estatus social, diferentes niveles de promedios escolares, diversa identidad, etcétera.
- La familiaridad con este tipo de profesiones, a razón de la formación obtenida a nivel licenciatura así como el acceso a los datos a laborar a través del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- La posibilidad de acceder a realizar la investigación y obtener todos los datos requeridos.

De la muestra total de 733 estudiantes matriculados en el primer semestre académico del año 2009, se analizaron 482 expedientes, el resto fue retirado de la base de datos debido a la imposibilidad de acceder a los datos necesarios, por estar dados de baja, o en trámites de regulación o nivelación, así como situaciones relativas a solicitudes de licencias.

La distribución de alumnos participantes por cada licenciatura es como sigue: 57 de la Carrera de Cultura Física y Deportes, 105 de la Licenciatura en Enfermería, 20 de Medicina, 50 de la Licenciatura en Nutrición, 42 de Odontología y 72 de la Carrera de Psicología.

De los programas de Técnico Superior Universitario son 37 alumnos de Radiología e Imagen, 34 de Prótesis Dental y 65 de Enfermería. En cuanto a sexo (ver Figura 1), los datos pertenecen a 326 mujeres (67.63%) y 156 hombres (32.37%), en edades que van de los 15 a los 40 años, siendo los mayores promedios: de 18 años el 41.8% (206 alumnos), de 19 años el 23.9% (118 alumnos) y de 20 años el 13.8% (68 alumnos).

Instrumentos

Para obtener los datos, se empleó la batería de instrumentos en línea creados por el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo del CUCS de la UdeG, como parte de la estrategia para conocer el perfil de ingreso de los estudiantes de las distintas carreras del centro.

Para cuantificar la variable dependiente (el nivel de desempeño académico) se utilizó la calificación promedio reportada para cada estudiante, en la cual se consideraron todos los cursos estudiados y que por requisito cubren los conocimientos básicos para cursar las carreras. Los promedios se obtienen a partir de

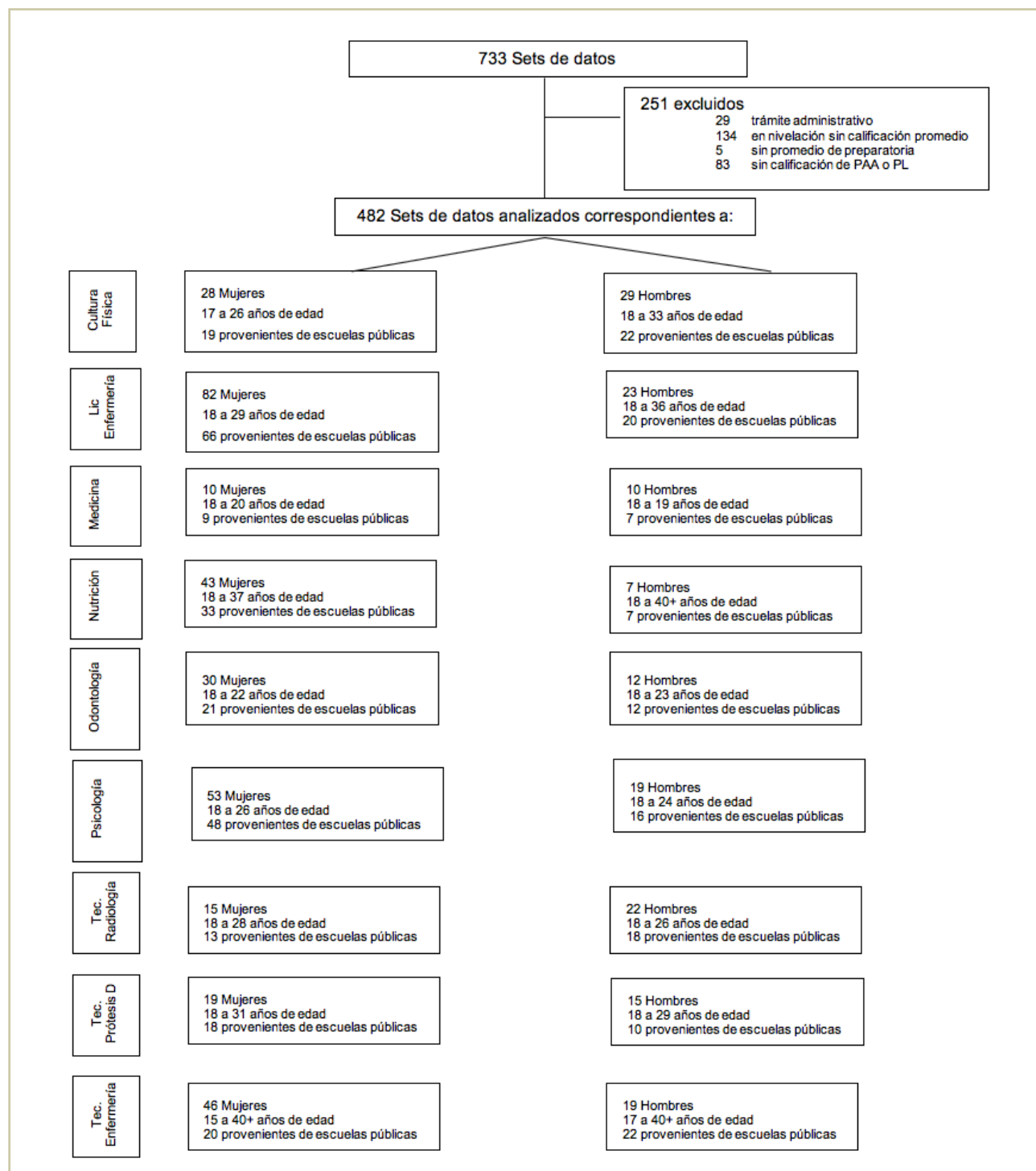


Figura 1. Población del estudio

Fuente: Elaboración propia.

las evaluaciones del curso por cada carrera y que van desde exámenes hasta evaluaciones validadas por especialistas o expertos en cada una de las escuelas (carreras) indicadas.

Por otro lado, para cuantificar las variables independientes, se recabaron también los datos concer-

nientes al promedio de la escuela de procedencia (habilidades académicas previas) y el puntaje obtenido en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y la Prueba de Lectura (PL). Para este fin se utilizó la técnica de recolección indirecta de los datos de información, mediante la revisión de datos publicados y disponi-

bles para los/as investigadores/as de la Universidad de Guadalajara.

Finalmente, se utilizó un examen de contenidos de la materia PBI13 Psicología Evolutiva: Infancia a preadolescencia, de la Carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud para la evaluación de valor agregado de las calificaciones, así como una encuesta de percepción para la evaluación de la percepción sobre la importancia de las calificaciones en los alumnos.

Procedimiento

La preparación de la información incluye la recopilación, clasificación, sistematización u ordenamiento, tabulado y presentación de ésta, referente a cada variable considerada.

Las técnicas que se utilizaron en estos aspectos son tanto manuales como electrónicas. Para la sistematización y tabulado se utilizó una computadora en la que se asignaron carpetas, archivos y ventanas, de acuerdo al orden lógico de las variables para facilitar ya el almacenamiento, ya la modificación, ya la recuperación de los datos de información procesada para su posterior análisis individual y en conjunto.

La determinación e interpretación de los coeficientes respecto de los factores determinantes (variables independientes) del desempeño académico (variable dependiente), se llevó a cabo a partir de procedimientos estadísticos *ad hoc* para evaluar estas características en el perfil de ingreso de los alumnos de los dos sexos del CUCS, correlacionándolas con los resultados del examen de admisión, el promedio de la escuela de procedencia y el promedio del primer semestre de estudios.

Los indicadores a correlacionar son los siguientes:

- *Variable X*: Promedio del nivel de estudios anterior, puntaje de examen de ingreso y competencia lectora.
- *Variable Y*: Desempeño académico en todos los casos.

Los datos se analizaron tanto de manera general como por cada una de las carreras. De dicho procesamiento se dedujeron recomendaciones, estrategias de estudio y áreas problema de los estudiantes, información que se pondrá a disposición de los coordinadores de carrera y/o tutores del CUCS.

Cuando empezamos a interpretar los resultados, consideramos necesario fortalecer los argumentos de algunos de nuestros hallazgos con respecto al “valor agregado” de las calificaciones en las que se basa el

promedio con el cual se mide el desempeño académico de cada estudiante. Aplicamos entonces un examen que fue elaborado para otros propósitos por los docentes y las docentes de la materia PBI13 Psicología Evolutiva: Infancia a preadolescencia, de la Carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, para aplicarlo a un grupo de 28 alumnos que cursaron esta materia en el primer ciclo en el calendario 2011A. Comparamos las calificaciones obtenidas en el examen y las calificaciones finales que aparecen en el SIIAU, dado que este grupo acababa de concluir el curso.

También recurrimos a la aplicación de una breve encuesta de percepción, aplicada a un grupo de 35 alumnas y alumnos, donde les cuestionamos sobre sus consideraciones personales acerca de la importancia de las calificaciones, lo que consideran una “baja calificación” y sobre la objetividad de las calificaciones; además les solicitamos que, de una lista de estrategias para incrementar la calificación, jerarquizaran algunas a las cuales recurren.

El procesamiento estadístico de los datos se llevó a cabo por grupos, obedeciendo a cada una de las carreras, en el programa SPSS versión 19. Se formaron 9 grupos independientes en los cuales se corrieron los análisis de correlación, con la intención de neutralizar las diferencias que pudieran existir entre los participantes debido a las exigencias, demandas y requisitos que varían de una carrera a otra en el CUCS.

En el análisis de correlación de Pearson, definimos que para tener la certeza de una correlación del 99% requeriríamos que el valor de significación (valor de p) sea menor de 0.05. Para los objetivos de este estudio, considera que hay correlación entre las variantes únicamente si $p \leq 0.05$.

Resultados

Al analizar el conjunto de los datos, observamos que el promedio crudo de las variables estudiadas en esta investigación nos muestra un panorama interesante, tal como se observa en los Cuadros 1 y 2.

Si ponemos atención a los promedios obtenidos al egresar de la escuela preparatoria, nos encontramos que, quienes tienen las calificaciones más altas son los alumnos de las carreras de medicina, nutrición y odontología (94.76, 92.53 y 92.18, respectivamente) en contraste con los alumnos que ingresaron a las carreras de cultura física, técnico superior en enfermería y técnico superior en prótesis dental.

Estos resultados generan un especial interés dada

Cuadro 1. Valor de la correlación del promedio del primer semestre y las evaluaciones previas de la carrera

Carrera	Promedio primer semestre	Correlación de Pearson	Significación unilateral	Valor de N	Existe correlación
Lic. en Cultura Física y Deportes	PEP	0.230	0.043*	57	Sí
	PAA	0.040	0.383	57	No
	PL	0.279	0.013*	57	Sí
Lic. en Enfermería	PEP	0.188	0.027*	105	Sí
	PAA	0.206	0.017*	105	Sí
	PL	0.054	0.291	105	No
Lic. en Medicina	PEP	0.300	0.100	20	No
	PAA	0.311	0.091	20	No
	PL	0.293	0.105	20	No
Lic. en Nutrición	PEP	0.431	0.001*	50	Sí
	PAA	0.080	0.291	50	No
	PL	0.092	0.266	50	No
Lic. en Odontología	PEP	0.523	0.000**	42	Sí
	PAA	0.001	0.497	42	No
	PL	0.106	0.252	42	No
Lic. en Psicología	PEP	0.344	0.020*	72	Sí
	PAA	0.285	0.008*	72	Sí
	PL	0.167	0.080	72	No
TSU en Radiología e Imagen	PEP	0.294	0.038*	37	Sí
	PAA	0.312	0.030*	37	Sí
	PL	0.095	0.289	37	No
TSU en Prótesis Dental	PEP	0.092	0.302	34	No
	PAA	0.202	0.127	34	No
	PL	0.063	0.361	34	No
TSU en Enfermería	PEP	0.317	0.005*	65	Sí
	PAA	0.308	0.006*	65	Sí
	PL	0.103	0.208	65	No

Fuente: Elaboración propia.

la relativa aceptación del concepto que se tiene en la literatura, en los años recientes, del promedio de la escuela de procedencia como el mejor predictor de desempeño académico.

En el caso de la carrera de Medicina, al analizar los resultados de la PAA advertimos que el puntaje promedio en esta prueba de los alumnos participantes fue de 79.79 (el más alto de todos los grupos), sin

embargo, su desempeño académico estuvo ubicado en el séptimo lugar de nueve carreras analizadas.

En el caso de la PAA fueron nulas las correlaciones de los puntajes obtenidos por los alumnos y su desempeño académico en el 73% de los casos, lo cual sugiere una muy pobre actuación. De entre los casos estudiados aquí, se han eliminado aquellos que se dieron de baja, quienes reprobaron y aquellos en

Cuadro 2. Promedios (crudos) observados en los 482 casos divididos por carrera

Carrera	n	Desempeño	PEP	PAA	PL
Cultura Física	57	90.05	85.49	67.43	68.95
Licenciatura en Enfermería	105	90.47	91.82	70.33	71.05
Medicina	20	88.96	94.76	79.79	75.00
Nutrición	50	97.17	95.73	77.12	76.60
Odontología	42	92.45	92.13	76.84	69.05
Psicología	72	93.95	89.80	75.17	71.62
TSU Radiología	37	84.20	86.20	68.61	67.89
TSU Prótesis Dental	34	87.42	82.21	56.47	62.94
TSU Enfermería	65	89.81	82.61	53.40	56.06

Fuente: Elaboración propia.

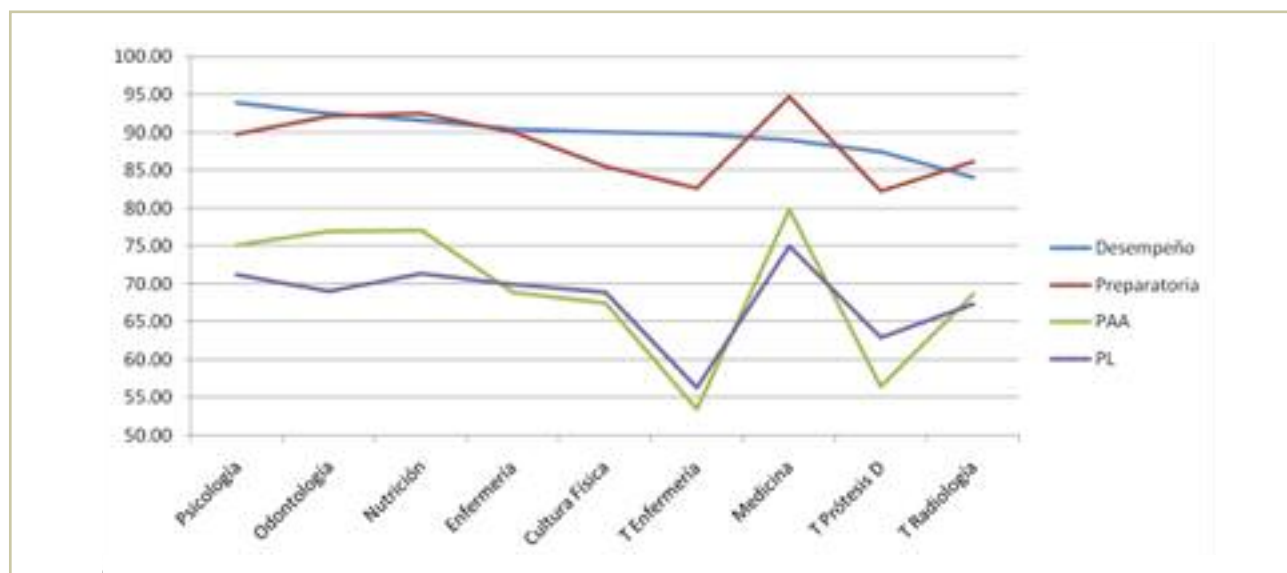


Figura 2. Promedios de pruebas de desempeño, PAP, PAA y PL por carrera

Fuente: Elaboración propia.

estatus de nivelación pero que fueron admitidos; muy probablemente obtuvieron una calificación aceptable en esta prueba (pues representa el 50% de la calificación que se considera para definir a los alumnos que serán finalmente admitidos cada semestre), esto podría significar que la habilidad predictiva del PAA es aún más baja de lo que se estima.

En lo tocante a la prueba de lectura, nos percatamos nuevamente de que los promedios más bajos pertenecen a los estudiantes que ingresan a las carreras de técnicos superiores en las áreas de radiología, prótesis dental y enfermería (67.30, 62.94 y 56.31 respectivamente). Mientras que, los promedios más altos, correspondieron a las carreras de medicina, nutrición y psicología (75, 71.40 y 71.25), pero este factor fue un predictor efectivo únicamente en el 11% de los casos. En el agregado, el comportamiento de los datos se muestra en la Figura 2.

Entonces, esto significa que, en general, la habilidad que tienen los estudiantes para obtener altos promedios en la preparatoria da cuenta del 66% respecto de la varianza en el desempeño académico agregado de los estudiantes que formaron parte de este estudio; la variable de habilidades académicas previas (aquí significada en el promedio de la escuela de procedencia) explica la variable del desempeño académico (aquí significada en el promedio de calificaciones de su primer semestre en la carrera).

De acuerdo con los procedimientos, los resultados son consistentes y podría esperarse entonces que los valores positivos (negativos) de los coeficientes de

regresión indiquen que la variable incrementa (reduce) la probabilidad de que el estudiante tenga éxito en su carrera.

Por otro lado, las variables vinculadas con la PAA y la PL no son variables explicativas ni afectan la probabilidad de tener un buen desempeño académico. Los resultados obtenidos concuerdan con otros estudios en que la prueba de aptitud académica y la comprensión lectora no son predictores importantes para el éxito académico. Sin embargo, habrá de plantearse la posibilidad de ampliar este trabajo, para analizar otras variables explicadoras que puedan ayudarnos a entender mejor las discrepancias aquí reportadas.

Proceso comparativo de calificaciones

En el examen aplicado en la materia PB113 Psicología Evolutiva: Infancia a preadolescencia, de la Carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, comparado con la calificación final de la misma, se obtuvieron los siguientes resultados: Las calificaciones de SIIAU iban de 71 a 100 puntos, sin alumnos reprobados. 22 de los 28 alumnos tienen una calificación igual o superior a 90 puntos.

En el caso de las calificaciones obtenidas en el examen aplicado, sólo 5 alumnos obtuvieron calificaciones superiores a 90, y de los 23 restantes, 6 no alcanzaron calificación aprobatoria; encontrándose el 59.5% del total de alumnos entre las calificaciones 66 y 83.

Encontramos entonces que el promedio de calificación en el grupo es de 92.17 al observar las calificaciones ingresadas al Sistema Integral de Informa-

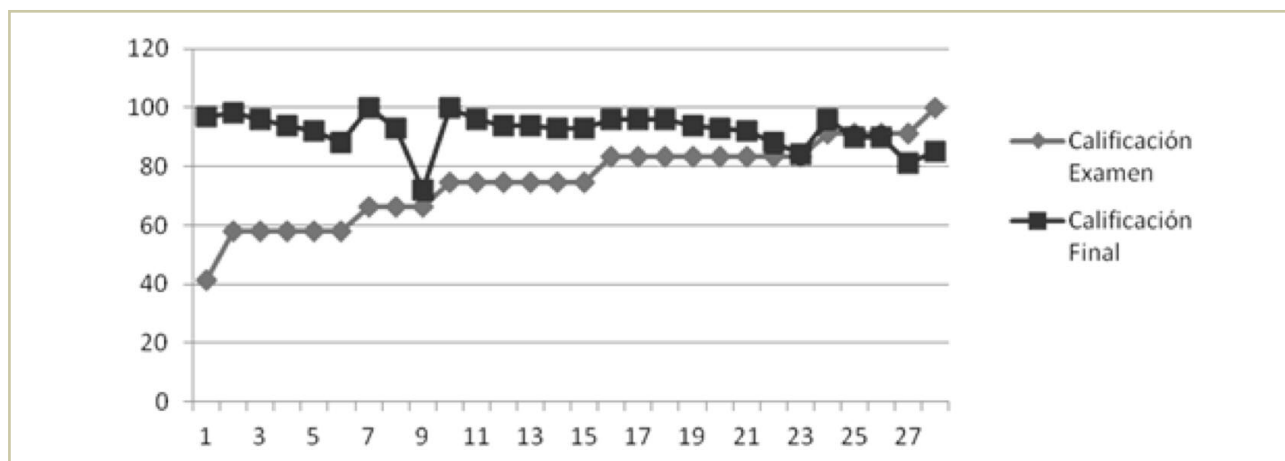


Figura 3. Comparativa de calificaciones de la materia PB113

Fuente: Elaboración propia.

ción y Administración Universitaria (SIIAU) pero de 72.28 al observar la calificación total obtenida en el examen de conocimientos, es decir, una variación de casi 20 puntos (19.89). Generalmente esta diferencia en el puntaje, entre el examen aplicado y la calificación final, se atribuye al desempeño en rubros tales como participación en clase, tareas entregadas, exposición durante el curso, exámenes parciales e incluso asistencia.

Esto quiere decir que, si consideráramos la calificación del examen como un indicador de aprovechamiento, estaríamos en posición de inferir que la diferencia en las calificaciones obtenidas al final del ciclo escolar no son reflejo de los conocimientos obtenidos.

A esto debemos agregar que en algunos casos, los estudiantes que obtuvieron en el curso una calificación final elevada, como 97 o 98, en el examen obtuvieron 41 y 58 respectivamente (ver Figura 3).

Encuesta de percepción

Se aplicó la encuesta elaborada, expresamente para este caso, a un total de 35 estudiantes del CUCS, 11 alumnos y 24 alumnas, entre 19 y 33 años, que cursaron entre el 3° y el 7° ciclo.

Del total de encuestas, el 71% consideró importante la calificación, principalmente para utilizar el promedio en cuestiones como la elección de horario y la obtención de becas. De forma contrastante, el 97% consideró que las calificaciones no miden objetivamente los conocimientos adquiridos en los cursos; se hizo referencia a la subjetividad del docente, a criterios poco claros de calificación y a la dificultad para medir el conocimiento.

Respecto a lo que consideran una “baja calificación”, los mayores porcentajes se concentraron en: 80 el 37%, 70 el 20%, 90 y 85 el 17%, respectivamente.

Al solicitárseles que jerarquizaran las estrategias a las que recurren cuando tienen una “baja calificación”, las menciones quedaron como se muestra en el Cuadro 3.

Encontramos entonces que la segunda columna nos brinda el total de menciones que los estudiantes de los dos sexos hacen de la estrategia; siendo la de “conformarse” la más recurrente (74.3%), pero sólo para once estudiantes (31.4%) como primera opción. En segundo lugar (71.4%), se encuentra la de solicitar autorización para elaborar un trabajo extra, que fue también a la que más se dijo recurrir como primera opción (48.6%).

En el caso de *trato de recordarle lo buen alumno(a) que fui en el curso*, tiene veintidós menciones (62.9%), al igual que *solicito revisión de calificación y examen departamental*, que tiene además 12 menciones (34.3%) como primera opción a seguir por los y las encuestadas.

Discuto con el profesor, fue mencionado por el 60% de los estudiantes de los dos sexos, pero sólo el 28.6% lo tomo como primera opción.

Las estrategias más desdeñadas fueron: *justifico mi mal desempeño contándole al profesor(a) mis dificultades y le ofrezco algo al profesor (dinero, botella, materiales, etc.) a cambio de puntos extras*, con un 45.7% de recurrencia. Es decir que, el 54.3% de las personas encuestadas, ni siquiera las consideró como opción, haciendo explícito en sus casos, que esas dos *nunca las utilizaría*. Su porcentaje de mayor recurrencia (28.6%) se encuentra en la 7ª u 8ª opción.

En el caso de estrategias que no estaban incluidas

Cuadro 3. Encuesta de percepción

Estrategia a la que recurren	Número total de menciones	Lugar en el que se emplea la estrategia				No es opción
		1º o 2º	3º o 4º	5º o 6º	7º u 8º	
Discuto con el profesor.	21	10	5	5	1	14
Trato de recordarle lo buen alumno(a) que fui en el curso.	22	6	11	4	1	13
Le solicito me deje hacer un trabajo extra.	25	17	8	0	0	10
Solicito revisión de calificación y examen departamental.	22	12	6	3	1	13
Justifico mi mal desempeño contándole al profesor(a) mis dificultades.	16	3	7	6	0	19
Me resigno y me doy por vencido conformándome con esa calificación.	26	11	7	7	1	9
Le ofrezco algo al profesor (dinero, botella, materiales, etc.) a cambio de puntos extra.	16	0	4	2	10	19
Otra, ¿cuál?	12	9	2	0	1	23

El resaltado gris claro indica por columna las cantidades más altas y el gris oscuro las más bajas.

Fuente: Elaboración propia.

en el listado y que fueron propuestas por los estudiantes, encontramos que sólo 12 (34.3%) propusieron alguna diferente y de ellos sólo 9 (25.7%) la consideraron como primera opción para elevar su calificación. Éstas tienen que ver con, pedir revisión de criterios de calificación, presentar los trabajos realizados, pedir la evaluación de otro profesor o argumentar al profesor las razones por las cuales considera merecer más calificación.

Discusión

Entre las cosas que observamos se encontró el hecho de que no en todas las carreras fue igual el nivel de correlación de las diferentes variables; en el caso del promedio de la escuela de procedencia, existió correlación con el promedio del primer semestre de la carrera en siete de las nueve carreras del CUCS; en el caso de la PAA y el promedio de primer semestre, sólo en cuatro de las mismas nueve carreras; y por último, en el caso de la PL, apareció correlacionado con el promedio obtenido en el primer semestre de la carrera solamente en una de las nueve; parece entonces que el valor predictivo del desempeño académico más contundente fue el promedio de la escuela de procedencia.

Aunque el análisis estadístico haya sostenido esta teoría, al final de nuestro trabajo de investigación creemos que es importante dar seguimiento a estos datos y considerar una segunda investigación, en la cual se estudie específicamente el caso de la carrera de Medicina, porque dado el pequeño

número de la muestra, creemos que los datos no son fiables.

Estos hallazgos parecen indicar que mediciones como el promedio de calificaciones obtenido en la escuela de procedencia resulta mejor predictor del desempeño académico, probablemente por dar cuenta de un período largo que nos refiere hábitos para el estudio, dedicación, actitud hacia el aprendizaje, apoyo familiar, estabilidad emocional y económica, entre otros factores, todos ellos indispensables para lograr una mejor historia académica. En particular este resultado es coincidente con los resultados obtenidos por Parra (2005) para el caso de la Universidad de Baja California.

Podemos concluir también que, los indicadores del desempeño académico utilizados en este estudio no pueden ser viables como predictores del rendimiento académico; son necesarias futuras investigaciones que exploren relaciones objetivas entre las funciones cognitivas y otros indicadores biológicos (ej., potenciales relacionados a eventos) con el rendimiento académico en distintos tipos de tareas y estímulos emocionales (Reynoso Orozco y Méndez Luévano, 2018). Por otra parte, se requieren estudios longitudinales y prospectivos que puedan brindar información predictiva del instrumento utilizado en este estudio; aunque el tamaño de la muestra de este trabajo es comparable con estudios previos, es recomendable ampliar el número de participantes e incluir otras variables, como los indicadores electrofisiológicos relacionados con el control de la conducta. A su vez, el presente trabajo brinda información para gene-

rar estrategias de intervención psicopedagógica y de tutoría de acompañamiento individual con aquellos alumnos con bajo índice de regulación conductual y que están en riesgo de presentar problemas académicos, como el bajo rendimiento, alto índice de reprobación o deserción escolar.

El análisis elaborado sugiere, además, la baja fiabilidad predictiva del mecanismo de selección e ingreso de la Universidad de Guadalajara, pues, dados los resultados, parece que la PAA no está teniendo éxito en su intento por seleccionar a los alumnos más aptos para cursar y concluir exitosamente una carrera (los alumnos que obtuvieron las mejores calificaciones en esta prueba fueron algunos de los mismos que tuvieron el desempeño académico más pobre), insistimos en que resulta de vital importancia la revisión del uso de la PAA considerando la enorme cantidad de recursos económicos, materiales y humanos que se destinan a este proceso.

En el futuro se tendrá que analizar la permanencia y persistencia de los resultados obtenidos, dado que la calificación del primer semestre puede no ser suficiente para brindar una clara idea del desempeño que cada alumno podría tener al final de su carrera profesional.

Con la encuesta de percepción, encontramos que la recurrencia, de los estudiantes a estrategias extraordinarias para obtener mayor calificación, es reconocida y justificada por ellos mismos pues la importancia que le dan a la calificación tiene relación con el uso del promedio semestral para determinar el orden de inscripción del siguiente ciclo, el lugar del servicio social y la modalidad de titulación; además del acceso a becas o intercambios. Pero declaran que no es una medida confiable de su conocimiento y son capaces tanto de enumerar como de jerarquizar las estrategias de las que se valen para aumentar una calificación considerada no conveniente.

Finalmente, la información con la que cuenta la institución relativa a los estudiantes raras veces es útil para mejorar su vida académica, pues normalmente no se analiza y está sistematizada.

Referencias

Carreño, B., Micin, S. & Urzúa, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes

de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa* 7(1), 29-39. Recuperado el 08 de enero de 2020 de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168893042016000100003 - DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575>

COLLEGE BOARD (2008). *Prueba de admisión universitaria*. La PAA. Recuperado el 18 de enero de 2020, <http://oprla.collegeboard.com/ptorico/pr/program/paa.html>.

Centro Universitario de Ciencias de la Salud (1998). *Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Centro Universitario de Ciencias de la Salud (2003). *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

CUCS (2008a). *Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 07 de febrero de 2020, página web <http://www.cucs.udg.mx/>

CUCS (2008b). *Tutorías*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 12 de febrero de 2020 Tutorías, <http://www.cucs.udg.mx/serviciosacademicos/index.php?Id=42>.

CUCS (2008c). *Perfiles de ingreso de las carreras*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 20 de enero de 2020. <http://www.cucs.udg.mx/categoria.php?id=3>

Parra Atencio, Nibaldo Marlon (2005). *Lectura funcional y rendimiento académico en estudiantes de Educación de la Universidad del Zulia*. La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pedagogía. Trabajo de Ascenso a ser promovido como Profesor Asociado. Maracaibo, noviembre de 2005. (p. 102). Recuperado el 23 de enero de 2020. <http://www.monografias.com/trabajos43/lectura-y-rendimiento/lectura-y-rendimiento.shtml>

Reynoso Orozco, O. y Méndez Luévano T.E. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Diálogos sobre Educación*. Temas actuales en investigación educativa. 9 (16), pp 1-19.

Sánchez Alonso, Gil Pérez, D. y Martínez-Torregrosa J. (1996). *Evaluar no es calificar*. Valencia, España. Investigación en la escuela, ISSN 0213-7771 N° 30 (S), p.p 15-26. Recuperado el 19 de febrero de 2020. www.uv.es/gil/documentos_enlazados/1996_evaluar_no_es.doc

Universidad de Guadalajara. *Estadísticas de Alumnos, Control Escolar*. Retomado el 10 de octubre de 2011. Recuperado el 21 de febrero de 2020 de: <http://www.escolar.udg.mx/drupal/content/estadisticas-de-alumnos>

Incorporación de la herramienta Scratch para el aprendizaje de conceptos de Algoritmia

LIZZIE EDMEA NARVÁEZ-DÍAZ,¹ ROCÍO EDITH LÓPEZ-MARTÍNEZ²



Resumen

La investigación que se presenta centró su atención en la incorporación de la herramienta Scratch a la materia de Algoritmia con el objetivo de apoyar al alumno a entender mejor los conceptos estudiados para mejorar su rendimiento académico; se empleó la estrategia del aprendizaje basado en proyectos y se determinó la actitud de los alumnos ante el uso de Scratch. El enfoque metodológico fue mixto y el aprendizaje basado en proyectos definió una serie de siete pasos para su aplicación en el desarrollo de un proyecto. Los instrumentos fueron un cuestionario sobre actitudes, el acta de examen y los resultados de los proyectos. La muestra estuvo formada por alumnos de la licenciatura en Ingeniería de Software de la Unidad Multidisciplinaria Tizimín del semestre agosto-diciembre 2018. El análisis de datos demuestra que se obtuvo una actitud positiva frente a la incorporación de Scratch, los proyectos arrojaron resultados satisfactorios y respecto al rendimiento académico no se puede afirmar que sea significativo. No se tienen suficientes datos para aseverar que Scratch sea adecuado en Algoritmia, sin embargo, los alumnos muestran aceptación en su uso constatándose con los proyectos. Según los resultados obtenidos la mejoría en el rendimiento académico se irá viendo cada vez más en sucesivas incorporaciones de Scratch a Algoritmia. Las limitaciones del estudio estuvieron dadas por el grupo con el que se trabajó y los resultados encontrados pueden servir de ayuda para comprender lo que sucede en el aula.

Palabras clave: Algoritmia, Scratch, Aprendizaje basado en proyectos, Actitudes, Rendimiento académico.

Incorporation of Scratch in the Learning of Algorithmic Concepts

Abstract

This research focused on the incorporation of the Scratch visual programming language into the course of algorithmic, with the objective of supporting the student to better understand the concepts studied to improve his academic performance; for this the project-based learning strategy was used and the attitude of students to the use of Scratch was investigated. The methodological approach was mixed, and the seven steps defined by project-based learning were used on a project. The instruments used were a questionnaire on attitudes, the evaluation report and the results of the projects. The sample was formed by students of the bachelor's degree in Software Engineering from the Tizimín Multidisciplinary Unit in the semester August-December 2018. Data analysis shows that a positive attitude was gained since the incorporation of Scratch, and the projects yielded satisfactory results, despite that, it cannot be affirmed that the improvement in academic performance is significant, because there is not enough data to assert that Scratch is adequate in the course of algorithmics, however, students show acceptance in its use during the development of the projects. Preliminary results suggest that the improvement in academic performance will be increasingly seen in successive incorporations of Scratch in algorithmics. The limitations of the study were due to the group that was worked with, and the results obtained can help to understand what happens in classrooms.

Key Words: Algorithmic, Scratch, Project-Based Learning, Attitudes, Academic Performance.

Recibido: 14 de febrero de 2020
Aceptado: 25 de abril de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Universidad Autónoma de Yucatán. México. lendiaz@correo.uady.mx

² Universidad Autónoma de Querétaro. México. rocio.edith.lopez@uaq.mx

Introducción

La asignatura de Algoritmia es de carácter introductorio a los principios de programación y se imparte desde el año 2016 en la licenciatura en Ingeniería de Software (LIS) en la Unidad Multidisciplinaria Tizimín (UMT) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Durante este tiempo se ha observado que se complica al alumno y no todos logran aprobarla. La acreditación de una materia es la validación que garantiza que el estudiante ha alcanzado las competencias en un nivel de dominio, que se define por el profesor en la planeación didáctica y se representa de manera cualitativa y cuantitativa como sigue: Sobresaliente 90-100, Satisfactorio 80-89, Suficiente 70-79 y No Acreditado 0-69 (UADY, 2012).

La situación problemática que se presenta se ha detectado en función de los resultados finales obtenidos, siendo los siguientes: en 2016 el 58.33% de los alumnos tuvo un desempeño entre satisfactorio y sobresaliente y el 41.66% entre suficiente y no aprobado; en 2017 el 46.15% tuvo un desempeño entre satisfactorio y sobresaliente y el 53.84% entre suficiente y no aprobado. Con estos datos se observa que el rendimiento general no es óptimo y aunque pudiera parecer que la proporción de reprobación no es alta, sí evidencia un desconocimiento sustancial de los alumnos con los temas relacionados, lo que podría acarrear complicaciones más adelante.

El principal problema, es que el alumno se enfrenta al razonamiento de ejercicios para posteriormente buscarles una solución en el área computacional y esto les causa conflictos. Enseñar a un alumno los principios básicos de Algoritmia suele ser una tarea compleja, en esencia porque es una habilidad abstracta, suele ser difícil de entender en los primeros cursos y lo que produce no es un referente físico que le permita ver al alumno el producto final de su trabajo, además se sigue enseñando con el método tradicional usando papel y lápiz.

El aprendizaje de conceptos complejos en cualquier área puede ser una tarea difícil para la mayoría de los educandos, lo que suele generar un deficiente rendimiento académico; sin embargo, muchos docentes han desarrollado soluciones a situaciones problema como la descrita mediante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En particular, en principios de programación han surgido iniciativas tecnológicas que involucran organizaciones y grupos colegiados que buscan

ayudar al alumno en sus inicios hacia la programación, sin que se enfrente a las dificultades inherentes de un lenguaje formal que implique el uso de una sintaxis.

Como ejemplo de lo antes mencionado, Huertas y Pantoja (2016), sostienen que aplicar TIC favorece el aprendizaje de los alumnos, aumenta su motivación, interés y creatividad, potencia el trabajo en grupo y la capacidad para resolver problemas; esto se determinó empleando las TIC en la asignatura de tecnología en secundaria y probaron que el rendimiento académico y la motivación del alumnado mejoran significativamente. De igual modo, Muñoz *et al.* (2015), encontraron un incremento considerable en la tasa de aprobación de los estudiantes poniendo en práctica iniciativas para mejorar usando Scratch y Lego. Por su parte, Muñoz, Barcelos, Villaroel y Frango (2015), desarrollaron un taller de programación de juegos usando Scratch para apoyar las asignaturas en los primeros años de las carreras informáticas relacionadas con fundamentos de programación, ya que observaron que éstos tenían altas tasas de reprobación.

Según Prieto, Mijares y Llorent (2014) el estudiante actual genera su propio conocimiento, se identifica por ser más interactivo, crítico y espontáneo, siendo su rol en el aula el de un estudiante activo y decidido y no un simple espectador, por lo que, de acuerdo con Navarro, Pertegal, Gil, González y Jimeno (2011) es conveniente y necesario que se adopten nuevas estrategias didácticas en donde se implique al alumno. Esta nueva orientación pedagógica en la universidad implica un distanciamiento de las metodologías más tradicionales, las nuevas formas de trabajo deben privilegiar la implicación activa del discente en el desarrollo del conocimiento, acompañada de la mejora de sus habilidades.

En Algoritmia el alumno genera el diagrama de flujo y el pseudocódigo de problemas, pero estos algoritmos no le sirven de referente para ver el producto final de su trabajo dado que quedan plasmados en papel y lápiz y no pueden ver su ejecución. Partiendo de esta situación, el objetivo consistió en incorporar a la Algoritmia una TIC, en este caso Scratch, para trabajar el desagregado de contenidos a partir del desarrollo de un proyecto de aprendizaje relacionado con los temas estudiados. Se buscó que el alumno pudiera tener un medio que le ayudara a comprender mejor las estructuras con las que normalmente tiene problemas y, por ende, a mejorar su calificación; también fue importante determinar la actitud que tenían los estudiantes frente al uso de la herramienta.

La inclusión de TIC en el sistema educativo es importante por el potencial que representa, ya que pueden complementar, enriquecer y transformar la educación en los diferentes niveles desde preescolar hasta posgrado. Con Scratch en Algoritmia se pondrá al educando en el centro de su proceso elaborando un proyecto, ésta no es una práctica nueva; sin embargo, en los últimos años ha ido evolucionando hacia una estrategia de trabajo mucho más definida, al mismo tiempo que los docentes han documentado que los estudiantes se comprometen más con el aprendizaje cuando tienen la oportunidad de profundizar en problemas complejos, desafiantes e incluso confusos, que se asemejan a la práctica profesional real (Labra, Fernández, Calvo y Cernuda, 2006). Esta incorporación de Scratch a Algoritmia no puede ser fortuita, sino que tiene que existir una planeación concretada en relación con el desagregado de contenidos de la asignatura.

Proyectos con la estrategia del aprendizaje basado en proyectos

En la metodología docente del aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL, Project-Based Learning), el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, así como factor clave en la adquisición de habilidades y actitudes. Con esta estrategia al estudiante se le asigna un proyecto que debe desarrollar y es una excelente opción metodológica para la discusión de problemas que redunden en la generación de proyectos (Delibera, 2015).

Usar el ABP en Algoritmia permite beneficios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, a saber: integrar saberes; organizar actividades en torno a un fin común definido por los estudiantes y el compromiso adquirido por ellos; fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, y la toma de decisiones, entre otros. Del mismo modo, permite que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que demanda el mundo actual, combinar positivamente el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de la persona (Delibera, 2015).

