

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVIII

NÚMERO 153

Marcela Ruiz, Maximiliano Montenegro, Alejandra Meneses y Alejandra Venegas
OPORTUNIDADES PARA APRENDER CIENCIAS EN EL CURRÍCULO CHILENO
Alessandra Díaz

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES CON MAYOR AUTORIDAD?

Maricela Guzmán y José María García

DETERMINANTES QUE AFECTAN LA ENSEÑANZA
DE LA METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Yazmín Cuevas y Olivia Mireles

REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Enrique Pieck y Erika Castañeda

EL TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO DEL VALLE DE CHALCO

Verónica Soledad Walker

EL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Mónica Hernández

EL PLAGIO ACADÉMICO EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Juan Manuel Muñoz, Eva Francisca Hinojosa y Esther M. Vega

OPINIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ACERCA DE LA UTILIZACIÓN
DE MAPAS MENTALES EN DINÁMICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

•••

Claudia A. Santizo

CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL TRABAJO COLABORATIVO
COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Antonia Valdés, César Coll y Leili Falsafi

EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS QUE NOS CONFIEREN IDENTIDAD COMO APRENDICES

••

René Millán

DE LAS MALAS PRÁCTICAS EN LA DICTAMINACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia*

Rosalba Casas, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Cristián Cox Donoso, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España*

Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela*

José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), María Isabel Belausteguigoitia Rius (FFyL-UNAM),

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),

Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS), Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),

Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Lya Sañudo Guerra (SEJ).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2016, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 500 ejemplares en junio de 2016.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
MARCELA RUIZ, MAXIMILIANO MONTENEGRO, ALEJANDRA MENESES Y ALEJANDRA VENEGAS	16
Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria <i>Opportunities for learning science in the Chilean curriculum: Content and skills in primary education</i>	
ALESSANDRA DÍAZ SACCO	34
¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile <i>What characterizes teachers with greater authority? The perspective of Chilean students</i>	
MARICELA GUZMÁN CÁCERES Y JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO	51
Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte <i>Determinants that affect teaching the methodology of social sciences: A state of the art</i>	
YAZMÍN CUEVAS CAJIGA Y OLIVIA MIRELES VARGA	65
Representaciones sociales en la investigación educativa Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología <i>Social representations in educational research The status of the issue: Production, referents and methodology</i>	
ENRIQUE PIECK GOCHICOA Y ERIKA CASTAÑEDA RIVERA	84
El Tecnológico Universitario del Valle de Chalco: la experiencia de sus estudiantes <i>The Technological University of Valle de Chalco: The experience of his students</i>	
VERÓNICA SOLEDAD WALKER	105
El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones <i>Teaching activity at universities: Conditions, dimensions and tensions</i>	
MÓNICA HERNÁNDEZ ISLAS	120
El plagio académico en la investigación científica Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel <i>Academic plagiarism in scientific investigation Considerations from the perspective of a senior researcher</i>	

- JUAN MANUEL MUÑOZ GONZÁLEZ, EVA FRANCISCA HINOJOSA PAREJA
Y ESTHER M. VEGA GEA 136
Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales
en dinámicas de aprendizaje cooperativo
Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza
*Opinions of university students regarding
the use of mind mapping for cooperative learning
A comparative study between the Universidad de Cordoba and La Sapienza*

Horizontes

- CLAUDIA A. SANTIZO RODALL 154
Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia
de cambio del sistema educativo
*Institutional conditions for collaborative work as a strategy for change
within the educational system*
- ANTONIA VALDÉS, CÉSAR COLL Y LEILI FALSAFI 168
Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices:
las experiencias clave de aprendizaje
*Transformative experiences that bestow our identity as learners:
Key learning experiences*

Documentos

- RENÉ MILLÁN 186
De las malas prácticas en la dictaminación en ciencias sociales
Poor practices of peer review in the social sciences

Reseñas

- CRISTIAN BELLEI, JUAN PABLO VALENZUELA, XAVIER VANNI
Y DANIEL CONTRERAS (COORDINADORES) 198
Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?
por: Andrés Bianchetti Saavedra
- SANTOS LÓPEZ LEYVA, AIDA ALVARADO BORREGO
Y ANA BÁRBARA MUNGARAY MOCTEZUMA 203
La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos
por: Miguel Angel Vázquez Ruiz

Editorial

Derecho a la educación vs derechos magisteriales

¿Indivisibilidad y/o jerarquización de los derechos humanos?

La reforma constitucional en materia educativa, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013 (DOF, 2013), conjuntamente con la modificación y promulgación de una serie de leyes secundarias en fechas posteriores del mismo año, sentaron las bases normativas de la denominada reforma educativa que impulsa el gobierno federal con la expectativa de mejorar la calidad y fortalecer la equidad en el sistema educativo nacional (Gobierno de la República, s/f).

Desde la perspectiva gubernamental, la reforma aseguraría la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria (desde preescolar hasta la educación media superior), la creación de un servicio profesional docente, el establecimiento de un sistema nacional de evaluación educativa, la creación de un Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y una reforma a la Ley de Coordinación Fiscal que garantizaría una mejor distribución del financiamiento de la educación básica (Gobierno de la República, s/f).

No obstante, la reforma educativa ha sido cuestionada por diversas agrupaciones (magisteriales, académicas y de la sociedad civil, entre otras) por considerar que conlleva una reforma laboral que vulnera los derechos de los que hasta ese momento gozaban los maestros; para estas agrupaciones, esta reforma afecta los derechos sindicales de los profesores, la bilateralidad en las negociaciones laborales y su estabilidad en el empleo (Martínez, 2015).

Además, como consecuencia del principio que declara improcedentes los juicios de amparo contra las adiciones o reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, incluido en 2011 como parte del artículo 61 de la Ley de Amparo por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN, 2014), se vulnera incluso el derecho de los maestros a disentir y/o protestar. Este principio, según Antonio Díaz Piña, es el que abre la posibilidad de que cualquier texto incluido en la Constitución adquiera la calidad de reforma constitucional inimpugnable; así, los ciudadanos mexicanos quedan en estado de indefensión en contra de cualquier abuso de poder que haya quedado formalizado, independientemente de si dicha formalización es resultado de procesos legislativos viciados o no. Mediante este absurdo impedimento procesal, continúa Díaz Piña, se mutila la esencia jurídica de la garantía constitucional de los derechos humanos, que es el juicio de amparo (Díaz Piña, 2014).

Con base en lo anterior, en 2015 los ministros de la SCJN declararon constitucional la reforma educativa y la Ley General de Servicio Profesional Docente, y determinaron no amparar ni proteger a los maestros inconformes con la evaluación docente; de hecho, los amparos que por esas fechas interpusieron miles de maestros en contra de la evaluación docente fueron desestimados. En esa oportunidad, los ministros de la SCJN señalaron que la Ley General del Servicio Profesional Docente no viola, entre otras cosas, la dignidad y el derecho a la libertad del trabajo de los maestros, ya que se trata de un procedimiento administrativo, no laboral (García, 2015).

Así, mediante el andamiaje de las normas legales establecidas en función de la reforma educativa se determinó la legalidad de la separación del servicio de aquellos maestros que no accedieran a participar en la evaluación docente, o que faltaran por más de tres ocasiones consecutivas en un mes al trabajo (García, 2015). Este último aspecto es el que limita actualmente algunas de las principales estrategias que han utilizado los docentes como forma de protesta, entre ellas, el paro de labores y las movilizaciones (marchas y plantones).

Como consecuencia de las reformas legales, y como han manifestado abiertamente algunos de los magistrados de la SCJN, se han priorizado las nuevas normas constitucionales emanadas de la reforma educativa y se ha puesto el derecho de los niños a la educación por encima de los derechos laborales de los maestros. Incluso, se ha señalado que los derechos laborales del magisterio no son vulnerados por la reforma educativa, y que son las formas de protesta de los docentes los que vulneran el interés superior de los niños a la educación. Ello justifica, desde luego, que el Estado deba hacer prevalecer los derechos de la infancia por encima de los de los maestros (Mosso, 2013; García, 2015).

Esta misma postura es la que de un tiempo a la fecha se ha venido reiterando en declaraciones realizadas por el presidente de la República, el secretario de Educación Pública y organizaciones diversas, en el sentido de priorizar el derecho a una educación de calidad para los niños y jóvenes del país, y obviar los efectos que la reforma educativa ha tenido en las condiciones y derechos laborales de los maestros (Hernández, 2013; Aguilar, 2016; Urrutia, 2016; Notimex, 2016). Todo lo anterior ha servido para condenar y criminalizar la movilización de los maestros que no están de acuerdo con la reforma.