El ABP enfrenta al alumno a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde viven. En este contexto, los alumnos desarrollaron problemas con temas que seleccionaron ellos mismos relacionados con su cultura. Con el ABP como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desa-

rollan nuevas, motiva en ellos el aprendizaje, el sentimiento de responsabilidad, de esfuerzo y un entendimiento de su rol en el entorno en que viven como seres sociales (ITESM, 2010). En este sentido el ABP es idóneo para los fines que se persiguen en este estudio.

Según Collazos (2009), con el ABP el estudiante aumenta sus habilidades para la resolución de problemas y el proceso implica tanto a alumnos como profesores. De igual modo, Scratch también resulta útil para crear proyectos que ayuden al estudiante a pensar de forma creativa, crítica, reflexiva, sistemática y a trabajar en modo colaborativo (Scratch, 2018; Suárez, 2015; Zamora, 2016); por lo que ambos pueden servir de apoyo al alumno para obtener un mejor rendimiento académico, un punto importante en esta investigación, de igual modo resultó significativo conocer la actitud de los estudiantes respecto del uso de la herramienta Scratch.

Scratch para el desarrollo de proyectos en Algoritmia

Fuentes (2017) cita algunos desarrollos que se usan para ayudar al alumno en sus primeros pasos en la programación, destacando Snap, Scratch y APP Inventor; otros autores como Gandy, Bradley, Brookes y Allen (2010) y Muñoz *et al.* (2015) apuestan por Lego Mindstorm.

En esta investigación se propuso que el alumno diseñara un proyecto de software empleando el lenguaje de programación Scratch en Algoritmia durante el semestre de agosto a diciembre de 2018 y, dado que esta materia es introductoria en la creación de algoritmos, no se esperó que el proyecto tuviera tenga gran complejidad, pero sí que incluyera los principales tópicos estudiados.

Scratch permite crear historias, juegos, animaciones, programas en general y desarrollar habilidades mentales con la programación sin tener conocimientos profundos del código, todo mediante bloques; deja al educando pensar de forma creativa, así como razonar y trabajar colaborativamente (Scratch, 2018). Estos aspectos se acoplan al ABP y son clave en el contexto, principalmente el no usar sintaxis; Scratch maneja los temas problema de Algoritmia, en la UMT se ha usado para solucionar problemas matemáticos, la literatura respalda su incorporación, es gratuito y tiene soporte en línea en diversos foros y en su página web (scratch.mit.edu) (Narváez y López, 2018).

Actitudes hacia las TIC

Es ampliamente aceptado que incorporar las TIC

como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra vinculada con la actitud positiva de docentes y estudiantes acerca de su uso (Bullones, Vivas & Caseres, 2015).

De acuerdo con Bolaños e Isern (2012) un factor que parece incidir positivamente sobre el rendimiento de los estudiantes es su frecuencia de uso, pero se podría ver afectada si estos presentasen actitudes negativas hacia ellas. Por ello, resultó interesante conocer la actitud que los participantes de la investigación tenían sobre la incorporación de Scratch en Algoritmia.

Las actitudes han sido conceptualizadas por diversos autores; Sarabia (1992) las concibe como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas para evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y para actuar en consonancia; se integran por tres componentes básicos: el afectivo (incluye la dirección e intensidad como características afectivas que implican la reacción del individuo hacia el objeto actitudinal), el cognoscitivo (formado por el contexto informativo y la perspectiva temporal de la actitud) y el conductual (describe la acción que podrá tomar el individuo respecto a la actitud) (Gagné, 1987; Reich & Adcock, 1980; Sarabia, 1992; Javiedes, 1996).

Las actitudes, además de servir para la adaptación y para la expresión de valores, sirven para que las personas interpreten el mundo en que habitan y para mantener y exaltar su autoconcepto, por lo que las actitudes satisfacen simultáneamente diferentes necesidades del ser humano.

Método

Tipo de estudio

El enfoque metodológico de la investigación fue mixto ya que se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos para responder al planteamiento del problema. Se trabajó en Algoritmia con Scratch y el ABP durante el semestre de agosto a diciembre 2018; de igual modo se analizaron las actitudes de los alumnos en relación con la herramienta.

Participantes

El contexto está delimitado por un entorno constituido por los alumnos de la LIS que se inscribieron a la materia de Algoritmia en la UMT, durante el semestre de agosto a diciembre de 2018. Las fuentes de información fueron: una encuesta que respondieron los estudiantes al término del curso, el acta de exa-

men obtenida al finalizar el semestre, las calificaciones finales de los proyectos y las observaciones emitidas por el profesor. Con esto, se buscaba responder el objetivo de la investigación y avanzar hacia la comprensión de la situación que se analiza.

Los participantes de la investigación fueron informados sobre la misma con anticipación; de igual modo se les indicaron los cambios que se hicieron a la asignatura y se les explicó cómo se usarían los datos recabados, mismos que fueron tratados de modo estrictamente confidencial.

Muestra

Los participantes de esta investigación fueron 19 alumnos inscritos al curso de Algoritmia del primer semestre de la LIS, en la UMT durante el semestre mencionado. En función de los datos históricos, esta cantidad de alumnos se ha mantenido en este curso, razón por la cual se decide trabajar con todo el grupo. En cuanto al género destaca notablemente el masculino 94.7%, frente al femenino 5.3%, el 100% proviene de escuelas públicas y la edad promedio es de 18.2 años.

Instrumentos

Para la recogida de datos se emplearon tres instrumentos: uno para conocer la actitud de los alumnos frente al uso de Scratch, otro para analizar el rendimiento académico general del grupo y otro más con los resultados finales de los proyectos y las observaciones realizadas.

En el primer caso, se administró a los alumnos un cuestionario integrado por dos secciones, la primera fue una ficha de identificación de los participantes y la segunda se dividió en tres indicadores que midieron: la actitud del estudiante ante el uso de Scratch, la opinión del estudiante de las TIC relacionadas con las estrategias de aprendizaje y la percepción del beneficio que sienten con el uso de Scratch. Al instrumento se le hizo un análisis de confiabilidad que arrojó un coeficiente de Alfa de Cronbach de .902 siendo un valor adecuado; la validez del mismo fue avalada por un grupo de expertos del área de educación y de ingeniería de software, los cuales lo revisaron y adecuaron. Las preguntas eran de respuesta cerrada tipo Likert, a las que se responde según una escala de menor a mayor grado de acuerdo: desde 1 muy en desacuerdo a 5 muy de acuerdo. En esta investigación fue importante determinar la actitud del estudiante en relación con Scratch, por lo que se emplearon los resultados de la primera parte del

cuestionario (12 aciertos); se presentó al alumno en formato físico, fue respondido en forma individual y de modo anónimo.

En el segundo caso, el instrumento fue el acta de examen final de la materia y se obtuvo del SICEI (Sistema de Información y Control Escolar Institucional), de la UADY.

Por último, el profesor proporcionó las calificaciones finales de los proyectos entregados siguiendo el ABP; así como también las observaciones y el análisis de los programas generados.

Procedimiento

Para que los alumnos pudieran aplicar la metodología del ABP en el desarrollo de su proyecto final, primero se generaron pequeños programas enfocados a la creación de juegos simples empleando las estructuras básicas de programación, las que posteriormente se emplearon de modo integrador en un proyecto final. A continuación, se describe el proceso seguido con los alumnos (AulaPlaneta, 2015).

1. Formación de grupos de trabajo, el profesor no intervino, se dejó que se integraran de acuerdo con su afinidad.
2. Etapa I:
 - a) Determinar el proyecto: se seleccionó el tema y se presentó un bosquejo, que incluyó el uso de las estructuras básicas de Algoritmia y elementos de la cultura maya.
 - b) Diseño de la narrativa: se determinó el tipo de proyecto (invitación, felicitación, juego simple) y se bosquejó la narrativa (historia a contar). Los equipos recibieron asesoría por parte del profesor el cual también asignó la rúbrica a seguir.
3. Búsqueda y recopilación de información relacionada con el software a crear de acuerdo con la temática seleccionada, el profesor tuvo un papel de orientador y tutor.
4. Etapa II:
 - a) Determinar las actividades a desarrollar y generar el cronograma.
 - b) Construcción de elementos definidos en la etapa I como son los objetos y los fondos.
5. Etapa III:
 - a) Programación con toda la información recabada y los elementos creados; en esta fase pusieron en marcha su creatividad y el profesor tuvo sesiones de supervisión.
 - b) Documentación explicando con detalle todo lo desarrollado apegado a una rúbrica.

6. Entrega del proyecto mediante una exposición y defensa.
7. Evaluación apegada a una rúbrica preestablecida.

El software utilizado para realizar las pruebas estadísticas fue Rstudio.

Resultados

Se exponen los resultados divididos en tres apartados: la actitud, el rendimiento académico y la estrategia de ABP.

Actitud de los alumnos frente al uso de Scratch

En esta sección se presentan los resultados del análisis realizado al cuestionario, este fue cumplimentado al finalizar el semestre por 15 alumnos del total de 19 matriculados y fue respondido en el aula de clase.

El Cuadro 1 muestra los estadísticos descriptivos para las doce interrogantes del cuestionario que determina la actitud de los alumnos frente al uso de Scratch después de la incorporación de esta herramienta. La puntuación más alta se revela en el reactivo *Es positivo ir integrando progresivamente la TIC en los estudios* ($\bar{X} = 4.73$) y el valor medio más bajo se ha obtenido en el reactivo *¿Qué tan relevante es usar Scratch para la enseñanza y el aprendizaje?* ($\bar{X} = 4.13$).

Dado que el valor de la media oscila entre 4.13 y 4.73 viéndose reflejado esto en que la desviación estándar tiene un valor pequeño y que estos valores se encuentran entre los dos factores que representan las opciones de respuesta *Muy de acuerdo* y *De acuerdo*, para efectos de esta investigación se consideraron esas respuestas como actitudes favorables en el uso de Scratch, por ello, en el Cuadro 1 se incluye el porcentaje de los alumnos que seleccionaron estas opciones.

Del análisis de los resultados, destaca el hecho de que los respondientes nunca seleccionaron las opciones de respuesta *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo* en ninguno de los 12 reactivos y en cuanto a la opción de respuesta *Indiferente* se seleccionó únicamente en 5 ocasiones.

Se observa que en 7 de los 12 reactivos todos los alumnos seleccionaron las opciones de *Muy de acuerdo* o *De acuerdo* (100% de los respondientes); estos reactivos representan más de la mitad de la encuesta (columna suma del Cuadro 1); en 3 de 12 preguntas la suma en estas 2 opciones es del 93% y en las otras 2 del 87%; estos resultados se consideran favorables

Cuadro 1. Estadísticos del cuestionario de actitud hacia el uso Scratch

Reactivo	Min	Max	Moda	Mediana	Media	Desv. típica	Muy de acuerdo	De acuerdo	Suma
1	4	5	5	5	4.53	.516	53.3%	46.7%	100%
2	3	5	5	4	4.40	.632	46.7%	46.7%	93%
3	4	5	5	5	4.67	.488	66.7%	33.3%	100%
4	3	5	5	5	4.47	.743	60.0%	26.7%	87%
5	4	5	5	5	4.73	.458	73.3%	26.7%	100%
6	4	5	4	4	4.33	.488	33.3%	66.7%	100%
7	3	5	5	5	4.53	.640	60.0%	33.3%	93%
8	3	5	4	4	4.33	.617	40.0%	53.3%	93%
9	3	5	4	4	4.13	.640	26.7%	60.0%	87%
10	4	5	5	5	4.53	.516	53.3%	46.7%	100%
11	4	5	4	4	4.47	.516	46.7%	53.3%	100%
12	4	5	5	5	4.60	.507	60.0%	40.0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

con respecto de lo que se está investigando. La actitud de los estudiantes frente al uso de Scratch en Algoritmia es favorable.

Rendimiento general del grupo

Al finalizar el semestre se obtuvieron las actas de examen de Algoritmia y con esta información se determinó el rendimiento general del grupo; cabe hacer mención que en este curso se realizó la incorporación de la herramienta Scratch por primera vez. También se obtuvieron las actas de examen de la asignatura, pero de los semestres de agosto a diciembre de 2016 y 2017 las cuales sirvieron para establecer comparaciones, dado que en estos dos cursos la materia fue impartida del modo tradicional sin la incorporación de TIC. Durante estos tres años en que se impartió Algoritmia el profesor que dio los cursos fue el mismo, los temas incluidos en la planeación didáctica de la materia no presentaron cambios y los alumnos procedían de bachilleratos con planes educativos diferentes de diversos sistemas educativos.

El Cuadro 2 presenta los resultados obtenidos en estos 3 años identificando los porcentajes de los alumnos *aprobados* y los *reprobados* con la aplicación de Scratch y con el método tradicional.

Cuadro 2. Alumnos aprobados-reprobados en Algoritmia

Estrategia usada	Total de alumnos	Aprobados	Reprobados
Tradicional	25	68%	32%
Scratch	20	85%	15%

Fuente: Elaboración propia.

Se observó que se obtuvo una mayor cantidad de aprobados usando Scratch (85%), en comparación con el método tradicional (68%); sin embargo, estos resultados no son concluyentes por lo que se procedió a realizar otros análisis estadísticos.

En esta sección, se describen en resumen todas las pruebas estadísticas realizadas con las que se trabajó; cabe mencionar que el nivel de significancia empleado en todos los casos fue de $\alpha = 0.05$:

- Se analizó el promedio de cada estrategia usada (con el uso de Scratch y con el modo tradicional) empleando las calificaciones de los alumnos; se utilizó un modelo ANOVA de una vía como primera opción. Sin embargo, al realizar un análisis sobre los residuales del modelo (prueba Shapiro-Wilk) se determinó que estos no tenían una distribución normal.
- En función del resultado anterior, al realizar una prueba sobre el aprovechamiento, se empleó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis; sin embargo, los resultados arrojan que con los datos que hasta ahora se tienen no hay evidencia suficiente para decir que el promedio de calificaciones con Scratch es diferente del método tradicional.
- Dada la prueba anterior, se procedió a analizar lo que sucedió con el rendimiento de los alumnos en base a la cantidad de aprobados y reprobados; para esto se usó la prueba no paramétrica de Fisher's Exacta (usando la tabla 2); esto arrojó que no se tiene evidencia suficiente para especificar que existe diferencia significativa entre las estrategias.
- De acuerdo a los resultados anteriores, suponiendo que los datos preserven el mismo comportamiento con el paso de los cursos se realizó una simula-

Cuadro 3. Proyectos finales de los alumnos que cursaron Algoritmia en el semestre agosto diciembre 2018

Equipo	Proyecto	Descripción
1	La aventura de Quetzalcóatl	Juego donde Quetzalcóatl tiene que ir de un extremo a otro de la pantalla, con el fin de que el solsticio de Verano pueda llevarse a cabo.
2	Juego de los dioses	Es un juego donde los simples mortales se enfrentan a un dios maya, hay que evitar que se crucen ya que, en caso contrario, se irán perdiendo vidas.
3	Los españoles nos atacan	Se trata de un ataque de los españoles al pueblo maya, los cuales se tienen que defender esquivando las balas del cañón con la ayuda de los dioses.
4	Recogiendo frutas	Juego en que un soot's (murciélago), personaje de la cultura maya, tiene que atrapar frutas locales que caen del cielo.
5	Batalla de los dioses	El dios del fuego y el dios del trueno interactúan con una pelota y el contrin-cante tiene que obstaculizar el paso de ésta.
6	Rompecabezas	Rompecabezas de paisajes mayas con tres grados de dificultad.

Fuente: Elaboración propia (2019).

ción y se observó que con el correr del tiempo si se marcará una diferencia significativa entre las estrategias; se proyecta que con dos generaciones más esto se podrá observar.

Implementación del aprendizaje basado en proyectos

En esta parte se exponen los resultados del análisis procedente de la información recogida con las calificaciones de los proyectos mediante el ABP y las observaciones del docente. En el Cuadro 3 se presenta una breve descripción de algunos juegos realizados como resultado del proceso del ABP.

En la Figura 1 se puede ver el resultado obtenido con este proceso, se observan imágenes de uno de los proyectos presentados en el Cuadro 3, así como una pequeña parte de su código. La figura se corresponde con el proyecto titulado Rompecabezas maya.

Con las calificaciones finales de este proceso se determinó que los 19 alumnos inscritos a la asignatura participaron en algún equipo de trabajo y entregaron su proyecto, el promedio de las calificaciones de

los proyectos entregados fue de 89.3 puntos con una desviación estándar de 11.98 puntos, esto nos arroja un nivel de dominio satisfactorio, lo cual es aceptable en la investigación. Destaca que la mayor parte de los alumnos obtuvo calificaciones en el nivel sobresaliente (60%) y ningún alumno (0%) obtuvo calificaciones en el nivel no aprobado, es decir, todos los alumnos lograron desarrollar el proyecto y aprobarlo.

De igual modo, considerando solo los dos niveles de dominio de interés, sobresaliente y satisfactorio, el 80% de los alumnos obtuvo calificaciones en este rango.

Haciendo un estudio de mayor profundidad, se procedió a realizar el análisis estadístico de lo anterior utilizando el nivel de significancia de $\alpha = 0.05$:

- Se analizó si los datos tenían una distribución normal mediante la prueba de bondad de ajuste Shapiro-Wilk y se concluyó que los datos no cumplen con esta condición.
- Se realizó una prueba de hipótesis relacionada con el promedio de los proyectos empleando la prueba



Figura 1. Proyecto: Rompecabezas maya

Fuente: Elaboración propia.

de Wilcoxon y se concluyó que los resultados estuvieron por arriba del nivel Satisfactorio como se planteó inicialmente.

- Por último, se realizaron las dos pruebas anteriores, pero con el promedio final obtenido al término del curso y se concluyó que los datos estudiados no presentan una distribución normal y al aplicar la prueba de Wilcoxon se comprobó que el promedio final está por arriba del nivel Suficiente.

Por otro lado, el docente observó que el desarrollo de los proyectos finales cumplió su objetivo que fue incorporar Scratch a Algoritmia y generar un programa que integrara todas las estructuras vistas durante el curso. Al término del mismo, el alumno contó con un elemento palpable y gráfico que le permitió fortalecer la lógica de lo estudiado y entender mejor las estructuras ya que se observó que lograba ver paso a paso como se ejecutaban las instrucciones por lo que las pudo entender a profundidad y darles significado. Con la exposición y explicación de los proyectos demostró la comprensión de las estructuras y esto fue contrastado con los códigos del documento entregado. Se observó que los alumnos pudieron entender la importancia del orden, explotar su creatividad y se determinó que un aspecto de Scratch muy usado por el alumno fue el ensayo y error para verificar si los procesos empleados eran correctos, todo esto se vio reflejado en el producto final. El docente propone el uso de Scratch en Algoritmia como una buena herramienta introductoria para programación.

La herramienta usada para diseñar los proyectos ayudó a elevar las calificaciones respecto a los años anteriores, aunque no de manera estadísticamente significativa. Se espera en una siguiente aplicación que la cantidad de alumnos en los niveles sobresaliente y satisfactorio sea al menos del 70%. Como resultado de la experiencia, con Scratch al alumno se le facilita el chequeo de errores si se compara con el desempeño en años anteriores donde tenían el algoritmo con papel y lápiz; por otra parte, los alumnos propusieron temas de interés en sus proyectos, como los juegos y esto los motivó a tener buenos resultados. Se concluye que Scratch es una herramienta de apoyo extra con la que se cuenta al estudiar Algoritmia, la cual cumple su cometido y es bien aceptada por los alumnos.

Discusión y conclusiones

De los resultados de esta investigación se deriva

que los estudiantes manifiestan una actitud positiva ante la incorporación de Scratch en su curso de Algoritmia y este resultado es coincidente con el análisis de actitudes hacia diversas herramientas tecnológicas realizadas en otras investigaciones (Bullones, Vivas & Caseres, 2015; Roig, Mengual, Sterrantino & Quinto, 2015); por lo que el método aquí descrito se volverá a implementar en cursos futuros.

Es importante mencionar que la actitud mostrada no es suficiente; sólo se podrán integrar las TIC con un verdadero objetivo pedagógico, que no se reduzca a la habilitación tecnológica, ya que no pueden por sí mismas elevar los niveles educativos, desarrollar una actitud positiva en el alumnado, ni fomentar su autonomía; se requieren cambios profundos que ya no admite el método tradicional en un entorno innovador y digitalizado, lo que conlleva por parte del docente una estricta planeación del proceso, reflexivo, pensado y crítico.

Otro aspecto de interés fue el rendimiento académico; problema que no es exclusivo de la UMT y preocupa en los diversos niveles educativos, en nuestro contexto de investigación es importante considerar cuando se introduce al alumno a los principios de programación. Partiendo del marco teórico se ha puesto de manifiesto la influencia de las TIC en el ámbito educativo para dar solución al bajo rendimiento académico y la herramienta Scratch se ha empleado con este fin en una diversidad de temas de diferentes niveles educativos y los alumnos han manifestado aceptación por el software y agrado en la realización de sus trabajos (Xinogalos, Satratzemi, & Malliarakis, 2015; Gomes & Medes, 2007; López-Escribano & Sánchez-Montoya, 2012). De igual modo, Stuart (2009), Uludag, Karakus y Turner (2011), Muñoz *et al.* (2015) y Muñoz, Barcelos, Villarroel y Silveira (2015), refieren que Scratch ha sido empleado para ayudar al alumno en su rendimiento académico mediante su incorporación en sus aulas de clase. En esta investigación, acorde al análisis estadístico realizado, los resultados obtenidos no arrojan una diferencia significativa por lo que no hay evidencia suficiente para afirmar que el rendimiento académico mejora mediante el uso de Scratch. Sin embargo, se espera que en implementaciones futuras los resultados sean favorecedores.

Al revisar los resultados encontrados de la aplicación del ABP se determinó que es una metodología adecuada para resolver problemas de creatividad, análisis, planeación, entre otras, todas de importancia en Algoritmia; se observó el compromiso y el inte-

rés de los educandos en el proceso, lo cual también se refleja en investigaciones relacionadas. Los resultados de los proyectos fueron satisfactorios en función de los estadísticos aplicados a las calificaciones obtenidas y las observaciones del profesor se corresponden con este hecho, sin embargo, hay que afinar detalles para poder tener mejores resultados la siguiente vez que se imparta la materia.

Si bien es cierto, Scratch se emplea básicamente con niños de primaria y de secundaria, se le han encontrado múltiples usos en otros niveles educativos. Stuart (2009) plantea su empleo desde los primeros años de la educación hasta introducir a universitarios a la programación y concluye que es una buena alternativa para que luego el estudiante dé el salto a otros lenguajes con sintaxis y entornos de desarrollo más avanzados, lo cual es importante en la LIS.

En función de los datos obtenidos y analizados se determinó que Scratch es una tecnología que podría favorecer el aprendizaje de Algoritmia en futuras incorporaciones, en especial con los fundamentos de esta área y que los alumnos manifiestan una actitud positiva en relación con su uso. A pesar de que hasta ahora no se ve una gran mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes, de acuerdo con la simulación realizada es probable que suceda en sucesivas implementaciones. Se considera que se ha cumplido con el objetivo propuesto y los resultados encontrados pueden servir para comprender mejor lo que sucede en el aula en la materia.

Por último, es importante mencionar que esta investigación se ha centrado en estudiar lo que ha pasado con la incorporación de Scratch bajo cierto contexto en un grupo en concreto, lo cual es una limitante de importancia. Por ello, sería interesante ampliar estos estudios en otros cursos, indagar lo que sucede en otras universidades y analizar los resultados que se obtienen en esta misma materia en otro campus de la UADY.

Referencias

- AULAPLANERA (2015). *Trabajar por proyectos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OzSZ3kZdMp8#t=44>
- Bolaños, A. y Isern, J. (2012). Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistidas. *Sendebär*, 23, 275-300.
- Bullones, M., Vivas, M. y Caseres, E. (2015). Actitud de los estudiantes frente al uso de tecnologías educativas para el aprendizaje de la matemática: Una visión desde los estudiantes de ingeniería de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Revista Educación en Ingeniería*, 10, 20, 143-153.
- Collazos, C. (2009). Enseñanza de la conservación del momento angular por medio de la construcción de prototipos y el aprendizaje basado en proyectos. *Latin-American Journal of Physics*, 3, 2, 427-432.
- Delibera (2015). *Aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55744/1/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Fuentes, A. (2017). *Desarrollo y evaluación del pensamiento computacional: una propuesta metodológica y una herramienta de apoyo*. Tesis de licenciatura. España: Uni. de la Laguna.
- Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Gandy, E., Bradley, S., Allen, N. y Arnold-Brookes, D. (2010). The use of LEGO mindstorms NXT robots in the teaching of introductory Java programming to undergraduate students. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 9, 1. Doi:10.11120/ital.2010.09010002
- Gomes, A. y Medes, A. (2007). Learning to program - difficulties and solutions. *International Conference on Engineering Education*, (pp. 283-287). Portugal: Coimbra.
- Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19, 2, 229-250.
- ITESM (2010). *Investigación e innovación educativa*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2>
- Javiedes, M. (1996). *Postulados básicos en torno a la formación y cambio de actitudes*. México: UNAM.
- Labra, J., Fernández, D., Calvo, J. y Cernuda, A. (2006). Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos utilizando herramientas colaborativas de desarrollo de software libre. *XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. España.
- López-Escribano, C. y Sánchez-Montoya, R. (2012). Scratch y necesidades educativas especiales: programación para todos. *Revista de Educación a Distancia*, 34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/547/54724753001/>
- Muñoz, R., Barcelos, T., Villarroel, R. y Frango, I. (2015). Diseño e implementación de un taller de programación de juegos digitales con Scratch como apoyo a fundamentos de programación. *Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educacao*, (págs. 1495-1504). doi:10.5753/cbie.wcbie.2015.1495
- Muñoz, R., Barcelos, T., Villarroel, R., Barría, M., Becerra, C., Noel, R. y Frango, I. (2015). Uso de Scratch y Lego mindstorms como apoyo a la docencia en fundamentos de programación. *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática*, (pp. 248-254). Andorra.

- Narváez, L. y López, R. (2018). Conceptualización de la herramienta TIC Scratch y sus aplicaciones. 2do. *Congreso de Computación y Tecnología Educativa* (pp. 174-185). México.
- Navarro, I., Pertegal, M., Gil, D., González, C. y Jimeno, A. (2011). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica y pedagógica para estimular el desarrollo de competencias profesionales. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària* (pp. 895-907). España.
- Prieto, M., Mijares, B. y Llorent, V. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo. *Docencia*, 18, 9, pp. 273-293.
- Reich, B. y Adcock, C. (1980). *Valores, actitudes y cambio de conducta*. México: Cecsa.
- Roig, R., Mengual, S., Sterrantino, C. y Quinto, P. (2015). Actitudes hacia los recursos tecnológicos en el aula de los futuros docentes. *Revista d'innovació educativa*, 15, 12-19. Doi:10.7203/attic.15.7220
- Sarabia, B. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. Madrid: Santillana.
- Stuart, G. (2009). Learning to program from Scratch. *9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, (pp. 451-452). Doi: 10.1109/ICALT.2009.50
- Suárez, L. (2015). Conectar igualdad. Recuperado de https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get__54caa67c-5847-4be3-bbb9-5db9342bd51c/pdf/lenguajes_de_programacion_5.pdf
- Scratch (2018). *Scratch*. Recuperado de <http://scratch.mit.edu/>
- UADY (2012). *Modelo educativo para la formación integral*. México: Universidad Autónoma de Yucatán, UADY.
- Uludag, S., Karakus, M. y Turner, S. (2011). Implementing IT0/CS0 with scratch, app inventor for android, and lego mindstorms. *SIGITE Conference*, 183-189. Doi 10.1145/2047594.2047645
- Xinogalos, S., Satratzemi, M. y Malliarakis, C. (2015). Microworlds, games, animations, mobile apps, puzzle editors and more: what is important for an introductory programming environment? *Education and Information Technologies*, 22, 1, 145-176. Doi <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9433-1>
- Zamora, F. (2016). *Estrategia pedagógica mediante creación de historietas en Scratch para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 401 de la IED la Victoria sede rural María Auxiliadora*. Tesis de especialización. Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores.

Depresión y rendimiento académico: propuesta del Perfil Institucional de Riesgo Académico por Depresión

FÉLIX ALEJANDRO CASTELLANOS-MEZA,¹

MARÍA AMPARO RODRÍGUEZ-CARRILLO,² MARÍA ESTHER RODRÍGUEZ-RAMÍREZ³



Resumen

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la depresión constituye la principal causa de incapacidad laboral. Con el objetivo de identificar los posibles porcentajes de alumnos (adolescentes) de bachillerato con signos de depresión, y cómo esto podía relacionarse con el rendimiento académico, se realizó un estudio descriptivo, aplicando la Escala de Depresión del Centro para Estudios Epidemiológicos (o Escala CES-D) a 1015 alumnos de segundo a sexto semestre de bachillerato, con los promedios escolares más bajos y más altos de cada grupo. Se observó que el 29.20% de los alumnos con promedios escolares bajos y el 20.60% de los alumnos con promedios altos exhibían signos severos de depresión. Se propone la elaboración de un Perfil Institucional de Riesgo Académico por Depresión (PIRAD) para identificar a la población con mayor tendencia a exhibir signos severos de depresión y programar intervenciones, así como monitoreos constantes.

Palabras clave: Depresión, Depresión en adolescentes, Rendimiento académico, Rendimiento escolar.

Depression and Academic Performance: Proposal of the Institutional Profile of Academic Risk for Depression

Abstract

According to the World Health Organization, depression is the main cause of work disability. In order to identify the percentages of high school students with signs of depression, and how this could be related to academic performance, a descriptive study was carried out, applying the Depression Scale of the Center for Epidemiological Studies (or CES-D Scale) to 1015 students from second to sixth semester of high school, with the lowest and highest school averages from each group. It was observed that 29.20% of students with low school averages and 20.60% of students with high averages exhibited severe signs of depression. It is proposed to develop an Institutional Academic Risk Profile for Depression (PIRAD) to identify the population with the greatest tendency to exhibit severe signs of depression and schedule interventions, as well as constant monitoring.

Key Words: Depression, Depression in Adolescents, Academic Performance, School Performance.

Recibido: 5 de marzo de 2020
Aceptado: 17 de mayo de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Instituto Milton H. Erickson de Guadalajara (México). Correspondencia: felixcastellanosm@yahoo.com.mx. ORCID: 0000-0002-9554-3360

² Escuela Preparatoria No. 15, Universidad de Guadalajara (México). ORCID: 0000-0001-6866-109X

³ Escuela Preparatoria No. 15, Universidad de Guadalajara (México). ORCID: 0000-0002-3316-109X

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que un 10% de la población del planeta podría estar sufriendo de depresión. A grandes rasgos, la depresión puede ser entendida como una enfermedad que corresponde a un trastorno del estado de ánimo. Involucra la pérdida de los intereses; falta de vitalidad o fatiga excesiva; pérdida de estimación y confianza en sí mismo, así como tener recurrentemente sentimientos de inferioridad; padecer sentimientos de culpa excesiva e inadecuada, junto con reproches desproporcionados hacia sí mismo; pensamientos de muerte o suicidio, así como la realización de prácticas de alto riesgo para la integridad propia; disminución de la capacidad para concentrarse y quejas acompañadas de falta de decisión y vacilaciones; alteraciones de cualquier tipo en el sueño y apetito; y en algunos casos, pudieran llegar a presentarse alteraciones psicosomáticas (OMS, 2017).

Se ha observado que la depresión suele iniciar durante la adolescencia y la aparición de los síntomas puede variar entre los individuos y conforme la edad avanza, de ahí que sea común que síntomas tales como alteraciones en el apetito, pérdida de energía e insomnio sean más frecuentes en los adolescentes en comparación con los adultos, que suelen exhibir síntomas como pérdida de interés y dificultades para concentrarse al realizar trabajos (Rice, Riglin, Lomax, Souter, Potter, Smith, Thapar & Thapar, 2018). También se ha indicado que los adolescentes que sufren síntomas depresivos de manera constante pueden mostrar alteraciones neuropsicológicas que se relacionan con una aceleración en el adelgazamiento en la corteza del lóbulo frontal, la encargada de procesos cognitivos complejos y la regulación de impulsos, lo que deriva en un incremento en la reactividad emocional (Bos, Peters, van de Kamp, Crone & Tamnes, 2018). De esta manera, se podría decir que, aunque la depresión puede iniciar por aspectos estrictamente psicológicos, conforme se agrava puede involucrar consecuencias persistentes en una dimensión biológica, lo que a su vez perpetúa las afectaciones desfavorables en términos psicológicos.

Por otro lado, en una dimensión psicosocial, se ha indicado que la depresión interfiere directamente con un desempeño social saludable del individuo, obstaculizando la práctica de habilidades sociales y promoviendo el aislamiento, lo que deriva en una disminución de las redes sociales de apoyo y/o en el estable-

cimiento de relaciones sociales que pueden llegar a facilitar prácticas de riesgo, cuestiones que incrementan la aparición de más signos depresivos que en algunos casos podrían derivar en suicidios; y adicionalmente, quienes poseen vínculos afectivos de cercanía con los afectados por la depresión pueden llegar a contagiarse de los síntomas (Santini, Koyanagi, Tyrovolas, Mason & Haro, 2015). Dicho de otra manera, se podría decir que un individuo con depresión suele padecer aislamiento social y además, tiende a relacionarse con quienes también padecen dicha enfermedad, aspecto que incrementa la sintomatología y las interacciones sociales que pueden llegar a ser potencialmente nocivas.

De acuerdo con lo señalado, es posible indicar que la depresión es un trastorno que puede disminuir la destreza de los individuos para realizar diversas tareas o incluso, incapacitarlos para desempeñarse de manera óptima en varios contextos. De ahí que sea pertinente considerar la relación que hay entre la depresión y el desempeño académico.

Depresión y desempeño académico

Se ha indicado que la depresión está vinculada con el bajo desempeño académico en los adolescentes (Hysenbegasi, Hass & Rowland, 2005; Mejía, Agudelo & Perea, 2011; Sörberg, Koupil, Gustafsson, Zammit, Allebeck & Falkstedt, 2018). La depresión en los alumnos suele estar vinculada con dificultades para concentrarse en actividades escolares, afectaciones en las relaciones sociales (por lo general, se tiende al aislamiento), problemas en el rendimiento escolar autosuficiente, deficiencias en la lectura y la escritura, así como la percepción del trabajo escolar como si fuera una gran carga que implica demandas de esfuerzos excesivos (Fröjd, Nissinen, Pelkonen, Marttunen, Koivisto & Kaltiala, 2008).

El rendimiento académico y social de los alumnos deprimidos parece relacionarse con ambientes familiares en los que se promueven relaciones conflictivas, lo que podría retroalimentar la baja autoeficacia de los jóvenes durante las actividades académicas (García, Sánchez & Robles, 2013). Además las afectaciones en la autoestima, derivadas de la depresión, pueden promover y perpetuar el bajo rendimiento escolar (Ferrel, Vélez & Ferrel, 2014), así como la propensión a realizar prácticas de riesgo que pueden llegar a interferir con –o incluso, interrumpir definitivamente– el desempeño académico (González, Pineda & Gaxiola, 2018). De igual manera, se ha señalado

que factores extraescolares, tales como las relaciones sociales en las que hay distanciamiento y/o agresividad, repercuten en la disposición del estudiante hacia las clases, un exceso de estrés y un autoconcepto académico negativo (Padua, 2019). Se ha visto que dichos factores se relacionan con el desarrollo de síntomas depresivos en los jóvenes y sus problemas de desempeño académico (Rueger, Malecki, Pyun, Aycok & Coyle, 2016).

Se ha propuesto que el bajo rendimiento escolar durante la adolescencia guarda una relación estrecha con la depresión, e incluso funciona como un predictor de la aparición de depresión durante la primera etapa de la vida adulta, independientemente del coeficiente intelectual de los individuos, por lo que identificar este tipo de casos podría ser útil en los sistemas de salud pública (Sörberg, Koupil, Gustafsson, Zammit, Allebeck & Falkstedt, 2018). Dicho de otra manera, los casos de bajo rendimiento escolar en adolescentes posiblemente se tratan de casos de depresión.

Adicionalmente, los adolescentes con depresión suelen exhibir afectaciones desfavorables en algunas funciones ejecutivas, tales como la capacidad para inhibir impulsos, fluidez verbal, sostener la atención durante la realización de alguna tarea, memoria de trabajo verbal, memoria de trabajo espacial y elaboración de planes, aspectos que podrían influir de manera desfavorable en el desempeño escolar (Owens, Stevenson, Hadwin & Norgate, 2012; Vilgis, Silk & Vance, 2015; Wagner, Müller, Helmreich, Huss & Tadi, 2015). También se ha indicado que, aunque los déficits en las funciones ejecutivas pueden mostrar correlación con los síntomas depresivos, la flexibilidad cognitiva no necesariamente implica la exclusión de dichos síntomas, debido al incremento de la ansiedad que perpetúa las fallas de manera sistemática (Han, Helm, Lucha, Zahn, Hastings & Klimes, 2016). En otras palabras: aunque los jóvenes puedan tener una amplia capacidad para adaptarse a ambientes cambiantes, realizar trabajos de manera simultánea y comprender conceptos complejos, también son más susceptibles de padecer ansiedad y esto puede interferir con un desempeño óptimo.

Se ha observado que los episodios de ansiedad que acompañan a la depresión suelen incrementarse durante las temporadas de exámenes, afectando el rendimiento de la memoria de trabajo en los estudiantes (Owens, Stevenson, Hadwin & Norgate, 2012), o en términos del lenguaje ordinario, se podría decir que *el alumno no retiene la información que se le acaba de expli-*

car. Se ha propuesto que las emociones negativas influyen directamente en el rendimiento académico de los adolescentes, debido a que la ansiedad y otros síntomas relacionados con la depresión pueden interferir al responder adecuadamente a los exámenes escolares: los alumnos con síntomas de depresión suelen presentar una sobreactivación fisiológica, que se relaciona con ideas y emociones vinculadas al exceso de preocupación por responder correctamente algunos tópicos específicos del examen, así como con las implicaciones del fracaso en términos personales y sociales (Chin, Williams, Taylor & Harvey, 2017).

Se ha indicado que la depresión puede estar relacionada con eventos académicos desfavorables, tales como la necesidad de repetir ciclos escolares; obtener peores resultados de egreso que los esperados (de acuerdo con las evidencias del rendimiento cognitivo del estudiante a lo largo de su permanencia en el aula); así como el ausentismo frecuente, cambios de escuela o el abandono total de los estudios académicos. Estos eventos suelen estar acompañados de culpa en el adolescente, quien termina suponiendo que tiene algo mal y es incapaz de arreglarlo, cuestión que deriva en más estrés psicológico, peores resultados académicos y una mayor acentuación de los síntomas depresivos (Schulte, 2016).

En relación con lo anterior, habría de tenerse en cuenta que buena parte de las afectaciones en el comportamiento de los adolescentes puede llegar a ser una consecuencia involuntaria que se deriva de las alteraciones hormonales que padecen, y cómo estas alteraciones involucran afectaciones neurofisiológicas en zonas del cerebro que se relacionan con procesos cognitivos complejos, tales como la regulación de impulsos ante exigencias sociales (Bos, Peters, van de Kamp, Crone & Tamnes, 2018). Por ejemplo: se ha indicado que los adolescentes con cronotipos vespertinos –esto es, que son más productivos durante las tardes, debido a sus ciclos hormonales–, suelen exhibir más problemas de comportamiento y rendimiento escolar que quienes poseen cronotipos matutinos (Goldstein, Hahn, Hasher, Wiprzycka & Zelazo, 2007). Se ha demostrado que si los alumnos cambian de un turno escolar en el que se sentían cómodos –pasar del matutino al vespertino, y viceversa– para continuar con sus estudios, su rendimiento se afecta de manera desfavorable, pese a que continúe manteniendo la misma cantidad de horas de sueño habitual (Escribano, Díaz, Delgado & Collado, 2012). Esto posee relación con los aspectos cronobiológicos que podrían intervenir en las interacciones docente-alumno: por

un lado, durante la adolescencia, los ciclos de sueño suelen alterarse debido a factores hormonales, cuestión que lleva a los jóvenes a ser más propensos para tener una mayor actividad psicológica diurna-nocturna; mientras que, por otro lado, la mayor parte de los adultos y los niños suelen ser más diurnos que nocturnos (Pink, 2019). En otras palabras, se podría suponer que buena parte de los problemas cotidianos de comportamiento y rendimiento escolar bajo que los adolescentes presentan durante los turnos escolares, pudieran deberse a que padecen excesos o insuficiencias de actividad fisio-psicológica derivada de los efectos hormonales (aunque también habrían de considerarse los cronotipos de los docentes que laboran en cada turno escolar).

De acuerdo con lo señalado hasta el presente punto, se podría sugerir que hay una relación directa entre depresión y un rendimiento académico bajo. No obstante, también habría que considerar otro tipo de situaciones. Se ha indicado que no parece existir relación entre la sintomatología depresiva y el rendimiento académico, esto es, que pudiera haber individuos que muestran aptitudes para la ejecución adecuada de tareas académicas, sin importar los aspectos emocionales que se padezcan (Jaureguizar, Bernaras, Soroa, Sarasa & Garaigordobil, 2015). Al respecto, habría de considerarse a manera de ejemplo didáctico, los casos de aquello que popularmente se ha denominado como “adicción al estudio” que presentan algunos estudiantes de música: los individuos se comprometen excesivamente para obtener ciertas destrezas específicas, a costa del deterioro de funciones psicosociales que puede llegar derivar en trastornos del estado de ánimo, como la depresión (Lawendowski, Bereznowski, Wróbel, Kierzkowski & Atroszko, 2019). De igual manera, habría de tenerse en cuenta lo que en el lenguaje ordinario se ha denominado como *síndrome del impostor*: la incapacidad del individuo para reconocer sus propios logros como algo legítimo que se ha derivado de sus esfuerzos, al mismo tiempo que padece un temor persistente a que el resto de la gente descubra que dichos logros podrían deberse a un fraude, cuestión que produce un estrés constante. Se ha observado que aquellos estudiantes que experimentan el síndrome del impostor tienden al perfeccionismo, cuestión que por una parte los lleva a obtener excelentes calificaciones; pero por otra, reduce la tolerancia a la frustración, lo que lleva a estos estudiantes a ser más vulnerables a padecer depresión (Wang, Sheveleva & Permyakova, 2019). Esto pudiera sugerir que aquellos alumnos que tienden al perfec-

cionismo podrían obtener calificaciones altas a lo largo de su trayectoria académica, y al mismo tiempo ser propensos a la depresión.

En cuanto a los estudiantes habituados a obtener altos promedios escolares y que muestran tendencia a un perfeccionismo que interfiere con la adaptabilidad social, se ha observado que suelen exhibir síntomas de depresión que pueden acentuarse cuando realizan estudios en contextos culturales diferentes a los de su origen (Wei, Heppner, Mallen, Ku, Liao & Wu, 2007; Suh, van Nuenen & Rice, 2017). Se ha propuesto que la tendencia al perfeccionismo que exhiben algunos adolescentes en términos académicos, involucra un proceso cognitivo de autocrítica excesiva y permanente, que si bien puede favorecer a la mejora continua de habilidades escolares, también resulta perjudicial para su salud mental conforme progresan en los niveles escolares (Levine, Green, Werner & Milyavskaya, 2019). En otras palabras, habría que tomar en cuenta que pudieran existir casos de depresión en alumnos que se esmeran en obtener altos promedios escolares y, además, desempeñan su actividad académica en un ambiente social diferente al que están habituados, y que exige el desarrollo de habilidades de socialización que no poseen.

Además de la posible relación entre la depresión y un alto rendimiento académico, se ha señalado que los alumnos con rendimiento sobresaliente requieren de modelos conductuales y ambientes sociales que resulten saludables para no exhibir problemas académicos, conductuales y/o emocionales (Velasco & Quiroga, 2018). De igual manera, se ha visto que, en el caso de carreras universitarias que exigen altos promedios escolares para el ingreso e involucran altas exigencias académicas, el porcentaje de alumnos con signos de depresión puede llegar a ser de hasta más de la mitad en determinados niveles escolares (Iqbal, Gupta & Venkatarao, 2015). Esto podría implicar la posibilidad de alumnos con síntomas de depresión, quienes transitan a lo largo de un sistema educativo, y pese a su óptimo desempeño podrían cursar niveles universitarios con dichos síntomas —y en el peor de los casos, llegar a ejercer una profesión.

Con base en las dos perspectivas expuestas (una sobre la posibilidad de la depresión en alumnos con bajo rendimiento académico; y la otra, acerca de la probabilidad de la depresión en alumnos con alto rendimiento académico), resulta pertinente identificar hasta qué grado dicha enfermedad podría estar presente en los futuros adultos y/o profesionistas.

Método

Participantes

Se evaluaron 1015 alumnos de la Preparatoria #15 de la Universidad de Guadalajara, entre los 15 y 18 años de edad: 563 alumnos con los promedios más altos y 452 con los promedios más bajos. Las clases socioeconómicas y el sexo de los participantes no fueron considerados como variables para el presente estudio.

Instrumento

Se utilizó la Escala de Depresión del Centro para Estudios Epidemiológicos (Escala CES-D). Se ha observado que la Escala CES-D es práctica y puede resultar confiable como herramienta de primer contacto para identificar posibles casos de depresión en niños y adolescentes (Radloff, 1991; Stockings, Degenhardt, Lee, Mihalopoulos, Liu, Hobbs & Patton, 2015; Vilagut, Forero, Barbaglia & Alonso, 2016; Yang, Xiong, Garrido, Zhang, Wang & Wang, 2018; Tran, Kaligis, Wiguna, Willenberg, Nguyen, Luchters, Azzopardi & Fisher, 2019). A grandes rasgos, la Escala CES-D consta de 20 ítems relacionados con las categorías que la American Psychological Association ha establecido para evaluar el diagnóstico de depresión: disforia o tristeza; anhedonia o pérdida de interés; afectaciones en el apetito; alteraciones en el sueño; afectaciones desfavorables en el pensamiento y/o la capacidad para concentrarse; sentimientos de culpa, inutilidad y/o cansancio; fatiga; disminuciones de movimiento o exceso de agitación; e ideación suicida. El instrumento es autoaplicable y puede contestarse en un par de minutos. Las calificaciones en la Escala CES-D implican tres categorías de puntajes: de 0 a 16 se considera que no hay signos significativos de depresión; de 16 a 23 hay signos moderados de depresión y de 24 a 60 hay signos severos de depresión.

Procedimiento

Mediante la base de datos académica, se escogieron a 20 alumnos por cada grupo (los 10 alumnos con las calificaciones más altas y los 10 alumnos con las calificaciones más bajas) tanto en el turno matutino como en el vespertino, desde el segundo hasta el sexto grado. No se dio aviso previo de la investigación y se les hizo saber que responder a la encuesta no era obligatorio ni tendría repercusión en sus calificaciones escolares. Se otorgó una copia de la Escala CES-D para cada alumno. El instrumento se aplicó de manera simultánea a los alumnos de cada grupo en

un salón de clases. Los alumnos contestaron por escrito el documento y lo regresaron a los profesores.

Posteriormente, se calificaron todos los instrumentos y se obtuvieron los promedios de alumnos con signos moderados y severos de depresión. Los resultados se agruparon de acuerdo con la incidencia de los signos de depresión, los promedios académicos, los turnos escolares, los calendarios de ingreso al bachillerato y los grados escolares que cursaban los participantes.

Resultados

Los criterios considerados para evaluar a los alumnos, de acuerdo con sus características institucionales, fueron Promedio Escolar Alto (PEA) y Promedio Escolar Bajo (PEB); Turno Matutino (TM) y Turno Vespertino (TV); Calendario de ingreso en septiembre o Calendario B (C-B), y en enero o Calendario A (C-A). Por otro lado, de acuerdo con el uso del instrumento (la Escala CES-D) se consideraron los Signos de Depresión (SdD), que involucraban Signos Moderados de Depresión (SMD) y Signos Severos de Depresión (SSD). Se esperaba encuestar a 1240 alumnos, pero la muestra total fue de 1015. Esto implicó encuestar a un 81.85% de la población total planeada, lo que involucró una falta de respuestas del 18.15% de los estudiantes esperados, que se debió a dificultades operativas con un par de grupos, al ausentismo de algunos alumnos e instrumentos que fueron entregados sin responder. De los estudiantes encuestados, el 47.48% de la población total entrevistada reconoció padecer SdD. Al entrar en detalle, se encontró el 23.05% del total de los alumnos evaluados mostraron SMD; mientras que el 24.43% mostró SSD. En otras palabras, casi la mitad de todos los alumnos encuestados mostraron signos de depresión, y casi la cuarta parte de ellos exhibieron SSD.

En cuanto a los resultados de los alumnos con PEA y PEB, hubo una mayor participación de los alumnos con PEA (90.80%), en comparación a los alumnos con PEB (72.90%). Los alumnos con PEA mostraron un 42.80% con SdD, mientras que los alumnos con PEB exhibieron un 53.31%. Por otra parte, los alumnos con PEA mostraron mayor porcentaje de SMD (22.20%) que SSD (20.60%); mientras que los alumnos con PEB mostraron lo contrario, esto es, un menor porcentaje de SMD (24.11%) que SSD (29.20%). Dicho de otra manera, los alumnos con PEA reportaron mayores porcentajes de SMD y los alumnos con PEB reportaron mayores porcentajes de SSD.

En relación con el turno de asistencia escolar,

hubo una mayor participación en el TM (83.59%) en comparación al TV (80%). También se observaron más participantes con SdD en el TM (48.97%) que en el TV (45.83%). Los alumnos del TM suelen mostrar mayores porcentajes de SMD (24.11%) y SSD (24.85%) que los alumnos del TV (21.87% y 23.95%, respectivamente). De acuerdo con esta categoría, los porcentajes de SSD resultan más altos que los porcentajes de SMD en ambos turnos.

Acerca del calendario de ingreso, habría de tenerse en cuenta que tres de los cinco grados correspondían al C-B (segundo, cuarto y sexto semestre). Aunque hubo una mayor cantidad de participantes del C-B en comparación al C-A, el porcentaje de participantes fue menor en C-B (81.15%) que en C-A (83.04%). El porcentaje de alumnos con SdD fue mayor en C-A (51.57%) que en C-B (45.02%). El porcentaje de alumnos con SMD fue menor que los de SSD, tanto en C-B (21.95% y 23.06%) como en C-A (24.86% y 26.70%). Según esta categoría, los porcentajes de SSD resultan más altos que los porcentajes de SMD en ambos calendarios de ingreso.

Por otro lado, se obtuvo la distribución de los porcentajes de SdD (tanto SMD como SSD) según los grados escolares, desde segundo hasta sexto semestre de la población evaluada, y los resultados fueron los siguientes: en segundo semestre, el 51.98% de los alumnos mostró SdD (25.55% con SMD y 26.43% con SSD); en tercer semestre, el 50% de los alumnos exhibió SdD (22.64% con SMD y 27.35% con SSD); en cuarto semestre, el 41.70% de los alumnos presentó SdD (16.58% con SMD y 25.11% con SSD); en quinto semestre, el 53.52% de los alumnos manifestó SdD (27.64% con SMD y 25.88% con SSD); y en sexto semestre, el 40.51% de los alumnos evidenció SdD (23.58% con SMD y 16.92% con SSD). De acuerdo con esta categoría, los alumnos del quinto semestre fueron quienes revelaron mayores porcentajes de SdD y SMD, mientras que los alumnos del segundo semestre fueron quienes ostentaron mayores porcentajes de SSD.

Al considerar el conjunto de resultados obtenidos en el presente estudio, en el Cuadro 1 se procede a establecer cómo se podría articular una propuesta de un Perfil Institucional de Riesgo Académico por Depresión (PIRAD).

De acuerdo con el PIRAD obtenido en el presente estudio, la población de alumnos con PEB, del TM, que pertenecen al C-A, y que cursan el quinto semestre, corresponderían a la población que tiende a exhibir más SdD y SMD. Por otro lado, los alumnos con

Cuadro 1. Propuesta del PIRAD según los datos del presente estudio

Características observadas	SdD	SMD	SSD
PEA			
PEB	x	x	x
TM	x	x	x
TV			
C-B			
C-A	x	x	x
Semestre 2			x
Semestre 3			
Semestre 4			
Semestre 5	x	x	
Semestre 6			

SdD: Signos de Depresión; SMD: Signos Moderados de Depresión; SSD: Signos Severos de Depresión. PEA: Promedio Escolar Alto; PEB: Promedio Escolar Bajo; TM: Turno Matutino; TV: Turno Vespertino; C-B: Calendario B; y C-A: Calendario A.

Fuente: Elaboración propia.

PEB, del TM, que pertenecen al C-A, y cursan el segundo semestre, corresponderían a la población que tiende a exhibir más SSD.

Discusión y conclusiones

A diferencia de la estimación hecha por la OMS acerca de la posibilidad de un 10% de la población en general con signos de depresión, en el presente estudio el porcentaje total de alumnos con signos de depresión fue de 47.48%, que implica 23.05% con signos moderados y 24.43% con signos severos de depresión. Es posible que la diferencia de porcentajes estimados por la OMS y los obtenidos en este estudio se debiera a los tipos de población evaluados. Aunque se esperaba que los alumnos con PEB mostraran un porcentaje alto de signos de depresión (el 29.20% de ellos con SSD), lo que no se esperaba era que los alumnos con PEA exhibieran porcentajes tan altos de signos de depresión (el 20.60% de ellos con SSD).

De acuerdo con los resultados, podría sugerirse que al menos 3 de cada 10 casos de bajo rendimiento escolar y 2 de cada 10 casos de alto rendimiento, pudieran involucrar situaciones de preocupación para una institución educativa: por un lado, algunos alumnos con bajo rendimiento escolar podrían estar padeciendo algún tipo de depresión, cuestión que haría necesaria la implementación de intervenciones psicoterapéuticas (al menos para casi la tercera parte de los alumnos con PEB), además de tutorías académicas especializadas para que los jóvenes logren aprobar

satisfactoriamente las asignaturas y/o no deserten de la escuela. Esto implicaría un reto: de acuerdo con la OMS, aún existen prejuicios sobre los trastornos psicológicos y su atención clínica, por lo que habría que informar y educar acerca de la depresión y sus consecuencias, tanto a los alumnos como a los tutores.

Por otro lado, y tal vez más preocupante, si se consideran las exigencias actuales de constante preparación académica para lograr una mayor competitividad a mediano y largo plazo, quizás 2 de cada 10 alumnos con altos promedios escolares pudieran sufrir depresión. Esto podría relacionarse con lo que se denomina popularmente como *adicción al trabajo*. Contrario a la idea popular acerca del adicto al trabajo como *alguien que disfruta tanto su empleo que prácticamente vive ahí todo el día*, se ha observado que quienes exhiben este tipo de comportamiento persistente más bien padecen emociones y pensamientos desagradables en torno a cómo sus capacidades son superadas por las exigencias laborales, cuestión que deriva en el desarrollo de síntomas depresivos (Mormello & Reichelt, 2017). Ante la situación actual de PEA y SSD, resultaría pertinente implementar asesorías psicológicas para orientar a estos alumnos y que logren mejorar su calidad de vida conforme se convierten en adultos.

Se ha indicado que el uso de instrumentos confiables para identificar signos de depresión (entre ellos, la Escala CES-D), al ser aplicados en adolescentes, pueden llegar a arrojar casos de falsos positivos, debido a que en ocasiones los jóvenes tienden a exagerar algunos síntomas o porque simplemente desean jugarle una broma a los investigadores (Stockings, Degenhardt, Lee, Mihalopoulos, Liu, Hobbs & Patton, 2015). Ahora bien, aunque no se descarta que algunos adolescentes pudieran haber bromeado o exagerado al contestar la Escala CES-D en el presente estudio, no habría de olvidarse la estimación de la OMS acerca de la ocurrencia de la depresión en la población mundial (aproximadamente un 10%). Ante los resultados obtenidos (24.43% de alumnos con SSD), resultaría difícil sugerir que más de la mitad de todos los alumnos que mostraron signos severos de depresión en realidad estaban bromeando. En todo caso, se recomienda que sería necesario repetir la aplicación del presente estudio a lo largo de algunos semestres, para poder observar si los porcentajes se mantienen o cambian. Esto serviría para monitorear los signos de depresión (moderados y severos) en generaciones de estudiantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente trabajo, se sugiere que el reporte de signos

severos de depresión (puntajes de 24 o más en la Escala CES-D) parecen incrementarse en el segundo semestre. Esto pudiera tener relación con los señalamientos hechos por la OMS en el sentido de que la depresión constituye una enfermedad que se encuentra cada vez más presente en la población y se espera que la cantidad de casos prosiga incrementándose con el tiempo (OMS, 2017). Sin embargo, una vez más, se recomienda repetir de manera continua la aplicación del presente estudio a lo largo de varios semestres con el objetivo de comparar si los porcentajes de signos de depresión se mantienen estables (según el grado académico) o cambian (según el avance de las generaciones de estudiantes).

Llamó la atención que algunos alumnos con SSD hubieran escrito sus nombres en los instrumentos, pese a que no se les solicitó que lo hicieran, debido a que cada uno de los ejemplares del instrumento contaba con un código para identificar a los participantes. Esto hace suponer que hay alumnos que están dispuestos a ser explícitos en cuanto a su identidad, quizás para solicitar ayuda de manera indirecta (al revisarse los instrumentos que ellos contestaron), pese a que es común que culturalmente se desempeñen en contextos que involucran el uso del anonimato.

Acerca de otros posibles usos del PIRAD, además de identificar las poblaciones de alumnos con mayor cantidad de signos de depresión y posible riesgo académico, habría de considerarse como herramienta auxiliar en el diseño de planes educativos. Si el PIRAD se aplicara a lo largo de varios semestres y se observara que las dificultades persisten en el mismo grado escolar, habría de considerarse una reorganización en los contenidos de las asignaturas y/o las asignaturas mismas. De igual manera, el PIRAD podría servir como herramienta auxiliar para el monitoreo del trabajo docente: pudiera darse el caso de docentes que emplearan una metodología no conveniente para tratar de facilitar el aprendizaje en los alumnos (y eso estuviera contribuyendo al padecimiento de signos de depresión en los estudiantes) o, en el peor de los casos, docentes que pudieran estar padeciendo signos de depresión: se ha observado que la condición psicológica del docente puede influir directamente en los aspectos neuroquímicos de los alumnos relacionados con el padecimiento de estrés, o en otras palabras, el docente puede llegar a contagiar a sus alumnos con estados emocionales desfavorables (Oberle & Schonert-Reichl, 2016; Jennings, Brown, Frank, Doyle, Oh, Davis, Rasheed, DeWeese, DeMauro, Cham & Greenberg, 2017).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, cabe destacar que el uso de las variables del PEA y PEB, pudo haber contribuido para la obtención de porcentajes tan altos de depresión en los participantes, por lo que sería conveniente en trabajos futuros considerar a los alumnos con promedios escolares intermedios. Otra limitación del presente trabajo es que se trata de un estudio descriptivo en el que se empleó un solo instrumento (la Escala CES-D) y el rendimiento escolar. No se consideraron otros posibles factores que pudieran estar relacionados con la depresión y el rendimiento escolar, por lo que la exploración de varios factores extraescolares y su posible relación con los signos de depresión y el rendimiento académico implicaría una línea de investigación para futuros estudios.

Finalmente, aunque la depresión en los adolescentes implica un problema multifactorial de salud pública, que puede incrementarse y agravarse en términos poblacionales, gracias a los resultados del presente trabajo se plantea la necesidad de realizar este tipo de investigaciones a manera de monitoreo académico, por lo que se recomiendan aplicaciones de manera continua y sistemática para prevenir posibles casos de sintomatologías severas y/o intervenir de manera adecuada en los casos de los alumnos que exhiban síntomas de dicha enfermedad. Las campañas informativas y los talleres resultarán necesarios para que los adolescentes adquieran la habilidad de reconocer sus propios síntomas y solicitar asesorías psicológicas.

Referencias

- Chin, E. C., Williams, M. W., Taylor, J. E. & Harvey, S. T. (2017). The Influence of Negative Affect on Test Anxiety and Academic Performance: An Examination of the Tripartite Model of Emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1-8. doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.002
- Escribano, C., Díaz-Morales, J. F., Delgado, P. & Collado, M. J. (2012). Morningness/Eveningness and School Performance among Spanish Adolescents: Further Evidence. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 409-413. doi.org/10.1016/j.lindif.2011.12.008
- Ferrel-Ortega, F. R., Vélez-Mendoza, J. & Ferrel-Ballestas, L. F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros*, 12(2), 35-47.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M. & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and School Performance in Middle Adolescent Boys and Girls. *Journal of Adolescence*, 31 (4), 485-498. doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A. & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691
- Goldstein, D., Hahn, C. S., Hasher, L., Wiprzycka, U. J. & Zelazo, P. D. (2007). Time of Day, Intellectual Performance, and Behavioral Problems in Morning Versus Evening Type Adolescents: Is There a Synchrony Effect? *Personality and Individual Differences*, 42(3), 431-440. doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691
- González Lugo, S., Pineda Domínguez, A. & Gaxiola Romero, J. C. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 63-73. doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr
- Han, G., Helm, J., Iucha, C., Zahn-Waxler, C., Hastings, P. D. & Klimes-Dougan, B. (2016). Are Executive Functioning Deficits Concurrently and Predictively Associated with Depressive and Anxiety Symptoms in Adolescents? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(1), 44-58. doi.org/10.1080/15374416.2015.1041592
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L. & Rowland, C. R. (2005). The Impact of Depression on the Academic Productivity of University Students. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8(3), 145.
- Iqbal, S., Gupta, S. & Venkatarao, E. (2015). Stress, Anxiety & Depression among Medical Undergraduate Students & their Socio-Demographic Correlates. *The Indian journal of medical research*, 141(3), 354.
- Jaureguizar, J., Bernaras, E., Soroa, M., Sarasa, M. & Garaigordobil, M. (2015). Sintomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(2).
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. doi.org/10.1037/edu0000187
- Lawendowski, R., Bereznowski, P., Wróbel, W. K., Kierkowski, M. & Atroszko, P. A. (2019). Study Addiction among Musicians: Measurement, and Relationship with Personality, Social Anxiety, Performance, and Psychosocial Functioning. *Musicae Scientiae*. doi.org/10.1177/1029864918822138
- Levine, S. L., Green-Demers, I., Werner, K. M. & Milyavskaya, M. (2019). Perfectionism in Adolescents: Self-critical Perfectionism as a Predictor of Depressive Symptoms Across the School Year. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 38 (1), 70-86. doi.org/10.1521/jscp.2019.38.1.70
- Mejía, C. F., Agudelo, S. G. & Perea, E. (2011). Asociación

- entre depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(25), 67-75.
- Mormello, R. & Reichelt, V. P. (2017). Duty, Pleasure or Addiction? Study of Workaholic Behavior in Bachelors with Business Administration Degree. *REBRAE*, 11(1), 125-141.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress Contagion in the Classroom? The Link Between Classroom Teacher Burnout and Morning Cortisol in Elementary School Students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Depresión*. Disponible en <<https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/depression>> [03 de Octubre de 2019].
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A. & Norgate, R. (2012). Anxiety and Depression in Academic Performance: An Exploration of the Mediating Factors of Worry and Working Memory. *School Psychology International*, 33 (4), 433-449. doi.org/10.1177/0143034311427433
- Padua Rodríguez, L.M. (2019). Factores individuales y Familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 173-195.
- Pink, D. H. (2019). *When: The Scientific Secrets of Perfect Timing*. USA, Penguin Press.
- Radloff, L. S. (1991). The Use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in Adolescents and Young Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (2), 149-166.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycok, C. & Coyle, S. (2016). A Meta-Analytic Review of the Association Between Perceived Social Support and Depression in Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*, 142 (10), 1017. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental Health Problems in a School setting in Children and Adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183. doi:10.3238/arztebl.2016.0183
- Sörberg Wallin, A., Koupil, I., Gustafsson, J. E., Zammit, S., Allebeck, P. & Falkstedt, D. (2018). Academic Performance and Depression: 26 000 Adolescents Followed into Adulthood: Alma Sörberg Wallin. *European Journal of Public Health*, 28(4), 213-360. doi.org/10.1093/eurpub/cky213.360
- Suh, H., van Nuenen, M. & Rice, K. G. (2017). The CES-D as a Measure of Psychological Distress among International Students: Measurement and Structural Invariance Across Gender. *Assessment*, 24 (7), 896-906. doi.org/10.1177/1073191116632337
- Stockings, E., Degenhardt, L., Lee, Y. Y., Mihalopoulos, C., Liu, A., Hobbs, M. & Patton, G. (2015). Symptom Screening Scales for Detecting Major Depressive Disorder in Children and Adolescents: a Systematic Review and Meta-Analysis of Reliability, Validity and Diagnostic Utility. *Journal of Affective Disorders*, 174, 447-463. doi.org/10.1016/j.jad.2014.11.061
- Tran, T. D., Kaligis, F., Wiguna, T., Willenberg, L., Nguyen, H. T. M., Luchters, S., Azzopardi, P. & Fisher, J. (2019). Screening for Depressive and Anxiety Disorders among Adolescents in Indonesia: Formal Validation of the Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale-Revised and the Kessler Psychological Distress Scale. *Journal of affective disorders*, 246, 189-194. doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.042
- Velasco-Enriquez, M. F. & Quiroga-Garza, A. (2018). Factores sistémicos asociados a la experiencia escolar de adolescentes con alto potencial intelectual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1051-1074.
- Vilagut, G., Forero, C. G., Barbaglia, G. & Alonso, J. (2016). Screening for Depression in the General Population with the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D): a Systematic Review with Meta-Analysis. *PloS one*, 11(5). doi: 10.1371/journal.pone.0155431
- Vilgis, V., Silk, T. J. & Vance, A. (2015). Executive Function and Attention in Children and Adolescents with Depressive Disorders: a Systematic Review. *European child & adolescent psychiatry*, 24(4), 365-384. doi.org/10.1007/s00787-015-0675-7
- Wagner, S., Müller, C., Helmreich, I., Huss, M. & Tadi, A. (2015). A Meta-Analysis of Cognitive Functions in Children and Adolescents with Major Depressive Disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(1), 5-19. doi.org/10.1007/s00787-014-0559-2
- Wang, K. T., Sheveleva, M. S. & Permyakova, T. M. (2019). Imposter Syndrome among Russian Students: The Link Between Perfectionism and Psychological Distress. *Personality and Individual Differences*, 143, 1-6. doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.005
- Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J., Ku, T. Y., Liao, K. Y. H. & Wu, T. F. (2007). Acculturative Stress, Perfectionism, Years in the United States, and Depression among Chinese International Students. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), 385. doi.org/10.1037/0022-0167.54.4.385
- Yang, W., Xiong, G., Garrido, L. E., Zhang, J. X., Wang, M. C. & Wang, C. (2018). Factor Structure and Criterion Validity across the Full Scale and Ten Short forms of the CES-D among Chinese Adolescents. *Psychological assessment*, 30(9), 1186. doi.org/10.1037/pas0000559

La satisfacción laboral como promotora de salud mental: una revisión narrativa

TERESA CATALINA OROZCO-OROZCO,¹ MARÍA ANA VALLE-BARBOSA,²
GABRIELA GUADALUPE CARRILLO-NÚÑEZ³



Resumen

Se llevó a cabo una revisión narrativa de estudios afines a la satisfacción laboral relacionada con la promoción de la salud mental alrededor del mundo tomando en cuenta artículos publicados del año 2004 al 2008, con la finalidad de conocer las metodologías implementadas, así como los principales hallazgos que abonaron a la construcción del conocimiento de la percepción de los trabajadores. Para dicha búsqueda se emplearon las palabras clave “satisfacción laboral”, “salud mental” y/o “trabajador administrativo”; tanto en inglés como en español y portugués. Encontramos que la percepción de la situación de trabajo se puede manifestar en malestares físicos y emocionales, afectando así la salud mental de los trabajadores. Con base en los hallazgos reportados en esta búsqueda se considera que no se cuenta con suficientes estudios a partir del paradigma cualitativo que compitan con la gran cantidad de estudios cuantitativos, por lo que se concluye que es de gran importancia continuar explorando desde la propia percepción del trabajador todo aquello que está relacionado con su satisfacción laboral.

Palabras clave: Promoción de Salud, Salud laboral, Satisfacción laboral.

The Labor Satisfaction as a Promoter Of Mental Health: A Narrative Review

Abstract

A narrative review of studies related to the promotion of mental health around the world was carried out taking into account those published from 2004 to 2008, in order to know the methodologies implemented, as well as the main findings that paid to the construction of knowledge of the perception of workers. The keywords “work satisfaction”, “mental health” and/or “administrative worker” were used for this search; both in the English and Spanish and Portuguese languages. We find that the perception of the work situation can manifest itself in physical and emotional discomfort, thus affecting the mental health of workers. Based on the findings reported in this search it is considered that there are not enough studies from the qualitative paradigm that compete with the large number of quantitative studies, so it is concluded that it is of great importance to continue to explore from the worker's own perception everything that is related to his job satisfaction.

Key Words: Job Satisfaction, Mental Health, Occupational Health.

Recibido: 13 de marzo de 2020
Aceptado: 23 de mayo de 2020
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. psic.catalinaorozco@gmail.com
- 2 Departamento de Ciencias Sociales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Correspondencia: mavalieb@yahoo.com.mx
- 3 Departamento de Morfología. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. gabcn0414@gmail.com

Introducción

Según Agrest y Triskier (2015), el trabajo ha sido considerado una fuente de enfermedad mental en los casos de acoso y violencia laboral o de estrés por las condiciones mismas del empleo, o por cuestiones más generales de los modos de producción, pero también el trabajo puede ser visto como recurso de resocialización o de sostenimiento de los vínculos interpersonales, así como de validación social, así como una herramienta de promoción de la salud mental de los trabajadores.

La actividad laboral está sujeta a variables muy diversas, y el conjunto de todas ellas forman las condiciones de trabajo. Alrededor del mundo se ha puesto principal atención en aquello que puede ser cuantificable, y que en diferentes contextos determine el nivel de satisfacción laboral, siendo muy poco explorado lo cualitativo, es decir, aquellas condiciones que se relacionan de manera independiente con la forma de sentir y en cómo lo socializan los involucrados.

Se llevó a cabo una revisión narrativa de estudios afines a la satisfacción laboral relacionada con la promoción de la salud mental alrededor del mundo con la finalidad de conocer las metodologías implementadas, así como los principales hallazgos que abonaron a la construcción del conocimiento de la percepción de los trabajadores.

Método

Para la elaboración del presente artículo se realizó una búsqueda de documentos, a partir del mes de agosto de 2018 a marzo de 2019, en las bases de datos EBSCOHost Web y Google Academics del año 2004 a 2018, empleando las palabras clave “satisfacción laboral”, “salud mental” y/o “trabajador administrativo”; incluyendo resultados en inglés, español y portugués, ya que se considera que el uso de dicho lenguaje se da en contextos similares al que se pretende estudiar. De esta primera búsqueda se obtuvieron 10771 resultados, siendo Google Academics, con la palabra clave “satisfacción laboral” la que emitió mayor número de artículos (6390) y EBSCOHost Web, con la palabra clave “trabajadores administrativos” la que menor cantidad de artículos ofrecía, con un total de 17.

De los estudios encontrados, se tomaron en cuenta solo aquellos que tuvieran relación con la percepción de satisfacción laboral, así como con la promo-

ción de salud mental en el trabajo desde un punto de vista cualitativo.

Resultados

Debido a la diversidad de estudios que abordan la satisfacción laboral, es de interés discernir entre aquellos que pueden presentar un mayor contenido con respecto al abordaje desde la salud mental, así como la identificación de los instrumentos empleados.

Al respecto, Juárez (2004), realizó un estudio exploratorio en donde utilizó preguntas abiertas para identificar los principales factores psicosociales, estrés percibido y problemas de salud en trabajadores de distintas ocupaciones en el Distrito Federal y área metropolitana, en donde concluyó que el personal administrativo cuyas actividades centrales se refieren a labores de oficina y secretariales, referencian en un alto nivel la percepción de la situación de trabajo como estresante, lo cual genera malestares físicos y emocionales; de estos últimos expresaron sentir diversas manifestaciones como angustia, desesperación, cansancio, nervios, ansiedad, estrés, coraje, enojo, presión, responsabilidad, entre otros.

Además de lo anterior, el autor señala que dichos sentimientos se encuentran relacionados al entorno de trabajo que influye en la familia, referente a lo económico, el humor y el tiempo de estar con ellos. Finalmente, refirió que es claro que se deben considerar las diferencias entre las distintas ocupaciones, así como hacer un análisis con otro tipo de metodologías en la evaluación y diagnóstico de factores psicosociales, estrés y salud.

Posteriormente, en Sidney, Australia, D'Souza *et al.* (2005), analizaron el impacto del estrés laboral, la presencia de tensiones y presiones laborales, así como la incertidumbre laboral a raíz de contratos temporales, ligado a la salud mental de los trabajadores asalariados, identificando una relación significativa entre la incertidumbre laboral y la incidencia de depresión y ansiedad en estos empleados. Los autores aseveraron que estos problemas de salud mental detectados en la población trabajadora se elevarían en el futuro a consecuencia de la globalización y los cambios en las políticas económicas que favorecen la creación de fuentes de empleo inseguras, caracterizadas por intensas presiones sobre la productividad de los trabajadores.

En México hacen falta estudios relacionados a la percepción con respecto a la satisfacción laboral y/o

salud mental del trabajador. Sin embargo, se da cuenta de investigaciones relacionadas a la problemática, tales como la de Cortés (2006), quien realizó un estudio en Jalisco en una institución de educación superior, cuyo objetivo fue describir las características del personal administrativo. Concluyó que son importantes las actitudes y valores, así como la visión que el personal administrativo tiene sobre su función en la institución en la que laboran, orientando así los resultados hacia el estado mental de los sujetos de estudio.

En el mismo orden de ideas, Vargas y Nava (2009) realizaron un estudio con trabajadores de la industria del calzado en León, Guanajuato, México, cuyo objetivo fue explorar la satisfacción laboral desde una perspectiva cualitativa. Identificaron elementos como expectativas en el trabajo, apoyo y reconocimiento, respeto esencial, trabajo relevante y relaciones interpersonales. También, encontraron que la satisfacción laboral pobre parece ser característica común en estas empresas; en general se pudo apreciar que los gerentes generales tienden a valorar más los rubros de formalización del trabajo y comunicación, es decir, que los gerentes o empresarios consideran que la organización, asignación y distribución del trabajo, así como la supervisión y la comunicación son funcionalmente importantes y que operan aceptablemente en sus empresas, no así los trabajadores operativos, de quienes se considera que la participación es baja y esto es parte del orden organizacional.

Por otro lado, Vargas (2011) retoma la investigación inmediatamente antes señalada, en la cual estudió los elementos de la satisfacción laboral, y añadió la identificación de los factores fundamentales de la motivación y satisfacción laborales, los cuales se encuentran inmersos en las relaciones y la comunicación informal, así como la imagen o percepción de la conducta del dueño o director general. Además, observó que de manera general había cierta tendencia del grupo gerencial a subrayar las oportunidades de desarrollo y el ambiente de trabajo, dejando en segundo plano los aspectos económicos, y que, por el contrario, la manera de ver los motivos para la inserción en el trabajo, pueden ser muy diferentes para un trabajador operativo, cuyos ingresos y nivel de vida suelen ser más bajos. El interés puesto en el crecimiento o desarrollo tiene que ver más con la motivación intrínseca y el interés en cubrir las necesidades básicas que con la motivación extrínseca o deficitaria, por lo que la satisfacción de las necesidades fundamentales de la motivación en el trabajo, como auto-

nomía, competencia y socialización, parecen ser una parte esencial del ambiente laboral de esta empresa.

Hyemin (2013) llevó a cabo en México un estudio en donde se exploró el ambiente laboral relacionado con la salud mental de policías de la Zona Metropolitana de Guadalajara, quienes expresaron lo que consideran tiene mayor influencia en su salud mental en sus condiciones de trabajo. Toman en cuenta factores como condiciones laborales, el espacio en donde se realizan las actividades propias de su trabajo, el salario, la jornada laboral, las condiciones de salud, las condiciones ambientales, materiales y equipamiento, así como las condiciones de seguridad propias de su actividad, siendo estas últimas las que consideraron que afectan más la salud mental debido a la violencia que se vive constantemente.

Chau *et al.* (2014) llevaron a cabo un estudio en trabajadores reclutados por una agencia de salud no gubernamental en Sidney, Australia. El estudio implicó el análisis de percepciones y experiencias con respecto al tema ergonómico, así como los efectos en el rendimiento del trabajo, los impactos físicos y la viabilidad en la oficina de una intervención con estaciones de trabajo distintas a las habituales. Reportaron que el uso de una estación de trabajo sentado o parado en este grupo de trabajadores de oficina, generalmente se percibió como aceptable y factible, además de que sugieren que se necesitan estudios futuros para explorar este tema en diferentes poblaciones y entornos de trabajo de escritorio.

En Brasil, Andrade, de Barbosa, Souza y Moreira (2015) desarrollaron una investigación con 192 trabajadores, profesores y administrativos, quienes dan cuenta de cómo los niveles de satisfacción laboral están fuertemente asociados a la tarea; así, los trabajadores administrativos, en este caso comparados con profesores universitarios, reportan mayor insatisfacción relacionada con la falta de promociones y reconocimiento. Determinaron que la satisfacción laboral de los profesores y personal administrativo tiene diferentes antecedentes axiológicos, en donde la relación con los colegas es prioritaria para los profesores, en comparación con la percepción de estabilidad que buscan los trabajadores administrativos.

Para finalizar, los autores mencionados consideraron que los resultados de su investigación pueden proporcionar ideas para implementar políticas organizacionales, así como hacer una contribución al campo de estudio en cuanto a la comprensión de la relación entre las emociones experimentadas en el trabajo y las características individuales.

Anaya, Saldaña y Ramírez (2017) en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, a través de su investigación llevada a cabo con personal administrativo del departamento de Obras Públicas del Ayuntamiento, dieron cuenta de lo que los trabajadores consideraron prioritario para mejorar su entorno psicosocial y lo referente a seguridad e higiene laboral. Ellos hicieron referencia a la toma de decisiones, las diferencias comportamentales entre el personal de base y el eventual, las condiciones en las áreas de servicio e instalaciones, condiciones ergonómicas, y el requerimiento de apoyo por parte de la administración en los procesos. Con esta investigación se identificó que según el contexto en el que se encuentra el trabajador, son distintas las necesidades que puede expresar para tener mejoras en su ambiente laboral.

En Suecia, Holmberg, Caro y Sobis (2017) llevaron a cabo una investigación con enfermeras de Estocolmo, cuyo propósito fue identificar la percepción de sus tareas laborales, las relaciones con colegas y supervisores, y la forma en que experimentaron su papel profesional como enfermeras de salud mental. Los investigadores informaron que la percepción de la importancia en el apoyo de los jefes y su liderazgo, así como la remuneración económica, son percibidos como más necesarios sobre otros indicadores relacionados con la satisfacción laboral.

Al respecto de este tipo de investigaciones que abordan directamente la satisfacción laboral, Sánchez y García (2017), a través de su estudio llevado a cabo en dos empresas del mismo giro ubicadas en diferentes entidades de México, el estado de Hidalgo y el estado de México, describieron la relación entre condiciones de trabajo y la satisfacción laboral. Informaron que, lo que se alcanza a apreciar son claras diferencias en la manera de percibir la satisfacción laboral entre los mismos trabajadores ya que, varios son los factores intrínsecos que contribuyen a la satisfacción en el trabajo, de tal manera que, cuando los factores intrínsecos están ausentes la satisfacción tiende a enfocarse en factores extrínsecos.

En Australia se llevó a cabo una investigación sobre el personal que realiza trabajo de oficina. Dicha investigación se orientó a la actividad física y el comportamiento sedentario en los trabajadores que tienen la flexibilidad de trabajar desde casa, o con horarios reducidos. Las condiciones de los trabajadores que se encuentran la mayor parte de su tiempo realizando labores de oficina perciben un beneficio en su salud cuando se desarrolla en lugares con prácticas de trabajo flexibles, ya que pueden beneficiarse de la

priorización de estrategias que promueven la autorregulación y las conexiones sociales, en lugar de estar vinculadas al lugar de trabajo físico, por lo que esto se observa como promoción de la salud mental (Olsen *et al.*, 2018).

Regresando al contexto nacional, en Campeche, México, Patrón-Cortés, Santos y Llanes (2018) llevaron a cabo la investigación en una empresa maquiladora, en la que se analizó la satisfacción laboral de los trabajadores operativos luego de un proceso de mejora, refiriendo que el motivo de la satisfacción laboral se debe principalmente al programa de estímulos y recompensas por incrementos en los niveles de productividad. Asimismo, a pesar de estar satisfechos, reportan que los trabajadores perciben que las relaciones con sus jefes se dan muy poco, y que lo único que le interesa a la empresa es la productividad, que el trabajo salga adelante y que generen utilidades, pero que esto no afecta directamente a su satisfacción laboral.