En contraste, otros grupos (entre ellos de académicos e investigadores educativos), se han manifestado por la necesidad de que el gobierno reoriente el rumbo de la reforma educativa, y señalan que ésta: “carece de un proyecto que la guíe y le dé sustento y se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar” (Gil Antón, 2015), además de que estigmatiza, excluye y violenta los derechos humanos y laborales del magisterio (Gil Antón, 2015, Casanova y Hernández, 2016; Rodríguez *et al.*, 2016; Aboites *et al.*, 2016; entre otros).

A la fecha se ha despedido a 3 mil 360 maestros por no presentarse a la evaluación docente, lo cual fue anunciado por el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, en marzo de 2016 (Poy, 2016a; Olivares, 2016).

La decisión de despedir a 3 mil 360 docentes que no se presentaron al proceso de evaluación por desempeño en 28 entidades del país es irrevocable, y no recibirán liquidación alguna, aseveró el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño Mayer (Olivares, 2016).

Asimismo, se ha anunciado el despido de otros 3 mil 119 maestros por acumular más de tres faltas consecutivas en un mes, como lo establece la Ley General del Servicio Profesional Docente. Esto ocurrió en el contexto del paro magisterial convocado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en mayo de este año.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció una cifra preliminar de 3 mil 119 maestros de Guerrero, Michoacán y Oaxaca que serán cesados en un mínimo de 20 días hábiles, tras contabilizar cuatro faltas consecutivas en un plazo menor a un mes, informó el titular del ramo, Aurelio Nuño Mayer (Poy, 2016b).

También ha habido sanciones y descuentos salariales en perjuicio de los profesores disidentes por suspender labores como forma de protesta. Al respecto, en el contexto del paro realizado en varios estados del país, el 15 de abril del año en curso el secretario de Educación Pública indicó que “nadie tiene el derecho de impedir que los alumnos asistan a clases”, por lo cual, los poco más de 13 mil docentes que faltaron a sus obligaciones laborales fueron acreedores al descuento de nómina correspondiente (Poy, 2016c).

A esto hay que añadir la presencia del ejército durante la aplicación de la evaluación docente, movilizaciones magisteriales (marchas y plantones), confrontaciones, y las reiteradas amenazas de utilizar la fuerza pública contra los maestros disidentes a la reforma educativa, entre otras.

En el contexto de la protesta contra la reforma educativa hay posiciones diversas, como ocurre con el reciente caso de seis maestros del municipio de Comitán, Chiapas, que fueron trasquilados por integrantes de una organización campesina y obligados a caminar descalzos. Estos docentes tienen cargos directivos y no participan en la movilización contra la reforma educativa. Aunque inicialmente se señaló que los agresores eran miembros de la CNTE, posteriormente esta versión se desmintió; la propia Coordinadora señaló que los culpables eran infiltrados del gobierno que buscan desprestigiar la movilización magisterial. Otras versiones, entre ellas la del secretario de Educación Pública, siguen atribuyendo este hecho a la CNTE; si bien no como responsables directos, sí como incitadores, a pesar, incluso, de que uno de los agredidos

declaró que no habían sido maestros quienes llevaron a cabo estas acciones (*Milenio Digital*, 2016). Un aspecto a resaltar al respecto es que independientemente de la posición que adopten los docentes a favor o en contra de la reforma educativa, y/o de que la agresión provenga del gobierno o del sector disidente, debe evitarse que se lleven a cabo actos que atentan contra la dignidad de las personas.

El otro lado de la reforma, es decir, lo que tiene que ver con asegurar el derecho a la educación de niños y jóvenes en nuestro país, que constituye el argumento central del gobierno y de diversos sectores para condenar la disidencia magisterial, representa también un gran problema. Algunos datos señalan que en el ciclo escolar 2014-2015, tan sólo en Oaxaca, Guerrero y Michoacán se perdieron entre 60 y 80 días de clase debido a los paros indefinidos, protestas y manifestaciones magisteriales, cuando el calendario escolar contempla un total de 200 días de clase por ciclo (Moreno, 2015). Otras estimaciones, por su parte, indican que en cada ciclo escolar se pierden hasta 70 días de clase como consecuencia de los movimientos magisteriales (Moreno, 2015).

En 2009, Pablo Latapí señalaba problemas semejantes para asegurar el derecho a la educación, pero su argumento no se limitaba a la falta de clases, sino que abordaba otros factores que inciden en la baja calidad educativa, como por ejemplo que muchos maestros asignados a comunidades indígenas no hablaban el idioma de la localidad (Latapí, 2009).

Siguiendo esta argumentación, el hecho es que, en efecto, actualmente muchos niños pierden cerca de un tercio de las clases que deberían recibir en un ciclo escolar, a lo que se suman otras causas que afectan el derecho a la educación de niños y jóvenes, como puede ser la infraestructura deficiente de las escuelas o la falta de pertinencia de la oferta educativa en zonas vulnerables, entre otras. Como puede verse, asegurar el derecho a una educación de calidad, como ahora lo señala nuestra constitución, constituye un gran reto.

La complejidad del sistema educativo en México permite afirmar que la respuesta no está en anteponer el derecho a la educación ante otros derechos humanos, y/o responsabilizar únicamente a los maestros de las deficiencias del sistema; hacerlo así conllevaría problemas de interpretación en relación con la defensa de los derechos asentados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los cuales son, por definición, universales, inalienables, irrenunciables e intransferibles, imprescriptibles, indivisibles e interdependientes (Naciones Unidas, s/f-ayb; Amnistía Internacional, s/f).

Los derechos asentados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos son universales porque pertenecen a todos los seres humanos por el mero hecho de serlo; inalienables porque nadie puede ser despojado de ellos; irrenunciables, porque nadie puede, a pesar de que así sea su voluntad, renunciar a ellos, y por tanto, también son intransferibles, pues nadie más que el propio titular puede valerse de ellos; imprescriptibles, porque son para toda la vida; indivisibles, porque

ningún derecho puede disfrutarse a costa de otro derecho, en tanto que no son jerarquizables, además de que no se puede prescindir de ninguno de ellos; y son interdependientes, pues establecen relaciones recíprocas entre ellos, de manera que el avance o retroceso en alguno afecta al conjunto (Amnistía Internacional, s/f; Vázquez y Serrano, 2011).

A pesar de que las características de los derechos humanos son ampliamente debatidas en diferentes partes del mundo, organizaciones como Naciones Unidas y Amnistía Internacional asumen que la importancia de las mismas estriba en evitar relativismos que puedan llevar a restringir la libertad de ejercer alguno o algunos de los derechos asentados en los 30 artículos que integran la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, s/f-ayb; Amnistía Internacional, s/f).

De esta forma, aunque se reconoce que se puede llegar a poner énfasis en la importancia de alguno de los derechos humanos en particular, como es el caso de la educación, esto se hace en el sentido de considerar que precisamente ese derecho permite a las personas ejercer otros derechos, sean individuales, civiles y políticos, o sociales, económicos y culturales. Esto, sin embargo, no implica la jerarquización o priorización de un derecho sobre los demás o en detrimento de éstos; interpretarlo así confrontaría los principios de indivisibilidad e interdependencia que los caracteriza.

La confrontación que se ha llegado a establecer en el contexto mexicano entre el derecho a la educación de los niños y jóvenes en contra de los derechos laborales del magisterio puede percibirse, por lo que hemos establecido antes, como fuera de lugar. Al respecto, Katarina Tomasevski, quien fuera la primera relatora especial sobre el derecho a la educación de la UNESCO, resalta en uno de sus trabajos que la propia Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha rechazado la idea de considerar a la educación como un servicio esencial, porque ello conllevaría a negar el derecho de huelga al personal docente. Y es justamente ese derecho el que tienen los gremios magisteriales para criticar políticas gubernamentales, económicas o políticas (Tomasevski, 2004).

En razón de lo anterior, priorizar el derecho a la educación de los niños y jóvenes frente a los de los docentes, como se ha visto, vulnera diversos derechos, entre ellos, el de disentir y expresar su opinión ante una reforma educativa que forma parte de una política gubernamental con la que no están de acuerdo; el derecho a recurrir al juicio de amparo; y el de defender sus derechos laborales, los cuales han sido trastocados por la reforma educativa porque ésta altera sus condiciones de trabajo, de participación y estabilidad en el empleo, entre otros elementos. Para la OIT, el empleo decente o digno se define en términos de la oportunidad de acceder a un trabajo productivo que genere un ingreso justo, e incluye aspectos como la seguridad en el espacio laboral y la protección social para las familias; mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y

participen en las decisiones que afectan sus vidas; e igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres (OIT, s/f).