Conclusiones

A través de la revisión, se observó que gran parte de las investigaciones que aquí se han presentado, las realizadas en México no hacen referencia a pensamientos y percepciones de los propios trabajadores, siendo este tema poco explorado; las investigaciones que han sido abordadas desde el paradigma cualitativo no cuentan con herramientas concretas que puedan expresar cuáles son los ejes que determinan en los trabajadores cómo es, o bajo qué situaciones se da la satisfacción laboral, cuáles son los elementos en el entorno laboral que expresen si existe, o no existe, la promoción de la salud mental.

En el plano internacional se encontró que los abordajes cualitativos más representativos centran su interés principalmente en las enfermedades mentales que surgen de los entornos laborales descritos a detalle, por lo que no se alcanza a percibir cómo las empresas o instituciones toman acciones en dirección a la promoción de la salud mental, o si ésta forma parte de algún proyecto de mejora.

Como parte del proceso de las mismas investigaciones aquí documentadas, cabe señalar que se observó que parten de la teoría bifactorial, propuesta inicialmente por el psicólogo Frederick Herzberg, citado posteriormente en la mayoría de las investigaciones que aquí se han mencionado.

Los hallazgos que más representan las investigaciones aquí descritas, van desde la percepción de la

situación de trabajo como estresante, lo cual genera malestares físicos y emocionales, considerar las diferencias entre las distintas ocupaciones, así como hacer un análisis con otra metodología en la evaluación y diagnóstico de factores psicosociales, estrés y salud; están interesados en desarrollarse profesionalmente en recibir capacitación en el manejo de procesos y equipos, así como referir interés para mejorar el ambiente laboral, las actitudes y valores. Entre los factores fundamentales de la motivación y satisfacción laborales, se encuentran las relaciones y la comunicación informal, así como la imagen o percepción de la conducta del dueño o director general, las condiciones laborales, cualquiera que sea su actividad, y todo aquello que pueda afectar a algunos trabajadores.

Se da cuenta también de que aunque las poblaciones estudiadas tienen claras diferencias entre sí, cualquiera que sea su actividad, los trabajadores están expuestos a violencia, poco reconocimiento y otros factores y condiciones laborales que ponen en riesgo su salud mental.

Se observó que gran parte de los estudios a los que se hizo referencia emplean en su metodología cuestionarios que apoyan, de alguna forma, estadísticamente los resultados, tales como, por ejemplo, el utilizado por Cortés (2006) quien elaboró un cuestionario de 25 preguntas orientadas al manejo y operación de procesos y equipo, los cursos de capacitación recibidos, el interés mostrado por una continua preparación, el ambiente laboral, las actitudes y los valores, así como la visión que el trabajador tiene sobre su función en la institución para la que labora. A partir de dicho cuestionario recabó información que analizó de manera estadística y posteriormente desarrolló sus conclusiones.

Otros investigadores hacen uso de notas de campo y transcripciones de los grupos focales que analizaron durante y después del período de recolección de datos para identificar los conceptos y temas principales, como el descrito por Hyemin (2013).

Se considera que para el desarrollo de nuevos conocimientos en el tema de la promoción de la salud mental en el trabajo, hacen falta investigaciones que puedan poner de manifiesto, en primer lugar, que la satisfacción laboral es percibida de distinta forma para cada grupo social, de tal manera que lo que puede afectar o beneficiar a algunos trabajadores puede no serlo para otros, por lo que la presencia de un factor de riesgo psicosocial no debe ser minimizado por parte de las instituciones o centros de trabajo, y, por

el contrario, deberá ser atendido. Por tanto, haría falta describir de inicio el contexto y las percepciones que tienen los trabajadores, para entonces poder determinar de qué manera o bajo qué instrumentos se podrá determinar la satisfacción laboral, así como las condiciones de salud mental que experimentan esos trabajadores.

Por lo anterior, se sugiere desarrollar nuevos estudios que aborden la antropología social tomando en cuenta el contexto y condiciones que los mismos sujetos de estudio hacen referencia, desde su propio lenguaje y a través de sus propias condiciones.

Referencias

- Aguilera, M. A., Torres, T. M., Rodríguez, R. M. y Acosta, M. (2010). Dimensiones culturales del concepto de salud en trabajadores jubilados de Guadalajara, México. *Hacia la Promoción de la Salud*, Universidad de Caldas, Colombia, 15 (2), 13-27.
- Anaya, A., Saldaña, C. y Ramírez, E. (2017). Acciones de intervención organizacional para mejorar las condiciones de trabajo en el Departamento de Obras Públicas de un Ayuntamiento del Sur de Jalisco (México). *Salud Uninorte*, 33 (3), 373-382.
- Andrade, T. F., de Barbosa, S. da C., Souza, S. y Moreira, J. S. (2015). Valores Humanos e Satisfação no Trabalho de Professores e Servidores Técnico-administrativos de Uma Universidade Pública. *Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(4), 397-406.
- Chau, J. Y., Daley, M., Srinivasan, A., Dunn, S., Bauman, A. E. y Van Der Ploeg, H. P. (2014). Desk-Based Workers' Perspectives on Using Sit-Stand Workstations: A Qualitative Analysis of the Stand@Work study. *BMC Public Health*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-752>
- Cortés, M. V. L. (2006). *la profesionalización del talento administrativo en la Universidad de Guadalajara*. Tesis para optar al título de Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación, Instituto Politécnico Nacional.
- D'Souza, R. M., Strazdins, L., Clements, M. S., Broom, D. H., Parslow, R. y Rodgers, B. (2005). The Health Effects of Jobs: Status, Working Conditions, or Both? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 29(3), 222-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2005.tb00759.x>
- Holmberg, C., Caro, J. y Sobis, I. (2017). Job Satisfaction among Swedish Mental Health Nursing Personnel: Revisiting the Two-Factor Theory. *International Journal of Mental Health Nursing*, 27(2), 581-592. <https://doi.org/10.1111/inm.12339>.
- Hyemin, J., Abundiz, S. V., Rodríguez, C., Serano, L. P. y Avelar, R. S. (2013). Ambiente laboral violento y salud mental en los policías de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Año*, 5(8), 31-48.

- Juárez, A. (2004). Factores psicosociales, estrés y salud en diferentes ocupaciones: un estudio exploratorio. UNAM, *Academia de Ciencias Administrativas, Congreso Anual Internacional*, 112-123.
- Patrón-Cortés, R. M., Santos, R. A. y Llanes, C. M. (2018). *Satisfacción laboral para el cambio en el nuevo escenario mundial: Estudio de empresa maquiladora ubicada en el sureste de México*. Repositorio Universitario, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas. Recuperado de <http://ru.iiiec.unam.mx/3852/1/074-Patrón-Santos-Llanes.pdf>
- Pérez, N. O. y Rivera, P. L. (2015). Clima organizacional y satisfacción laboral en los trabajadores del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, *Período* 2013.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson-Prentice Hall.
- Sánchez, M. G. y García, M. (2017). Satisfacción laboral en los entornos de trabajo. Una exploración cualitativa para su estudio. *Scientia et Technica*, 22 (2), 161-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/849/84953103007.pdf>
- Vargas, J.A. y Nava, S. (2009). Formas organizacionales, perfiles gerenciales y satisfacción laboral: un estudio descriptivo de PYMES en León, Guanajuato. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 4 (121). Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/vtna.htm>

Propiedades psicométricas de un instrumento sobre emociones de estudiantes universitarios en relación con la reprobación

VERÓNICA REYES-PÉREZ,¹ CHRISTIAN ENRIQUE CRUZ-TORRES²



Resumen

El objetivo fue evaluar las propiedades psicométricas de un instrumento para medir las emociones que sienten los estudiantes universitarios cuando reprueban. La muestra fue de 1,057 participantes. Se utilizó un análisis factorial exploratorio que identificó tres factores (introspección, menosprecio, aplanamiento), con alfa de Cronbach entre .70 y .90, y varianza de 50.55%. La estructura fue verificada mediante análisis factorial confirmatorio, observándose indicadores generales de adecuada bondad de ajuste. Se analizó la equivalencia del instrumento comparando estudiantes de cuatro diferentes áreas de conocimiento. Los resultados muestran que el instrumento puede ser utilizado para estudiantes mexicanos, se requiere revisar los reactivos del factor aplanamiento, ya que este puede ser la causa de que no se alcanzara la equivalencia a nivel de residuales.

Palabras clave: Emociones, Estrategias de afrontamiento, Universitarios, Rendimiento académico, Estudiantes.

Psychometric Properties of an Instrument on Emotions of University Students in Relation to Reprobation

Abstract

The objective of the study was to evaluate the psychometric properties of measurement for the emotions felt by university students when they fail. There was a total sample of 1,057 participants. Three factors were identified via an exploratory factor analysis: introspection, disparagement, flattening, with Cronbach's alpha values between .70 and .90, and 50.55% of total explained variance. The same structure was verified by confirmatory factor analysis, also analyzing the measurement equivalence comparing students from four different areas of knowledge. The results show that the instrument can be used for Mexican students, although it is necessary to review the items of the flattening factor, since this may be the reason why the equivalence at residual level was not reached.

Key Words: Emotions, Coping Strategies, University, Academic Performance, Students.

Recibido: 24 de enero de 2020
Aceptado: 5 de abril de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Universidad de Guanajuato. v.reyes@ugto.mx

² Universidad de Guanajuato. cassiel.79@gmail.com

Introducción

Cuando los jóvenes ingresan a la universidad experimentan una serie de emociones negativas y positivas que influyen en su ajuste al nuevo ambiente escolar, así como en su éxito académico y su salud. Así, si los estudiantes se sienten satisfechos existen más probabilidades de que presenten un buen desempeño académico y, por el contrario, si se conciben insatisfechos pueden llegar al grado de estar en riesgo de abandonar sus estudios. Por ello es necesario identificar a quienes se encuentran en riesgo y proveerles del soporte adecuado para la conclusión de sus estudios. Dado que es inevitable encontrarse al margen del estrés académico, lo importante es identificar las emociones y las situaciones que lo incrementan para resolverlas (Saklofke, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012).

Ante a un evento estresante, la persona suele realizar una evaluación del mismo que incluye valores, metas y la experiencia que posee de acontecimientos parecidos o iguales. Además, su valoración cognitiva incluye el posible daño que podría sufrir, mismo que influye directamente en su estado emocional: cuando el resultado es negativo las personas llegan a experimentar emociones como enojo, miedo y vergüenza; si es positivo se advierte alegría, placer, satisfacción y orgullo (Giacobbi, Tuccitto & Frye, 2007).

Saleh, Camart y Romo (2017) señalan que el estrés académico se produce cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, esto es, le resultan angustiantes las situaciones que enfrenta durante su proceso formativo y pierde el control para operarlas, manifestándose en algunas ocasiones síntomas físicos como cansancio e insomnio, y psicológicos, como ansiedad, miedo o vergüenza. Entre las expresiones académicas encontramos el bajo rendimiento escolar, desinterés profesional, ausentismo e incluso deserción del programa educativo o en casos extremos de la universidad.

Ante este abanico de posibilidades adversas para los estudiantes se vuelve menester investigar qué emociones llegan a experimentar los universitarios cuando se encuentran en escenarios que les provocan estrés académico y que pueden ir desde reprobar un examen que consideran importante, hasta reprobar una asignatura o recusar todo un ciclo escolar.

Dentro del contexto académico, las emociones fueron clasificadas por Pekrun (2006) en tres grupos con base en su objetivo: resultado prospectivo,

resultado retrospectivo y actividad; a su vez, estos se catalogan por su valor (positivo y negativo) y, finalmente, por el control emocional que se tiene (alto, medio y bajo).

Este mismo autor también sugiere que existe una relación entre una intensidad alta en las emociones negativas (miedo, enojo, culpa, vergüenza, etc.) y el rendimiento académico bajo; sin embargo, en algunas ocasiones la energía activada por dichas emociones ante la realización de un examen puede llevar a que los estudiantes realicen un mayor esfuerzo y que el efecto cambie, apoyando de esta manera a que los estudiantes universitarios logren alcanzar las metas que se han propuesto y que se incremente su deseo de continuar alcanzando nuevos objetivos.

Por su parte, Thamby, Mutsumy, Mun, Ayapanaido y Parasuman (2016) describen el estrés que experimentan los estudiantes universitarios como una tensión física, mental y emocional que es provocada cuando una situación se percibe como excesiva comparada con los recursos personales y sociales que se poseen. Los autores señalan que un nivel óptimo de estrés incrementa el nivel de estudio en tanto que un exceso podría provocar problemas de salud e incluso, afectar el autoconcepto y el logro académico; las fuentes de dicho estrés son varias e incluyen situaciones personales, circunstancias económicas, ambientales y, en el caso de los estudiantes, las académicas.

Causar (2010) indica que una mayor carga de trabajo académico eleva el nivel de estrés y que quienes utilizan estrategias de afrontamiento activas-prácticas tienden a un mejor desempeño académico cuando se les compara con aquellos que utilizan estrategias de evitación. Hay que destacar que, así como en ocasiones se considera poseer habilidades suficientes para resolver la situación estresante, en otras el estresor se percibe como incontrolable y eso provoca que emociones como la vergüenza, el miedo y hasta el enojo aumenten de intensidad, lo que nubla una correcta toma de decisiones.

Chou, Chao, Yang, Yeh y Lee (2011) exponen que el estrés de alcanzar las metas que se propusieron los estudiantes al ingresar a la universidad y resolver problemas personales o financieros, está ligado con estrategias de afrontamiento pasivas llegando a provocar emociones negativas intensas si no son alcanzadas esas metas, lo cual pone a los estudiantes en riesgo de rezago y abandono escolar.

Mellanby y Zimdars (2011) encontraron una relación inversa entre niveles de ansiedad y desempeño entre los universitarios. En su investigación destacan

que aquellos estudiantes cuyos niveles de angustia iban de moderados a bajos, acusaban una mayor efectividad al estudiar en comparación con aquellos que experimentaban altos niveles de ansiedad. A este respecto, los autores señalan que los niveles de ansiedad son generalmente más altos en las mujeres que en los hombres, y son ellas quienes reportan emociones negativas más intensas y variadas.

Saklofke *et al.* (2012) encontraron en su exploración sobre emociones y rendimiento académico en universitarios, que las mujeres alcanzan una mayor intensidad en comparación con los hombres y concluyeron que esto se debe al tipo de socialización durante su infancia, y a que en ellas es mayor la preocupación por agradar a los adultos, especialmente a sus padres y profesores.

Para Yusoff, Yee, Wei, Siong, Meng, Bin y Rahim (2011) la ansiedad, la depresión, los conflictos personales y los problemas para dormir conducen a los estudiantes universitarios a bajar su nivel de atención y concentración, lo que repercute en sus habilidades académicas y su rendimiento, por lo que suelen experimentar insatisfacción y el sentirse inadecuados.

De la Fuente, López, Zapata, Martínez-Vicente, Vera, Solinas y Fadda (2014) argumentan que el estrés académico es multidimensional y comprende diferentes pensamientos, emociones y respuestas fisiológicas que con frecuencia se incrementan ante las circunstancias que viven los estudiantes tanto en el ámbito académico como en el personal. En ocasiones ese aumento llega a interferir en sus actividades tanto escolares como personales, de ahí la conveniencia de programas de prevención a través de los cuales los estudiantes logren una respuesta más eficiente al estrés y aprendan a plantearse metas realistas.

Desde otro punto de vista, González y Artuch-Garde (2014) aclaran que aun cuando el estrés académico influye en el éxito escolar, es la perseverancia –definida como la capacidad que posee el estudiante para permanecer enfocado e involucrarse con su trabajo a pesar de las distracciones, adversidades u obstáculos que se le presentan– la que determina que el universitario afronte las adversidades y resuelva de forma adecuada los escollos emocionales y actitudinales que van apareciendo.

El carácter personal, la motivación al logro, las características contextuales y las emociones, figuran entre las variables investigadas en el proceso de enseñanza aprendizaje por Paoloni, Vaja y Muñoz (2014). La relación que existe entre emociones y aprendizaje se puede constatar, de acuerdo con Pekrun (2006), en

la alegría que manifiestan los estudiantes cuando comprenden las explicaciones de los profesores, o en el orgullo visible al culminar satisfactoriamente un ciclo escolar; así como en emociones contrarias tales como la frustración o vergüenza presentes cuando son sorprendidos haciendo trampa en un examen.

Rifat y Aykut (2015) afirman que es necesario considerar la relación entre los factores no intelectuales y el desempeño académico de los estudiantes universitarios, debido a que las metas individuales influyen significativamente en el nivel de motivación para alcanzar los objetivos que se proponen. Entre estos factores se incluye la intensidad de las emociones tanto positivas como negativas derivadas de las condiciones que se les presentan durante su estancia en la universidad.

Al respecto, McMillan (2015) menciona que es necesario contar con programas de apoyo para atender a los estudiantes que no logran adaptarse a la universidad porque en ocasiones se les responsabiliza a ellos de fallar, sin reflexionar en el hecho de que haber sido aceptados en el nivel supone ya el resultado de un esfuerzo que debiera apoyarse a ser sostenido, y es que las *suposiciones* de los estudiantes en relación con lo que se *requiere* para lograr el éxito académico, pueden ocasionar que la intensidad de las emociones negativas aumente, afectando el éxito tan esperado.

Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia, Acosta-Fernández y Aguilera (2015) señalan que el estrés académico es un proceso de carácter adaptativo esencialmente psicológico que comprende aspectos propios de actividades tales como las tareas individuales y grupales, la lectura de textos, la discusión y exposición de temas, y la competitividad entre compañeros, entre otras. Frente a estas situaciones los estudiantes reportan sentir tristeza, enojo, miedo y ansiedad principalmente, porque perciben que no están obteniendo los resultados que imaginaban al ingresar a la universidad.

Sánchez (2015) considera que la habilidad de lograr objetivos es un predictor positivo de emociones como el placer y el orgullo (ante el hecho de aprobar), y negativo de la desesperación y la vergüenza. Debido a ello, es necesario tomar en cuenta tanto la necesidad de logro como el miedo al fracaso en los estudiantes. La aparición de este último, por ejemplo, hace suponer la probabilidad de utilización de estrategias de afrontamiento de evasión y con ello, el incremento de la intensidad de emociones como la vergüenza, derivando en un detrimento de las habilidades académicas y, por lo tanto, del desempeño.

Otros de los elementos que guarda relación con el estrés de los universitarios son la soledad que a veces se experimenta al ingresar a un nuevo ambiente escolar, la desesperación ante la sensación de no aprender, así como la creencia en que no es suficiente el esfuerzo realizado. La infelicidad ante las pocas interacciones sociales y la exigua satisfacción con los resultados obtenidos. Todo ello puede traer consigo depresión y un bajo rendimiento académico (Stoliker y Lafreniere, 2015).

Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand y Bouffard (2017) afirman que hombres y mujeres responden diferente al estrés. Las mujeres, señalan, perciben más eventos estresantes que los hombres, pero también reportaron con mayor frecuencia realizar actividades de adaptación orientadas al compromiso, es decir, acciones para alcanzar las metas que se habían propuesto, al tiempo que experimentaban una mayor intensidad en las emociones positivas aun en las situaciones mencionadas. Comparativamente, los hombres reportaron una menor relación entre el estrés y la adaptación orientada al compromiso, así como una mayor utilización de estrategias de afrontamiento de evasión. No obstante, cuando el nivel de estrés es considerado demasiado alto, hombres y mujeres llegan a implementar estrategias de retirada, evasión y hasta de abandono, con la idea de protegerse de los efectos negativos del estrés, lo que puede significar renunciar a los estudios.

Zárate, Soto, Castro y Quintero (2017) advierten la necesidad de que los universitarios canalicen el estrés de forma positiva mediante la aplicación de medidas preventivas, como el reconocimiento de factores académicos estresantes para responder a las exigencias, promover hábitos de estudio adecuados, la autorreflexión sobre el actuar y el cómo se debería actuar, el reconocimiento de lo que siente y la realización de estrategias de afrontamiento para resolver adecuadamente las situaciones que se presentan.

El estrés académico estará siempre en los estudiantes, lo importante es entender cómo zanjar y afrontar las situaciones y emociones que lo provocan (Bonneville-Roussy *et al.*, 2017; Correa-Prieto, 2015; Stoliker y Lafreniere, 2015). Ante esta necesidad, el objetivo del trabajo fue obtener las propiedades psicométricas de un instrumento sobre las emociones que sienten los estudiantes universitarios cuando reprueban. Se propuso como hipótesis que el instrumento mostraría una estructura factorial teóricamente interpretable y verificable mediante análisis factorial confirmatorio, además de niveles adecuados de

consistencia interna tanto en la muestra total como en comparaciones en diferentes segmentos de la muestra.

Método

Participantes

Se utilizó una muestra intencional de 1,057 estudiantes universitarios provenientes de 12 Estados de la República Mexicana (Ciudad de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Nayarit, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas); de los cuales 472 (44.7%) fueron hombres y 585 (55.3%) mujeres; con un rango de edad entre 17 y 49 años ($M = 21.16$ y $DE = 2.46$).

El 94.3% eran solteros, 4.2% casados y 1.5% vivían en unión libre; 92.2% no tenían hijos al momento del estudio; el 65% se dedicaba exclusivamente a sus estudios, el 14.8% trabajaba de manera formal, 16.4% de manera informal y el 3.8% trabajaba en algún negocio familiar.

En cuanto a las áreas de conocimiento a las cuales pertenecían las carreras universitarias que cursaban los participantes, clasificadas con base en lo propuesto por la Universidad Nacional Autónoma de México (2016), el 11.7% de los estudiantes se encontraba en el área de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías, 14.1% en Humanidades y Artes, 32.5% en Ciencias Sociales, y 41.7%, en Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud.

Cabe mencionar que todos los estudiantes que participaron en el estudio cursaban, al momento de responder, el segundo semestre de sus estudios universitarios y tenían historial de haber reprobado al menos una asignatura en su trayectoria escolar; la aplicación se llevó a cabo entre la octava y décimo primera semana de haber iniciado el ciclo escolar. En lo que se refiere a su trayectoria escolar, el 51% había reprobado una asignatura y el 49% entre dos y once.

Instrumento

El instrumento se conformó con base en los resultados de una red semántica en la cual se le pidió a una muestra previa de 200 estudiantes universitarios (50% hombres y 50% mujeres; con un rango de edad entre los 18 y 29 años [$M = 20.22$ y $DE = 1.96$] quienes cursaban diferentes licenciaturas), que mencionaran las 10 emociones que sentían cuando reprobaban. Se obtuvo un total de 55 definidoras, cuyos pesos semánticos se encontraron entre 1,259 y 1. El Núcleo

Cuadro 1. Análisis factorial exploratorio del instrumento de emociones negativas ante la reprobación escolar

	Introspección	Menosprecio	Aplanamiento
Varianza explicada	27.84%	14.18%	7.89%
Alfa de Cronbach	.909	.821	.701
Media	2.65	2.41	1.86
Desviación Estándar	0.79	0.89	0.69
Decepción	.801	.210	-.040
Culpa	.733	.148	.049
Desesperación	.681	.342	.171
Desagrado	.666	.238	.045
Desilusión	.661	.371	.048
Desconfianza	.661	.334	.153
Arrepentimiento	.645	.273	.013
Angustia	.617	.254	-.049
Enojo	.569	.276	.149
Vergüenza	.388	.710	-.022
Tristeza	.388	.679	-.033
Pena	.346	.610	.218
Miedo	.346	.482	.266
Nada	-.043	.029	.618
Indiferencia	.238	.305	.566
Negación	.226	.383	.490
Relajación	-.046	-.068	.441

Nota: Se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud. La rotación convergió en cinco iteraciones.
Fuente: Elaboración propia.

de la Red (Reyes-Lagunes, 1993) quedó constituido por 36 primeras definidoras, con las cuales se conformó una escala tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, regular y mucho).

Procedimiento

El instrumento fue aplicado en los salones de clase de las distintas universidades que participaron en el estudio. Se le solicitó a cada profesor permiso para su llenado; cuando accedió, el grupo de investigación informó a los estudiantes el propósito de la investigación; aquellos que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado en donde se plasmaba que la participación era voluntaria y que sus datos serían confidenciales y anónimos y únicamente serían utilizados con fines de investigación. Aquellos jóvenes que declinaron participar abandonaron el aula y se incorporaron al finalizar la aplicación.

Al iniciar la aplicación les pidió a los participantes que leyeron las instrucciones y cuando se presentaba alguna duda, fue resuelta por el equipo de investigación; se les señaló que lo que se quería investigar era cómo se sentían y qué hacían al reprobar una asignatura durante su trayectoria escolar.

Resultados

Para analizar y verificar las dimensiones subyacentes al instrumento, los reactivos fueron sometidos primero a un análisis factorial exploratorio y posteriormente a uno confirmatorio. Para ello, la base total con 1,057 casos fue dividida en dos bases, seleccionando aleatoriamente los datos. La primera base, con 528 casos, fue utilizada para el análisis factorial exploratorio; la segunda base, formada por 529 casos, fue utilizada para el análisis factorial confirmatorio.

En el análisis factorial exploratorio se utilizó un método de extracción de máxima verosimilitud, considerando como criterio de extracción un valor propio superior a 1, utilizando además el método de rotación Varimax. Como resultado de este análisis se obtuvo una estructura de tres factores compuestos por 17 de los 36 reactivos originales, explicando en conjunto el 50.55% de la varianza, con indicador de bondad de ajuste $\chi^2 = 269.39$, $gl = 88$, $p < .001$, la cual se muestra en el Cuadro 1. El primer factor fue nombrado *Introspección*, y refiere a emociones relacionadas con no sentirse satisfecho por los resultados obtenidos. El segundo factor *Menosprecio* se refiere a las emociones que se experimentan cuando los

Cuadro 2. Comparación entre estudiantes que han reprobado una asignatura y quienes han reprobado más de una

Factores	Todos		Una asignatura		Más de una		t	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE	M	DE			
Introspección	2.76	0.89	2.93	0.88	2.55	0.87	-7.01	.001	.434
Menosprecio	2.50	0.98	2.65	0.98	2.32	0.95	-5.50	.001	.341
Aplanamiento	1.87	0.79	1.82	0.77	1.93	.82	-2.14	.032	.138

Fuente: Elaboración propia.

demás *se enteren que han reprobado*. Al tercer factor se le llamó *Aplanamiento*, y refiere a negarse a sentir algo por lo que ha pasado.

A continuación, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes en donde se compararon los resultados entre los estudiantes que únicamente había reprobado una signatura y quienes reprobaron más de una. Los resultados se muestran en el Cuadro 2. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores, con un tamaño de efecto pequeño en todos los factores (Cohen, 1988).

Posteriormente se realizaron las correlaciones Pearson entre los factores, los resultados se muestran en el Cuadro 3, observándose correlaciones positivas y significativas entre los tres factores.

Una vez conocidas las dimensiones que componen este instrumento y verificando los reactivos que pertenecen a cada dimensión tanto con el análisis factorial exploratorio como con los de consistencia interna de cada dimensión, se procedió a una siguiente prueba de verificación de la validez de constructo del instrumento mediante el análisis factorial confirmatorio, utilizando el programa AMOS 22 (Arbuckle, 2013).

Siguiendo los lineamientos propuestos por Little, Cunningham, Shahar y Widaman (2002), los reactivos individuales fueron promediados en parcelas. Al interior de cada factor, cada parcela se compuso de dos reactivos que eran seleccionados al azar para su emparejamiento. La Figura 1 muestra las cargas factoriales y covarianzas del modelo analizado.

En general, los resultados muestran buenos indicadores de bondad de ajuste, aunque se observan dis-

crepancias significativas entre las relaciones planteadas en el modelo confirmatorio y las observadas en los datos analizados de acuerdo con el indicador $\chi^2 = 121.77$, $gl = 24$, $p < .001$. El indicador RMSEA, que estima la estabilidad de la bondad de ajuste esperada del modelo al trabajar con la población de la misma muestra, refleja un buen índice (por debajo de .08), sólo en su intervalo de confianza más bajo (RMSEA = .088, IC a 90% [.073, .104], lo cual revela que, aunque el ajuste general puede ser aceptable, podría ser diferente con la población en su conjunto o en diferentes segmentos de la población. Con un valor de RMR = .030, se puede concluir que resta poca varianza compartida entre los reactivos una vez que se extrae la varianza explicada por las variables latentes, indicando un ajuste adecuado del modelo. El indicador GFI = .949, con valores entre 0 y 1, señala para este caso niveles elevados de varianza total explicada por medio del modelo teórico; mientras que el índice CFI = .98, con valores también de 0 a 1, indica diferencias sustanciales ente el modelo propuesto y un modelo hipotético de relaciones nulas entre los elementos analizados.

Los índices $GFI > .95$, $CFI > .90$, $RMSEA < .08$ dentro del intervalo bajo de confianza y el índice $RMR < .05$ denotan un adecuado ajuste entre el modelo teórico y los datos analizados en este modelo (Levy & Varela, 2003; Brown, 2006). Todas las cargas factoriales mostradas en la Figura 1 son estadísticamente significativas, con valores de C.R., entre 2.74 y 24.46, y niveles de significancia estadística $p < .004$ para todos los casos, indicando que todos los reactivos son relevantes en la configuración de la varianza común de sus respectivas variables latentes. Las covarianzas entre las variables latentes también son estadísticamente significativas, con índices de C.R. entre 2.5 y 12.10 y valores de significancia $p < .013$.

Para poner a prueba la equivalencia de esta estructura del instrumento en estudiantes de diferentes áreas de conocimiento, se llevó a cabo un análisis de comparación multigrupos, también utilizando el soft-

Cuadro 3. Correlaciones entre los factores

	Factor	1	2	3
1	Introspección	—	.723**	.311**
2	Menosprecio		—	.378**
3	Aplanamiento			—

Fuente: Elaboración propia. ** $p < .01$.

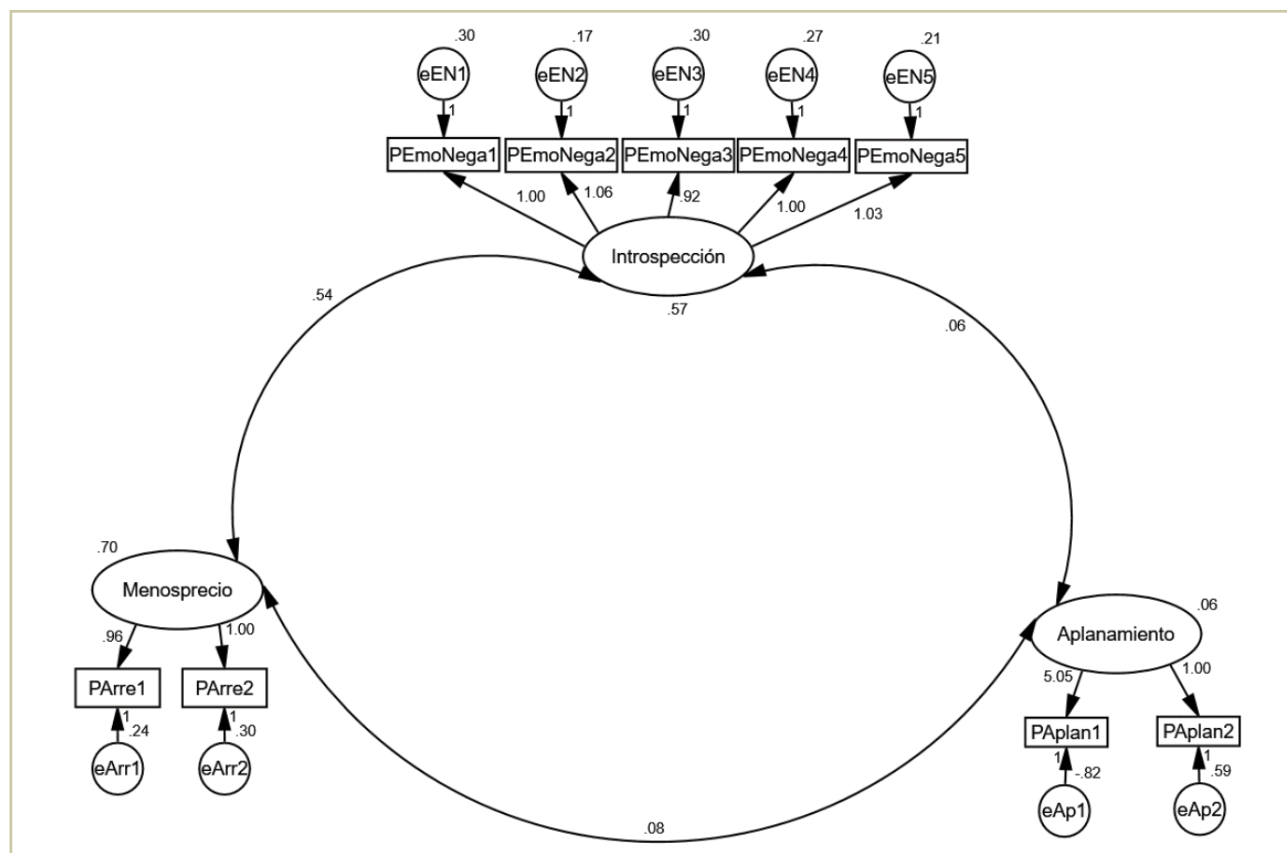


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio para el instrumento de emociones negativas ante la reprobación. Se confirma como viable, dados los indicadores de bondad de ajuste, la estructura de tres dimensiones que componen el instrumento. Todas las cargas de las parcelas hacia las variables latentes son significativas, así como las covarianzas positivas entre los tres componentes. Se muestran valores no estandarizados

Fuente: Elaboración propia.

ware AMOS 22. Al comparar los índices de ajuste del modelo sin restricciones ($\chi^2 = 217.05$, $gl = 96$, $p < .001$) y el modelo con restricciones de igualdad en las cargas de medición ($\chi^2 = 231.63$, $gl = 114$, $p < .001$) se observa que el incremento en los valores de χ^2 no es significativo ($\Delta \chi^2 = 14.57$, $gl = 18$, $p = .691$). Del mismo modo, la comparación del CFI entre el modelo sin restricciones de igualdad ($CFI = .961$) y el modelo con restricciones de igualdad en las cargas de medición ($CFI = .962$) permite ver un decremento de .001, menor al .01 sugerido por Cheung y Rensvold (2002) como un valor máximo que permitiría garantizar la equivalencia entre ambos modelos. Al comparar el modelo de medición con el modelo que impone restricciones de igualdad en las covarianzas estructurales ($\chi^2 = 272.33$, $gl = 132$, $p < .001$) se obtienen valores de χ^2 que reflejan diferencias estadísticamente significativas entre ambos modelos ($\Delta \chi^2 = 40.70$, $gl =$

18, $p = .002$). Al comparar los valores de CFI entre el modelo con restricciones de igualdad en las cargas de medición y el modelo con restricciones de igualdad en las covarianzas estructurales ($CFI = .955$) se observa un decremento de .006, nuevamente menor al .01 sugerido por Cheung y Rensvold (2002). Los resultados del RMSEA indican un adecuado ajuste incluso para el modelo con restricciones de igualdad en los residuales (RMSEA = .043 con rangos mínimo = .035 y máximo = .050). Aunque las discrepancias en el valor CFI y el índice RMSEA asumen la equivalencia del instrumento a niveles superiores, el incremento significativo en el valor de χ^2 indica lo contrario, por lo que se decidió no continuar la comparación hacia los siguientes niveles de equivalencia. En resumen, es posible asumir la equivalencia del instrumento entre los estudiantes de las diferentes áreas solo con respecto a los factores que componen la medición y los

Cuadro 4. Comparación de Alfa de Cronbach por factor y área de conocimiento en la muestra

Factores	CFMI	CQBS	CS	HA	X ²	gl	p
Introspección	.916	.892	.922	.912	2.30	3	.51
Menosprecio	.830	.826	.851	.853	9.61	3	.81
Aplanamiento	.546	.725	.702	.434	15.37	3	.01

Nota: CFMI = Ciencias Físico Matemáticas e Ingeniería; CQBS = Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud; CS = Ciencias Sociales; HA = Humanidades y Artes.

Fuente: Elaboración propia.

reactivos que forman parte de cada dimensión, pero no en las covarianzas entre los factores ni entre los residuales de las parcelas.

Para explorar posibles diferencias en la consistencia interna de cada factor en las diferentes áreas de conocimiento se compararon los valores alfa de Cronbach mediante el sistema COCRON (Diedenhofen & Musch, 2016) utilizando la prueba de Feldt y considerando un nivel de confianza del 95%. Como se observa en el Cuadro 4 el factor de emociones negativas muestra niveles de consistencia interna entre .89 y .92 entre las cuatro muestras, sin que estas diferencias sean estadísticamente significativas. Para el factor *arrepentimiento* se observan también niveles alfa de Cronbach superiores a .82 en las cuatro muestras, también sin diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Con un comportamiento más problemático se observa el factor *aplanamiento*, que muestra índices superiores a .7 sólo para dos de las muestras, e índices pobres, por debajo de .5 para las otras dos, generando diferencias estadísticamente significativas entre las muestras. Este resultado en el factor *aplanamiento* puede ser la razón de que el instrumento no alcance la equivalencia a nivel de residuales, siendo necesario revisar los reactivos de esta dimensión o incluso elaborar reactivos complementarios.

Discusión

El objetivo del trabajo fue obtener las propiedades psicométricas de un instrumento sobre las emociones que sienten los estudiantes universitarios cuando reprueban. El análisis factorial exploratorio permite la identificación de tres dimensiones que componen las emociones ante la reprobación, estructura que se ratifica en el análisis factorial confirmatorio. Sin embargo, la consistencia interna del factor *Aplanamiento*, tanto a nivel global como en los análisis de comparación al interior de las muestras, indica que es necesario replantear los reactivos que lo componen, ya que en dos de las cuatro áreas de conocimiento (Ciencias

Físico Matemáticas e Ingenierías y Humanidades y Artes) no obtuvieron la confiabilidad necesaria.

A pesar de ello es importante destacar que las emociones que componen el instrumento indican que los estudiantes se sienten insatisfechos de obtener resultados negativos, y esto tiene como consecuencia que se pongan en riesgo las metas y objetivos planteados al ingresar a la universidad (Chou *et al.*, 2011; Saklofke *et al.*, 2012; Rifat & Aykut, 2015). Otro aspecto que resalta el instrumento es el temor al menosprecio que pudieran recibir de sus compañeros, profesores, familiares y amigos ante el acontecimiento de haber reprobado, lo cual, como sugieren Saklofke *et al.* (2012), suele tener un efecto más profundo en mujeres que en hombres, y donde uno de los resultados sería el retraso en la trayectoria escolar. Si la situación persiste, en el peor de los escenarios, abandonarán sus estudios y puede acontecer el *no sentir nada* ante un evento académico con efectos importantes en su vida universitaria.

Chou *et al.* (2011), De la Fuente *et al.* (2014), Thamby *et al.* (2016), apuntan que el sentir un nivel *manejable* de estrés académico es normal y un aliciente para llevar a cabo acciones que apoyen el alcanzar metas que se propusieron los estudiantes al ingresar a la universidad, sin embargo, cuando este aumenta y no se poseen las herramientas necesarias para afrontarlo, el riesgo de que se abandonen los estudios crece y es entonces cuando las autoridades académicas deben disponer de acciones para apoyar quienes se encuentran en riesgo.

El primer paso para saber qué estudiantes se encuentran en riesgo es determinar qué experimenta la persona ante el evento de la reprobación. Es importante efectuar acciones diferenciadas ante los posibles escenarios debido a que, después de haber reprobado, un estudiante puede hallarse en una fase de introspección planeando qué hacer ante la situación porque cuenta con las estrategias de afrontamiento necesarias para superar ese momento. Ese estudiante, por ejemplo, no está en riesgo. Pero exis-

ten otros que posiblemente no cuenten con esas herramientas porque con anterioridad ya han pasado por eventos similares sin obtener el resultado esperado (aprobar); o bien, nunca han reprobado y carecen de la *experiencia* necesaria para orientarse en el qué hacer o a quién recurrir, cuestiones que constituyen una referencia importante como lo mencionan Giacobbi *et al.* (2007).

El *negar sentir algo* ante el hecho de haber reprobado, es el aspecto que más puede preocupar porque mientras mayor sea la negación, menos receptivos serán los estudiantes para recibir apoyo ni de sus compañeros ni de las autoridades. A este respecto, cabe la posibilidad de que los participantes hayan sesgado sus respuestas: reprobado no semeja algo que aparezca dentro de las metas de un estudiante al ingresar a la universidad. El sesgo en las contestaciones un fenómeno que aparece ocasionalmente, cuando el tema a tratar tiene un fuerte componente social que marca lo que debe experimentarse en determinadas ocasiones. Y no pasa sólo en cuanto a las emociones, ocurre también en aspectos como el consumo del agua, en donde si se admite que se derrocha se es cuestionado socialmente (Manríquez-Betanzos y Montero-López, 2017), aspecto que también acaece cuando se conoce que uno es privilegiado en asistir a la universidad y, sin embargo, reprueba.