En este sentido, la OIT ha expresado desde hace tiempo su compromiso por defender el empleo decente, así como su preocupación por el avance que ha tenido el empleo precario en diversas partes del mundo como resultado de la implementación de las políticas neoliberales. También ha expresado su preocupación por el sector público, que identificaba como uno de los últimos reductos del empleo decente, dado que los cambios ocurridos en los últimos años en este sector han llevado a la precarización; ante ello la OIT ha enfatizado la necesidad de que los empleados públicos se organicen para negociar colectivamente sus condiciones de trabajo, de salario y de contratación (OIT, 2012).

En perspectiva, la reforma educativa suscita dos problemas principales desde la perspectiva de los derechos humanos: garantizar el derecho a una educación de calidad para los niños y jóvenes en nuestro país; y asegurar el ejercicio pleno de los derechos humanos de los docentes. Es imprescindible encontrar una solución a esta aparente paradoja, y para ello será necesario cambiar las estrategias de confrontación y dar oportunidad a la negociación entre el gobierno federal y el magisterio; sólo de esta manera se podrá evitar que el conflicto se prolongue aún más y termine por vulnerar tanto el derecho de los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad, como los derechos del magisterio.



Los trabajos que se incluyen en este número abordan temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, estados del arte, investigaciones sobre modalidades o actores específicos del sistema educativo y problemas relacionados con la producción científica en nuestros días. Todos los trabajos reflejan un amplio esfuerzo y dedicación en su realización, por lo cual confiamos que resultarán del interés de nuestros lectores. La sección de *Claves* cuenta con ocho trabajos, e inicia con la presentación de dos textos referidos al contexto chileno: el primero de ellos analiza, a nivel curricular, las características que ofrecen las Bases Curriculares 2012 en Chile para el aprendizaje de la ciencia. Tras un concienzudo análisis, los autores nos sorprenden al mostrar los problemas que pueden presentar los currículos en términos de organización, progresión y coherencia de contenidos para cubrir los objetivos de aprendizaje fijados en los planes de estudio, en este caso, relacionados con el aprendizaje de las ciencias; al mismo tiempo, sus resultados sugieren la forma de evitar dichos problemas. El segundo es un estudio cuantitativo, cuyo objetivo consiste en develar las características de los profesores a quienes sus alumnos más obedecen; los resultados sugieren la existencia de cambios que se suscitan en los procesos escolares como consecuencia del declive de las formas tradicionales de autoridad y la importancia creciente de los profesores reconocidos como expertos; el autor sostiene, sin

embargo, que no se percibe relación entre los perfiles de los profesores a los que los alumnos más obedecen y los logros de aprendizaje.

Los dos siguientes artículos son estados del arte o de la cuestión sobre temas que por diferentes razones resultan de gran importancia para el ámbito educativo: el primero realiza una concienzuda revisión de los trabajos realizados en América Latina y Estados Unidos sobre los factores que influyen en la enseñanza y aprendizaje de la metodología de investigación en ciencias sociales en la educación superior, lo que resulta relevante dadas las dificultades que usualmente se presentan en las asignaturas relacionadas con ese tema. Sin duda, este trabajo brindará pautas para orientar la reflexión y la búsqueda de soluciones que conlleven a mejorar el desempeño de los estudiantes en esta área. Por su parte, el siguiente trabajo es relevante por la importancia que ha adquirido el tema que aborda, las representaciones sociales, ya que éste aporta a las ciencias sociales un planteamiento teórico y metodológico para el estudio de la construcción social de la realidad. En este caso, la amplia revisión que hacen las autoras brinda un panorama sobre la utilización que se está haciendo de este enfoque en el ámbito de la investigación educativa.

El siguiente artículo presenta los resultados de una investigación orientada a analizar las experiencias, vivencias y percepciones que caracterizan a una universidad tecnológica que resulta muy peculiar pues es la única de sostenimiento privado de esa modalidad en el contexto mexicano. Los resultados muestran procesos diferentes de adaptación a esta modalidad educativa dependiendo de las características de los alumnos. Es un trabajo relevante en tanto, como indica el autor, da cuenta de las singularidades de este modelo educativo.

En otro tema, pero también ubicado en el nivel superior, se presenta un artículo cuyos resultados nos llevan a dimensionar la heterogeneidad que se esconde en la denominación que usualmente se hace del trabajo docente. Con herramientas teóricas de Bourdieu, entre otros, la autora nos muestra la complejidad del trabajo docente y la forma en que las posiciones particulares que tienen los docentes en el campo universitario influyen en las percepciones y vivencias sobre su actividad. En este sentido, el trabajo contribuye a romper los esquemas que homogenizan y simplifican el trabajo de los docentes en el nivel superior.

El plagio es un tema que sacude al mundo académico cada vez con mayor frecuencia, más cuando el autor del plagio ya ha gozado de los beneficios que otorga esta actividad (prestigio, reconocimiento e ingresos, por ejemplo); pareciera que entre más alto se ha llegado, resulta peor la caída. No obstante, a pesar de las inquietudes que despierta este tema por las implicaciones éticas que conlleva, en general resulta poco investigado. Por ello creemos que el trabajo que sigue, incluido en este número de *Perfiles*, despertará el interés de nuestros lectores, por varias razones: por la selección de la muestra con que se trabaja (51 investigadores de alto nivel en el contexto mexicano), por los resultados que arroja con respecto a la forma en que los investigadores conciben el plagio y a

quienes incurrir en esta acción, y por las contradicciones que se derivan de la percepción que tienen de la gravedad de este problema, y los criterios y acciones que se llevan a cabo en consecuencia.

El siguiente artículo se trata de una investigación que recurre a la estrategia de los mapas mentales y el aprendizaje cooperativo para mejorar el aprendizaje en la educación superior. Si bien sus resultados apuntan a los beneficios que reporta esta estrategia a los procesos de aprendizaje, esperamos que también sirva para estimular la realización de más investigación sobre temas que inciden en el aprovechamiento de los alumnos de ese nivel.

En la sección *Horizontes* se incluyen dos artículos que resultan propositivos en el ámbito educativo: en el primero se sugiere el uso del trabajo en equipo entre docentes (trabajo colaborativo) como una estrategia para mejorar el funcionamiento en la educación pública de nivel básico. En función de ello se describe la estrategia, su forma de implementarla y los beneficios que brindaría al funcionamiento de las escuelas; así mismo, sugiere la importancia de llevar esta forma de trabajo al nivel de política pública. Por su parte, el trabajo titulado “Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje”, brinda importantes aportes teóricos para comprender la relación que existe entre lo que se entiende como experiencias transformadoras, que son experiencias subjetivas de alto impacto emocional, y que abren nuevas posibilidades de significación y posicionamiento para las personas, con respecto a la construcción de la identidad de aprendiz. Este trabajo se realiza con la finalidad de aportar propuestas para la investigación y la intervención educativa.

Como en el caso del trabajo sobre plagio académico, el texto incluido en la sección *Documentos* resultará relevante en la perspectiva de analizar los problemas que actualmente enfrenta la producción académica. En esta ocasión René Millán, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, quien cuenta con una amplia experiencia en el ámbito editorial de trabajos académicos, nos presenta un texto sobre malas prácticas en los procesos de dictaminación de los trabajos académicos en el área de ciencias sociales. Su texto invita a la reflexión, al cuestionar la idoneidad de los procesos de revisión preponderantes en nuestros días para asegurar la neutralidad y la calidad de la evaluación del trabajo académico. En razón de ello, identifica los problemas y urge a establecer exigencias éticas y académicas que garanticen que los dictaminadores se conduzcan bajo buenas prácticas y buen juicio. Sin duda el texto de Millán resultará de mucho interés para quienes, más allá del volumen de trabajos que se publican, se preocupan por la calidad de la producción científica.



En esta ocasión nos despedimos de nuestros lectores anunciando que, apurados tanto por actualizar nuestros procesos de gestión, como fustigados por las

nuevas políticas de evaluación de las revistas, dentro de poco nuestra publicación contará con un gestor editorial, el Open Journal Systems (OJS), que es un sistema que coadyuva a la gestión y difusión de revistas a través de Internet. No obstante, para evitar preocupar a nuestros colaboradores (autores y dictaminadores) por la frialdad que conlleva este tipo de procesos electrónicos, nos comprometemos a apoyarlos para adaptarnos poco a poco, así como a mantener nuestro contacto habitual con ellos.

Alejandro Márquez Jiménez

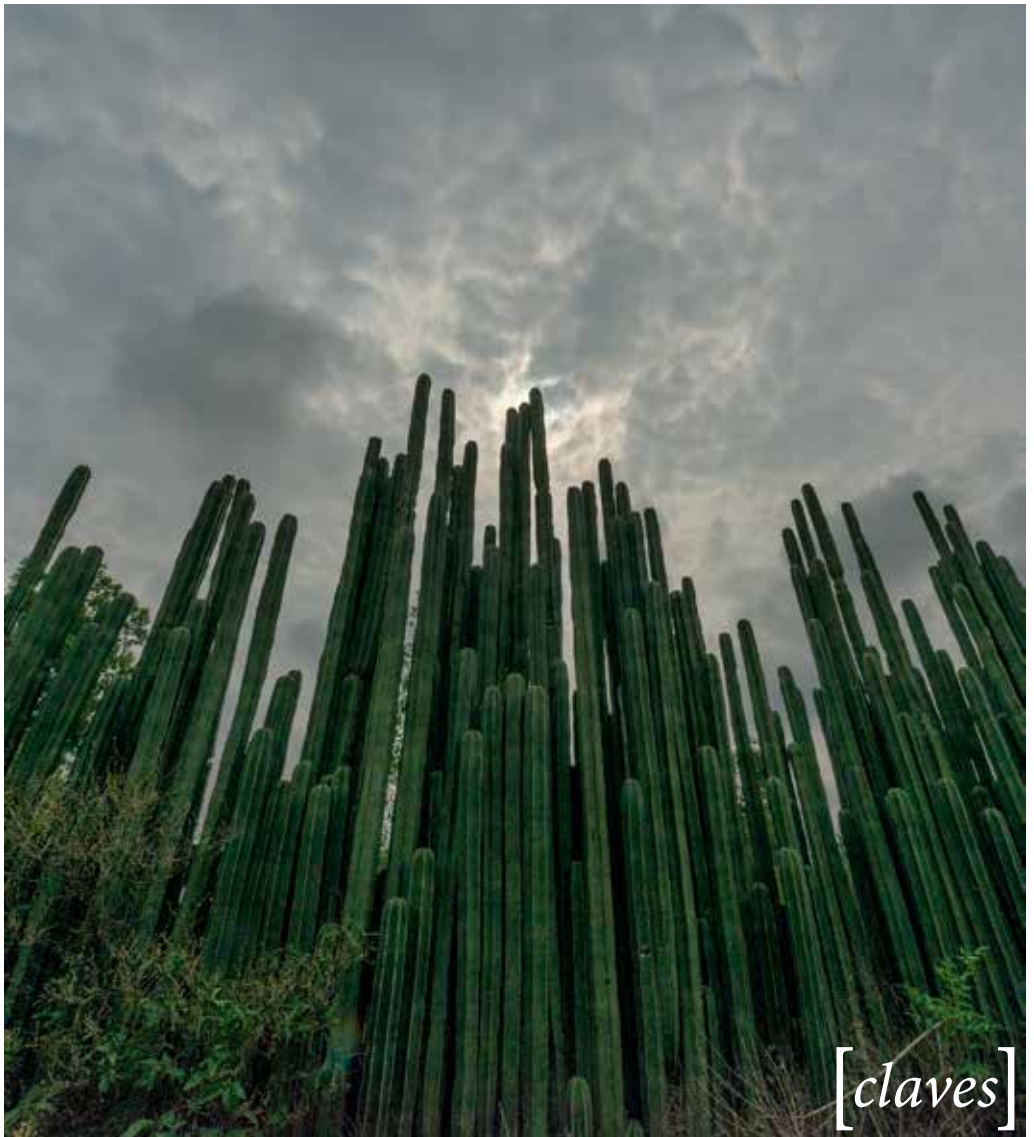
REFERENCIAS

- ABOITES, Hugo, John Ackerman, Enrique Ávila, Antonia Candela, Hugo Casanova, Tatiana Coll, César Navarro y Juan Manuel Rendón (2016, 31 de mayo), "Académicos universitarios se pronuncian contra reforma", *La Jornada*, Correo Ilustrado, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/31/opinion/002a2cor> (consulta: 31 de mayo de 2016).
- AGUILAR Álvarez, Teresa (2016), "La defensa de los niños a tener clases", en: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/la-defensa-del-derecho-de-los-ninos-a-tener-clases> (consulta: 20 de mayo de 2016).
- Amnistía Internacional (s/f), "Características de los derechos humanos", en: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/dh-caracteristicas.html> (consulta: 20 de mayo de 2016).
- CASANOVA Cardiel, Hugo y Pedro Hernández Morales (2016, 20 de mayo), "Pronunciamiento de la comunidad académica de México por el respeto al magisterio nacional", *La Jornada*, en: <http://vocesnormalistas.org/2016/05/21/pronunciamiento-de-la-comunidad-academica-de-mexico-por-el-respeto-al-magisterio-nacional/> (consulta: 1 de junio de 2016).
- Diario Oficial de la Federación (DOF)* (2013), "DECRETO por el que se reforman los artículos 30. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", *DOF*, 26 de febrero de 2013, en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf (consulta: 20 de mayo de 2016).
- DÍAZ Piña, Antonio (2014, 27 de octubre), "¿El artículo 61, I, de la Ley de Amparo en México: una flagrante violación al Estado de Derecho?", *Re-editor.com*, en: <http://www.reeditor.com/columna/14217/10/derecho/el/articulo/61/i/la/ley/amparo/mexico/flagrante-violacion/estado/derecho> (consulta: 22 de mayo de 2015).
- GARCÍA, Dennis A. (2015, 2 de julio), "SCJN niega amparo a maestros por evaluación docente", *El Universal*, en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2015/scjn-niega-amparos-a-maestros-contr-la-evaluacion-docente-1111480.html> (consulta: 23 de mayo de 2016).
- GIL Antón, Manuel (2015), "Por una Reforma Educativa necesaria y respetuosa del magisterio", en: <https://www.change.org/p/sep-mexico-por-una-reforma-educativa-necesaria-y-respetuosa-del-magisterio> (consulta: 16 de diciembre de 2015).
- Gobierno de la República (s/f), "La Reforma Educativa", en: <http://www.ittla.edu.mx/archivos/NORMATECA/reforma.pdf> (consulta: 22 de mayo de 2016).
- Gobierno de México-SEP (s/f), "Principios relevantes de la reforma educativa", en: http://www.sep.gob.mx/work/appsite/cuarto_de_plana.pdf (consulta: 22 de mayo de 2016).
- Gobierno de México-Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2014), "Nueva ley de amparo. Texto actualizado al 14 de julio de 2014", en: <http://www.sitios.scjn.gob.mx/leyamparo/?q=t1cp7> (consulta: 20 de mayo de 2016).
- HERNÁNDEZ, Lilian (2013, 24 de agosto), "Profesores violan derechos de los niños: CONAPRED", *Excelsior*, en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/24/915221> (consulta: 20 de mayo de 2016).