Reconocer lo que se siente es el primer paso para afrontar el hecho y esto no es sencillo, pero si se dispone de instrumentos validados y confiabilizados (este procedimiento considera los aspectos culturales), para la población objetivo será un buen punto de partida para proponer acciones que apunten en la solución de circunstancias académicas que amenazan ser riesgosas para ellos y para quienes conviven con ellos (Trógo, Flores & Medrano, 2018).

De ahí la relevancia de disponer de pruebas válidas y confiables que permitan a las autoridades universitarias el desarrollo de estrategias y acciones dirigidas a las necesidades que muestran los estudiantes que reprueban.

Referencias

- Arbuckle, J. L. (2013). *Amos* (Versión 22.0) [Programa de cómputo]. Chicago: SPSS.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallet, R. J. & Bouffard, T. (2017). Motivation and Coping with the Stress of Assessment: Gender Differences in Outcomes for University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 48(1), 28-42. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, EUA: The Guilford Press.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Chou, P., Chao, Y., Yang, H., Yeh, G. & Lee, T. (2011). Relationships Between Stress, Coping and Depressive Symptoms among Overseas University Preparatory Chinese Students: a Cross-Sectional Study. *BMC Public Health*, 11 (352), 1-8. Recuperado de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/352>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Correa-Prieto, F. R. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Vallejo, de Piura 2013. *Revista Cuerpo Médico HNAAA*, 8 (2), 80-85. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbi-di.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=73&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M. M., Solinas, G. y Fadda, S. (2014). Competency to Study and Learn in Stressful Contexts: Fundamentals of e-Coping whit Academic Stress Utility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-746. DOI <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14034>
- Diedenhofen, B. & Musch, J. (2016). COCRON: A Web Interface and R Package for the Statistical Comparison of Cronbach's Alpha Coefficients. *International Journal of Internet Science*, 11, 51-60. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.pbi-di.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=a922d972-82ad-472a-84d5-b0f57d0f2af1%40sessionmgr4007>
- Giacobbi, P. R., Tuccitto, D. E. & Frye, N. (2007). Exercise, Affect, and University Students Appraisals of Academic Events Prior to the Final Examination Period. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(1), 261-274. doi:10.1016/j.psychsport.2006.04.001
- González, M. C. & Artuch-Garde, R. (2014). Resilience and Coping Strategy Profiles at University: Contextual and Demographic Variables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648. DOI <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14032>
- Kausar, R. (2010). Perceived Stress, Academic Workloads and Use of Coping Strategies by University Students. *Journal of Behavioral Sciences*, 20(1), 31-45. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbi-di.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=86&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Levy, J. & Varela, M. (2003). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Person. Prentice Hall.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To Parcel or not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. *Structural equation modeling*, 9(2), 151-173. DOI https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1

- Manríquez-Betanzos, J. C., y Montero-López, M. (2018). Validación de la escala de emociones hacia el cuidado del agua. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 46(1), 147-159. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.11>
- McMillan, W. (2015). Identity and Attribution as Lances to Understand the Relationship between Transition to University and Initial Academic Performance. *African Health Professions Education*, 7(1), 32-38. DOI:10.7196/AJHPE.356
- Mellanby, J. & Zimdars, A. (2011). Trait Anxiety and Final Degree Performance at the University of Oxford. *Higher Education*, 61(357), 357-370. DOI 10.1007/s10734-010-9335-5
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. & Muñoz, V. L. (2014). Reliability and Validity of the Achievement Emotions Questionnaire. A Study of Argentinean University Students. *Electronic Journal of Research in education Psychology*, 12(3), 671-692. DOI <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14088>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(1), 315-341. DOI 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. L., Plascencia, A. R., Acosta-Fernández, M. y Aguilera, M. A. (2015). Estrés académico y síntomas físicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21 (1), 35-42. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=104&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Rifat, A. & Aykut, A. (2015). Investigating the Achievement Goals of University Students in Terms of Psycho-Social Variables. *Educational Sciences Theory & Practice*, 15(2), 445-462. DOI: DOI 10.12738/estp.2015.2.2497. DOI 10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L. & Osborne, S. E. (2012). Relationships of Personality, Affect, Emotional Intelligence and Coping with Student Stress and Academic Success: Different Patterns of Association for Stress and Success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Saleh, D., Camart, N. & Romo, L. (2017). Predictors of Stress in College Students. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 1-8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00019.
- Sánchez, J. (2015). Validation of Achievement Goal Questionnaire-Revised in Argentinean University Students (A-AGQ-R). *International Journal of Psychological Research*, 8(1), 10-23. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=108&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Stoliker, B. E. & Lafreniere, K. D. (2015). The Influence of Perceived Stress, Loneliness, and Learning Burnout of University Students' Educational Experience. *College Student Journal*, 146-160. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=111&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Thamby, A., Mutsumy, B., Mun, S., Ayapanaido, T. & Parasuman, S. (2016). Investigation of Stressors Affecting a Sample of Pharmacy Students and the Coping Strategies Employed Using Modified Academic Stressors Scales and Brief Cope Scale: A Prospective Study. *Journal of Young Pharmacists*, 8 (2), 122-127. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=114&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Trógolo, M. A., Flores, P. E. y Medrano L. A. (2018). Validez y confiabilidad del inventario de expresión de ira (DAX) en conductores de Argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 46 (1), 21-35. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.02>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2016). *Guía de carreras 2016-2017*. México: UNAM.
- Yusoff, M. S. B., Yee, L. Y., Wei, L. H., Siong, T. C., Meng, L. H., Bin, L. X., Rahim, A. F. A. (2011). A Study on Stress, Stressors and Coping Strategies Among Malaysian Medical Students. *International Journal of Students Research*, 2 (1), 45-50. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=119&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M. L. y Quintero, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9 (4), 92-98. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=122&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>

Modelo Social: Socioconstruccionismo y Discapacidad

CHRISTIAN ISRAEL HUERTA-SOLANO,¹ BAUDELIO LARA-GARCÍA,²
SARA GUTIÉRREZ-CRUZ,³ KARLA ALEJANDRA DÍAZ-LARA,⁴ JUAN BERNARDO
LÓPEZ-CUÉLLAR,⁵ VENUS XOCHIQUETZAL VILLALOBOS-HERNÁNDEZ⁶



Resumen

Hasta hace algunos años, el estudio de la discapacidad estaba definido por las propuestas médica y psicológica, promovidas a través de la Educación Especial (EE), lo que excluía a las personas con discapacidad partiendo de un diagnóstico, omitiendo su opinión, procurando su rehabilitación o habilitación. Ello derivó en que diversas organizaciones de personas con *impairments* cuestionaran las denominaciones y prácticas de la EE lo que, aunado al auge del posmodernismo, permitió el surgimiento del Modelo Social de la Discapacidad (MSD), en el que se entiende que la discapacidad es causada por las condiciones sociales, políticas y económicas en torno a la persona, lo que implica que la discapacidad no es inherente al individuo, sino a la sociedad que le discapacita. El objetivo del presente trabajo es la exposición de algunos elementos teóricos y epistemológicos del MSD, considerado su construcción y fundamentos a partir de la teoría socioconstruccionista, sus principales postulados y

Social Model: Socioconstruccionism and Disability

Abstract

A few years ago, the study of disability was defined by medical and psychological proposals, promoted, through Special Education (SE), excluding people with disabilities based on diagnosis, excluding their opinion too, seeking rehabilitation or habilitation for people with impairments, it led organizations of people with disabilities questioning denominations and practices of SE, so along with postmodernism, emergence the Social Model of Disability (SMD), understanding that disability is caused by the social, political and economic conditions surrounding the person, cause disability is not inherent to a person, but the society that disables. The objective of this paper is the exposition of some theoretical and epistemological elements of the SMD, considered its construction and foundations from the socioconstruction theory, its main postulates and elements, even research, including critics, it could generate an approach for studying disability as a scientific object, starting from the

Recibido: 20 de marzo de 2020
Aceptado: 25 de mayo de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Laboratorio de Educación Inclusiva. christian.huerta@cucs.udg.mx

elementos al hacer investigación, incluyendo las principales críticas hechas al Modelo. Este acercamiento podría generar una aproximación al estudio de la discapacidad como objeto científico desde la teoría socioconstruccionista, no sólo a nivel discursivo, sino a partir de elementos factuales que incidan en la teorización y praxis. Con ello se pretende reconsiderar la construcción epistemológica del constructo de discapacidad desde el Modelo Social, poniendo énfasis en que, si bien el término discapacidad surgió con propósitos de diagnóstico y comunicación entre profesionales, actualmente es necesario deconstruirlo con respecto a los significados que representó para la Educación Especial.

Palabras clave: Discapacidad, Educación Especial, Inclusión, Modelo Social, Socioconstruccionismo.

socioconstructionist theory, not only at a discursive level, but factual elements that influence theorization and praxis, reconsidering the epistemological construction of disability construct from the Social Model, identifying that disability term arose for purposes of diagnosis and communication between professionals, but actually is necessary disarticulating what Disability represented for Special Education.

Key Words: Disability, Inclusion, Social Model, Socioconstructionism, Special Education.

- 2 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Laboratorio de Educación Inclusiva. baulara@yahoo.com
- 3 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Laboratorio de Educación Inclusiva. saragc8@yahoo.com.mx
- 4 Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Laboratorio de Educación Inclusiva. karla.diazla@academicos.udg.mx
- 5 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Laboratorio de Educación Inclusiva. bernardo.lopez@academicos.udg.mx
- 6 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Laboratorio de Educación Inclusiva. venus.villalobosh@academicos.udg.mx

Introducción

Hasta hace algunos años, el estudio de la discapacidad en Occidente estaba definido por diversos documentos como el Informe Warnock (1978), la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), publicado por la OMS (1980), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el DSM-IV-TR (APA, 2000) y la CIE-10 (WHO, 2000). Todos ellos son subsidiarios del enfoque de Integración y Educación Especial, lo que ha contribuido a perpetuar el discurso de rehabilitación y recuperación de la Salud del modelo médico en lo que respecta a la atención de pacientes *discapacitados* (Rudnick, 2017). En consecuencia, muchas *personas con discapacidad* aún padecen en sí mismas del uso indiscriminado de términos médicos, psicológicos y psiquiátricos que les objetivan, radicalizando acciones contra ellas, sólo por “padecer” un *handicap*, “minusvalía” u orientación sexual distinta a la definida por la normalidad dominante (Smeltzer, 2007).

Enmarcado en el movimiento de Integración que estaba sustentado en la premisa de insertar y rehabilitar educativamente a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través de mecanismos externos a la educación regular (UNESCO, 2005), que en conjunto se denominaba como Educación Especial, permitió constituir instituciones y organismos en los que se separaba a los individuos o se les distinguía de la convencionalidad para brindarles apoyos especiales de acuerdo a un diagnóstico médico, psicológico o psiquiátrico. Esto dejaba de lado su opinión, ya que para los especialistas, las personas con NEE sólo se beneficiaban asistencialmente, ante la imposibilidad de lograr con éxito su incorporación en una escuela regular (Porras, 2010). Así, la integración de las personas con algún *impairment*, o limitante, dependía de su habilitación en términos de producción y mejora de su salud, en tanto seres útiles para la sociedad, ya que de lo contrario se les etiquetaba como “no válidos” o “incapacitados” para desempeñarse de manera regular, al menos en los términos establecidos.

Casi a la par del surgimiento de las NEE, la Educación Especial y el movimiento de Integración Educativa, diversas organizaciones de personas con *impairments* en Inglaterra comenzaron a cuestionar las denominaciones y prácticas impuestas por el modelo médico respecto de las personas con alguna deficiencia física o mental (D'Alessio, 2011), arguyendo que lo

que inhabilitaba a las personas era “la incompetencia de la sociedad para mejorar sus condiciones educativas, económicas, laborales y de acceso” (Oliver, 1981).

Al respecto, *The Union of the Physically Impaired against Segregation's* (UPIAS, 1976) publicó el manifiesto *Fundamental Principles of Disability*, en el que se fundaron las bases de lo que ahora se conoce como *discapacidad*, considerada desde el Modelo Social. Ahí se le considera como un fenómeno “causado por las condiciones sociales, políticas y económicas en torno a la persona”, no inherentes a las limitantes físicas. Así, la persona puede tener un impedimento (*impairment*), pero eso no define la discapacidad misma, sino en todo caso el *hecho* de *ser objeto* de las barreras culturales, sociales y axiológicas impuestas por la sociedad, lo cual le deja en un estatus de minoría vulnerable, eliminándole de la convencionalidad, con respecto de quienes no requieren ajustes para poder interactuar con el entorno físico y social, es decir, la mayoría normalizada (Ocampo, 2014).

Asimismo, en el Modelo Social de la Discapacidad (MSD), promovido en Inglaterra, se expresa de manera tácita que las *personas discapacitadas* son un grupo oprimido que está unido por la *experiencia de la discapacidad* (Oliver, 1996), lo que establece diferencias notables entre *impairment*, *disability*, *illness* y *long lasting health conditions* (Huerta-Solano, 2019). Esta distinción marca una diferencia respecto del modelo norteamericano, el cual sólo alude a “personas con discapacidad”, pero no se hace una distinción entre las dimensiones sociales, económicas, políticas y biológicas de lo que constituye la discapacidad en sí misma (Wendell, 1996).

Vale mencionar que aunque la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Declaración Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) y el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) partieron de la noción de la existencia un *continuum* entre la propuesta británica y la americana, lo que verdaderamente permeó y redefinió el actuar de los gobiernos y las instituciones respecto a la inclusión de las personas con discapacidad o *discapacitadas*, fue la influencia del *Fundamental Principles of Disability* (UPIAS, 1976) y las normas del *Equality Act 2010*, (British Parliament, 2010), promovido en la legislación inglesa, sobre todo a nivel lingüístico, que alude a la jerga alrededor de la discapacidad y atiende al momento político en el que se redefinió el constructo.

Precisamente, derivado del cambio paradigmático que trajeron consigo los trabajos de activistas y pro-

motores de la inclusión (la mayoría de ellos discapacitados) (Corker y Shakespeare, 2002; Oliver, 2009; Thomas, 2012), Shakespeare y Watson (2001) sostienen que actualmente el MSD se ha convertido en un medio predominante para expresar y desafiar las políticas establecidas respecto a lo que se entiende como discapacidad en la mayoría de los países, haciendo patente la opresión de las instancias que ejercen el poder. En ese sentido, en el MSD se entiende que “las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino en gran medida sociales” (Victoria-Maldonado, 2013). Esto se enmarca en principios generales con un enfoque de derechos humanos, que respalda su propuesta metodológica en las ciencias sociales, el análisis de las políticas públicas, la crítica a la materialización de enunciaciones normalizadoras, además de la lucha por los derechos civiles, con lo que se recupera el discurso de las personas consideradas como “diferentes” (Bacarlett, 2017) y que responde no sólo a la discapacidad, como inherente a la persona, sino a su *interseccionalidad*, en tanto cada persona es poseedora de una identidad política, discursiva y emancipada (Ocampo, 2014).

Anastasiou y Kauffman (2011) argumentan que la emancipación de las personas “discapacitadas” sólo se puede lograr a través de (1) la identificación y erradicación de las estrategias políticas y culturales normalizadoras por parte de las instancias de gobierno; (2) el conocimiento de los saberes de las personas con la “experiencia” de discapacidad; (3) la eliminación del término “anormal” en las personas con algún tipo de limitante (*impairment*); (4) la concientización de que existen ciertos sectores sociales que buscan la normalización de las personas con discapacidad por medio de su rehabilitación o habilitación, ya que se les sigue considerando como “desviadas”, a pesar de que aparentemente se reconozcan sus derechos civiles.

A pesar del reconocimiento del que goza el Modelo Social de la Discapacidad (MSD), de su creciente auge, y lo que esto conlleva, Goodley (2001) argumenta la necesidad de revisar el *episteme* y unidades de análisis del MSD ya que, ante la falta de claridad en la conceptualización de las barreras sociales, enfermedades, condiciones e *impairment*, en algunos contextos, sobre todo latinoamericanos, la mayoría de los investigadores desconocen los fundamentos epistemológicos y ontológicos de dichos términos, lo que deriva en la relativización de su significado. Shakespeare y Watson (2001), en relación con su pertinencia como modelo o ideología social señalan la debilidad argumentativa que representa para el *movimiento social*

de la discapacidad, ya que en ocasiones no permite una clara distinción con respecto a otros modelos. Al respecto, Oliver (2009) supone que el modelo social es sólo una *herramienta* en constante construcción teórica, aunque Ocampo (2014) insiste en la necesidad de otorgar un estatus de cientificidad a la construcción epistémica de los fundamentos del modelo, ya que de otra manera no se modificaría sustancialmente la concepción de “diferencia”, que sigue permeando en los trabajos de quienes argumentan que están promoviendo la inclusión, aunque en la práctica siguen trabajando bajo una perspectiva de Educación Especial.

A partir de lo anterior, parece pertinente no sólo conocer los elementos históricos del modelo social de la discapacidad, constantes en la mayoría de los trabajos al respecto (Aparicio-Agreda, 2009; Pantano, 2003), sino además identificar sus principales fundamentos teóricos, epistemológicos y críticos, ya que esto incide directa o indirectamente en su estatus científico. Esto permitirá analizar las situaciones que actualmente permean las incongruencias discursivas y pragmáticas del modelo; esto es que, la discapacidad, como objeto de estudio científico en el marco del MSD, no debería estar desarticulado respecto a los saberes que la componen, ya que de lo contrario se caería en una falacia. Según Finkelstein (1980), se da por hecho que al retirar las barreras que impiden el acceso de las personas con “impedimentos”, la discapacidad en sí misma desaparecería, aunque continúan sin explicarse las acciones o fundamentos para lograr un cambio cultural y científico, lo que incluye su apropiación y sustento. En otras palabras, recurrir a discursos simplistas para la eliminación de la discapacidad como un problema social, no sólo no ha disminuido las barreras, sino que ha llevado a la adopción de un discurso de empoderamiento de las personas con discapacidad que no ha producido un cambio con respecto a su trato, ni mucho menos ha propiciado el estudio científico de la discapacidad y de experiencia de dichas personas (Oliver, 1996).

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es la exposición de algunos elementos teóricos y epistemológicos del MSD, considerado su construcción y fundamentos a partir de la teoría socioconstruccionista. Esto incluye la forma de hacer investigación y la revisión de algunas de las principales críticas al Modelo. Consideramos que esta exposición podría generar una aproximación al estudio de la discapacidad como objeto científico, no sólo a nivel discursivo, sino a partir de elementos factuales que incidan en la teorización y la praxis, con la posibilidad de propiciar

la revisión de lo que es la discapacidad, contribuyendo así a aclarar la imagen que representó para la Educación Especial.

El Socioconstruccionismo como base epistemológica del Modelo Social de la Discapacidad

Históricamente, el Modelo Social de la Discapacidad (MSD) surgió alrededor de los años setenta del siglo pasado, fundamentalmente a partir de los trabajos de la *Unión of Physically Impairment*; sin embargo, no se considera evento aislado, ya que sólo unos años antes, permeaba un clima de inconformidad con respecto de las diferencias establecidas por las sociedades modernas (Ferrer, 2006), en las que la tendencia a integrar a la “normalidad” a las personas consideradas como diferentes era defendida de manera explícita por la mayoría de los gobiernos e instituciones alrededor del mundo (Foucault, 1973).

En este contexto, surgieron movimientos científicos que se propusieron explicar e *interpretar* los diversos ámbitos humanos, lo que posteriormente incidió en la transformación de las concepciones de sujeto, conocimiento y realidad (Gergen, 1985), a partir de la influencia de la cultura y la experiencia lingüística del hombre, en tanto ente social. Por otro lado, la llegada del postmodernismo (Lyotard, 1979) y los planteamientos postestructuralistas de Foucault (1973) y Derrida (1971) dieron cabida al análisis del lenguaje, no de manera aislada, sino considerando sus funciones constructivas, performativas y pragmáticas en la realidad. Es decir, se dejó de lado el binomio sujeto-mundo para dar paso al estudio sociolingüístico del sujeto como constructoruido por la realidad, en torno un contexto y proceso social, racional, histórico, lingüístico y cultural (Rasera & Japur, 2005).

Así, el construccionismo social emerge como un conjunto de propuestas teóricas en torno a la complejidad de las ciencias humanas en la contemporaneidad (Magnabosco, 2014), que da cabida para la crítica de la psicología social de corte “modernista” (Gergen, 1996). Esto permitió la aparición de la ética y política relacional, tanto en un grupo familiar, como en los grupos en los que está inmersa una persona, en el entendido que, desde la dimensión ética, cobran relevancia las relaciones sociales como espacios de construcción del mundo, por lo que “la realidad” es representada desde el ámbito de “lo cultural”, acompañada de una forma de lenguaje particular. Al respecto, Gergen (1999) señala que el construccionismo social parte de una epistemología y ontología en las que (1)

sólo es posible conocer el mundo por la historia y por la cultura; (2) dicho saber, sólo puede darse por medio de la interacción entre las personas; lo que da cabida a (3) la relación entre conocimiento y acción; siempre en torno a (4) una postura crítica y reflexiva respecto cómo se produce el conocimiento.

Dichos planteamientos no pasaron inadvertidos para los teóricos de la inclusión (Finkelstein, 1980; Oliver, 2009; Oliver 1996; UPIAS, 1976), quienes echaron mano del criticismo postmoderno que ofrecía el modelo socioconstruccionista (Gergen, 1996) para establecer su posición con respecto a una sociedad que procurara la habilitación o inhabilitación de los cuerpos, determinados por un diagnóstico médico o psicológico. Ello permitió analizar la construcción del discurso de una sociedad que histórica, social y culturalmente había “deshabilitado” a quienes tenían un impedimento físico (*impairment*), bajo la etiqueta de Necesidad Educativa Especial, desde una perspectiva moderna y capitalista.

En consecuencia, autores como Barnes (1990), Hahn (1986) y Oliver (1989) incorporaron el modelo socioconstruccionista como base teórica y epistemológica del (MSD), con lo que se oponían expresamente al tratamiento de “las discapacidades” con el afán de “normalización” y recuperación de salud, bajo discursos psicológicos y médicos, en los que se categoriza a las personas en taxonomías que tienen como resultado el etiquetaje y la asunción de bajas expectativas en los individuos (Shakespeare, 2018). El cambio de enfoque reside en que desde el MSD se procura que la persona analice el entorno social y el discursivo en el que está inmersa, que se dé cuenta de que la discapacidad no es *su* problema, sino *una limitante impuesta de manera social y cultural*, y que entienda que la persona que está fuera de la *normalidad* vive una experiencia construida socialmente, y *no una enfermedad*.

Anastasiou y Kauffman (2009) identifican el término discapacidad como un *constructo social*, que puede ser comprendido como una *construcción discursiva* que sirve como “instrumento para la opresión de las personas que difieren de la normalidad”. Por ello, *discapacitar* a los individuos, en términos sociales, equivale a dominarles mediante mecanismos de coacción en los que se les *deshabilita* y se les coloca en y como un grupo vulnerable. Esta postura pone énfasis en que sus derechos y obligaciones son *construidos* en torno a la convencionalidad económica, social y política (Foucault, 1971).

En un trabajo posterior, Anastasiou y Kauffman (2011) señalan que, de acuerdo con socioconstruccio-

nismo, “la discapacidad es definida por las decisiones arbitrarias de aquellos que, mediante un discurso de poder, construyen y designan a las personas con limitantes físicas como *discapacitados*”. En consecuencia, la discapacidad es determinada por etiquetas usadas por las instituciones y los profesionales, lo que supone en la ideología capitalista de habilitación o rehabilitación de las personas “discapacitadas” en relación con la producción de bienes, bajo la promesa de mejora e integración social. De este modo, bajo la propuesta de Educación Especial, “no se cree que una persona tenga una deficiencia, sino que la persona es definida por otros (especialistas, psicólogos, médicos, educadores, etc.) como portadora de dicha condición”.

Por el contrario, Shakespeare (2018); Zarb y Oliver (1993) señalan que en la propuesta socioconstruccionista se exalta el estudio de la discapacidad a partir de: (1) la comprensión de la discapacidad como la restricción (práctica y discursiva) de oportunidades a quienes históricamente se ha eufemizado como “personas discapacitadas”; (2) la identificación de las barreras sociales, que pueden estar asociadas a un *impairment*, entendido como las limitaciones físicas, mentales o sensoriales; (3) la aceptación del *impairment* como *construcción social* y cultural de origen post-moderno; (4) el reconocimiento de la *discapacidad*, no como producto de una patología asociada al cuerpo, la mente, la superdotación resultado de un diagnóstico médico o psicológico, sino como *un producto* que tiene sus bases en las estructuras culturales, económicas y sociales; (5) el reconocimiento de las personas con discapacidad como grupos minoritarios, vulnerables y oprimidos por los medios capitalistas de producción; además de que (6) la discapacidad *no es una tragedia personal*, esto es, que nada está mal en la persona, por lo que no es necesario rehabilitarle o restituírle la salud.

Considerando lo anterior como base para el estudio de la discapacidad desde el modelo socioconstruccionista, se entiende que todas las *personas discapacitadas* (socialmente) deben estar preparadas para afrontar a la sociedad opresora (Barnes, 2003), en un sentido crítico y como alternativa ante las repercusiones culturales, sociales y médicas derivadas de los modelos rehabilitador y asistencialista que formaban parte de la Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), en los que se etiquetaba a la *persona como la portadora* de la discapacidad, por lo que se fomentaba su “Integración” en Centros de Educación Especial, a partir del diagnóstico de un

especialista, quien designaba la discapacidad como una *enfermedad* a curar.

Anastasiou y Kauffman (2011) concretan que en el MSD, sobre la base de la propuesta socioconstruccionista, la construcción de la discapacidad puede ser comprendida a partir de tres momentos. Por quienes tienen la posibilidad de etiquetar a las personas, usualmente los profesionales “especializados”, (1) sólo es suficiente *definir* “alguna condición” como real para que la mayoría de las personas le adopten bajo un estatus científico, convirtiéndola en un concepto y unidad de estudio; (2) para las personas que son *definidas* por “la condición”, se presenta como producto de una construcción social, moldeada de acuerdo a situaciones sociales y culturales; (3) por otra parte, una vez que se identifica *la condición* como *etiqueta*, es necesario eliminarla o transformarla, ya que muchos de estos conceptos refuerzan la noción de diversidad humana como condición atípica.

En otras palabras, dado su origen social, es necesario comenzar la transformación de lo que representa la discapacidad a partir de la sociedad y cultura mismas, donde se genera discursiva y materialmente y no en la persona (Booth y Ainscow, 2001).

Modelo Social de la Discapacidad e Investigación

A pesar de que históricamente las personas con discapacidad fueron excluidas de su propia visión, ajustándoseles a los enfoques ofrecidos por la convencionalidad normalizadora (Barnes y Mercer, 2008), la reconceptualización de discapacidad e *impairment*, a partir del MSD, evidenció la opresión social y creación discursiva de la discapacidad en torno a la dominación, presente incluso en la forma en que se les “estudiaba”. Esta operación, de acuerdo con Young (1990), se distinguió por (1) la explotación de la discapacidad, por parte de las instituciones que buscaban la adquisición de fondos para el financiamiento de sus investigaciones, como producto de *la tragedia*; (2) la *marginación* de las personas mediante el uso de etiquetas como “NEE” e “integrados”; (3) la *inhabilitación* de las personas con discapacidad, quienes incluso perdían el control de *su cuerpo*, dado que únicamente el especialista en Educación Especial podría experimentar con él, hablar de él y a través de él; (4) el *imperialismo cultural*, ejercido a partir de los discursos materializados en pruebas psicométricas que medían la inteligencia, la hiperactividad, los desajustes “psicosociales”, la reactividad emocional, usualmente ligados al discurso de la rehabilitación; además de (5) la violen-

cia ejercida desde el *verdad del poder* (Foucault, 1971), impuesta por quienes construyeron lo que era y representaba la discapacidad por medio de sus investigaciones.

Barnes (2003) agrega que la reconceptualización de la discapacidad y el *impairment* también develó la forma en se llevaban a cabo los estudios que involucran a *personas discapacitadas* o con discapacidad, dado que desde el modelo de Educación Especial. De este modo, los investigadores demostraban su insensibilidad y el desconocimiento de las personas con quienes y de quienes obtenían la información para sus estudios, objetivándoles, diagnosticándoles, etiquetándoles y asumiéndoles como entes pasivos, sujetos a rehabilitación, que desconocen su propia situación, *invalidando* con ello el discurso sobre su propia experiencia acerca de la discapacidad, la inclusión o exclusión que viven de manera cotidiana, haciéndoles presa de un diagnóstico, generado bajo un protocolo psicopedagógico o experimental, que únicamente el especialista podría mejorar, siendo éste el objetivo principal de algunos de los estudios realizados bajo este enfoque. (Mills, 1963; Romero y García, 2013).

Autores como Barnes y Mercer (2008), además de Oliver (2009) refieren que bajo este enfoque hegemónico, el principal problema de la mayoría de los estudios en los que participan personas con *impairment* y discapacidades, radica en el poco o nulo beneficio que obtienen de los estudios, considerando que el investigador es quien logra hacerse de una carrera académica a costa de los resultados obtenidos en sus experimentos, justamente con aquellos individuos a quienes no les retribuyen conocimiento o beneficios. Es decir, la tendencia empirista de la mayoría de los estudios en torno a la discapacidad, de acuerdo con el MSD, se relaciona poco con la eliminación de las barreras sociales y con el activismo político que es indispensable para cambiar el constructo en torno a quienes son considerados como discapacitados por la sociedad (Davis, 2013).

Barnes (1997) y Davis (2013) sugieren la reconfiguración de la investigación en torno a las personas con discapacidad usando el término *Disability Studies*, bajo la premisa *nothing about us without us* (nada de nosotros sin nosotros), reconceptualizando la discapacidad como una limitante social y no como un problema a corregir en la persona. Ello permitiría respetar sus derechos humanos, involucrar a las personas con discapacidad en sus propias decisiones (Callus y Camilleri, 2001), eliminar cualquier promesa de rehabilitación o habilitación que les exponga al discurso de la

discapacidad como tragedia personal. Se trata de entender que desde la perspectiva del MSD no se niega la importancia de las intervenciones médicas o psicológicas en la vida de la personas con discapacidad, pero éstas les deben otorgar voz y garantías sobre *su propio cuerpo*, además de involucrarles en su propia expresión de la inclusión y exclusión, para promover la generación de acciones (materiales y discursivas) en torno a un cambio social, no el ajuste o adaptación de la persona.

Barnes (1997), Gleeson (1999) y Thomas (1999) sugieren que los *Disability Studies* no sólo deben centrarse en atender situaciones educativas, como se hacía desde la perspectiva de la Educación Especial, sino en *comprender* cómo las fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales (el poder) han coaccionado en la construcción discursiva de lo que es la discapacidad, la enfermedad, la deficiencia y las condiciones, de manera que se generen teoría y praxis con utilidad social, con y para las personas con discapacidad, dando sentido a la erradicación de las barreras impuestas por los modelos de normalización (Shakespeare y Watson, 2001). De ahí que se sugiera el uso de la investigación-acción, estudios de caso, técnicas de exploración, análisis del discurso, representaciones sociales, entre otras, para conocer la construcción de la discapacidad y el *impairment*, desde quienes la viven y para quienes la viven.

Vale la pena mencionar que la noción de enfermedad impuesta desde el enfoque de investigación en Educación Especial (Pfeiffer, 1994), bajo los modelo médico y psicológico, orientó la vida de las personas que, por designación, “padecieron de la discapacidad”. Aunque en la actualidad el rol de enfermo es temporal (Canguilhem, 1966), la decisión de adherirse a las etiquetas de discapacidad o *impedimento*, a partir de posturas normalizadoras, es una decisión personal, lo que incluye al investigador que las designa, usa y disemina en sus trabajos, teniendo en cuenta que dichas etiquetas posicionan al participante de la investigación en una relación de dependencia, en la que la persona con alguna afectación sólo puede ser reconocida como parte de la sociedad a partir de su aceptación como miembro de un grupo minoritario, distinto del resto de la convencionalidad (Foucault, 1971). Autores como Oliver (1990), sugieren que la investigación de la discapacidad debería ser hecha *por y para* personas con discapacidad, rescatando su experiencia y posibilidades de acción, en tanto se procure un cambio social. Aunque históricamente se ha promovido que la investigación a partir de la medicaliza-

ción y la rehabilitación son formas de integración y éxito en una sociedad, desde la perspectiva los *Disability Studies* (Davis, 2013), estos abordajes son identificados como formas de poder, que condicionan los derechos de las personas para acceder a las garantías particulares, de las que ya son poseedoras. Paradójicamente, la Educación Especial sigue siendo un tópico respaldado por las políticas nacionales e internacionales ya que subsiste la designación arbitraria de condición y tratamiento “especial” para las personas con discapacidad.

Críticas al Modelo Social de la Discapacidad

Como ya se mencionó, a pesar de la gran aceptación que tiene el MSD entre las personas con discapacidad, autores como Dewsbury, Clarke, Randall, Rouncefield y Sommerville (2004) le califican como una sociología radical, tomando en cuenta que el lenguaje usado en el discurso de la inclusión la sido influido por las nociones de Foucault (1971) acerca del poder y el conocimiento, lo que en ningún momento resulta erróneo. La radicalización de su interpretación ha llevado a la deconstrucción de la concepción médica-biológica de la discapacidad (Shakespeare y Watson, 2001), lo que para algunas personas ha devenido en la separación tajante de las consecuencias “reales” que tiene el *impairment* y su efecto en las personas y en su cuerpo, lo que genera expectativas no diferenciadas respecto de las potencialidades que les permite dicha condición, no sólo de manera social, sino también en relación con su competencia física y desarrollo psicológico.

Searle (1995) sostiene que desde la perspectiva del MSD no es posible distinguir entre los hechos institucionales, históricos dialécticamente, y los hechos “brutos” o ajenos a la institución, lo que también ha llevado a la idealización de la discapacidad como si tratase “sólo fenómeno social”, dejado de lado la realidad biológica que vive la persona con un *impairment*.

Al respecto, Oliver (2009) añade que la falta de conocimiento de los fundamentos epistémicos y ontológicos del MSD han llevado a que autores como Dewsbury *et al.* (2004) planteen la imposibilidad de superar “la aparente paradoja” de la que “al parecer” también es víctima el Modelo Social. La paradoja es que el MDS sólo estudia la *construcción social* de los términos en torno a la discapacidad, pero omite que la mayoría subyacen o emergen como parte de intereses sociales, médicos, económicos y políticos, sobre todo por parte de quienes “simplifican” el estudio de la dis-

capacidad a partir de binomios normal-anormal, social-médico, enfermedad-salud, etc. Esta simplificación ha devenido en propuestas asistencialistas, motivo precisamente de la lucha que han desarrollado investigadores como Oliver (1996) o Szasz (1974), quienes han evidenciado la discriminación positiva generada por la Educación Especial, que dista de avallar coherentemente la inclusión de las personas en general.

Por su parte, Oliver (2009) acepta que existen críticas al MSD, las cuales se han centrado principalmente en (1) la imposibilidad de tratar adecuadamente el *impairment*; (2) la relativización de la experiencia subjetiva del dolor físico; (3) la incapacidad para incorporar otras divisiones sociales, tales como raza, sexo, religión, orientación; (4) la exacerbada concepción de la persona como el *otro*; además de, (5) su inadecuación como teoría social para el tratamiento de la discapacidad e incapacidad.

Al respecto, el autor refiere que en el MDS no se trata de comprender las limitantes, como médicamente se hacía desde el modelo de Necesidades Educativas Especiales, sino de “comprender la experiencia de la discapacidad como algo producido de manera colectiva”; lo que llevará a identificar que la experiencia de discapacidad e *impairment* es y siempre ha partido de la vivencia de la persona con discapacidad, sociológicamente hablando; y aunque inicialmente no fue el propósito del modelo, actualmente el MSD no agrupa a las personas en “categorías sociales” acorde a los estándares normalizadores, sino como personas interseccionales; que es justamente lo que permite el reconocimiento del “otro” respecto de la posición social y cultural que se le ha otorgado por los sistemas históricos.

Finalmente, Oliver (2009) señala que, a pesar de la insistencia inicial de diversos teóricos de la discapacidad (Chappell, 1992; Finkelstein, 1996c), el MSD no comenzó siendo un modelo, sino una “herramienta” y un movimiento político mediante el cual se promovía que la persona con *impairment* no se experimentara culpable por esto, ni mucho menos aspirara a abandonar tal condición para ser integrado en la sociedad. Sin embargo, ni siquiera el mismo Oliver (1983) y otros investigadores iniciadores del MSD consideraron que llegaría a convertirse en un paradigma, sustentado en sus propios postulados epistemológicos, de los cuales, actualmente han surgido proposiciones teóricas y formas de investigación con valor y utilidad social para lograr la inclusión de las personas con discapacidad (Shakespeare y Watson, 2001).

Algunas consideraciones, no exhaustivas, respecto del MSD

Como se revisó en el presente trabajo, a partir del surgimiento del MSD la construcción del concepto de discapacidad e *impairment* permitió a las personas optar por una identidad política (Oliver, 2009), en la que fueran reconocidos sus derechos humanos, no sólo por el hecho de tener alguna limitante física, en el sentido médico, sino porque la identificación de la *discapacidad* como una construcción de social, económica y política permitió revisar los discursos que limitaban su actuar, usualmente sustentados por instituciones y profesionales adheridos al Modelo de Educación Especial (Hahn, 1985).

Por otro lado, la influencia del modelo socioconstruccionista en la articulación del MSD dio cabida a su caracterización como paradigma en la atención y reflexión sobre el *cómo* de la inclusión en las personas con discapacidad a escala social, cultural y política. La caracterización incluye la revisión de los planteamientos éticos en la investigación con personas con discapacidad, quienes permanecían como “sujetos”, omitidos en su representación y actuación en contra de la normalización radical, sobre la base de la concepción de discapacidad construida en torno a estadísticas y estándares médicos.

Para Huerta-Solano (2019) la discapacidad requiere de una unidad de análisis mucho más compleja que la que algunos investigadores y activistas han hecho parecer (García-Cedillo, 2018), sobre todo ante el riesgo del radicalismo de diversas posturas empíricas y filosóficas. Por ello, se propone el análisis de la discapacidad a partir de la identificación de paradigmas, la revisión de sus constructos y variabilidad epistemológica, ya que su omisión usualmente ha derivado en el estudio de falsos dilemas y la objetivación de constructos que carecen de coherencia epistémica, característica la que debe estar presente en el avance de cualquier disciplina.

Como se precisó al inicio del trabajo, una de las principales dificultades del estudio de la discapacidad es la delimitación del lenguaje utilizado, sobre todo por parte de algunos teóricos, quienes no hacen una clara diferenciación de la discapacidad desde el modelo de Educación Especial (García-Cedillo, 2018), que no es inclusión, y el Modelo Social, que tiene sus raíces en la eliminación de acciones de normalización, así como el reconocimiento de la discapacidad como una forma de opresión social (discursiva y pragmática). Por ello, el cambio o la rehabilitación no debe-

rían estar centradas en “modificar” a las personas, sino su ambiente social y cultural, en tanto construcción social.

Shakespeare y Watson (2001) argumentan que la principal fortaleza del MDS también es su debilidad, ya que la posición de modelo social ha sido radicalizada en algunos trabajos (Barnes, 1997), incluso con el argumento de que las limitantes físicas (*impairment*) pueden ser explicadas como una construcción social, desestimando las dificultades médicas que implica, por ejemplo, infecciones, dolores o la imposibilidad de realizar actividades, aún con la ayuda de otros. En posiciones radicales, esto ha llevado a que diversas publicaciones internacionales como el *Journal Disability and Society* desestimen trabajos que incluyan elementos médicos, al no someterse a la ortodoxia del MSD. Al respecto, Shakespeare y Watson (2001) sugieren no adoptar la *versión fuerte* del MSD, sino retomar algunas de las concepciones conciliadoras (Sutherland, 1981), en las que se reconoce que las personas con discapacidad han sido sometidas a un discurso de opresión social, principalmente a partir de la clasificación de las Necesidades Educativas Especial. Sin embargo, también es indispensable reconocer que en ocasiones las personas también son oprimidas por las secuelas físicas que están implicadas en el *impairment*, incluso bajo el control de su propio cuerpo.