- LATAPÍ Sarre, Pablo (2009), “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf> (consulta: 12 de mayo de 2016).
- “Los que me raparon no son maestros”, *Milenio Digital*, 1 de junio de 2016, en: http://www.milenio.com/estados/no_son_maestros_lso_que_raparon_comitan_chiapas-supervisr_armando_castellanos_cnte_0_748125242.html (consulta: 2 de junio de 2016).
- MARTÍNEZ, Fabiola (2015, 11 de junio), “La reforma educativa desapareció derechos laborales de los docentes”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/07/11/politica/003n1pol> (consulta: 23 de mayo de 2016).
- MORENO, Teresa (2015), “Entre 60 y 120 días perdidos en estados de la CNTE, 24 Horas: El Diario sin Límites”, en: <http://www.24-horas.mx/entre-60-y-120-dias-perdidos-en-estados-de-la-cnte/> (consulta: 5 de septiembre de 2015).
- Mosso, Rubén (2013, 14 de octubre), “Derechos de los niños, por encima de los maestros: ministra”, *Milenio*, en: http://www.milenio.com/policia/Derechos-ninos-encima-maestros-ministra_0_171583052.html (consulta: 23 de mayo de 2016).
- Naciones Unidas (s/f-a), “Declaración Universal de Derechos Humanos”, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (consulta: 24 de mayo de 2016).
- Naciones Unidas (s/f-b), “La Declaración Universal de Derechos Humanos: fundamento de las normas internacionales de derechos humanos”, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml/> (consulta: 24 de mayo de 2016).
- Notimex (2016, 30 de abril), “Nuño: nadie puede dejar a los niños sin clases”, *Excelsior*, en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/04/30/1089767> (consulta: 30 de abril de 2016).
- OLIVARES Alonso, Emir (2015, 24 de noviembre), “La reforma educativa estigmatiza a profesores, señalan expertos”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/24/politica/004n1pol> (consulta: 24 de mayo de 2016).
- OLIVARES Alonso, Emir (2016, 2 de marzo), “Nuño: irrevocable, la decisión de despedir a 3 mil 360 maestros; se irán sin liquidación”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/02/politica/011n1pol> (consulta: 2 de marzo de 2016).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2012), *Del trabajo precario al trabajo decente. Documento final del simposio de los trabajadores sobre políticas y reglamentación para luchar contra el empleo precario*, Ginebra, OIT, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_179789.pdf (consulta: 29 de mayo de 2016).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (s/f), “Trabajo decente”, en: <http://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--es/index.htm> (consulta: 29 de mayo de 2016).
- Poy Solano, Laura (2016a, 1 de marzo), “Despide SEP a 3 mil 360 maestros”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/01/politica/004n1pol> (consulta: 1 de marzo de 2016).
- Poy Solano, Laura (2016b, 20 de mayo), “Cesa la SEP a 3 mil 119 maestros; acumularon cuatro faltas: Nuño”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/20/politica/002n1pol> (consulta: 20 de mayo de 2016).
- Poy Solano, Laura (2016c, 15 de abril), “SEP sancionará a más de 13 mil docentes por protestas”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/04/15/sep-sancionara-a-mas-de-13-mil-docentes-por-protestas> (consulta: 15 de mayo de 2016).
- RODRÍGUEZ, Roberto, Imanol Ordorika, Manuel Gil Antón, Humberto Muñoz, Alberto Arnaut, Herlinda Suárez, Marion Lloyd, Alejandro Márquez, Jorge Martínez Stack, Armando Alcántara, Andrés Lozano y José Antonio Pérez Islas (2016, 26 de mayo), “Condenan acciones de la SEP para doblegar a maestros”, *La Jornada*, Correo Ilustrado, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/26/correo> (consulta: 26 de mayo de 2016).
- TOMASEVSKI, Katarina (2004), “Indicadores del derecho a la educación”, *Revista IIDH*, vol. 40, edición especial sobre derechos económicos, sociales y culturales, julio-diciembre, pp. 341-388, en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf> (consulta: 24 de mayo de 2016).
- URRUTIA, Alonso (2016, 15 de mayo), “El país, ‘a prueba’ con la reforma educativa: Peña”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/05/15/educacion-de-calidad-un-derecho-fundamental-pena> (consulta: 15 de mayo de 2016).

VÁZQUEZ, Luis Daniel y Sandra Serrano (2011), “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica”, en Miguel Carbonelli y Pedro Salazar (coords.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3033/7.pdf> (consulta: 14 de agosto de 2015).

C L A V E S



Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria

MARCELA RUIZ* | MAXIMILIANO MONTENEGRO**
ALEJANDRA MENESES*** | ALEJANDRA VENEGAS****

Este trabajo describe la organización, distribución y frecuencia de las oportunidades de aprendizaje de las ciencias naturales ofrecidas por la reforma de las Bases Curriculares 2012 para educación básica en Chile. El currículo fue segmentado en elementos que fueron codificados de acuerdo a los contenidos científicos, procesos cognitivos y habilidades científicas presentes/ausentes. Los resultados indican que la mitad de los contenidos científicos corresponde al eje temático Ciencias de la Vida (51.5 por ciento); en tanto los contenidos específicos de cada eje presentan una distribución heterogénea y sin un criterio definido de progresión. Las habilidades científicas predominantes son *comunicar* (27.8 por ciento) y *observar* (15.2 por ciento), y prevalecen las habilidades cognitivas de baja complejidad como *comprender* (49.0 por ciento) y *recordar* (27.6 por ciento). En una reforma curricular resulta imperativo que el currículo prescrito sea consistente con las metas planteadas y que muestre una organización y progresión de contenidos y habilidades coherente con ese fin.

This article describes the organization, distribution and frequency of opportunities for learning natural science under the 2012 national curriculum reform in Chile. This curriculum was divided into elements that were coded according to scientific content, cognitive process and scientific skills that are present or absent. The results indicate that half of the scientific content corresponds to the Life Sciences subject matter (51.5%), whereas the specific content of each central theme is heterogeneous in nature and lacking progression criteria. The predominant scientific skills are communicate (27.8%) and observe (15.2%), whereas cognitive skills of low complexity such as understand (49%) and recall (27.6%) are also present. An essential characteristic of curricular reform is consistency of the obligatory curriculum with the proposed goals and demonstration of the organization and progression of content and skills consistent with this purpose.

Palabras clave

Currículo
Análisis del discurso
Educación científica
Oportunidades educativas
Objetivos educativos

Keywords

Curriculum
Discourse analysis
Science education
Educational opportunities
Educational goals

Recepción: 6 de febrero de 2015 | Aceptación: 6 de mayo de 2015

* Profesora auxiliar de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile). Doctora en Lingüística. CE: maruiz@uahurtado.cl

** Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago de Chile). Doctor en Física y en Educación. CE: maximiliano.montenegro@uc.cl

*** Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago de Chile). Doctora en Lingüística. CE: amenesea@uc.cl

**** Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago de Chile). Licenciada en Estadística. CE: anvenega@uc.cl @uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La relevancia de la enseñanza de las ciencias en la escuela ha aumentado a nivel mundial, en virtud del imperativo de participar en una economía globalizada e incrementar la calidad de vida de la ciudadanía. Este requerimiento es apoyado por organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) que reconocen el aprendizaje de las ciencias como una pieza clave para el desarrollo económico y tecnológico (Dillon, 2009; Jenkins, 2009; Lavonen y Laaksonen, 2009; Millar *et al.*, 2006). Desde 1960, diversas naciones desarrolladas y en vías de desarrollo han asumido este desafío y lo enfrentan mediante cambios o actualizaciones de sus currículos. De igual modo, han instalado sistemas internos de evaluación de los aprendizajes y han participado en evaluaciones internacionales como TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y PISA (Programme for International Student Assessment) (Coll y Taylor, 2012).

La manera de concebir la educación científica ha experimentado transformaciones. Por un lado, la concepción basada en la enseñanza de hechos o datos científicos ha sido reorientada hacia el desarrollo de habilidades científicas; este planteamiento promueve las prácticas de indagación, el uso de evidencias, la construcción de modelos y explicaciones científicas, el estudio de la naturaleza de la ciencia y la perspectiva (multi)disciplinaria para abordar los fenómenos naturales (Bybee, 2002; Duschl, 2008; Jenkins, 2009; Kim *et al.*, 2013). Por otro lado, ha cobrado importancia la dimensión social, ética y tecnológica de la educación científica vinculada a contextos socialmente significativos; y, además, hay mayor interés en propiciar el acceso al conocimiento científico de la ciudadanía (Mueller y Tippins, 2012; Sadler y Dawson, 2012).

Las transformaciones señaladas expresan el actual desafío que implica la enseñanza de

las ciencias; cada país ha diseñado una forma particular de enfrentar este desafío, y esta diversidad se ha traducido en las distintas concepciones de las ciencias, presentes en los currículos nacionales. Por ejemplo, en Singapur la reforma curricular enfatiza especialmente el proceso de indagación (Kim *et al.*, 2013; Millar, 2011; Schmidt y Prawat, 2006); en Inglaterra se busca mejorar la alfabetización científica de todos los estudiantes y a la vez preparar a las nuevas generaciones de científicos (Millar, 2011), mientras que el reciente currículo de Islandia asocia la alfabetización científica con principios éticos para una sociedad más equitativa y humana (Thorolfsson *et al.*, 2012).

De esta manera, en los currículos nacionales se prescriben las metas de aprendizaje que son consideradas valiosas para una sociedad con respecto a la enseñanza de las ciencias. Las metas curriculares, a su vez, están alineadas con las evaluaciones nacionales e internacionales que se llevan a cabo en los sistemas escolares. De igual modo, el currículo pretendido, que se expresa a través de los aprendizajes esperados para cada curso y/o nivel escolar, orienta el diseño e implementación de las estrategias instruccionales y los procesos evaluativos en el aula. El conocimiento del currículo y de las políticas educacionales también son parte de la formación profesional docente (Shulman, 2005). Con respecto a la elaboración de textos escolares u otros recursos instruccionales, la selección de los contenidos y de las habilidades a desarrollar está influenciada por las metas propuestas en el currículo (Meneses *et al.*, 2014). El diseño del currículo prescrito, por lo tanto, tiene impacto no sólo en la práctica pedagógica vinculada a las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes en el aula, sino también en la elaboración de las políticas públicas y en la formación inicial docente (Cai y Cirillo, 2014; Calado, *et al.*, 2013; Gysling, 2003; Kridel, 2010; Valverde, 2004).

¹ Proyecto Fondecyt 1103953, CONICYT, Chile.

La manera en que están construidas y organizadas las metas de aprendizaje en el currículo puede promover la realización de ciertas actividades en el aula que buscan alcanzar los objetivos propuestos, así como orientar la evaluación de los aprendizajes alcanzados (Kim *et al.*, 2013; Millar, 2011; Schmidt y Prawat, 2006). En consecuencia, la selección de habilidades y contenidos, el modo en que éstos se conectan y la forma en que progresan en cada currículo nacional es un punto de referencia básico para su implementación y su evaluación (Calado *et al.*, 2013; Fortus y Krajcik, 2012; Jenkins, 2009; Millar, 2011). En la medida en que un currículo presenta objetivos de aprendizaje asociados de forma clara a habilidades y contenidos, es posible formular descripciones más precisas sobre los niveles de desempeño esperados y obtener evidencia sobre los desempeños efectivamente alcanzados por los estudiantes. En efecto, a partir del contraste entre objetivos de aprendizaje y niveles de desempeño alcanzados sería posible generar un diseño curricular que incluyera un rango de enfoques y recursos instruccionales apropiado para los tipos de progresión que requieren los estudiantes (Corcoran *et al.*, 2009).

COHERENCIA Y PROGRESIÓN CURRICULAR EN CIENCIAS

Los países que obtuvieron buenos resultados en el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) se caracterizaron por tener diseños curriculares coherentes, es decir, por la existencia, para cada grado y entre grados, de una secuenciación y jerarquización de los contenidos y de los desempeños esperados consistentes con la disciplina. En tanto, los bajos resultados de los Estados Unidos en el tercer TIMSS fueron atribuidos, en parte, a la alta variabilidad en la cobertura curricular y a la ausencia de criterios de progresión curricular comunes en los distintos estados (Schmidt y Prawat, 2006; Schmidt *et al.*, 2005).

La ciencia escolar es una asignatura que suele estar integrada por cuatro campos de conocimiento: física, química, biología y ciencias de la Tierra, y la articulación entre ellas se manifiesta de diversa manera en los currículos nacionales. Los países que obtuvieron los desempeños más destacados en el tercer TIMSS para el nivel primario (Singapur, Corea, Japón, República Checa) coinciden en organizaciones curriculares en las que los temas científicos fundamentales mantienen relaciones interdisciplinarias y se extienden a lo largo de varios grados, con una progresión que va desde los aspectos descriptivos hacia los teóricos. Además, comparten el inicio de la enseñanza de la ciencia en tercer grado (Schmidt *et al.*, 2005).

Entre los temas clave de las ciencias se encuentran la clasificación de los seres vivos y sus sistemas, la clasificación de las características físicas de la Tierra, la clasificación de las propiedades de la materia y las formas de la energía. Los currículos de los países con alto desempeño se caracterizan por presentar una estructura de triángulo invertido en torno a las disciplinas, es decir, los temas científicos van aumentando en cantidad y en complejidad a medida que aumenta el nivel de escolaridad: en biología los contenidos progresan desde la taxonomía y morfología de los seres vivos hacia la ecología y el medio ambiente, así como hacia la fisiología y bioquímica; mientras que las ciencias de la Tierra se inician con la descripción y clasificación de los rasgos físicos de la Tierra y el Sistema Solar para avanzar hacia sus procesos. Para la física y química, la progresión comienza con la descripción de las propiedades de la materia y se dirige hacia los cambios de la materia, las formas de energía y fuerza, y nociones de química básica y movimiento (Smith *et al.*, 2005).

Otra propuesta de organización curricular es la planteada por Harlen *et al.* (2012), quien utiliza tres metáforas para representar modelos de progresión del aprendizaje de las Grandes Ideas de la Ciencia. La primera

metáfora corresponde al *ascenso por una escalera*, que se caracteriza por una secuencia única de actividades instruccionales que va aumentando gradualmente su complejidad; sus destinatarios son un grupo homogéneo de estudiantes. La segunda metáfora es *armar un rompecabezas*; en este proceso los estudiantes seleccionan y agrupan piezas aisladas para formar estructuras más complejas hasta conseguir armar la imagen completa. La tercera se denomina *entrenamiento para un maratón*; con esta imagen se destaca que los aprendizajes se logran de forma gradual y de forma sucesiva, es decir, se reiteran los recorridos, pero en cada trayecto se incrementa la dificultad en relación con el logro obtenido previamente.

Si bien estas metáforas contribuyen a representar de forma más comprensible la manera en que progresaría el aprendizaje en ciencias, no permiten identificar con precisión la organización de un currículo; además, no proporcionan información suficiente, basada en evidencias, que pueda orientar el modo en que los objetivos de aprendizaje del currículo prescrito se podrían implementar en los restantes niveles curriculares: currículo editado, currículo implementado y currículo evaluado (Gimeno, 2002). Lo anterior muestra que es necesario avanzar en descripciones sistemáticas de los currículos a través del análisis de los documentos curriculares, con el fin de conocer el modo en que están contruidos, más allá de los propósitos o intenciones declaradas.

Efectivamente, la coherencia es un factor clave en los currículos nacionales dado que su organización impacta y guía las expectativas de aprendizaje de los estudiantes, la construcción de recursos, el diseño de estrategias instruccionales y la evaluación (Newmann *et al.*, 2001). Un currículo considerado coherente estaría “articulated over time as a sequence of topics and performances consistent with the logical and, if appropriate, hierarchical nature of the disciplinary content from which the subject-matter derives” (Schmidt *et al.*, 2005: 548). Un rasgo importante para el diseño de

los currículos es la presencia de una progresión de los aprendizajes, cuyos contenidos deberán estar organizados de acuerdo al campo disciplinario al que pertenecen; además, tanto las habilidades o niveles de profundidad de los conocimientos que se espera que los estudiantes aprendan, como los desempeños esperados, deberán estar secuenciados (Fortus y Krajcik, 2012; Salinas, 2009).

LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA EN CHILE

En Latinoamérica se han llevado a cabo diversas reformas educativas para mejorar la educación científica; sin embargo, los resultados de las mediciones internacionales (TIMSS, PISA) indican que los desempeños de los estudiantes de esta región no son los esperados. Con base en la insatisfacción de los desempeños alcanzados en las mediciones internacionales, se han observado problemas en la formulación clara de las metas de aprendizaje y la prevalencia de ambigüedades, imprecisiones y hasta contradicciones en los currículos nacionales. Y es a partir de esos problemas que se derivan consecuencias no deseadas, por ejemplo, se impide el establecimiento de relaciones coherentes entre el currículo pretendido y el implementado, y no se pueden verificar los resultados del aprendizaje alineados con el currículo (Valverde y Näslund-Hadley, 2011).

Con el fin de mejorar la calidad de la educación e incrementar el desarrollo económico en Chile, en las últimas décadas se han propuesto e implementado gradualmente reformas y ajustes curriculares para el nivel primario y secundario del sistema escolar. Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, el Ministerio de Educación chileno ha propuesto dos cambios curriculares (Gysling, 2003): el primero corresponde al implementado para el nivel primario a través del Decreto 40/1996 —Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza básica (Ministerio de Educación, 1996)— cuya

principal actualización se efectuó en 2009 mediante el Decreto 256/2009 (Ministerio de Educación, 2009). En relación a esta reforma curricular, Valverde (2004) realiza un contraste entre el currículo que regía desde 1980 y la reforma de 1996. Entre sus principales resultados destacan, por ejemplo, cambios que van desde la descripción de las características de la Tierra hasta la comprensión de sus procesos, de modo que con esta nueva orientación pudo observarse cierta convergencia con la tendencia internacional de la enseñanza de la ciencia. El siguiente cambio significativo se produjo con los contenidos asociados a los seres vivos, donde se enfatizó la comprensión de la interacción de sistemas complejos por sobre la identificación de los hábitats y sus características. Tales modificaciones apuntaron a promover niveles de mayor complejidad en la nueva propuesta curricular.

El segundo cambio consistió en la promulgación, para educación básica, de las Bases Curriculares 2012, Decreto 439/2012 (Ministerio de Educación, 2012), las cuales se implementaron a partir de 2013 de primero a sexto grado de educación primaria. Específicamente, las Bases Curriculares 2012 para las ciencias naturales promueven el desarrollo de las siguientes habilidades científicas: analizar, clasificar, comparar, comunicar, evaluar, experimentar, explorar, formular preguntas, investigar, medir, observar, planificar, predecir, registrar, y usar instrumentos y modelos. Además establecen tres etapas del proceso de investigación científica: observar

y preguntar; experimentar, planificar y conducir una investigación; analizar evidencias y comunicar. En estas etapas se integran las habilidades científicas mencionadas.