Asimismo, es importante reconocer que el concepto, no constructo, de *discapacidad* surgió en el ámbito médico (Foucault, 1963), siendo utilizado para diagnosticar “sujetos”, considerando un *patrón único* de enfermedades, patologías y trastornos, aclarando y delimitando el *uso deliberado* del concepto. Por ello, sugerimos revisar la base epistemológica de los constructos usados, tomando como punto de partida la autorreflexión teórica de sus promotores, quienes los usan y llevan a diversos ámbitos de manera indiscriminada. Ello supone la falta de conocimiento del contexto (político, social, cultural y paradigmático), lo que en ocasiones ha derivado en el estudio social de la discapacidad como un pseudo problema científico.

Para todo profesional y promotor de la inclusión es importante tomar en cuenta que el MSD sigue sus propias directrices teóricas y metodológicas, acordes con la postura socioconstruccionista, a pesar del mal uso que han hecho algunos teóricos de la Educación Especial de la inclusión, al sustentar su praxis en los planteamientos médico y psicológico respecto de la discapacidad. Es importante aclarar que en estos modelos, inicialmente se pretendía que sus *términos fueran usados para un diagnóstico y comunicación entre profe-*

sionales, lo que, si bien implica una hegemonía discursiva (Foucault, 1971), el uso por inercia de los conceptos fuera del ámbito profesional, llevó a desvirtuar la terminología en torno al fenómeno de la discapacidad y el *impairment*. Ello derivó en la enunciación excluyente de la persona en la sociedad, por lo que lejos, de continuar creando eufemismos como NEE, *doble excepcionalidad*, *capacidades especiales*, por mencionar algunos, (Vain, 2013), es importante reconocer que el problema lleva fundamentalmente a reconocer la primacía que debe tener el conocimiento de la base epistemológica de nuestra comunicación y praxis científica, lo que definitivamente influirá en cómo hacemos frente al desafío de inclusión.

Referencias

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR). APA: United States.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2011). A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*, 3 (77), 367-384.
- Aparicio-Agreda, M.L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En M. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del Siglo XIX a nuestros días* (pp. 129-138). Pamplona-Iruña: XV Coloquio de Historia de la Educación.
- Bacarlett, M.L. (2017). *Una historia de la anormalidad: Finitud y ciencias del hombre en la obra de Michel Foucault*. México: Gedisa.
- Barnes, C. (1990). *Cabbage Syndrome: The Social Construction of Dependency*. London: Falmer Press.
- Barnes, C. (1997). A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In L. Barton & M. Oliver (Eds.), *Disability Studies: Past Present and Future* (pp. 3-24). Leeds: The Disability Press.
- Barnes, C. (2003). What a Difference a Decade Makes: Reflections on Doing "Emancipatory". *Disability Research. Disability & Society*, 18, 3-17.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2008). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- British Parliament. (2010). *UK Public General Acts: Equality Act*. England: British Parliament.
- Chappell, A. L. (1992). Towards a Sociological Critique of the Normalisation Principle. *Disability, Handicap and Society*, 7, 35-51.
- Camilleri, J. M. & Callus, A. (2001). Disability, Politics and the Struggle for Change: The Maltese Experience. In L. Barton (Ed.), *Disability, Politics and the Struggle for Change* (pp. 79-92). London: David Fulton Publishers.
- Canguilhem, G. (1966). *Lo normal y lo patológico*. México: Editorial Siglo XXI.
- Corker, M. & Shakespeare, T. (2002). *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. England: Continuum.
- Davis, L.J. (2013). *The Disability Studies Reader* (4th Revised ed.). New York: Routledge.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M. & Sommerville, I. (2004). *The Anti-Social Modelo of Disability. Disability & Society*, 19(2), 159-169.
- Derrida, J. (1971). *De la Gramatología*. Buenos Aires: Editorial. S. XXI.
- Ferrer, U. (1996). La concepción postmoderna de la historicidad. En W. J. González (Ed.), *Acción e Historia: El objeto de la Historia y la Teoría de la Acción* (pp. 175-191). España: Universidad de la Coruña.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disability: Issues for Discussions*. New York: World Rehabilitation Foundation.
- Finkelstein, V. (1996). Outside, "Inside Out". *Coalition, April*, 30-36.
- Foucault, M. (1963). *El Nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. España: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. España: Marginales, TusQuets Editores.
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructivist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones al Construccinismo Social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1999). Agency: Social Construction and Relational Action. *Theory & Psychology*, 9, 113-115.
- Gleeson, B. (1999). *Geographies of Disability*. London: Routledge.
- Goodley, D. (2001). 'Learning Difficulties', the Social Model of Disability and Impairment: Challenging Epistemologies. *Disability and Society*, 16(2), 207-231.
- Hahn, H. (1986). Disability and the Urban Environment: A Perspective on Los Angeles. *Society and Space*, 4, 273-288.
- Huerta-Solano, C. (2019). Constructos de la Discapacidad: ¿Falsos Dilemas y Eufemismos? *Integra2, Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 10 (2), 39-57.
- Lyotard, J.F. (1979). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Magnabosco, M. M. (2014). El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología*, 32(2), 219-242.
- Mills, C. (1963). *Power, Politics and People: The Collected Essays of C. Wright Mills*. New York: Ballantine Books.
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la

- igualdad. *Revista Temas en Educación de la Universidad de La Serena*, 19(2), 55-68.
- Oliver, M. (1981). A New Modelo of the Social Work Role in Relation to Disability. En J. Campling (Ed.), *The Handicapped Person: A New Perspective for Social Workers* (pp. 19-32). London: Radar.
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1989). Conductive Education: if it wasn't so sad it would be funny. *Disability, Handicap and Society*, 4(2), 197-200.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice* (First Edition). London: McMillan.
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: from Theory to Practice* (Second Edition). London: Palgrave McMillan.
- Organización Mundial de la Salud. (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. OMS: Estados Unidos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidad (2008). *Declaración Internacional de las Personas con Discapacidad*. Estados Unidos: ONU.
- Pantano, L. (2003). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): la versión en lengua española. La trastienda de la CIF. Del modelo cultural y social subyacente. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 205(34), 27-44.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un Modelo de Educación para Todos. *Revista Isees*, 8, 73-84.
- Pfeiffer, D. (1994). The American With Disabilities Act: Costly Mandates or Civil Rights. *Disability and Society*, 9(4), 533-542.
- Rasera, F. E. & Japur, M. (2005). Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. *Paidéia*, 15(30), 21-29.
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Rudnick, A. (2017). The Medical versus the Social Model of Disability: A False Dichotomy. *Physical Medicine and Rehabilitation Research*, 2(6), 1-2. doi: 10.15761/PMRR.1000157
- Searle, J.R. (1995). *The Construction of Social Reality*. Harmondsworth: Penguin Press.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). The Social Model of Disability: An Outdated Ideology? In S. Barnartt and B. Altman (Eds.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We are and Where We Need to Go* (Research in Social Science and Disability, Vol. 2) (pp. 9-28). England: Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
- Shakespeare, T. (2018). *Disability: The Basics*. New York: Routledge.
- Smeltzer, S.C. (2007). Pregnancy in Women With Physical Disabilities. *Clinical Issues*, 36(1), 88-96.
- Sutherland, A. (1981). *Disabled We Stand*. London: Souvenir Press.
- Szasz, T. (1974). *The Myth of Mental Illness: Foundations of a Theory of Personal Conduct*. New York: Harper Row.
- Thomas, C. (1999). *Female Forms* (Disability, Human Rights, and Society). United States: Open University Press.
- Thomas, C. (2012). Theorising Disability and Chronic Illness: Where Next for Perspectives in Medical Sociology? *Social Theory and Health*, 10(3), 209-228. <https://doi.org/10.1057/sth.2012.7>
- Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS.
- Vain, P. (2003). *Educación Especial: Inclusión Educativa – Nuevas Formas de Exclusión*. Argentina: Noveduc Libros.
- Victoria-Maldonado, J.A. (2013). El Modelo Social de la Discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-833.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: H.M.S.O.
- Wendell, S. (2001). Unhealthy Disabled: Treating Chronic Illnesses as Disabilities. *Hypatia*, 4(16), 17-33.
- World Health Organization (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Young, I.M. (1990). *Justice and Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Zarb, G. & Oliver, M. (1993). *Ageing with Disability: What do They Expect after all these Years?* London: University of Greenwich.

Políticas de educación virtual para la educación no formal

ALEXANDRO ESCUDERO-NAHÓN,¹
ROSALBA PALACIOS-DÍAZ,² OLGA REDONDO-GARCÍA³



Resumen

La educación virtual es, desde el punto de vista tecnológico, la fase más reciente de la educación a distancia. Este tipo de educación ha sido adoptada de manera creciente por las instituciones de educación superior en México, pero de manera lenta, si se compara con otros países. Existe un amplio consenso respecto al hecho de que la educación virtual favorece que las personas diseñen sus ambientes personales de aprendizaje, pero no existe suficiente investigación sobre los fundamentos teóricos y políticos que justifican el diseño de modelos de educación virtual en organismos que imparten educación no formal. Este texto presenta una relación de documentos teóricos y políticos que fundamentan el diseño de modelos de educación virtual en organismos que imparten educación no formal.

Palabras clave: Educación virtual, Innovación educativa, Investigación educativa, Educación no formal.

Policies of Virtual Education for the Non-Formal Education

Abstract

Virtual education is, from the technological point of view, the most recent phase of distance education. This type of education has been adopted increasingly by higher education institutions in Mexico, but slowly, compared to other countries. There is a broad consensus on the fact that virtual education promotes people to design their personal learning environments, but there is not enough research on the theoretical and political foundations that justify the design of virtual education models in organizations that provide non-formal education. This paper presents a list of theoretical and political documents in order to substantiate the design of virtual education models in organizations that provide non-formal education.

Key Words: Virtual Education, Educative Innovation, Education Research, Non-Formal Education.

Recibido: 26 de febrero de 2020
Aceptado: 22 de abril de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Autónoma de Querétaro. alexandro.escudero@uaq.mx

2 Universidad Autónoma de Querétaro. rpalacios305@alumnos.uaq.mx

3 Red de Investigación Multidisciplinaria S.C. oredondo@transdigital.mx

Pertinencia de los modelos de educación virtual para organismos que imparten educación no formal

Los análisis sobre el potencial transformador de la tecnología educativa han sido ampliamente desarrollados en la educación formal (Liyoshi, Kumar & Vijay, 2008). Sin embargo, las empresas, los gobiernos y las organizaciones civiles comúnmente tienen responsabilidades, programas y funciones sociales enmarcadas en los principios de la educación no formal, que son igualmente importantes para cumplir con la tarea de preparar a las personas para enfrentar los desafíos propios de la sociedad de la información y el conocimiento (Bull *et al.*, 2008). A diferencia de la educación formal, la educación no formal se entiende como la propuesta de programas educativos flexibles que se ofrecen fuera de las instituciones certificadoras de la educación, pero que pueden estar articulados entre sí. Ocasionalmente, la educación no formal también es percibida como educación a lo largo de la vida y allí reside su importancia (Eshach, 2007). El objetivo principal de la educación no formal es ofrecer actualización o capacitación sobre temas específicos a través de programas de corta duración para cualificar a las personas rápidamente en competencias profesionalizantes (Centro de noticias de la ONU, 2015; Delors, 1996; IESALC & ANUIES, 2004; Martín & Marchesi, 2006; UNESCO, 2005).

Diversos organismos internacionales han expresado que si no se presta la misma atención a la incorporación de la tecnología educativa en los escenarios de educación no formal, no será posible extender las bondades de la educación virtual a amplios sectores de la sociedad, ni será posible apoyar su desarrollo laboral, ciudadano y personal (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Este texto argumenta que la mayoría de las iniciativas en México han puesto mucha atención en la educación superior formal, pero se ha descuidado esa misma incorporación en las instituciones educativas dedicadas a impartir educación no formal. Posteriormente, se describe la evolución reciente que México ha experimentado en materia de institucionalización de la educación virtual y el papel fundamental que las instituciones gubernamentales, la sociedad civil y las empresas tienen el momento incorporar tecnología educativa en su quehacer institucional y ayudar a que sus usuarios reciban cursos virtuales como un medio para capacitarse, para ingresar o permanecer en el mercado laboral actual.

Uno de los estudios fundamentales para entender

dónde se posiciona América Latina con respecto a la integración de la educación virtual en la Educación Superior y los retos y oportunidades de este tipo de educación fue realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo título es “La Educación a Distancia en la Educación Superior en América Latina”. Tras aplicar una encuesta y varias entrevistas a expertos de 34 universidades, se identificó que nuestra región está integrando la enseñanza a distancia en la educación superior a un ritmo comparativamente lento, y que los métodos pedagógicos no han sido significativamente transformados (OECD, 2015a:15-19). El informe concluye lo siguiente:

- La educación presencial todavía prevalece en 65% de las universidades, comparado con 15% que sigue un modelo híbrido y un 19% que se centra en la educación virtual. Sin embargo, se espera que la educación virtual se expanda en las universidades porque la mayoría tiene una estrategia manifiesta y específica al respecto.
- La adopción de las TIC en la región todavía es lenta y han sido incorporadas principalmente para mejorar los sistemas de administración, pero no han transformado sustantivamente los métodos pedagógicos.
- Los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje han penetrado en la región con dificultad y muchas Instituciones de Educación Superior aún se muestran reticentes para adoptar nuevos modelos educativos. Sin embargo, la débil incorporación de las TIC en la educación sí ha ampliado el acceso de grupos tradicionalmente excluidos. Se han beneficiado, principalmente, las personas que viven en áreas rurales, mujeres y personas con bajos recursos o con discapacidades.
- La mayoría de los programas a distancia no están acreditados por las autoridades nacionales. Sólo un tercio de las universidades tienen algún programa acreditado. De tal forma que falta un mecanismo que garantice una calidad educativa en esta modalidad.
- Sólo 26% de las universidades cree que su oferta de programas a distancia se enfoca en competencias o conocimientos de alta demanda del mercado laboral.
- Los costes asociados tanto con el desarrollo y la operación de un sistema de educación virtual son altos. Treinta y ocho por ciento de las universidades estudiadas declara que no puede costear el desarrollo; 25% de esas mismas universidades ase-

gura que no puede costear la operación. La infraestructura tecnológica es costosa y es importante encontrar maneras para financiarla y fomentar asociaciones a diferentes niveles para aliviar la carga del financiamiento educativo.

- Las políticas públicas pueden tener un fuerte impacto en catalizar el potencial de la enseñanza a distancia. El marco regulatorio en la región es generalmente rígido y restrictivo y no favorece la adopción de las TIC y la transformación de los métodos educativos.

No obstante, otros estudios indican que, aunque la educación virtual se ha expandido hasta ahora principalmente en los países desarrollados, las economías en vías de desarrollo están mostrando un interés creciente al respecto y una preferencia por tecnologías educativas novedosas. Así fue demostrado en el estudio “The 2016-2021 worldwide self-paced eLearning market: The global eLearning market is in Steep Decline” (2016:45), donde se identifica un claro interés por aplicaciones tecnológicas relacionadas con la gamificación, al uso de simuladores educativos, al uso de aplicaciones tecnológicas que fomentan la cognición y el aprendizaje móvil. Un aspecto notable de la educación virtual es que favorece la actualización y mejora del conocimiento a lo largo de la vida. Así, las personas disponen de mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas cambiantes del sector productivo y pueden tener éxito en el mercado laboral de la sociedad del conocimiento (Instituto de Tecnologías Educativas, 2010; Marginson, 2010). Este aspecto es especialmente importante en América Latina, donde alrededor del 37% de los empleadores declaran dificultades para encontrar mano de obra con la formación adecuada (National Academies of Engineering, 2015). En este contexto, la educación virtual es una opción para la formación laboral continua y las empresas la ven como una vía para equiparar las competencias de los trabajadores de forma rápida y efectiva con las condiciones del mercado (Adams *et al.*, 2017:3).

Diferentes organismos internacionales y especialistas en la materia se han preguntado qué debe cambiar en las instituciones educativas, y en qué medida, para que la tecnología sea un medio que permita alcanzar los objetivos más preciados de la educación, y que no sea una irrupción descontrolada que distraiga de los mismos. De acuerdo con el “NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition”, uno de los estudios retrospectivos y prospectivos internaciona-

les más serios sobre tecnología educativa, el estado de la cuestión de este campo puede ser descrito desde los últimos seis años a partir de tres grandes temas: 1) tendencias relevantes; 2) desafíos relevantes; y, 3) desarrollos tecnológicos importantes. A su vez, cada uno de estos temas puede ser dividido en tres fases, con la intención de obtener 18 áreas de estudio.

A corto plazo, el diseño de modelos de educación mixta y de aprendizaje colaborativo tiene mayor protagonismo. En un plazo medio, las técnicas para medir el aprendizaje con tecnología educativa y el rediseño de espacios de aprendizaje serían fundamentales para que las tecnologías sean adoptadas sistemáticamente por las instituciones. Finalmente, en el largo plazo, sería necesario promover la cultura de la innovación y profundizar en los estudios del aprendizaje con uso de tecnología educativa.

Asimismo, los desafíos de la tecnología educativa pueden ser abordados a través de tres grados de dificultad. El primero estaría comprendido por aquellos desafíos que la literatura especializada comprende y sabe cómo resolverlos: es decir, mejorar la alfabetización digital e integrar la educación formal y no formal a través de la tecnología educativa. El segundo grado de dificultad estaría comprendida por aquellos problemas que la literatura comprende, pero que por diversos motivos no ha podido solucionar contundentemente: esto es, cerrar la brecha de desigualdad en el acceso y uso eficiente de la tecnología educativa, así como consolidar la igualdad digital. Por último, el tercer grado de dificultad estaría representado por problemas que aún los especialistas no han podido definir y, por lo tanto, tampoco han podido resolver: la gestión del conocimiento obsoleto y la redefinición del papel de los educadores con la tecnología educativa.

Finalmente, el estudio antes mencionado prevé que seis principales desarrollos tecnológicos educativos serán incorporados de manera inmediata, mediata y a largo plazo en las instituciones educativas. De manera inmediata, el aprendizaje adaptativo y el aprendizaje móvil han llamado la atención de los especialistas, las instituciones educativas y los organismos dedicados a cerrar la brecha de desigualdad en tecnología educativa. De manera mediata, el desarrollo del Internet de las cosas y la creación de una nueva generación de plataformas de gestión del aprendizaje. Y, a largo plazo, la adopción de la inteligencia artificial, así como de interfaces naturales altamente tecnologizadas, son los desarrollos ideales para consolidar la tecnología educativa.

En los últimos años las percepciones sobre la educación virtual han ido cambiando a su favor porque cada día más alumnos y educadores la ven como una alternativa efectiva ante la educación presencial. Como Internet ha permitido acceder a información de diversas fuentes y aprender acerca de casi cualquier cosa con dispositivos móviles y de escritorio, hay un interés creciente en el aprendizaje autónomo y en descubrir la manera en que las personas realizan sus intereses por aprender. Los escenarios de educación no formal son oportunidades valiosas para desarrollar y estudiar este tipo de aprendizaje. Muchos expertos creen que la combinación de métodos formales y no formales de aprendizaje puede crear un ambiente que fomenta la experimentación, la curiosidad y la creatividad (Joksimovic, Gasevic, Bayne, Hatala & Dawson, 2017). Por eso, un objetivo de la fusión de la educación formal con la no formal es cultivar la búsqueda del aprendizaje permanente en todos los estudiantes y profesores.

Las instituciones están comenzando a experimentar con programas flexibles que proporcionan crédito para el aprendizaje previo y las competencias adquiridas a través del empleo o experiencias extracurriculares. Sin embargo, aún no hay suficiente evidencia empírica como para construir métodos capaces de transferir los hábitos no formales de aprendizaje a ambientes formales (Elias, 2011; West, 2015).

Las instituciones ante los desafíos del diseño de modelos de educación virtual

Desde el punto de vista normativo, es relevante mencionar que el 11 de junio de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto de la Reforma Constitucional en Materia de Telecomunicaciones (IFT, 2017). El principal objetivo de esta reforma consistió en realizar diferentes cambios impulsados por los Poderes Ejecutivo y Legislativo para establecer los fundamentos constitucionales y legales para crear una nueva arquitectura jurídica, institucional, regulatoria y de competencia en el sector de las telecomunicaciones y de la radiodifusión (2017). Este decreto dio origen al Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) como un organismo con autonomía constitucional que tiene por objeto general el desarrollo eficiente de las telecomunicaciones y la radiodifusión en México. El 14 de julio de 2014 se publicó la nueva Ley de Telecomunicaciones y Radiodifusión que es el marco normativo reglamentario vigente de la Reforma y del IFT. Uno de los resultados más relevantes de este pro-

ceso normativo es que el Artículo 6to. explicita que el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet, ahora es un derecho fundamental de todos los mexicanos.

Tales decisiones fueron impulsadas, entre otros motivos políticos y económicos controvertidos, por cambios en el uso y consumo de la banda ancha de Internet (BAI) entre la población mexicana. De acuerdo con los "Informes Estadísticos Soy Usuario" del IFT (2017, con datos de los operadores actualizados a junio de 2016), las suscripciones residenciales a BAI en México han crecido ininterrumpidamente desde el 2016: el mercado registró 15.4 millones de suscripciones ese año. Actualmente existen 90 suscripciones a BAI móvil por cada 100 habitantes (AMIPCI, 2010, 2016). En suma, los mexicanos actualmente dedican 7 horas y 14 minutos a navegar por Internet, 1 hora y 3 minutos más que en 2015, y las cifras van en aumento, pero persiste un acceso desigual a la red (AMIPCI, 2016). Un aspecto importante respecto al acceso a la BAI y a la BAI móvil es el uso que las personas hacen de tales tecnologías. De acuerdo con el 12o. Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México (2016), la principal actividad en línea de los internautas mexicanos es el uso de redes sociales. Otro resultado relevante de dicho estudio tiene que ver con el hecho de que 25% de los internautas realizan cursos de formación en línea.

De acuerdo con los estudios del Banco Mundial, dentro del contexto del continente americano, México se ubica actualmente en una posición promedio respecto al porcentaje de personas que usan Internet. Esta situación es preocupante para el futuro económico del país porque el mercado laboral de la sociedad del conocimiento requiere que las personas adquieran competencias digitales y nuevas destrezas continuamente. Aunque existe un amplio consenso respecto al hecho de que hoy la conectividad permite desarrollar actividades fundamentales para el desarrollo educativo, y no solo para el ocio, no ha sido tan clara la manera en que estas actividades deberían ser realizadas. De hecho, varias voces autorizadas en tecnología educativa aseguran que la incorporación sistematizada de las TIC en los modelos pedagógicos es una estrategia impostergable para que las personas mejoren sus oportunidades de desarrollo en otros ámbitos vitales como el empleo, la salud, el empoderamiento cívico, etcétera (OECD, 2015b). Gracias a que históricamente ya existen varias experiencias sobre inver-

sión en tecnología educativa, ahora la literatura especializada ha podido demostrar con estudios empíricos que cada vez que se incorpore tecnología educativa en una institución, debería ser bajo un modelo educativo, pues la tecnología, en sí misma, no garantiza un mejor aprendizaje (OECD, 2015b).

El estudio titulado “Students, Computers and Learning: Making the Connection” (Fundación Telefónica, 2016), que se aplicó en los países pertenecientes a la OCDE, identificó que cuando los alumnos usan computadoras en el aula, el impacto en su desempeño es, en el mejor de los casos, regular. Los estudiantes que usan computadoras moderadamente en la escuela tienden a tener resultados de aprendizaje algo mejores que los estudiantes que usan computadoras rara vez. Pero los estudiantes que usan computadoras con mucha frecuencia en la escuela tienen peores resultados escolares en la mayoría de los casos. Otro estudio de carácter continental titulado “Experiencias Evaluativas de Tecnologías Digitales en la Educación”, demostró que los esfuerzos que se han realizado en las últimas décadas en América Latina para transformar la enseñanza y el aprendizaje no dan frutos porque la educación sigue siendo muy parecida a la educación tradicional (Fundación Telefónica, 2016:30-31). Sin duda alguna, las tecnologías digitales han experimentado grandes avances al punto que han alterado, a veces radicalmente, la vida cotidiana de las personas. Sin embargo, no ha sido tan intensa la transformación de la educación.

Esos estudios coinciden en que la incorporación de la tecnología educativa requiere ser abordada como una estrategia de Estado y, por eso, la incorporación puede diseñarse como suelen diseñarse las políticas públicas. Así, se sugiere que es necesario (SEP/ECOESAD/ANUIES/UnADM, 2016):

1. Identificar con precisión las características y el funcionamiento de los modelos pedagógicos que se aspira a implantar.
2. Obtener una base de conocimientos, procedente de la investigación empírica, que permita concluir razonablemente y, por lo tanto, convencer sobre la superioridad de estos modelos en comparación con los predominantes en la actualidad.
3. Desarrollar las condiciones de disseminación de los modelos y de sus ventajas que combinen:
 - Dotación de equipamientos e infraestructuras tecnológicas apropiadas para estos modelos.
 - Formación docente en situación real, de acuerdo con las particularidades del contexto y proyecto educativo.

- Creación de un sistema apropiado de asesoramiento tecnológico y pedagógico.
- Funcionamiento de un mecanismo de monitorización de los progresos realizados, así como incentivos apropiados para los centros escolares y los docentes.

En este sentido, la incorporación de las TIC en la educación plantea varios desafíos, pero esos desafíos deben ser abordados, principalmente, por las instituciones relacionadas con la tarea educativa, ya que cuentan con normativa aplicable, responsabilidad social, presupuesto y capacidad de acción al respecto (Chan, 2016; González, 2008). La incorporación de las TIC en México ha sido puesta en marcha en todos los niveles educativos con varios propósitos. Lo anterior, bajo el supuesto de que la incorporación de las TIC podría beneficiar a la educación formal produciendo la innovación de nuevos modelos tecnopedagógicos en la educación escolar obligatoria; enriquecería la formación para el empleo porque dota de competencias digitales a la mano de obra; brindaría nuevas perspectivas a la educación superior porque los alumnos y los profesores pueden diseñar procesos de aprendizaje superando las barreras del tiempo y el espacio, tan propias de la educación presencial tradicional; y, además, las TIC serían una herramienta fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida (ANUIES, 2001).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México fue pionera en el impulso de la educación a distancia en este país porque ha realizado varias acciones estratégicas para impulsar el estudio y consolidación de esta modalidad educativa, entre las que destacan las siguientes: en 2001, realizó el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia (ANUIES/SEP, 2010; SEP-ANUIES, 2014); desde el 2007, promovió con la Subsecretaría de Educación Superior y la Secretaría de la Educación Pública la creación del Sistema Nacional de la Educación a Distancia (SINED), hecho que se consumó el 26 de febrero de 2010 (ANUIES, 2017).

Actualmente hay 240 Instituciones de Educación Superior en México que ofrecen la modalidad de educación a distancia. Esto representa 4.7% de la matrícula nacional. A su vez, esta matrícula contribuye con el 1.7% de la cobertura. Sin embargo, la propia ANUIES asegura que actualmente la educación a distancia todavía no es una estrategia de cobertura, sino de inclusión, y por lo tanto es importante diseñar las

estrategias que permitan ofrecer este servicio a amplios sectores de la sociedad mexicana (SEP/ECOESAD/ANUIES/UnADM, 2016). Con tal objetivo, la ANUIES ha estrechado su colaboración con el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Como resultado, se han fortalecido las acciones de intercambio de resultados de estudios, de experiencias y de planes estratégicos. Destaca, por ejemplo, el primer Seminario Internacional de Educación Superior Abierta y a Distancia-México “Educación a Distancia, Oportunidad de Desarrollo” en 2016, en el que se dieron cita personalidades del sector educativo conocedoras de esta modalidad. El seminario se sumó a una serie de iniciativas semejantes, como el Encuentro Internacional de Educación a Distancia que desde hace más de 20 veinte años realiza el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, donde se analizaron los retos, políticas públicas, impactos, alcances y desarrollo de la educación superior abierta y a distancia. Se llevó a cabo en dos fases: la primera, del 9 al 11 de noviembre de 2016 de manera virtual, y contó con la participación de más de 300 usuarios en línea (UnADM, 2016); la segunda se realizó el 15 y 16 de noviembre de 2016 en la Ciudad de México, en donde luego de seis conferencias magistrales y seis ponencias las instituciones llegaron a varios acuerdos relevantes (SEP/ANUIES, 2017):

1. Organizar un Seminario Virtual sobre Experiencias Educativas en Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en enero de 2017 en vinculación con la Universidad de Quintana Roo.
2. Crear un observatorio nacional en vinculación con la Secretaría de Economía, para articular los perfiles profesionales y dar a conocer la oferta educativa de nivel superior, que se tienen en la modalidad abierta y a distancia con la industria.
3. Establecer una relación permanente entre las Instituciones de Educación Superior y la Secretaría de Desarrollo Social, para contribuir a potenciar las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que amplíen sus capacidades, no solo en su formación de nivel licenciatura, sino con acciones para la vida y el trabajo bajo la modalidad abierta y a distancia de la UnADM.
4. Trabajar de manera conjunta con las universidades que ofertan programas en la modalidad no escolarizada, para apoyar en la construcción de un marco de referencia sobre la calidad de los programas educativos.

Lo anterior demuestra que está ampliamente aceptada la idea de que la educación a distancia debe ser considerada una política pública. Por eso, se ha diseñado por primera vez en el país el Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia en México 2024 (PIDESAD) (SEP/ECOESAD/ANUIES/UnADM, 2016). El objetivo es mejorar cuatro elementos clave para su mejoramiento, que son el ámbito jurídico, la planeación, el ámbito organizacional y los recursos, como se hace al diseñar cualquier política pública nacional.

El ámbito jurídico

La educación superior a distancia está considerada normativamente sólo como una modalidad educativa, por eso se le aplican las normas jurídicas de la educación convencional. Hasta el momento, el Estado mexicano no ha creado ningún tipo de regulación u orden jurídico propios de la educación superior a distancia. Los únicos ordenamientos específicos son el estatuto del SINED, que le otorga funciones de estudio, apoyo y promoción a la modalidad y que fueron reconocidas por la Subsecretaría de Educación Superior desde el 2010; y el acuerdo de creación de la UnADM, pero no como organismo coordinador de la política, sino como un organismo operador de la modalidad. En suma, la ANUIES ya ha expresado claramente que si se desea que la educación superior a distancia se convierta en una política pública de alcance nacional, se requieren normas específicas para la modalidad (SEP/ANUIES, 2017).

El ámbito de la planeación

Los acuerdos políticos, tan frecuentes en México para lograr sinergias de desarrollo, también son necesarios para lograr la planeación y desarrollo de la educación superior a distancia. El PIDESAD ha integrado un diagnóstico amplio sobre la educación superior a distancia con la participación de más de 190 Instituciones de Educación Superior. A partir de esa información, se originó un proceso colegiado para construir la planeación que podría orientar la política pública de la Subsecretaría de Educación Superior. El PIDESAD contempla seis ejes estratégicos: modelo educativo, normatividad, calidad y evaluación, tecnologías de la información y la comunicación, cooperación, y cobertura (UnADM, 2016).

El ámbito organizacional

Como se ha mencionado antes, desde el 2007 la ANUIES promovió la creación del SINED, hecho con-

sumado hasta el 26 de febrero de 2010. Hasta ahora, el SINED ha sido un instrumento de estudio, apoyo y promoción de la modalidad. Con la puesta en marcha del PIDESAD, se espera que el SINED sea capaz de definir una nueva visión, un nuevo estatuto, o incluso una nueva estructura para la educación superior a distancia.

El ámbito de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros

Según la ponencia ofrecida por el Mtro. Jaime Valls Esponda, Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, durante el Seminario Internacional La Educación Superior Abierta y a Distancia en México (SEP/ECOESAD/ANUIES/UnADM, 2016; UnADM, 2016), en el presupuesto aprobado para Educación Superior para el ejercicio fiscal 2017 no hay fondos de apoyo específicos para la educación superior abierta y a distancia. Las universidades e instituciones de educación superior federales que aparecen en el presupuesto aprobado 2017 separan una parte del recurso asignado para el desarrollo de estos programas. La Universidad Abierta y a Distancia de México es la única institución a la que se le asigna presupuesto específico para la educación superior a distancia. El desafío en este ámbito radica en construir una política pública a la que se le asigne presupuesto específico para el desarrollo de la educación a distancia, mejorar los montos y la distribución de este tipo de educación asegurando fondos públicos y privados ligados a proyectos prioritarios como la innovación, ciencia y tecnología, incrementar la inversión pública y privada para alcanzar la expansión en cobertura de este nivel educativo, particularmente en las regiones del país que más lo necesitan, diversificar nuevas fuentes de financiamiento, mejorar el salario de profesores e investigadores, esquemas de financiamiento para los estudiantes y la rendición de cuentas del uso de estos recursos.

Queda claro que la presencia de las TIC en la educación provoca cambios profundos en ámbitos que no son propiamente educativos, como la normatividad, la administración o el financiamiento. Sin embargo, si estos ámbitos no se transforman en favor de la educación, difícilmente puede hablarse de calidad educativa. Incluso así, aunque la educación superior a distancia en general opera sin una normatividad específica, sin métodos educativos homologados, sin recursos adecuados, sin haber cerrado la brecha entre los profesores que se esfuerzan por adoptar métodos educativos con tecnología educativa y los profesores tradi-

cionales, existe una creciente oferta educativa a distancia que está dando lugar a que suba la tasa de crecimiento de la matrícula en modalidades no escolarizadas. De acuerdo con la SEP, la educación superior mexicana se ha venido duplicando, en promedio, cada 10 años a partir de la segunda mitad del siglo pasado. En el ciclo escolar 2015-2016 la matrícula total fue de 4'242,564 estudiantes; 92.3% de ellos estaban matriculados en programas de licenciatura y 7.7% en programas de posgrado; 86% en programas escolarizados; y 14% en programas no escolarizados (SEP, 2017).

Si bien la educación a distancia en la educación superior ha sido el modelo educativo que el Estado mexicano ha estudiado con más detenimiento, otros tipos de educación, como la educación formal, y otros niveles educativos, como la capacitación para el trabajo, no han merecido la misma atención. Este gesto no es coherente con las sugerencias que los expertos en investigación educativa han hecho desde hace décadas atrás respecto al hecho de que las universidades han evolucionado hacia instituciones monolíticas que desean controlar todos los aspectos del aprendizaje y sus certificaciones respectivas. Por eso, quizá el impacto más significativo de la incorporación de las TIC en la educación será desarticular esa visión nuclear sobre la educación superior formal, de manera análoga a como otras industrias se han desarticulado gracias a la tecnología (UNDP, 2015, 2016).

Justificación para el diseño de modelos educativos virtuales para la educación no formal

Antes de la irrupción y la ubiquidad de la tecnología, era común que la opinión pública pensara que la función educativa de las nuevas generaciones era responsabilidad exclusiva de la escuela, es decir, de la educación formal. Hoy, es ampliamente aceptada la idea de que la educación debería ser responsabilidad de muchos sectores de la sociedad y no solamente de los sistemas de educación formal. Lo anterior es así porque se ha demostrado que las personas bien educadas mejoran su vida en ámbitos que no son estrictamente profesionales, como el cuidado de la salud, la responsabilidad con el medio ambiente, la convivencia cívica y pacífica, la equidad de género, la defensa de los valores de la democracia, etcétera (UNESCO/PNUD/UNICEF/BM/ONU/ACNUR, 2016:8). En este sentido, la tecnología presenta muchas oportunidades para acceder a referentes educativos no tradicionales y compartir información digital relevante de manera inmediata entre la ciudadanía.

Así quedó demostrado en el texto titulado “Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4”, que es resultado del Foro Mundial sobre la Educación 2015, organizado por la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, en Incheon (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, y que presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. En esta declaración se afirma:

Nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. Además, es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como también el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal. Nos comprometemos además a velar por que todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética que sean pertinentes y reconocidos y adquieran competencias para la vida, así como a que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos. Nos comprometemos también a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios (véase, por ejemplo, The Open Organization, 2016).

La declaración anterior es una muestra de que las organizaciones mundiales de talante democrático están ocupadas en extender los beneficios de la educación a amplios sectores de la sociedad a través de la tecnología educativa. En términos prácticos ahora es posible que las personas accedan a varios recursos abiertos para casi cualquier edad, grado y tema. Sin embargo, el acceso a los recursos es necesario, pero no suficiente para construir un aprendizaje efectivo. El aprendizaje requiere la intervención de expertos en contenidos, expertos en tecnología edu-

cativa y expertos en educación. Debido a esto, los organismos dedicados a ofrecer programas de educación no formal se ven obligados a actualizar sus propuestas educativas. Sin embargo, adoptar y adaptar un modelo de educación virtual ha supuesto varios desafíos para las instituciones educativas que ofrecen educación tradicional porque los elementos que componen los procesos educativos, a saber, la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y los recursos, y la evaluación, son variables porque frecuentemente tienen características distintas en cada institución educativa.

De manera que adoptar un modelo educativo virtual supone voluntad política por parte de las autoridades educativas, a la vez que adaptar el modelo a las condiciones locales supone habilidades estratégicas por parte de los mandos medios. Efectivamente, debido a que la educación es un proceso integral que, al ser institucionalizado, puede tomar diversas formas, la literatura especializada asegura que actualmente es más adecuado asumir que “un modelo académico puede ser concebido como los modos y formas en que se organizan las instituciones para cumplir con lo planteado en sus ideales educativos” (Rama, 2008, 2015; Silvio, 2000) y, por lo tanto, una idea en debate es si es más fácil y eficaz construir modelos educativos virtuales propios en cada institución, que adoptarlos y adaptarlos.

Algunos estudios históricos sobre educación a distancia y virtual en América Latina demuestran que las Instituciones de Educación Superior han encontrado muchas dificultades al tratar de armonizar los ámbitos normativos, administrativos financieros y pedagógicos para cumplir con la modalidad educativa a distancia y virtual (Rama, 2008, 2015; Silvio, 2000). Estas contingencias abrieron un campo de estudio que analiza la capacidad de transformación e innovación que las organizaciones dedicadas a impartir educación a distancia y virtual requieren para llevar a cabo exitosamente su misión (Escudero-Nahón, 2015; Guzmán, Escudero-Nahón, & García, 2015; Guzmán & Escudero, 2016). Por todo lo anterior, es evidente que los modelos educativos exitosos que incorporan tecnología sobre estructuras educativas tradicionales son diversos, pero comparten, por lo menos, dos características: a) surgieron considerando sus contextos, necesidades y objetivos propios, y b) se diseñaron considerando varios aspectos que trascienden lo meramente educativo, es decir, consideran lo organizacional.

Conclusiones

Este texto ha realizado una sistematización teórica para políticas de modelos de educación virtual en organismos que imparten educación no formal. El criterio que se utilizó fue el siguiente: se revisaron los principales documentos sobre educación virtual que han emitido organismos dedicados a promover la educación en el mundo y en México. La mayoría de estos documentos hacían referencia a la educación formal, pero admitían que es deseable la participación de sociedades civiles organizadas en el diseño de modelos educativos no formales porque esta modalidad de educación atiende ámbitos específicos, como la educación a lo largo de la vida.

La sistematización teórica para políticas de modelos de educación virtual en organismos que imparten educación no formal que se ha realizado en este texto sugiere que existe un amplio consenso respecto al hecho de que la educación virtual favorece que las personas diseñen sus ambientes personales de aprendizaje y, por lo tanto, que se mantengan actualizadas a lo largo de la vida. Este hecho, teóricamente, permitiría que las personas se mantengan en el mercado laboral, construyan una ciudadanía responsable y un estilo de vida saludable.

Aunque se han publicado varios documentos teóricos y políticos al respecto, no existe suficiente investigación empírica sobre la pertinencia, la posibilidad y la utilidad de la educación virtual en instituciones que imparten educación no formal. Lo anterior es relevante porque la educación no formal se caracteriza por construir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de manera relativamente rápida y práctica. Este tipo de conocimientos son los que las personas adultas requieren para mantenerse en el mercado laboral, para construir una ciudadanía responsable y un estilo de vida saludable.

El desafío de diseñar un modelo o varios modelos de educación virtual para instituciones que imparten educación no formal seguramente transitará por vicisitudes muy similares a las que ha experimentado la educación virtual formal. No obstante, la diferencia principal radica en que comúnmente las instituciones que imparten educación no formal están íntimamente relacionadas con organizaciones civiles, es decir, con la ciudadanía bien organizada. Por esto, diseñar un modelo o varios modelos de educación virtual para instituciones que imparten educación no formal es un proyecto cívico y democrático, además de educativo.