En la primera etapa, *observar y preguntar*, se busca desarrollar la capacidad de conocer, descubrir y razonar acerca del entorno, así como la observación, formulación de preguntas, manipulación, inferencia y predicción. De estas habilidades, la manipulación e inferencia no son parte de las habilidades científicas declaradas. El segundo proceso, *experimentar*, está focalizado en 1° y 2° básico, mientras que planificar y conducir una investigación está situado entre 3° y 6° básico, así como las habilidades científicas asociadas son la exploración, experimentación, planificación e investigación. El último proceso es *analizar evidencias y comunicar*, cuya meta es organizar los datos para compartir los resultados, que implica la habilidad de comunicar. Si bien las habilidades analizar, clasificar, comparar, evaluar, medir, registrar, usar instrumentos y usar modelos no son mencionadas explícitamente dentro de los procesos de investigación científica, se asume que deben ser desarrolladas en alguno de los procesos.

En cuanto al conocimiento de temas científicos y sobre la naturaleza de la ciencia, en las Bases Curriculares 2012 se declara que éste se articula de acuerdo a la noción de Grandes Ideas de la Educación en Ciencias (Harlen *et al.*, 2012), que están compuestas por 10 ideas de la ciencia,² y por cuatro ideas acerca de la ciencia.³ Estas últimas se refieren a las nociones

2 Las ideas de la ciencia corresponden a: "1) Todo material en el Universo está compuesto de partículas muy pequeñas; 2) los objetos pueden afectar otros objetos a distancia; 3) el cambio de movimiento de un objeto requiere que una fuerza neta actúe sobre él; 4) la cantidad de energía del universo siempre es la misma, pero la energía puede transformarse cuando algo cambia o se hace ocurrir; 5) la composición de la Tierra y de la atmósfera, y los fenómenos que ocurren en ellas, le dan forma a la superficie de la Tierra y afectan su clima; 6) el Sistema Solar es una muy pequeña parte de una de las millones de galaxias en el Universo; 7) los organismos están organizados con base en células; 8) los organismos requieren de suministro de energía y de materiales de los cuales con frecuencia dependen y por los que compiten con otros organismos; 9) la información genética es transmitida de una generación de organismos a la siguiente generación; 10) la diversidad de los organismos, vivientes y extintos, es el resultado de la evolución" (Harlen *et al.*, 2012: 14).

3 Las cuatro ideas acerca de las ciencias son: "11) la ciencia supone que para cada efecto hay una o más causas; 12) las explicaciones, las teorías y modelos científicos son aquellos que mejor dan cuenta de los hechos conocidos en su momento; 13) el conocimiento generado por la ciencia es usado en algunas tecnologías para crear productos que sirven a propósitos humanos; 14) las aplicaciones de la ciencia tienen con frecuencia implicancias éticas, sociales, económicas y políticas" (Harlen *et al.*, 2012: 14).

fundamentales que relacionan fenómenos naturales relevantes con teorías científicas fundamentales, y que destacan el proceso científico y su impacto en la sociedad. Así, las grandes ideas de la educación en ciencias representan un conjunto mínimo de elementos que un adulto debe conocer sobre la ciencia para desarrollarse en la sociedad moderna.

En las Bases Curriculares, por tanto, el desarrollo de la indagación científica y las Grandes Ideas de la Educación en Ciencias tienen como finalidad alcanzar la alfabetización científica de los estudiantes. Para el nivel primario la alfabetización científica está vinculada con la importancia de la toma de decisiones en la vida cotidiana y el empleo del saber científico escolar; de igual modo, se destaca el uso de evidencias y el desarrollo de habilidades científicas que, articuladas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), contribuyen a la comprensión de los fenómenos naturales.

En el currículo nacional chileno los contenidos científicos están organizados en torno a tres ejes temáticos: *ciencias de la vida*, integrado por conceptos referidos a los seres vivos y sus interacciones, tales como cuerpo humano y salud, y cuidado del medio ambiente; *ciencias físicas y químicas*, compuesto por conceptos vinculados a energía y materia; y *ciencias de la Tierra y el Universo*, constituido por fenómenos de la Tierra y su relación con el Universo.

La organización curricular de los ejes temáticos y habilidades científicas descritas en las Bases Curriculares 2012, en principio, debería reflejar las dimensiones y las relaciones que declara el currículo nacional para el nivel primario. De igual modo, se esperaría que el currículo nacional se proyectara consistentemente en el currículo implementado y el currículo evaluado en el aula. Para poder determinar el tipo de relación entre los niveles curriculares mencionados, en primer lugar es necesario contrastar los ejes y dimensiones de las Bases Curriculares 2012 con la formulación efectiva de los objetivos de aprendizaje

presentes en el documento curricular. Este trabajo busca caracterizar las oportunidades de aprendizaje de contenidos y habilidades científicas y cognitivas en ciencias naturales que las Bases Curriculares 2012 ofrecen para la educación primaria.

METODOLOGÍA

La investigación es descriptiva de tipo mixto (Creswell, 2009); se analiza el documento oficial de las Bases Curriculares 2012 para determinar las oportunidades de aprendizaje que ofrece. Desde una perspectiva funcional, considera los propósitos comunicativos y los contextos sociales e institucionales (Bhatia, 2004; Parodi, 2010; Swales, 1995) en que se sitúa el discurso curricular. Esta perspectiva es parte del marco de investigación del análisis del discurso que estudia la forma en que los géneros discursivos son parte de las prácticas institucionales, y cómo a través de su construcción e interpretación los sujetos y las comunidades alcanzan determinados objetivos (Bhatia, 2004). Además, se emplean estadísticos descriptivos para determinar la proporción y distribución de los componentes identificados del currículo en estudio.

Segmentación del documento curricular

La estrategia de análisis consistió en seleccionar, de las Bases Curriculares 2012 en el subsector de ciencias naturales, los objetivos de aprendizaje de los ejes temáticos (Ciencias de la Vida; Ciencias Físicas y Químicas; Ciencias de la Tierra y el Universo), para luego segmentarlos en unidades más pequeñas, con el fin de identificar unívocamente las habilidades y contenidos efectivamente promovidos en ellas.

La oportunidad de aprendizaje, concepto propuesto por McDonnell (1995) como una herramienta de política educacional, fue operacionalizada como la presencia/no presencia, en una unidad informacional, de un contenido en relación con una habilidad incluida en los objetivos de aprendizajes declarados

para cada curso en el currículo nacional. Los objetivos de aprendizaje fueron denominados *elementos*. Un elemento fue operacionalizado como el conjunto de información mínimo verbal y/o visual asociado a habilidades —cognitivas y/o científicas— y a contenidos científicos en que está estructurado el documento. En el documento curricular chileno en estudio, cada elemento se distingue por la presencia de numeración o viñetas.

Dado que un elemento puede estar integrado por más de una habilidad y un

contenido, y con el fin identificar unívocamente estos componentes, los elementos fueron segmentados, a su vez, en *objetos*. Así, los objetos constituyen la unidad mínima informativa verbal y/o visual asociada a un único contenido y a una única habilidad declarados en las Bases Curriculares 2012 en un determinado nivel educativo (Meneses *et al.*, 2014). En el Cuadro 1 se representa la relación entre elementos y objetos en dos objetivos de aprendizaje de 1° de primaria.

Cuadro 1. Identificación de elemento y objetos en Bases Curriculares 2012, ciencias naturales

Elemento	Objeto
2. Observar y comparar animales de acuerdo a características como tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat, entre otras.	2.1. Observar animales de acuerdo a características como tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat, entre otras.
	2.2. Comparar animales de acuerdo a características como tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat, entre otras.

Fuente: elaboración propia.

En el currículo nacional chileno fueron identificados un total de 296 objetos en los ejes temáticos a partir de 109 elementos (*objetivos de aprendizaje*) con un promedio de 2.7 objetos por objetivo de aprendizaje en cada eje temático. Los objetivos de aprendizaje del eje “habilidades de investigación científica” no fueron considerados debido a que tienen un carácter transversal en los tres ejes temáticos y, por lo tanto, su presencia puede ser captada a través de los objetivos de aprendizaje formulados para los ejes temáticos que cumplan con la definición operacional propuesta.

Codificación de objetos: habilidades y contenidos

Las habilidades cognitivas de los objetos identificados en el documento curricular fueron clasificadas de acuerdo a la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001), que organiza los procesos cognitivos según su grado de complejidad. La elección de esta taxonomía se debe a

que obtuvo una confiabilidad entre jueces (*inter-rater reliability*) significativamente mayor con respecto a otras propuestas empleadas en investigaciones sobre alineamiento curricular, tales como las de Marzano, Porter y Guilford (cit. en Nasstrom y Henriksson, 2008).