Referencias

- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium.
- Adkins, S. (2016). *The 2016-2021 Worldwide Self-Paced eLearning Market: The Global eLearning Market is in Steep Decline*. Ambient Insight. Recuperado de http://www.ambientinsight.com/Resources/Documents/AmbientInsight_2015-2020_US_Self-paced-eLearning_Market_Abstract.pdf
- Altbach, P., Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: Unesco.
- AMIPCI (2010). *Estudio de infraestructura y adopción de las TIC por la población en México*. México: Asociación Mexicana de Internet.
- AMIPCI (2016). 12vo. *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en Mexico*. México: Asociación Mexicana de Internet. Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/12-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2016/lang,es-es/?Itemid=ANUIES/SEP>
- ANUIES/SEP (2010). *Sistema Nacional de Educación a Distancia. Documento Marco 2008*. México: ANUIES/SEP.
- ANUIES (2001). *Plan maestro de educación abierta y a distancia*. México: ANUIES. Recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/pdf/plan_maestro_1.pdf
- ANUIES (2017). *Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia 2015*. México: ANUIES/SINED.
- Bull, G., Thompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C. & LEE, J. (2008). Connecting Informal and Formal Learning Experiences in the Age of Participatory Media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8 (2), 100-107.
- Centro de noticias de la ONU (2015, diciembre 15). *ONU llama a superar brechas en el uso de las TIC*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=34057#.Vur95MfeZE4>
- Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48 (1). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/48>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Elias, T. (2011). Principles for Mobile Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12.2, 144-156. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7>
- Escudero-Nahón, A. (2015). Modelo de transversalización de la innovación en la educación superior. En *II Congreso Internacional de Innovación Educativa* (pp. 162-167). México: TEC de Monterrey.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-School and Out-of-School

- Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- European Commission (2004). *Virtual Models of European Universities: Draft Final Report to the EU Commission*. Brussels.
- Fundación Telefónica (2016). *Experiencias Evaluativas de Tecnologías Digitales en la Educación*. Sao Paulo: Fundación Telefónica/Vivo.
- González, J. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(2), 1-8.
- Guzmán, T., Escudero-Nahón, A. & García, M. T. (2015). Estrategia para implementar un Modelo de Educación a Distancia. El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. En XVIII Congreso Internacional EDUTEC "Educación y Tecnología desde una visión Transformadora". Riobamba: Educec.
- Guzmán, T. & Escudero, A. (2016). Proceso de diseño de un modelo de educación a distancia como estrategia de innovación educativa para la Economía del Conocimiento. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.729>
- IESALC & ANUIES (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES/UNESCO.
- IFT (2017). Instituto Federal de Telecomunicaciones. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://www.ift.org.mx>
- Instituto de Tecnologías Educativas (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Paris.
- Joksimovic, S., Gasevic, D., Bayne, S., Hatala, M. & Dawson, S. (2017). *Studying Learning in Nonformal Digital Educational Settings*. National Science Foundation.
- Liyoshi, T., Kumar, M. S. & Vijay (2008). *Opening up education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content and Open Knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- Marginson, S. (2010). Higher Education in the Global Knowledge Economy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962-6980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.05.049>
- Marrec, A. (2006). *La gestión de las nuevas organizaciones virtuales: "Un deporte extremo"*. México: Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual.
- Martín, E. & Marchesi, Á. (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. UNESCO. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>
- Moreno, M. (2015). *La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico*. (I. Zubieta & C. Rama, Eds.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual.
- National Academies of Engineering (2015). *Making Value for America: Embracing the Future of Manufacturing, Technology, and Work*. Summary. Washington, D.C.: The National Academies Press. Recuperado de <http://www.nap.edu/catalog/19483/making-value-for-america-embracing-the-future-of-manufacturing-technology>
- OECD (2015a). *E-Learning in Higher Education in Latin America*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>
- OECD (2015b). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris.
- Rama, C. (2008). Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, 24, 341-355.
- Rama, C. (2015). La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 41-60. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.15810>
- SEP-ANUIES (2014). *Acuerdo de bases conceptuales para la Educación Superior Abierta y a Distancia*. México.
- SEP/ANUIES (2017). PIDESAD. *Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia en México 2024*. Ciudad de México: SEP/ANUIES. Recuperado de <http://www.sined.mx/sined/files/acervo/PIDESAD.pdf>
- SEP/ECOESAD/ANUIES/UnADM (2016). Seminario Internacional: la Educación Superior Abierta y a Distancia en México. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de <http://unadmexico.mx/SIESAD/repositorio.html>
- SEP (2017). Estadísticas básicas de educación superior. Recuperado el 12 de febrero de 2016, de http://www.dgesu.sep.gob.mx/Estadisticas_Basicas_de_Educacion_Superior.aspx
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC/UNESCO.
- The Open Organization (2016). *opensource.com*. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de <https://opensource.com/education/13/4/guide-open-source-education>
- UnADM (2016). Seminario Internacional de Educación Superior Abierta y a Distancia - México, apuntala los retos de la modalidad. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <https://www.unadmexico.mx/portal2/index.php/comunicados/166-seminario-internacional-de-educacion-superior-abierta-y-a-distancia-mexico-apuntala-los-retos-de-la-modalidad>
- UNDP (2015). *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. UNDP. New York: UNDP. <https://doi.org/ISBN: 978-92-1-126398-5>
- UNDP (2016). *Human Development Report 2016. Human Development for Everyone*. United Nations Development Programme. New York: UNDP. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf
- UNESCO/PNUD/UNICEF/BM/ONU/ACNUR (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la*

- realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. New York: UNESCO/PNUD/UNICEF/BM/ONU/ACNUR. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Mayenne: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- West, D. (2015). *Going Mobile How Wireless Technology is Reshaping Our Lives*. Washington, D.C.: Brookings Institutions Press.

Historicidad de la formación profesional del contador en México

VERÓNICA JUÁREZ-FONSECA,¹ JORGE ALEJANDRO FERNÁNDEZ-PÉREZ²



Resumen

La profesión del contador en México, actualmente es producto de la conformación histórica proveniente del siglo XVI. El recorrido pone de manifiesto etapas fundamentales que involucran a la Iglesia, la educación y las empresas. A decir de las etapas, consideramos primigenio el periodo de la nueva España, como punto de partida para el análisis que involucra la necesidad del contador en el control y registros de bienes; continuando con la época colonial y el descubrimiento de los primeros acervos bibliográficos que aludían a sus características y atributos; seguido de la etapa de Independencia y post Revolución, cómo íconos transformacionales que incidieron en la formación profesional y, finalmente la última década del siglo pasado, como etapa que consolidó la profesión del contador. El objetivo principal de la investigación consistió en estudiar la formación profesional y analizar los diversos procesos de estructuración curricular que han cimentado lo que constituye actualmente la sólida profesión del contador en México.

Historicity of Professional Training of the Accountant in Mexico

Abstract

The profession of accountant in Mexico is currently the product of the historical conformation from the 16th century. The tour highlights key stages that involve the church, education, and business. In terms of the stages, we consider the period of the new Spain as a starting point for the analysis that involves the need for the accountant, in the control and registration of assets; continuing with the colonial era and the discovery of the first bibliographic collections that alluded to its characteristics and attributes; followed by the independence and post-resolution stage, as transformational icons that influenced professional training and, finally, the last decade of the last century, as a stage that consolidated the profession of accountant. The main objective of the research was to study professional training and analyze the various curricular structuring processes that have cemented what currently constitutes the solid profession of accountant in Mexico.

This study is part of a doctoral research, as a result of the state of the art. The heuristic and hermeneutic work

Recibido: 20 de marzo de 2020
Aceptado: 16 de mayo de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. titosfonseca@yahoo.com.mx

² Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. jafp58@prodigy.net.mx

Este estudio es parte de una investigación en proceso, como resultado del estado del arte. El trabajo heurístico y hermenéutico, derivó de la revisión e interpretación de documentos textuales, iconográficos y hemerográficos, para la integración de múltiples tópicos. Se destaca el papel de la universidad pública en Puebla como eje fundamental de las constantes transformaciones curriculares ocurridas en distintas etapas de la formación. Finalmente, la reflexión invita la lectura e intenta promover la valoración de la evolución histórica de la función del contador como un aporte a la investigación social.

Palabras clave: Historicidad, Contaduría, Contador, Formación profesional, Currículo.

derived from the review and interpretation of textual, iconographic and hemerographic documents, for the integration of multiple topics. The role of the public university in Puebla stands out, as the fundamental axis of the constant curricular transformations that occurred in different stages of training. Finally, reflection invites reading, and tries to promote the assessment of the historical evolution of the function of the accountant, as a contribution to social research.

Key Words: Historicity, Accountant, Professional Training, Curriculum.

Introducción

Abordar el tema de la historicidad en el área de las ciencias económicas administrativas, constituyó un reto dado que este concepto tiene un enfoque social que delimita horizontes de inteligibilidad, integra instrumentos para descubrir y comprender la realidad así como el accionar de los sujetos (Girola, 2011); consideramos que no es reductible mirar los acontecimientos históricos del contador y su vinculación con la sociedad, las empresas y el currículo, ya que se convierten en un indicativo importante para comprender los elementos que integran la actual función del contador en México.

El objetivo del presente artículo consiste en analizar los procesos de cambio ocurridos en la profesión del contador en México a través del esbozo histórico, social y económico, partiendo del origen y evolución; asimismo se exploran los elementos curriculares en la formación profesional para evaluar y valorar el papel actual del contador y su incidencia en la aportación al campo de la sociología de las profesiones. Otra razón que consideramos conviene destacar es la contribución al crecimiento fenomenal y de consolidación que ha alcanzado la profesión (Alexander, 2002), por ello se puso énfasis en un estudio holístico de corte social.

Para llevar a cabo este análisis, se presentan tres momentos importantes en la historia del contador: su origen como necesidad real de administrar y controlar los servicios eclesiásticos y hospitalarios en el estado de Puebla durante la segunda década del siglo XVIII. En un segundo momento, se analizaron contextos económicos con la llegada de empresas extranjeras en el país, así como el surgimiento de empresas nacionales durante los siglos XIX y XX, elementos que sirvieron para estudiar la constitución de la formación del contador, al cual se le atribuye un tercer momento de análisis en el que se vinculan las construcciones curriculares y sus cambios implementados en la Universidad Autónoma de Puebla hoy, Benemérita (BUAP). En suma, el estudio aborda eventos relevantes como: a) el origen y evolución del contador; b) la etapa colonial con el legado del México independiente; c) las vicisitudes del México posrevolucionario y; d) la exploración de un México contemporáneo.

Pudimos constatar estos elementos a través de fuentes documentales principales y secundarias, resguardadas en el acervo hemerográfico de la biblioteca José María Lafragua perteneciente a la propia uni-

versidad. Los vestigios localizados proveyeron de conocimientos novedosos que hoy ocupan los intersticios en la historia de la contaduría. Respecto del esbozo histórico del siglo XIX y el legado de un México independiente, la formación del contador y sus funciones de control básicas confluyeron en una proyección curricular desde la educación básica (primaria y secundaria), hasta un nivel más especializado (técnico en contaduría).

El orden selectivo para la revisión documental, seguido del trabajo hermenéutico, ocurrió en el archivo histórico de la misma universidad y sirvió como herramienta auxiliar para interpretar los resquicios de la función del contador. Todo ello, encauzó al acompañamiento de una reflexión crítica alrededor de teorías y metodologías (Hermanus, 2013:39).

Finalmente se presenta una invitación a la reflexión de la etapa contemporánea del contador como una profesión de vanguardia en la que se ciñen retos y desafíos ocurridos en la incidencia de múltiples factores históricos representativos de la construcción del currículo universitario, producto de una necesidad empresarial o bien como parte del tejido socioeconómico global.

Método

El proyecto de investigación es de corte cualitativo (Gurdían, 2007), constituye un proceso sistematizado en que se planea y promueve el interés por generar información para la toma de decisiones con respecto al tema (Pérez, 1994). Estudiar la historicidad del contador a través de documentos textuales e iconográficos consultados y descubiertos, ciñeron el interés por reflexionar el papel jurídico y educativo en que se fundamenta la profesión, así como los presupuestos teóricos que la acompañan desde la perspectiva de la hermenéutica. Todo ello permitió promover el análisis y reflexión del conocimiento hacia un alcance exploratorio y descriptivo. La obtención de la información fue de utilidad toda vez que pudimos situar la historicidad de una profesión en relación con la realidad actual y encaminarla hacia alternativas propositivas que hoy constituyen intersticios para la investigación social.

Referentes teóricos del estudio de la génesis del contador

Para abordar el tema central del artículo fue preciso matizar algunos conceptos teóricos que anticipa-

ron y encauzaron el análisis y la reflexión. El trabajo holístico de la investigación goza de un eje central concerniente a la historia por lo que consideramos pertinente situar primero el concepto de la historicidad, como un puente que intenta aclarar el caudal de subtemas que se mostrarán en el presente artículo dado que, en todo momento le son inexorables los hechos, contextos y consignas; es decir, intervienen elementos integrales para la investigación social.

Con la noción de *atisbo*, nos referimos a la postura que plantea Gadamer, respecto de la historicidad, ya que afirma que ésta trata de comprender los hechos a través del texto y su interpretación desde los propios intereses del investigador. Por lo que no se descarta la ligación de la historicidad racional (Lakatos), dado que se encauzó a una razón en particular (el contador), así como una hermenéutica analógica en que se privilegió la comprensión de la historia y lo que ha faltado por escribirse (Dilthey en Beuchot, 2014:129). Se trata, entonces, de aportar conocimientos ontológicos, inexorables a los hechos históricos y otros elementos como: contextos, entidades que buscan el orden social y consignas legales, todo lo que no puede quedar ausente en el origen y evolución de la formación del contador.

Entender la ligación de la historicidad y el tema en turno, nos permitió situar dos temporalidades: una sincrónica (conjunto de circunstancias en un determinado tiempo) y otra diacrónica (como se han ido conformando y modificando esas circunstancias a lo largo del tiempo). En suma, se trata de historizar, esto es, inscribir un hecho, un texto, un acontecimiento, un concepto en una situación (Girola, 2011:22).

Otro tema secular ligado con la historia del contador es el de la fiscalización, debido a que ha persistido en cada etapa de su actividad. Este concepto tan antiguo y relacionado con la vigilancia de recaudación de tributos, se encuentra perenne en un enfoque jurídico como lo definen Lanza, Pérez y Pérez (2017), un proceso de gestión a cargo de una administración tributaria que vigila y controla las finanzas de una entidad gubernamental, a cargo de funcionarios encargados de exigir y recoger el pago de tributos en especie o impuestos. Asimismo, una entidad fiscalizadora se define con tres elementos, de acuerdo la Auditoría Superior del Estado (ASE) que son: fiscalizar, control y fiscalización. El primero, fiscalizar, es la revisión, supervisión, evaluación, control y seguimiento que se hace del ejercicio de los recursos públicos. El segundo, control, vinculado al tema de la contraloría, examina durante un ciclo, generalmente anual, el gasto

público ejercido y la congruencia con el presupuesto y la ley de egresos que corresponda a cada estado. Por último, derivado de lo anterior, la fiscalización es la función ejercida por la Auditoría Superior del Estado que consiste en la revisión, control y evaluación de la gestión financiera de las entidades fiscalizadas.

Por otra parte, el control, desde el enfoque contable, consiste en un proceso sistematizado de registro y clasificación de las transacciones financieras que emanan de una empresa para la mejor toma de decisiones. En lo que respecta al tema de la fiscalización y el control, éstos contribuyen a la transparencia y rendición de cuentas ya que permiten sancionar a los servidores públicos que no cumplan con sus responsabilidades administrativas (Aceves, 2016:13).

Otro concepto que nos ocupa en el artículo, es el de la formación profesional. La visión psicológica promueve a la reflexión endógena y exógena de los acontecimientos curriculares como etapas valorativas del contador y sus procesos de formación, por lo que se define como:

Un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral implica la asistencia del alumnado durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde se desarrolla bajo la supervisión directiva de un docente capacitado, un proyecto que puede ser de docencia-servicio-investigación... enfocado a las problemáticas y necesidades de las personas o grupos atendiendo a sus contextos (Díaz, Hernández, Roco, Said y Delgado, 2006:22).

Adicionalmente, el tema del currículo, se ocupa de los estudios que inscriben ciertas características de formación educativa. De acuerdo con Coll (2010), éste debe responder a las necesidades planteadas en los diferentes niveles escolares, encauzando así un currículo coherente al servicio de la mejora global del sistema educativo. En una direccionalidad hacia la educación superior, éste cobra mayor fuerza por la integración de competencias genéricas y específicas que, una vez jerarquizadas, son orientadas y facilitadas para los alumnos. Por lo que, se advierte la existencia de planes de acción formativos y planificados (Bellocchio, 2009).

En lo que respecta al tema de la entidad, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP) la define como la unidad identificable (persona física o moral), con personalidad jurídica que realiza transacciones (compra-venta-transforma-servicios), a cargo de un representante y goza de recursos humanos, materia-

les y financieros. Todo ello confluye en la toma de decisiones. Estas reflexiones de corte jurídico, psicológico, pedagógico y contable, constituyen un hito en relación con el tema del contador, e intentan esclarecer los andamiajes de términos recurrentes en este trabajo.

Las entidades fiscalizadoras en la Nueva España: actividad prominente para el nacimiento del contador en México

El propósito en este apartado permite explorar algunas vicisitudes ocurridas en la conformación del nacimiento de la profesión del contador en la Nueva España y posteriormente durante los siglos XVIII al XX, bajo el advenimiento de grandes cambios sociales y económicos. Durante el periodo de conquista de la Nueva España (1519), se precisó la impronta de un nuevo orden social, ceñido a las primeras organizaciones comerciales y de servicio en las que les era necesaria una administración así como el control que se debía tener sobre éstas. Derivado de esos procesos, fue ineludible que se establecieran derechos y obligaciones que regularan sus actividades y las contribuciones fiscales que se les imputaban. Partiendo de esta premisa nos permitimos formular las siguientes interrogantes: ¿Quién llevaría a cabo las funciones de corte contable en las entidades surgidas de la Nueva España? ¿Qué conocimientos y habilidades debía tener el encargado de realizar actividades en la contaduría?

Para propiciar algunas respuestas, lo primero fue reconocer que, la necesidad de instituir un nuevo orden social en la Nueva España, debía regirse un estricto código de costumbres y leyes en cuestiones administrativas, o dicho de otro modo, institucionalizar y regular las nuevas actividades, por lo que se instauraron entidades fiscalizadoras a cargo de autoridades provenientes de Europa hacia América, y con cabida de representantes prominentes a los que les asistía el cargo de funcionarios reales, todos, bajo la ordenanza de la Corona de España. Algunas de las funciones que se empiezan a gestar provenían del comercio y del clero; es decir, se debía administrar respecto de la vigilancia del comercio e implementación de un control financiero de actividades religiosas que generaban servicios onerosos, por mencionar algunos. Dada la inconmensurable representatividad que debían asumir los nuevos representantes de la corona, es que se constituyó la Real Hacienda (S. XVI), como primera entidad encargada de la fiscalización de

cuentas, seguido de un Tribunal Mayor de Cuentas en la Nueva España (1605), con una Real Hacienda de la Metrópoli. (Jaramillo, 2015).

A decir de estas entidades vigilantes, les era determinante la participación de personas con conocimientos especializados en funciones hacendarias (fiscalización), para llevar a cabo el control de las transacciones comerciales y de servicio, así como la gestión del cumplimiento de normas y reglas imputados a los comerciantes. Por lo que se constituyó el Consejo de Indias y la Casa de Cobranza de Sevilla.¹ Ésta última era encargada de controlar el comercio de ultramar entre los dos continentes, por lo que era necesaria la regulación del derecho de los mercaderes así como de sus obligaciones, dado los traslados de mercancía (De Vas y Luque, 2002).

Retomando la primera pregunta, se consideró que, para dar cumplimiento con la fiscalización a cargo de las nuevas entidades, se crea la Casa de Cobranza; ésta debía tener personas responsables de llevar a cabo la recaudación de impuestos, así como del registro y control de transacciones (control de cuentas); a estas personas se les denominaba “contadores”. Éstos debían integrarse en grupos de cuatro (designados por la Corona), ya que algunas de sus funciones consistían en revisar las cuentas de los llamados tesoreros, así como vigilar a los llamados factores (De la Torre, 1974). Todas estas funciones fueron resultado de una dualidad mercantil (derechos y obligaciones).

Para aclarar aún más sobre el control de cuentas y el papel del “contador”, éste debía poseer conocimientos de los diferentes tipos de impuestos recaudados. Existe una taxonomía exhaustiva y plausible elaborada por el sociólogo Emiliano Blanco, al respecto solo mencionaremos algunos (los más relevantes), como fueron: almojarifazgos;² alcabalas;³ novenos; oficios vendidos y renunciados; azogues y composiciones de tierras. Todos ellos representaban recaudaciones que se enviaban de las Indias a España, traducidos en oro, plata, perlas, esmeraldas, cueros, azúcares, entre otros.

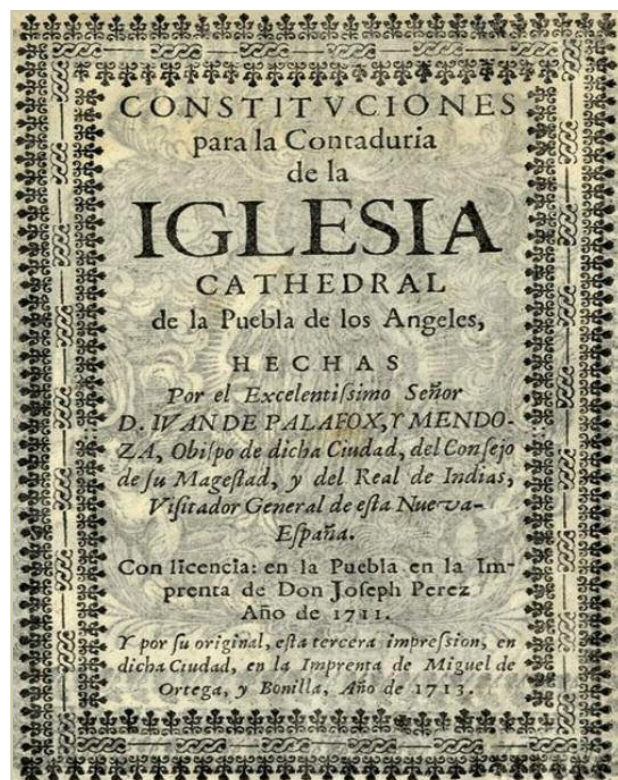
De acuerdo con Tank (1981), otras funciones que asumía el contador consistían en controlar contable y financieramente una “Caja Real”,⁴ a través de una oficina denominada Hacienda, la cual estaba a cargo de un tesorero y un contador; éste último llevaba a cabo los procesos contables, de control de bienes, por lo que de esta manera se lograba identificar quienes contribuían con sus obligaciones (pago de impuestos), y asumían además la atribución de generar sanciones a quienes cometieran alguna omisión obligatoria.

Con respecto de la Hacienda, establecida por primera vez en la ciudad de México, se dio paso a la creación de un “Tribunal de Cuentas” (Tank, 1981:66). Nuevamente la función del contador se ampliaba pues ya no sólo fue la revisión de cuentas y el control sobre el cobro de las rentas reales. Además cobraban los derechos, las tasas y las quintas (la quinta real, considerada como la quinta parte del equivalente de oro entregado al rey).

Retomando el tema de los impuestos y su relación con entidades de servicio a la comunidad, a decir de las recaudaciones, éstas, debían servir en parte para la construcción de catedrales y hospitales, por lo que no eximía que estas nuevas instituciones también debían tener a un contador que administrara sus recursos. En el caso de la ciudad de Puebla, la Corona y el Tribunal de Cuentas le asignaban al obispo en turno autoridad para el manejo de sus cuentas (Martínez, 2015), por lo que era indispensable que el contador de la Iglesia tuviera un espacio físico para llevar a cabo sus funciones. A dicho lugar se le denominó “contaduría de cuentas” –lo que hoy se conoce como Contaduría–. Consideramos por tanto, que actualmente corresponde al espacio físico donde se lleva a cabo la formación profesional, así como la práctica contable. Esto significó para el contador ampliar sus funciones con asuntos de cargos litúrgicos onerosos para la sociedad.

De la génesis del contador en Puebla, a las primeras características profesionales: camino de la formación profesional

Con la fundación de la ciudad de Puebla de los Ángeles en 1531,⁵ se configuraron cambios sustanciales políticos, sociales y económicos, devenidos de la Conquista. En el rubro económico, el intento de control financiero sobre diferentes recursos era una actividad ineludible. A principios del siglo XVIII, las órdenes religiosas tenían autoridad sobre algunos de los controles de bienes y servicios de la población. En tanto, la soberana orden del obispo de la catedral de Puebla de los Ángeles, Juan de Palafox y Mendoza, deja ver en su libro “Constituciones para la Contaduría de la Iglesia Catedral de la Puebla de los Ángeles” (1713),⁶ las funciones, características, atributos e incluso sanciones que debía asumir el contador. Cabe destacar que en dicho libro se argumentan por primera vez los términos de contador así como de contaduría, lo que nos permitió constatar el legado del argot contable proveniente de Europa. El documento tex-



**Figura 1. Portada del libro
Constituciones... (S. XVIII)**

Fuente: *Constituciones para la Contaduría de la Iglesia Cathedral de la Puebla de los Ángeles*, [sic] 1713. Biblioteca, José María Lafragua, Año de consulta: 2017.

tual que revisamos y mostramos en la Figura 1, obedece a una visión parcial que atribuye a los derechos y obligaciones del contador, así como los conocimientos, actitudes y aptitudes que debía tener. La interpretación de este texto refirió de un trabajo intelectual para su mejor comprensión.

Consideramos que esta gran obra fue la semilla de tan fecunda labor del contador y que, en el caso de Puebla, conservamos hoy como elemento activo útil dentro del acervo de la historia del contador.

A decir de las características y atributos que debía tener el contador que, para el caso de Puebla pudimos identificar en el texto, describimos algunas enseguida:

- Conocimientos en elementos esenciales de matemáticas y cultura general.
- Los contadores debían conducirse con ética laboral.
- Trabajar con esmero la información contable (claridad).
- Llevar libros de las cuentas de la Catedral y el Hospital (éste último de nombre San Pedro, ubicado en el centro de la ciudad).
- Al no cumplirse alguna de estos requisitos y como

reflejo de incapacidad laboral se les cometían faltas, por lo que eran sustituidos por otros contadores con más probidad y responsabilidad.

- Adicional a otras funciones, llevaban el control contable de los frutos y semillas, que se recolectaban y se entregaban a la Iglesia.

Estas ordenanzas del siglo XVIII fueron un intento de regular una actividad integral que, de no llevarse a cabo, tendrían a ser punitivas. Aunque no se menciona el término de profesión, debido a que en Puebla aún no existía durante ese periodo ninguna institución educativa que formara a contadores, nos permitimos desplegar la siguiente hipótesis: Los conocimientos, habilidades y aptitudes del contador, provenían de los desplazamientos de ultramar (de Europa a la nueva España), por lo que los representantes de la contaduría eran formados y provenían del extranjero.

Aunque no se descarta que la formación profesional de las universidades en Europa garantizaban la calidad y el prestigio moral (Navarro, 2014), las condiciones contextuales en México durante el siglo XVIII aún eran distantes para la educación formal de la profesión. Tres cosas destacan en este apartado: La Nueva España y la necesidad de un nuevo orden social y económico; las características de las entidades fiscalizadoras emanadas del comercio de ultramar; y, el clero como garante de los recursos irreductibles a su actividad, escenarios determinantes que sentaron la raíz de lo que es hoy la profesión del contador en México.

Del México independiente al posrevolucionario: escenarios supeditados del contador. La necesidad de control económico

El panorama social y económico del país al consumarse la Independencia, se caracterizaba con la penuria en la inestabilidad social y económica. En cuanto este último rubro, de acuerdo con López (1981), entre los años de 1821 a 1880 el país decantaba una posible regresión. En cuanto a lo económico, las condiciones no eran favorables en los sectores agrícola y ganadero. En cuanto al sector minero, la Guerra de Independencia había producido varios altibajos; uno de los fenómenos de mayor importancia, sin duda fue la penetración de capitales extranjeros con mayor afluencia hacia este sector. Para 1865, a este sector le fue asignado por primera vez una tributación de impuesto, denominado, "impuesto del quinto", el cual era destinado al Colegio de Minería, así como a los

derechos municipales y federales (López, 1981:186). Otro sector con obligación tributaria correspondió al industrial, aunque se estima se privilegiaban ciertas canonjías, por la necesaria penetración de inversión extranjera al país.

Durante el Porfiriato (1880-1910), México desarrollaba una visión de corte internacional en el comercio, privilegiando a la industria textil, por lo que se fue incorporando de manera paulatina la inversión extranjera. Este cambio económico obligaba a las empresas a contar con la presencia de contadores y abogados, profesiones ya insoslayables. Siendo los primeros, con otra apertura de conocimientos respecto de las funciones de control financiero, los contadores se incorporaban ahora en el área de producción, bajo nuevos ordenamientos de corte fiscal. Ante este panorama económico cabe resaltar que los contadores debían atender a una formación profesional endógena y aunque fue tardío para la educación superior, las transformaciones educativas dieron inicio en la Escuela Especial de Comercio (1854-1969), fundada en la ciudad de México (Adam, 2012).

En tanto, en la ciudad de Puebla (1867), como intento fallido se promovió la educación contable como auxiliares de la contaduría en los niveles educativos básicos (primaria, secundaria, la especialidad y superior). El primer plan de estudios,⁷ obedecía estrictamente a la práctica y en segundo plano aspectos teóricos. En esos mapas curriculares, incursionaron disciplinas como:

- Contabilidad mercantil.
- Correspondencia y Estadística comercial.
- Metrología aplicada.
- Monedas de diversas naciones.
- Cambios sistemas de bancos y compañías de seguros.
- Nociones de legislación mercantil nacional y extranjera.
- Aranceles comparados.
- Historia General del Comercio.

Esta propuesta curricular, a pesar de que se constituyó bajo el contexto de la Guerra de Reforma (1858-1861) y pretendió ser significativa, no tuvo mayor impacto en los niveles básicos, pues sólo permanecieron por un periodo menor a cinco años. En cambio, con respecto de la educación superior, estos cambios temáticos llegaron para quedarse.

Sin embargo, en un principio la profesión tuvo una escisión de preparación en menor tiempo con los llamados contadores auxiliares o técnicos; es decir, sólo

debían ser asistentes de contadores. Otros términos por el que también se les conocía fueron los de peritos contadores o bien como licenciados en cuestiones comerciales, incluso tenedores de libros sin colocación (Mancera, 1917).

Esta reflexión nos permitió plantear la siguiente pregunta: ¿La evolución del contador significó un avance o un retroceso curricular?

Un creciente significado empresarial reflejó diferentes propuestas en la formación del contador, por lo que surgen instituciones de enfoque privado como respuesta a las demandas comerciales de empresas privadas. Derivado de estas, se orientan vías curriculares enfocadas al comercio y a los créditos financieros así que se crea la Escuela de la Banca y Comercio (Prieto, 1940), con perspectiva en la preparación de tenedores de libro y contadores públicos, respectivamente. Se iniciaban así diversas denominaciones del contador (además de las mencionadas líneas arriba), tales como contador técnico, contador auxiliar y tenedor de libros.

En el caso de México, los cursos expresos de contador, ponían en riesgo su papel, pues la diversificación de la profesión situaba conocimientos rápidos que minimizaban su función. Consideramos que las décadas de los años treinta y cuarenta fueron una etapa crítica para la profesión.

Los comienzos del ejercicio profesional fueron muy penosos para los contadores mexicanos. Pocos o nadie creía en ellos, se les consideraba faltos de experiencia, muchas gentes no sabían lo que era un contador público, se creía que eran tenedores de libros por horas, cuando más, se les consideraba peritos contadores, para actuar en los tribunales..." (Casas, 1933), en Sandoval s. f.).

Esta laxa valoración de la profesión, concebimos que fue un problema heredado del siglo pasado, pues era evidente la discriminación profesional del contador dadas las preferencias por el personal extranjero. A manera de justificación, en México la formación profesional como mencionamos anteriormente, fue tardía y los cargos representativos eran selectivos. En los cargos administrativos, fueron los extranjeros quienes ocupaban un alto nivel jerárquico, por ejemplo, de los asuntos económicos y administrativos estaban a cargo de los ingleses, personal técnico austriaco y, en el caso de algunos mexicanos, ocupaban los puestos de taquígrafos y a veces de contadores auxiliares, rara vez ocupaban los cargos altos o importantes (López, 1981:186).

La decadencia de la profesión fue harto difícil para los contadores en México, pues la percepción de que era una profesión con poca asertividad, credibilidad y experiencia, constituían un desafío para la educación superior. Sin embargo, y de acuerdo con Prieto, con el advenimiento de las necesidades empresariales, en la década de los cuarenta se iba incrementando la necesidad del contador profesional. Esto sucedió a medida que se demandaba en México la obtención de créditos empresariales; las emisiones de títulos negociables; acciones; bonos y otras obligaciones financieras, se fue rescatando el papel del contador, con nuevas especialidades de corte bursátil.

Los desplazamientos de la formación del contador en Puebla, referéndum curricular de las políticas educativas y económicas

Líneas arriba se ha puesto de manifiesto que en Puebla se dieron a conocer algunos vestigios del conocimiento y la función del contador. Sin embargo, desde la vía del currículo no cobró relevancia. En este apartado centraremos nuestro análisis estrictamente en el plano curricular, como un anclaje de los acontecimientos socio económico que ocurrían en el país.

Durante el régimen del entonces gobernador Jesús González Ortega, en 1866, la disciplina de Comercio figuraba en los currículos de las escuelas normales y del Colegio del Estado, con filtro curricular laxo sobre todo en las primeras. Es el 17 de junio de 1867, cuando el gobernador, Juan N. Méndez, intentó fortalecer la función del contador como eje transversal de disciplinas en la instrucción primaria, secundaria y superior de facultades con áreas contables denominadas Contabilidad Mercantil e Historia del Comercio, seguidas de disciplinas financieras que respondieran la nueva creación de bancos, disciplinas que formaban parte del mapa curricular. Adicionalmente a este plan de estudios se incluían disciplinas como inglés, francés y alemán. Hacia 1877 se agrega la Contabilidad por Partida Doble (Colección de decretos de 1867, BUAP).

El 7 de octubre de 1877, el Gobernador General, Cesáreo Castro y el Presidente en turno, Venustiano Carranza, incluyeron en la Ley de Instrucción Profesional la Carrera de Comerciante, que consideramos fue la antesala curricular de la formación de Contador Público. Posteriormente, en 1879, se proyectaba la formación de los tenedores de libros y corredores en el Colegio del Estado de Puebla (hoy BUAP). Esta formación en un principio fue técnica, con un tiempo de

dos años. Aunque existen escasos títulos que muestren el término de Tenedor y Corredor de libros, pudimos constatar en la mayoría de los certificados consultados, que los primeros egresados se consignaban como Contadores Técnicos (CT), (Plan de estudios, 15/02/1935, en Archivo Histórico de la BUAP).

Los conocimientos en que hubo mayor énfasis fueron incluidos en disciplinarias como Nociones generales de contabilidad y Nociones del derecho mercantil, quedando al desdén Elementos financieros (Finanzas públicas), áreas prominentes para atender los cambios vertiginosos financieros en el estado y el país. Cabe destacar que en México, durante este periodo se simboliza la primera edificación del contador como referente legal pues el 7 de enero de 1905 se expide la Ley para la Enseñanza Comercial en el Distrito Federal, dando inicio a la formación profesional con certificado y título. Así, el primer contador titulado el 25 de mayo de 1907, Juan Diez Barroso (Zamorano, 2007), representa la institucionalización oficial del nacimiento de la profesión del contador. Fue un detonante para la ciudad de Puebla, dado que los intentos de formación anteriores fueron laxos.

En el caso de Puebla, es preciso señalar que, en el escudriñamiento de los documentos revisados destaca que los egresados (contadores) del Colegio del Estado, tenían en su título la designación de Contador Técnico (CT), lo que provocaba cierta confusión con los contadores egresados en la Ciudad de México, ya que egresaban como Contadores Titulados (CT), lo que propiciaba que se demeritara al licenciado como técnico y viceversa. Este nuevo modelo de formación nacional no resolvía la consigna de títulos en Puebla, pues había grandes discrepancias curriculares. Derivado de la revisión de planes de estudio, algunos certificados tenían se consignaban como Contador en Comercio; otros, como Tenedores de libros y otros como Corredores Comerciales. Se estima que estos últimos intentaban responder a las demandas de la vida bursátil que se gestaba por entonces en la Bolsa Mexicana de Valores.

A decir del Colegio del Estado, en 1935, se intentó dar un giro a la formación del contador, por lo que se crearon planes de estudio que atendieran a las demandas financieras empresariales, con la denominación de Contador Público y Corredor; se puso énfasis en disciplinas con enfoque mercantil, financiero y, por primera vez, se abordaron temas de política económica, adhiriéndose una disciplina denominada Estenoritmia.⁸

Además de la formación de Contador y Corredor,

paralelamente aparece otro plan de estudios en el mismo periodo, con el término de Auditor, ampliándose a un año el plan de estudios. Éste nuevo perfil dejó entrever que se podía diversificar la función del contador. Asimismo, se le adhirieron áreas de conocimiento como Psicología, Derecho Industrial, Economía y de Sociología, transformaciones curriculares que ocurrieron al mismo tiempo que el Colegio del Estado se convierte en Universidad, por decreto el 9 de abril de 1937. Se asume la hipótesis que con las reformas hacendarias y la creación de políticas financieras, la función del contador estuvo supeditada a los cambios vertiginosos ocurridos en el país.

En consecuencia, la profesión del contador toma un despunte primordial en el campo de las profesiones liberales (Fernández, 2012). Sin duda, el siglo XX, fue detonante de los cambios prominentes en el estado de Puebla y la profesión del contador, se convierte en profesión de vanguardia y se elimina la figura del tenedor de libro, recuperando paulatinamente el nombre de Contador Público y Auditor.

La transición curricular en la formación del contador de la BUAP. Un enfoque hacia una universidad contemporánea

Las transformaciones que acontecieron en la educación superior en Puebla, durante los años sesenta del siglo pasado, propiciaron el reflejo de características que constituyeron el avatar en la formación del contador. Los cambios vertiginosos, sociales económicos y políticos, al menester de los sectores agrícola y textil, son desplazados por la llegada del sector industrial; por ejemplo, Volkswagen de México; Industria Petroquímica Nacional; Federal Mogul; Hojalata y Lámina y Geigy Mexicana, por citar algunos (Alarcón, Fernández y Rivera, 2015: 34). Todo ello en el marco de cambios de primer plano en el área de descubrimientos y realizaciones en la ciencia y la tecnología. De tal modo que, como señalaron Kedrov y Spirkin (1968), éstos cambios formaron un hito a las modificaciones radicales en los conocimientos y de la vida social.

En 1979, la entonces Escuela de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), llevó a cabo una reingeniería curricular. La recopilación de planes y programas de estudio, estaba encaminada a integrar una formación con funciones de contador y auditor a la vez, así, el egresado, obtenía la denominación en su título como Contador Público y Auditor, con planes de estudio que ponían énfasis en los últimos grados en la Auditoría.

Otra orientación curricular ocurre a finales de los años setenta y principios de los ochenta, el contador, debía atender las demandas del sector público (salud y turístico); implementándose la disciplina de Contabilidad de hospitales y hoteles. El Contador Público y Auditor se podía desempeñar en instituciones del sector público y privado, abriéndose camino con la posibilidad de una formación holística, con la intención de responder a las transiciones del país, y con una visión a escala global (López, 2001).

De acuerdo con Márquez (1998) surge un sesgo económico en la población mexicana, consecuencia de una crisis económica financiera ocurrida en los gobiernos de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), derivado del intento de una modernización administrativa (Pardo, 2009), y de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), con cambios encauzados hacia una transformación educativa, y la propuesta de una nueva estructura administrativa (privatizaciones), así como la apertura a un comercio con miras hacia la competitividad internacional. Estos sucesos fueron preámbulo de las transformaciones curriculares de la educación superior. Estas nuevas políticas económicas delineaban, para el caso de la universidad en Puebla, la introducción de nuevas disciplinas como Administración; Derecho fiscal; Finanzas y se incluye por primera vez el tema de la investigación; así como los Costos de producción, por mencionar algunos (AHBUAP).

En suma, este análisis ha permitido que se plantee la siguiente premisa: Ante los cambios vertiginosos económicos sociales y políticos globales, la función del contador se crea para subsanar las políticas económicas (hacendarias y financieras), para estar a la vanguardia de las profesiones, como generadora de innovaciones empresariales que impactan al desarrollo empresarial y social. Los cambios curriculares ocurridos en la profesión del contador, se hicieron eco de cambios y transformaciones sociales, hoy vigentes.

Conclusiones

- Las dimensiones temporales desde la Conquista, la Independencia y Posrevolución, fueron escenarios propositivos para encaminar la función profesional del contador. Los continuos avances de una sociedad, fueron materia prima de principios fundamentales para la futura profesión.
- En el caso del estado de Puebla, la influencia religiosa durante el siglo XVIII, y los acontecimientos políticos y económicos durante la tercera década

del siglo XX, provocaron que, en el caso de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) hoy Benemérita; configurara una transformación que marcó la historia de la Contaduría; es decir, de técnico a licenciado.

- El legado social y económico que se gestó en México, a partir del siglo XVIII y con la revolución de 1910, precedieron grandes transformaciones que propiciaron alternativas para la creación de carreras o profesiones como un intento de subsanar necesidades sociales y económicas del país.
- La formación de contadores fue promovida en dos directrices; una que dio inicio en niveles básicos promoviendo una educación expedita (Contadores en Comercio y Técnicos en Contaduría). La otra directriz con desplazamientos en andamiajes superiores (creación en la licenciatura, 1935-1937). Se ciñeron así los retos y desafíos de la universidad pública en esta área.
- La década de los noventa marcó un parteaguas en la visión global del rol económico y social del contador, como resultado del papel que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) promovió hacia la educación superior sujeta a transformaciones sociales, económicas y tecnológicas.
- Lo que hoy en día constituye el perfil del Contador, como una profesión liberal y vanguardista, con un futuro prometedor y un valioso pasado histórico, hunde sus raíces en más de tres siglos y tiene un lugar claro en la sociología de las profesiones.

Notas

- 1 Fuente extraída de la *Recopilación de leyes de los reynos de las Indias. Mandadas imprimir, y publicar por la Magestad Católica del Rey don Carlos II. Madrid*. Antonio Balbas: *Una mirada a la Historia de las cuentas claras en Puebla*.
- 2 Impuesto sobre el valor total de determinadas mercancías, tanto coloniales como peninsulares, que se cobraba una parte en el puesto de salida y otra en el de arribada al puerto de las embarcaciones (Gil, 1986:96).
- 3 Impuesto que gravaba los intercambios (vía venta o permuta) de bienes muebles, inmuebles y semimovientes, es decir, una contribución indirecta sobre el comercio interno (Sánchez, 2016:170).
- 4 Se constituyó como instrumento del aparato estatal para el control fiscal y se encargaron de recaudar, contabilizar y administrar los reales derechos, así como realizar pagos de impuestos (Gavira y Gutiérrez, 2009).
- 5 *Suplementos de Cabildo*, vol. 1, f. 4 fte.-5 fte. [f.n 4 fte.-5

- fte.]. Libro, 485 años de historia en el Archivo General Municipal de Puebla. 2017
- 6 *Constituciones para la contaduría de la Iglesia Cathedral*. De la Puebla de los Ángeles [sic]. 1713. Libro resguardado en la Biblioteca Lafragua. Ciudad de Puebla.
- 7 Decreto del 17 de junio de 1867, por el gobernador de Puebla Juan N. Méndez. *Gaceta Tiempo Universitario*. 2000.
- 8 Uso e interpretación de signos aritméticos, se ubica como parte de los libros antiguos.
- ### Referencias
- Aceves, I. (2016). El alcance del control y la fiscalización en la Administración Pública Federal, *Encrucijada*, 22, 1-16. Recuperado de file:///C:/Users/VeroJF/Downloads/57655-165868-1-PB.pdf
- Adam, Almaguer, García y Tomé, A. (2001). Crónica del nacimiento y evolución de la Facultad de Contaduría y Administración. 1929-2007 México: Universidad Nacional Autónoma de México. Publicaciones Empresariales. FCA Publishing.
- Alarcón, F. y Quiroz, I. (2000). Apuntes para la Historia de la Facultad de Contaduría. *Gaceta. Tiempo Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
- Alexander, J. (2002). *History of Accounting*. Association of Chartered Accountants in the Unites. New York. 1-16. Recuperado de: file:///C:/Users/Vero%20Juarez/Downloads/history%20of%20accounting%20(2).pdf
- Bellocchio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México. ANUIES.
- Beuchot, M. (2014). *Hermenéutica, analogía y ciencias humanas*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Colección de decretos de la ciudad de Puebla (2017). 485 Años de Historia en el Archivo general Municipal de Puebla. En Ríos, M. y Hernández, M. (coords). México. El Errante.
- Coll, C. (2010). *Psicología y curriculum*. México. Paidós.
- De la Torre, E. (1974). Época colonial. Siglos XVI-XVII. En: León, Barreira, González, Velázquez, y De la Torre, E. (coords.), *Historia Documental de México*. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
- De Palafox, J. (1713). *La Constitución para la Contaduría de Iglesia Cathedral*. Puebla. Biblioteca Lafragua, Puebla.
- De Vas, M. y Luque, M. (2002). La avería de disminución de riesgos marítimos y terrestres. La avería del camino. *EHN*, (26), 125-163. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iih.24486922e.2002.026> Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehn/issue/view/291/showToc>
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M.A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (1), 11-24.
- Fernández Pérez, Jorge. A. (2015). La Facultad de Economía de la BUAP. Elementos para su reconstrucción histórica 1965-1986, en Alarcón, Rivera, y Fernández Pérez, Jorge (coords) (2015), *Tendencias en la Formación Profesional*. México. BUAP. 31-49.
- Fernández, J. (2012). *Estructura y Formación profesional el caso de la profesión médica*. BUAP. México.
- Gavira, M. y Gutiérrez, N.L. (2009). El establecimiento de la Caja Real de Valladolid. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México. 49 (79-102). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/tzintzun/n49/n49a4.pdf>
- Gil, E. (1986). El almorarifazgo como índice de interpretación del comercio del Puerto de Veracruz 1600-1622. *Estudios de historia social y económica de América*. (2) 9-119. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/315904>
- Gil, E. (2018). La fiscalidad como fuente de información del comercio y tráfico colonial (1573-1650): el almojarifazgo de la Caja Real de Veracruz. *América Latina en la Historia Económica*, 25, (3), 133-159. DOI: 10.18232/alhe.919. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/alhe/v25n3/2007-3496-alhe-25-03-133.pdf>
- Girola, L. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos. *Sociológica*, 26 (73), 13-46. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a2.pdf>
- Gurdían, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección IDER. San José, Costa Rica.
- Hermanus, J. G. (2013). La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la educación*, (15), 33-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100002.pdf>
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP) (s. f.). *Síntesis Histórica*. Recuperado de <http://www.ccpep.org.mx/>
- Jaramillo, M. (2015). Cuentas claras. En: Acosta, y Fernández, Jorge. (coords). *Una mirada a la historia de cuentas claras en Puebla*. Documentos de la Biblioteca Palafoxina. Apolo. México.
- Kedrow, M., Spirkin, A. (1968). *La Ciencia*. México. Grijalbo. Colección 70.
- Lakatos. I. (1983). *La metodología de los programas de Investigación científica*. Alianza Editorial. Madrid.
- Lanza, E.B. Pérez Gutiérrez, J. L. y Pérez Lanza, C. B. (2017). Métodos de fiscalización para control extensivo. *Universidad y Sociedad*, 9 (2), 219-224. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- López, R. (1981). *Curso de Historia Económica de México*. México. UNAM.
- López, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Márquez, J. (1998). *Educación, Historia y sociedad en Puebla*. BUAP. México.
- Martínez, M. P. (2015). La iglesia y el Crédito en Nueva

- España Entre viejos presupuestos y Nuevos Retos de Investigación. En *Históricas digital*. López Cano (coords.) UNAM.
- Navarro, G. I. (2014). *Panorama histórico de la educación superior francesa*. ANUIES México.
- Pardo, M.C. (2009). *La modernización administrativa en México 1940-2006*. Colegio de México. Centro de Estudios Internacionales. México. Recuperado de: <https://museoebc.org/eventos/banca-y-comercio-julio-de-1940-0>
- Sánchez, E. (2016). *La mirada fiscal sobre el comercio interno: las alcabalas novohispanas*. Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM. 165-187. Recuperado de: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/fiscalidad_novohispana/04_06_mirada%20fiscal.pdf
- Sánchez, J. J. (2005). *Reforma modernización e innovación en la historia de la administración pública en México*. Instituto de Administración Pública del estado de Quintana Roo. Porrúa
- Sandoval, T. (s. f.). *La Fundación de la Escuela Banca y Comercial*. Archivo Histórico Museo de Escuela Banca y Comercio. <https://www.amabpac.org.mx/wp/las-revista-banca-y-comercio-de-la-escuela-bancaria-y-comercial-por-teresa-cecilia-sandoval-macias/>
- Sandoval, T. (s.f.). *Contabilidad e Historia: La teneduría de libros*. Museo de Escuela Bancaria y Comercial. Recuperado de: <http://museoebc.org/eventos/contabilidad-e-historia-la-teneduria-de-libros>
- Suárez, Y.M. (2017). Evolución de la profesión contable en Estados Unidos: una revisión de mitad del siglo XIX y siglo XX. *Revista Lúmina*. 18 (60-89). Colombia.
- Zamorano, E. (2007). 100 años de la Contaduría Pública en México. *Revista. Veritas* (pp. 22-35). México: Colegio de Contadores Públicos de México.

Referencias secundarias

- Colegio del Estado. Puebla (1935). *Planes y Programas de Contador Público y Corredor*. Archivo Histórico de la BUAP (2017).
- Colegio del Estado. Puebla (1937). *Planes y Programas de Contador Público y Corredor*. Archivo Histórico de la BUAP (2017).
- Colegio del Estado. Puebla (1965). *Planes y Programas de Contador Público y Corredor*. Archivo Histórico de la BUAP (2017).
- Colegio del Estado. Puebla (1979). *Planes y Programas de Contador Público y Corredor*. Archivo Histórico de la BUAP (2017).
- Diario Oficial de la Federación (1989-1994). *Plan Nacional de Desarrollo*. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf
- Diario Oficial de la Federación (1991). *Resolución que establece las reglas generales y otras disposiciones de carácter fiscal para el año de 1991*, Anexos. Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1991&month=03&day=15>
- Prieto, A. (1940). La contabilidad no es una ciencia exacta. *Revista de Banco y Comercio*. Archivo Histórico del museo de la Banca y Comercio en México.

Tópicos destacados en la literatura sobre el talento en la escritura académica

DALIA LIZETTE GÓMEZ-MARTÍNEZ,¹ THELMA JOVITA GARCÍA,²
DIANA IRASEMA CERVANTES-ARREOLA,³ ÓSCAR MARTÍN VÁZQUEZ-REYES⁴



Resumen

Este estudio muestra una revisión de la literatura existente sobre el talento en la escritura académica en jóvenes. El propósito es dar a conocer las investigaciones realizadas y los avances en torno al tema, así como evidenciar los elementos y tópicos explorados en esos estudios, en el periodo 2000-2020. De la búsqueda en diferentes bases de datos, se obtuvieron 10 artículos que mencionan específicamente el talento en la escritura académica en jóvenes. Con ellos se llevó a cabo el análisis teórico-reflexivo, del que resultó que existe escaso trabajo sobre la cuestión. Se encontraron además datos sobre algunos tópicos destacados en las investigaciones analizadas: concepciones, características, elementos relacionados con el talento, la redacción en el ámbito educativo y el desarrollo de talentos. De lo anterior se concluye que es necesario realizar mayor investigación sobre el tema, así como profundizar en las características y perfil de los casos de talento en la escritura académica, con la finalidad de intensificar las intervenciones en etapas tempranas. También se hace hincapié en la importancia de crear y promover programas de apoyo oportuno para potenciar este tipo de talento.

Palabras clave: Talento Académico, Escritura Académica, Jóvenes.

Important Topics of the Literature on Academic Writing Talent

Abstract

This study shows a review of the existing literature on talent in academic writing in youth. The purpose is to publicize the research carried out and the progress made on the subject, as well as to highlight the elements and topics explored in these studies, in the period 2000-2020. From the search in different databases, 10 articles were obtained that specifically mention the talent in academic writing in young people. Theoretical-reflective analysis was carried out with them, from which it turned out that there is little work on the question. Data were also found on some topics highlighted in the analyzed research: conceptions, characteristics, elements related to talent, writing in the educational field and talent development. From the above, it is concluded that it is necessary to carry out further research on the subject, as well as to delve into the characteristics and profile of talent cases in academic writing, in order to intensify interventions in early stages. The importance of creating and promoting timely support programs to enhance this type of talent is also emphasized.

Key Words: Academic Talent, Academic Writing, Young People.

Recibido: 6 de abril de 2020
Aceptado: 1 de junio de 2020
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Programa de la Licenciatura en Educación. dalia.gomez@uacj.mx. ORCID 0000-0002-1113-5045.
- 2 Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Programa de la Licenciatura en Literatura Hispanomexicana, thelma.garcia@uacj.mx. ORCID 0000-0002-6958-2075.
- 3 Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Programa de la Licenciatura en Educación, diana.cervantes@uacj.mx. ORCID 0000-0003-2353-1309.
- 4 Profesor Investigador de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Programa de la Licenciatura en Periodismo. oscar.vazquez@uacj.mx. ORCID 0000-0002-9522-6808.

Introducción

Como una parte fundamental del proceso de la investigación científica, así como antecedente de todo proyecto de investigación, se encuentra la revisión de la literatura. Este proceso busca ser un referente preciso para el investigador sobre el área que estudia, mostrando de forma clara el contexto del tema investigado. El presente artículo pretende mostrar una revisión detallada de los documentos publicados en los últimos veinte años sobre las nociones y aportes referentes a los jóvenes con talento en la escritura académica. La revisión selectiva de trabajos en bases de datos significativas intenta fijar un punto de partida de los postulados teóricos y metodológicos existentes, encaminados hacia una investigación más amplia que pueda contribuir al avance del conocimiento en el tema del talento académico y escritural.

Uno de los grandes problemas en el ambiente educativo, reflejado en todos los niveles, es la dificultad de los estudiantes para dominar las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para la asimilación y la producción de conocimiento. Este factor es cada vez más recurrente, evidencia la falta de un perfil específico de los estudiantes y provoca que estos se enfrenten a una realidad en la que les cuesta comprender la información que reciben, lo que afecta directamente la construcción del conocimiento académico y la calidad de la educación.

En este sentido, la asimilación de la escritura adquiere relevancia esencial para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, al convertirse en el vehículo para desarrollar las capacidades intelectuales y las habilidades específicas para la adquisición de nuevos conocimientos, tanto en la escuela como fuera de ella. La enseñanza del lenguaje escrito proporciona autonomía intelectual, así como herramientas para la comprensión del contexto social, cultural y educativo; incluso, muchas veces, puede ser de suma importancia a la hora de elegir una profesión (Álvarez, 1991).

Resulta evidente que la ausencia de conocimientos para una comunicación escrita adecuada demuestra que los jóvenes no tienen la capacidad de adquirir y transmitir el conocimiento de otras áreas de estudio. Además, las deficiencias en la escritura devienen de la idea de que el proceso se da por finalizado cuando se evidencia una ejecución mecánica, reducida a una mera instrucción o transmisión rutinaria, dejando de lado el proceso de una escritura comprensiva, reflexiva, formativa y eficiente.

Esta falla en la apropiación del discurso científico a través de las prácticas de la escritura (Frausin, Samoluk y Salas, 2010) y su producción, también pone en jaque las acciones del trabajo diario dentro de las instituciones educativas y replantea cuáles son las prioridades en el quehacer en las aulas y cómo se concibe la idea de la alfabetización académica, como una solución para los problemas que aquejan a las sociedades actuales. “La alfabetización es condición necesaria para la formación del ciudadano” (Frausin, Samoluk y Salas, 2010:3) y la falta de ella es la primera situación que interrumpe el proceso de aprendizaje en las escuelas.

Las diversas experiencias de formación, a lo largo de los niveles académicos que transita el estudiante, pueden ocasionar el problema de un alumnado con condiciones escolares heterogéneas (Arcanio, Falavigna y Soler, 2013), lo que genera desigualdad en las habilidades y se convierte en un gran desafío, no solo para ellos, sino para los docentes que trabajan en las aulas. Ese desnivel podría llegar a representar una distribución inequitativa de las oportunidades académicas y profesionales futuras.

Entre los principales retos a los que se enfrentan los estudiantes para llenar los vacíos de conocimiento, resultado de las experiencias escolares heterogéneas, está el adquirir conciencia del aprendizaje obtenido a lo largo de su vida académica, para integrarlo a su base de conocimientos y, de esta manera, alcanzar un nivel de preparación profesional. Entre esos aprendizajes que se espera que hayan desarrollado se encuentra la expresión escrita.

Las materias de escritura académica suelen ser catalogadas por los estudiantes (muchas veces, incluso por los profesores) como de “relleno”, innecesarias para el perfil o el área que deciden posteriormente estudiar. Sin embargo, según Carlino (2002) “escribir es un proceso que no está terminado [...] es imprescindible para aprender cualquier materia, y [...] son necesarios pero insuficientes los cursos de escritura al ingreso de la educación superior” (p. 1). Resulta imperativo entender que la escritura es un proceso que no se acaba, ya que está relacionado con la experiencia de vida de las personas.

Lo anterior trae como consecuencia que los aprendices no sólo incumplan con requisitos mínimos gramaticales y sintácticos en sus productos académicos, sino que además confundan reseñas con ensayos e incluso incurran frecuentemente en el plagio, sin ser conscientes de sus implicaciones éticas y académicas. La realidad sobre la escritura es totalmente distinta a

la esperada y evidencia la gran dificultad a la que se enfrenta la mayoría de los estudiantes:

El alumno escribe mucho durante el período escolar, pero comunica muy poco. Y menos aún, expresa, manifiesta pensamiento propio, sentimientos o actitudes y valoraciones personales. Se vuelve en ejercicio rutinario, mecánico y ajeno, que es necesario superar, pero que en muy pocas ocasiones tiene la *intención real* de decir algo porque no es sentida ni vivida como necesidad personal de comunicar. A fin de cuentas, en el contexto escolar viene a ser una tarea académica más, con la que hay que cumplir, forzada normalmente por intereses que no son los propios (Álvarez, 1991:24).

Ante este panorama desalentador, es importante plantearse de qué manera se puede potenciar el talento académico en el área de la escritura. Resulta clara la existencia de alumnos poco hábiles en la redacción, pero hay también aquellos que evidencian capacidades más allá de los estándares; en estos casos, se puede estar en presencia de jóvenes talentosos. Este talento que los distingue de sus pares podría ser significativo para entender cuáles son las características que, a diferencia de sus compañeros, determinan un desarrollo superior y, de esta manera, poder comprender más claramente qué es el talento en la escritura y cómo se construye.

Por ello, un ámbito del talento académico que interesa sobremanera es el llamado talento lingüístico, que cristaliza fenómenos del pensamiento puro, para convertirlo en signos tangibles que concretan la comunicación y le dan sentido al saber mismo. Para Gagné (2015), el talento es algo que se desarrolla de forma progresiva y que, de manera bien entrenada, bajo un sistema continuo de desarrollo, puede potenciar los diversos campos del talento. Si bien se origina en una capacidad natural del individuo, esta puede ser modelada a partir de la planificación.

Sin duda, empíricamente, se entiende cuando se está en presencia de estudiantes con características de manejo lingüístico extraordinario, que en el caso de jóvenes universitarios es la suma de un proceso escolar iniciado, por lo regular, unos 12 años antes. Esto genera indicios de la importancia del tema, por lo que este análisis de la literatura tiene como objetivo identificar cuál es el trabajo realizado sobre lo que se considera talento para la redacción o la escritura y sus características para, en consecuencia, poder determinar el panorama teórico en torno a él.

La escritura académica

Desde finales de siglo XX y durante las dos primeras décadas del XXI, una de las nociones de rigor ha sido que una parte de la humanidad ha ingresado a la sociedad de la información; se ha hablado también de la incursión a la sociedad del conocimiento para indicar el inmenso desarrollo en tecnologías de información y comunicación. No obstante, Hobart (2000) sostiene que todas las sociedades se han cimentado sobre la información y el conocimiento; de hecho, de acuerdo con este autor, el invento tecnológico con mayor impacto en la historia de la humanidad es la escritura, incluso más que la imprenta y la Internet. Las razones son varias, pero destaca la magnificación de la memoria humana, la cual pudo ser conservada y preservada en diversos formatos; asimismo, la lengua escrita tiene la virtud de expresar un significado en símbolos que se decodifican mediante la lectura. En este sentido, Saussure sostiene que “lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero” (Pognante, 2006:69).

Han pasado más de cinco milenios desde el surgimiento de las primeras expresiones de la lengua escrita, y en este periodo evolutivo de la escritura se ha manifestado su eficiencia y utilidad, se ha perfeccionado y refinado, y se ha convertido en una herramienta común y habitual, de tal modo que genera la impresión de ser una actividad superada, como sucede en los espacios cotidianos donde tiene un carácter funcional; empero, en el ámbito académico “son notorias las debilidades para comunicarse por escrito” (Ponce, 2016:261).

La escritura en el ámbito académico demanda más que el carácter funcional o cotidiano: precisa el desarrollo de un código escrito, el conocimiento de la estructura morfológica de la lengua, de la sintaxis; implica la organización de palabras e ideas, con claridad, coherencia, cohesión y adecuación. Resulta necesario el trabajo con la competencia escrita, mucho más cuando es evidente que los aprendices no la dominan, una vez que culminaron cierta etapa de estudio (Ponce, 2016).

Aun así, ante este panorama, es imprescindible destacar a ciertos estudiantes que han desarrollado a lo largo de su vida una serie de características que los hacen, de acuerdo con Gagné, individuos sobresalientes, estudiantes con talentos, que presentan un dominio destacado de habilidades, destrezas y conocimientos desarrollados de manera sistemática en al

menos un área (Gagné, 2015). Estos alumnos tienen la “necesidad de una educación especial, acorde a su ritmo de aprendizaje más rápido” (Cabezas, 2014, párr. 1), y debe considerarse cuáles son los elementos que intervinieron en la consolidación de su talento y tratar de replicarlos en generaciones próximas.

El talento académico

Existen diferentes concepciones sobre talento o sobredotación. Los teóricos, en un primer momento, los manejaban de manera indistinta; sin embargo, autores contemporáneos establecen diferencia entre talento y sobredotación y/o aptitud sobresaliente (esta última denominación es la que se toma en México para la sobredotación). Es necesario diferenciar varios conceptos en torno al tema:

- Precocidad: se refiere al desarrollo temprano de un área determinada (Benito, 1996).
- Prodigio: se presenta cuando un niño realiza una actividad fuera de lo que comúnmente hacen sus pares etarios (Benito, 1996).
- Genio: persona que, dentro de la sobredotación, logra una obra genial, en la que produce nuevas estructuras conceptuales que generan cambios en lo paradigmático de alguna disciplina (Benito, 1996).
- Sobredotación: designa la posesión y uso de capacidades naturales destacadas, las cuales pueden ser llamadas aptitudes, en al menos un área o dominio de capacidad, situando al individuo en un grado del 10% superior de sus pares de edad (Gagné, 2008).

De acuerdo con los modelos de sobredotación, hay diversas concepciones del talento. Gagné (2008) lo define como:

[...] dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo (p. 1).

Si bien esta definición lo aborda en general, en su Modelo Integral de Desarrollo del Talento, Gagné (2008, 2015) menciona que existen varios tipos de talento, como el académico, en el cual se destacan competencias en el lenguaje, en las matemáticas, en las ciencias, en las humanidades y en lo vocacional.

Describe que el apoyo a estos estudiantes destacados (con talento académico) en su área, resulta fundamental, pues el proceso de desarrollo del talento se da a lo largo de la vida.

Método

El análisis se realizó por medio de una revisión de la literatura sobre el talento académico y el talento en la escritura académica, recabada mediante búsquedas en bases de datos como Ebscohost, Scientific Electronic Library Online (Scielo), Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Dialnet. Las palabras clave tomadas en cuenta fueron: talento escritural, talento académico, talento en la escritura académica, academic talent y academic writing talent. La búsqueda se realizó sobre material del periodo 2000-2020, tanto en publicaciones académicas, profesionales, libros electrónicos y revistas, en inglés y en español.

La depuración de los resultados de cada base permitió trabajar con 10 artículos que mencionan datos del trabajo en jóvenes con talento académico en la escritura. Destaca que las diversas bases arrojaron muy pocas investigaciones, que oscilan entre 34 y 264 publicaciones, de las cuales solo una o dos abordan de manera específica el tema-objetivo de este estudio; sin embargo, algunas mencionan elementos que permiten construir puntos en torno al tema. De esta revisión surgieron los tópicos que se enuncian en los resultados.

Resultados

La revisión de la literatura refleja datos que se integran en por lo menos cinco tópicos:

El primero de ellos tiene que ver con las *concepciones* sobre el talento y, en su caso particular, algunas sobre la concepción del talento en la escritura académica. Hablar sobre talento implica enfrentarse a un concepto que todavía no está trabajado suficientemente; la poca literatura existente no aporta de manera uniforme un significado, no hay aún consenso terminológico que lo especifique y, mucho menos, al verbal-escritural (Pérez, López y González, 2008). No sólo existe el problema de determinar si un estudiante es talentoso o superdotado (pues se habla incluso de superdotación o altas capacidades), sino de cuál o cuáles capacidades lo definen como tal. El término es controvertido, puesto que no hay mucha literatura al respecto y se le suele comparar con otros términos que, si bien

se relacionan, no estudian rasgos específicos de ciertos talentos concretos, como es el caso de lo escrito.

Ante la idea del talento en la escritura, se enfrenta el gran reto de definirlo, detectarlo en los estudiantes y poder medirlo con un instrumento capaz de validarlo objetivamente, como mencionan Pérez *et al.* (2008): “El objetivo es valorar los conocimientos, las habilidades y los estilos de trabajo que se suceden en el aula” (párr. 7). Es importante destacar que algunos estudios sobre talento provienen de otros sobre la superdotación en infantes y, que más allá de un talento escritural, se centran en aptitudes verbales o talentos verbales, pues “la mayoría de los instrumentos utilizados para la evaluación de la inteligencia verbal, se basan en el planteamiento de cuestiones relativas tanto a la ejecución como a creatividad verbal” (Pérez *et al.*, 2008, párr. 19).

Algunos investigadores abordan el tópico de las *características* de los jóvenes talentosos. Marland (1971) considera que los estudiantes talentosos son los capaces de alcanzar altas realizaciones y obtener el éxito, y cuentan con potencial de habilidad en cierta área. Según Flanagan y Arancibia (2005), el talento académico tiene relación no solo con acumular contenidos de carácter académico, sino con la manera en que el individuo procesa la información. En lo que concierne a la escritura, este procesamiento de la información y su estudio podría evidenciar características relevantes para conocer mejor esta área.

Determinar dichas características contribuye en los procesos de identificación, que deben facilitar el reconocimiento del potencial con que cuentan los estudiantes talentosos (García-Cepero, Proestakis, Lillo, Muñoz, López y Guzmán, 2012). Estas capacidades pueden ser identificadas a lo largo de las diversas etapas del desarrollo, pues no solo se encuentran en la niñez, sino que perduran en la adultez (Reig y Reig, 2013); sin embargo, los jóvenes y adultos con talento en general, y en la escritura académica en particular, representan un área aun menos estudiada, por lo que es doblemente notable.

Es fundamental entender que una capacidad verbal más alta, encaminada a la escritura, es un pilar estratégico para la construcción de todo conocimiento. En los estudios más recientes, la escritura académica se plantea como una necesidad transversal y de corresponsabilidad, que se debe trabajar en todos los niveles de formación, ya que es importante introducir la alfabetización y la escritura como elementos de constante práctica y aprendizaje (Escalante-Barreto, 2015). No debe olvidarse que existen carreras univer-

sitarias que requieren estudiantes con un perfil muy especializado en la composición de textos, pues esta es materia prima esencial para su desarrollo académico y profesional.

Diversos autores consideran algunos elementos como definitorios del talento en general, si bien en un ejercicio de contextualización en aras de empezar a particularizar, es posible aplicarlos al talento escritural. Así, si atendemos a autores como Sternberg (1997), el talento escritural requeriría en definitiva de la integración y uso coordinado de tres tipos de habilidades (analítica, creativa y práctica), pues implica pensamiento lógico y solucionar problemas; a ello habría que agregar la concepción de Renzulli y Reis (2003), quienes consideran la muestra de habilidades por encima de la media como un elemento esencial del talento, y la de Gagné (2003), que involucra factores individuales y sociales para que se manifieste. En esta mezcla, Silverman (1997) aportaría la curiosidad intelectual, la creatividad y la capacidad de concentración, de acuerdo con lo descrito por González, Leal, Segovia y Arancibia (2012).

Un tercer tópico lo conforman los *elementos relacionados con el talento en la escritura*, como el talento lingüístico. Pérez, López y González (2008) mencionan que el ámbito psicolingüístico, el área fonética, el campo morfológico, la sintaxis y la semántica, aspectos que podrían estudiarse en torno al talento lingüístico, son conductas representativas y objetivas para ser evaluadas, y destacan, para efectos de esta revisión teórica, la lectura y la escritura. Es decir, el talento lingüístico se concreta en buena medida en el escritural, en la habilidad extraordinaria para redactar. Si el talento académico es una “habilidad significativamente superior que posee una persona con relación a sus pares, en el ámbito académico” (Mönks, 2000, en López, Bralic y Arancibia, 2002:184), es obvia su manifestación en campos como el lenguaje, pues supone un desempeño excepcional en un determinado campo específico de alguna dimensión, de acuerdo con Bralic y Romagnoli (2000), según conceptos vertidos por Alegría, Lay, Calderón y Cárdenas (2010).

Un cuarto tópico es la *redacción en el ámbito educativo*. En la redacción se encuentra un resquicio importante de estudio, pues, a juzgar por la literatura existente, es un área poco explorada en general, y aun menos en adultos y en los niveles universitarios. Esta visión es ilustrada por autores como Flanagan y Arancibia (2005), quienes consideran que, en lo que respecta al talento académico en general, la información acumulada es escasa, sobre todo para Latinoamérica. En

uno de los casos de la literatura que menciona en concreto la escritura académica, Bassi (2017) destaca la importancia de la formación escolar en esa materia, pues cree poco realista esperar que estudiantes y académicos escriban bien si no han sido formados para ello. De ahí, un resultado negativo: en las universidades, la escritura académica “ni se enseña ni se aprende” (p. 101), y por tanto la mayoría de los estudiantes y muchos académicos tienen dificultades con ella. También llama la atención el hecho de que se aprende a escribir tan sólo como medio para aprender otros contenidos, materias o conocimientos considerados más importantes. Tal aseveración quizá explique por qué existe en el ámbito universitario la idea de que los jóvenes llegan a ese nivel pobremente preparados en la práctica correcta y los saberes escriturales.

Un tópico más tiene que ver con la noción del *desarrollo de talentos*. Una posible solución al problema antes mencionado, estriba en el seguimiento formativo de los alumnos y, muy particularmente, en la implementación de programas de desarrollo de los estudiantes talentosos en el área de la escritura. Cáceres y Conejeros (2011) aluden a Gagné y su concepción de que los estudiantes con habilidades por sobre la media devienen en talento, pero sólo a través de un “largo proceso” (p. 40) en que intervienen catalizadores personales en combinación con los ambientales; enuncian algunas de las aptitudes más destacadas por lo teóricos en relación con los individuos talentosos: pensamiento crítico, pensamiento creativo y resolución de problemas, y ejemplifican con programas de desarrollo de talento que las han adoptado como sus conceptos eje. En ese sentido, hacen hincapié en los efectos benéficos de implementar ese tipo de programas y, aunque no mencionan en específico el talento escritural académico, es válido extrapolar a este ámbito esa noción de seguimiento y desarrollo, sobre todo porque advierten la importancia de que se centre la atención en las necesidades de los estudiantes, en espacios activos y de colaboración, con objetivos claros.

Ante los extremos de considerar el talento como un nivel de inteligencia 2.5 desviaciones estándar sobre el promedio y como un producto de factores personales y ambientales, Renzulli (2002) recomienda no ceñirse exclusivamente a una posición, sino entender que todas las definiciones suponen la existencia de estudiantes excepcionales que podrían ser aun superiores mediante un manejo educativo adecuado. De acuerdo con García-Cepero, Proestakis, Lillo, Muñoz, López y Guzmán (2012), el proceso educativo

debe corresponder a ese constructo y a un proceso de identificación que facilite el reconocimiento del potencial de los estudiantes. Sin embargo, advierten que los propios docentes dan cuenta de sus limitaciones de conocimientos y preparación para tratar con este tipo de jóvenes, que por ello no podrían desarrollar al máximo sus capacidades, y reconocen el desafío que supone para el sistema educativo formal lograr el desarrollo del talento en las aulas. En coincidencia con la incomprensión del talento, García-Cepero *et al.* (2012) advierten que estudiantes talentosos se encuentran en aulas regulares, sin atención especializada.

Uno de los beneficios razonables de generar esos espacios y programas de atención es que los aprendices talentosos afiancen una autoconcepción positiva que les permita lidiar con su entorno. Estudios de González, Leal, Segovia y Arancibia (2012), así como de Marsh y Craven (2006), muestran que los alumnos talentosos académicamente tienen un autoconcepto superior a sus pares regulares. Esto es significativo, pues supone un mejor rendimiento académico del estudiante y un aumento en las expectativas de los padres de que sus hijos lleguen a la educación superior; sin embargo, según López, Bralic y Arancibia (2002), los jóvenes con ese tipo de talento son considerados “especiales”, “diferentes” (p. 186), debido a su adultez de pensamiento y conversacional en contraste con su edad cronológica, lo que “conlleva a que sean frecuentes las dificultades de adaptación en el plano social” (p. 186). Como se ve, es primordial la necesidad de integrar a los jóvenes con talento académico a la vida social, un componente crítico para su desarrollo saludable.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con este análisis, se puede concluir que el talento también se relaciona con la idea de competencia, ya que las competencias son parte fundamental en la manifestación del talento, a través de la ejecución de acciones relacionadas con el alto desempeño. Su relación se puede centrar en que el alumno talentoso, con esa capacidad personal que parecería un tanto innata, puede manifestarse en competencias altamente desarrolladas o incluso consideradas potenciales. El descubrimiento de las competencias propias puede ser un factor determinante para que el estudiante desarrolle todo su potencial e incida en su proceso de crecimiento intelectual (González y Martínez, 1998).

También a partir del análisis de la literatura se muestra que no existe claridad en cuanto al concepto de talento, pues según la teoría bajo la cual se explique, es entendido de determinada manera. Aunado a esto, se puede dar cuenta de la importancia de este tema y de la enorme deuda en cuanto a ahondar en el estudio del fenómeno, y más en México, pues la mayoría de las investigaciones se realizan en otros países.

Resulta pertinente, entonces, investigar el talento en la escritura académica en los estudiantes, incluso de diversos niveles educativos, de tal manera que permita ir tejiendo un modelo o un perfil que describa a estos casos de talento específico.

Referencias

- Alegría, I., Lay, S., Calderón, C. y Cárdenas, M. (2010). El proceso de construcción y validación de la Escala de Identificación de Talento Académico "EDITA". *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 25-39. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200001
- Álvarez, J. (1991). La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. CL & E: *Comunicación, lenguaje y educación*, 10, 11-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126212>
- Arcanio, M., Falavigna, C. y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*, 11, 1-13. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/6037>
- Bassi, J. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athena Digital*, 17(2), 95-147. Recuperado de <file:///C:/Users/mante/Downloads/326914-Texto%20del%20art%C3%ADculo-467642-1-10-20170712.pdf>
- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talento: Una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Cabezas, A. (22 de mayo de 2014). *Talento académico: "Efectivamente estamos hablando de necesidades educativas especiales"*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/talento-academico-efectivamente-estamos-hablando-de-necesidades-educativas-especiales/>
- Cáceres, P. y Conejeros, M. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 69 (248), 39-55. Recuperado de <file:///C:/Users/mante/Downloads/Dialnet-EfectoDeUnModeloDeMetodologiaCentradaEnElAprendiza-3365058.pdf>
- Carlino, P. (diciembre, 2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Simposio llevado a cabo en la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/146.pdf>
- Escalante-Barreto, C. (2015). La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal. *Educación y Educadores*, 18(2), 226-242. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000200003&script=sci_abstract&tlng=es
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 121-135. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/276/256>
- Frausin, P., Samoluk, M. y Salas, P. (2010). La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de Educación Física de ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 21, 1-16. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3684/2129>
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3ª ed., pp. 60-74). Boston, MA: Pearson Education.
- Gagné, F. (2008). Building Gifts into Talents: Brief Overview of the DMGT 2.0. *High Ability Studies*, 152, 81-89. Recuperado de http://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/de-los-genes-al-talento-la-perspectiva-dmgtcmtd—from-genes-to-talent-the-dmgtcmtd-perspective/investigacion-educativa/20295>
- García-Cepero, M., Proestakis, A., Lillo, A., Muñoz, E., López, C. y Guzmán, M. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11 (4), 1327-1340. doi: 10.11144/Javeriana.upsy11-4.cept
- González, M., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21 (1), 37-53. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000100003
- González, R. y Martínez, C. (1998). *Competencia lingüística /competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje*, 9, 393-402. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891451>
- Hobart, M. (2000). *Information Ages: Literacy Numeracy and the Computer revolution*. Baltimor, Maryland: Johns Hopkins University Press.

- Marland, S. (1971). *Education of the Gifted and Talented*. Washington: Government Printing Office.
- Marsh, H. y Craven, R. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- López, V., Bralic, S. y Arancibia, V. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psykhé*, 11(1), 183-202. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/462>
- Pérez, L., López, E. y González, C. (2008). La detección del talento lingüístico. *Faísca*, 13(15), 124-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3541557>
- Ponce, G. (2016). La escritura... Una dificultad no superada en la universidad. *Horizonte de la Ciencia*, 6 (10), 261-270. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5709/570960870024/index.html>
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (2), 65-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>
- Reig, L. y Reig, S. (2013). *Cómo despertar el talento de los niños*. Córdoba: Toromítico.
- Renzulli, J. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10 (2), 67-75. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240519360_Emerging_Conceptions_of_Giftedness_Building_a_Bridge_to_the_New_Century
- Renzulli, J. y Reis, S. (2003). The Schoolwide Enrichment Model: Developing Creative and Productive Giftedness. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3ª ed., pp. 184-203). Boston, Massachusetts: Pearson Education.
- Silverman, L. (1997). Family Counseling with the Gifted. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 382-397). Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43-53). Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la psicología y en general las ciencias de la educación y disciplinas afines.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista o medio de publicación.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente Word 2013 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*) en la dirección electrónica que aparece en la página legal.

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas Normas..., que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si no se cumple con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos en un plazo razonable, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Cumplidos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de evaluadores externos (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El

autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación, estableciendo claramente el orden de autoría.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecanografiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo –en español e inglés–, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, sus teléfonos y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría, que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los resultados de la evaluación. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El for-

mato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a la primera comunicación (punto 4).

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa y sin errores. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. En el envío deben incluirse los archivos con los datos y gráficos de las tablas en Excel a fin de facilitar cualquier posible corrección. El número de ilustraciones (tablas, cuadros y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente cuadros en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Los cuadros deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y cuadros deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías ni esquemas excesivamente complejos desde el punto de vista de la diagramación y el diseño gráfico de la revista.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 250 palabras, así como de una lista de entre 5 y 7 palabras clave que describan el contenido del trabajo en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Las citas y referencias bibliográficas deberán registrarse en el manuscrito en el estilo APA (*American Psychological Association*, sexta edición), e incluirse en el archivo haciendo uso de la herramienta de Referencias del programa Word. Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa, con los datos completos y correctamente ubicados según la fuente de información (libro, capítulo de libro, artículo, etc.). Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos y subtítulos. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladi-llos, etc., por motivos editoriales, de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico cuyo resultado puede ser determinante para su aceptación.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo y será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista completa y de su trabajo en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes y de las consideraciones derivadas del proceso de evaluación. La revista se reserva el derecho de revisar los manuscritos a través de software especializado en comprobación de originalidad por monitoreo al azar o en caso de duda razonable.