Por otra parte, las habilidades científicas de los objetos fueron codificadas según las establecidas en las Bases Curriculares 2012; y para los temas y contenidos científicos se utilizaron los ejes temáticos y las especificaciones que plantea el currículo nacional en estudio.

Para medir la confiabilidad de la codificación de los objetos hecha por jueces se seleccionó una submuestra al azar correspondiente a 20 por ciento de los datos. Para la variable *contenidos científicos* se obtuvo un Cohen Kappa de 0.74 con un porcentaje de consistencia de 80 por ciento; para la variable *habilidades científicas* se alcanzó un Cohen Kappa de 0.79 con un porcentaje de consistencia de 80.7 por ciento. Para la variable

procesos cognitivos se logró un Cohen Kappa de 0.52, con un porcentaje de consistencia de 62.35 por ciento. Según Landis y Koch (1977) y Fleiss (1981) los acuerdos obtenidos se ubican entre moderado/favorable y bueno/considerable.

Los objetos codificados fueron contabilizados para determinar la cantidad y proporción en que los procesos cognitivos, contenidos y habilidades científicas están presentes dentro de los objetivos de aprendizaje del currículo nacional. Se presentan los resultados de las categorías señaladas globalmente, es decir, se indica su proporción en la totalidad de

los grados que cubren las Bases Curriculares. Posteriormente, se entregan los datos considerando las mayores y menores frecuencias de aparición de estas categorías por grado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Contenidos científicos

Las Bases Curriculares 2012 establecen tres ejes temáticos: Ciencias de la Vida, Ciencias Físicas y Químicas y Ciencias de la Tierra y el Universo. Se identificaron 24 contenidos específicos en cada uno de esos temas que se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Contenidos específicos declarados en las Bases Curriculares 2012 según eje temático y tema

Eje temático	Tema	Contenido específico
Ciencias de la Vida	Seres vivos	Característica de los seres vivos
		Ciclos de vida en los seres vivos
		Alimentación y obtención de energía en los seres vivos
	Cuerpo humano y salud	Sistemas corporales
		Desarrollo en el cuerpo humano
		Enfermedades
		Salud y autocuidado
	Cuidado del medio ambiente	Entorno natural
		Efectos de la actividad humana
		Desarrollo sustentable
		Medidas de protección medioambientales
	Materia	Transformaciones de la materia
		Fuerzas
Energía	Formas de energía	
	Sonido	
	Electricidad	

**Cuadro 2. Contenidos específicos declarados
en las Bases Curriculares 2012 según eje temático y tema** (continuación)

Eje temático	Tema	Contenido específico
Ciencias de la Tierra y el Universo	La Tierra	Tiempo atmosférico
		Estructura de la Tierra
		Movimientos de las capas de la Tierra
		Catástrofes naturales
		Suelo y vida en la Tierra
		Erosión
	El Universo	Movimientos de la Tierra en el espacio
		Sistema Solar

Fuente: elaboración propia.

Si bien en la introducción del documento curricular se declara la importancia de que exista una aproximación “a las grandes ideas de la ciencia, cuya comprensión les permita dotar de sentido a los fenómenos del mundo que los rodea” (Ministerio de Educación, 2012: 138); se observa que el criterio de organización de los temas y contenidos específicos está vinculado a las disciplinas, más que a conceptos relacionados con fenómenos del mundo natural que requieren de la integración interdisciplinaria para su comprensión.

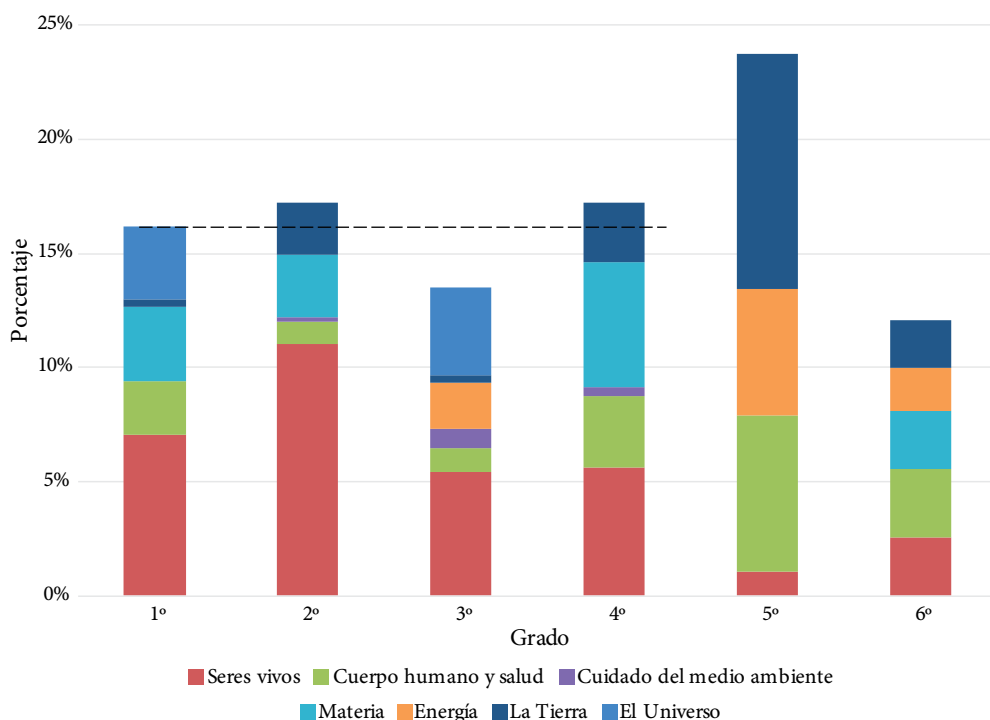
Del total de objetos de 1° a 6° grado, 51.5 por ciento corresponde a contenidos de Ciencias de la Vida, 25 por ciento a contenidos de Ciencias de la Tierra y el Universo, y 23.4 por ciento a contenidos en Ciencias Físicas y Químicas.

El Gráfico 1 muestra la distribución de los contenidos de 1° a 6° grado de las Bases Curriculares, con un promedio de 49.3 objetos por grado escolar. En dicho gráfico, la altura de las barras representa el porcentaje relativo de cada grado con respecto a todos los contenidos propuestos entre 1° y 6° grado; el área de cada zona dentro de las barras representa el porcentaje relativo de cada tema con respecto al total de contenidos cubiertos en ese grado; y la línea entrecortada horizontal corresponde a 16.7 por ciento, es

decir, la distribución uniforme de los contenidos en los diferentes grados. Esta línea permite distinguir los cursos con una menor o mayor concentración de contenidos. Se observa que en 5° grado existe un mayor porcentaje de contenidos (casi 25 por ciento) en relación con los otros grados. Además, en el nivel primario los temas se focalizan en *Tierra* (18 por ciento), *cuero humano y salud* (17 por ciento) y *materia* (14 por ciento). En 3° y 6° grados se aprecia un porcentaje menor de contenidos en relación con el nivel educativo.

Con respecto a la variedad de temas cubiertos, se observa que no hay una relación entre la proporción de contenidos del nivel y los temas cubiertos en él: por ejemplo, en 3° grado, con un porcentaje menor de contenidos, destaca que 14 por ciento del total de éstos está distribuido en seis temas (seres vivos, cuerpo humano y salud, cuidado del medio ambiente, energía, Tierra y Universo). De igual modo, en 6° grado se abordan cinco temas (seres vivos, cuerpo humano y salud, materia, energía y Tierra) que representan 12 por ciento del total de temas en todos los niveles. El 5° grado, el nivel con la mayor proporción de contenidos, incluye sólo cuatro temas (seres vivos, cuerpo humano y salud, energía y Tierra).

Gráfico 1. Distribución de los temas científicos en las Bases Curriculares 2012



Fuente: elaboración propia.

También se puede observar que aparentemente no existe una secuencia de progresión de los contenidos que obedezca a algún criterio de organización identificable. Por ejemplo, se detecta la existencia de contenidos cuya proporción varía sin un patrón entre niveles, como sucede con el tema *seres vivos*, que aumenta de 1º (7 por ciento) a 2º grado (11 por ciento), luego disminuye en 3º (5 por ciento) y 4º grado (6 por ciento), para finalmente casi desaparecer en 5º (1 por ciento) y 6º grado (3 por ciento). Mientras tanto, otros temas están concentrados en algunos niveles, como *la Tierra*, que se concentra en 5º grado con un 10 por ciento, mientras que en 2º, 4º y 6º grado aparece en una proporción cercana a 2 por ciento. En relación con la secuencia de los contenidos, se observa que algunos de ellos no están presentes en niveles sucesivos, en particular, *el Universo*: éste sólo aparece en 1º y luego en 3º grado en la misma proporción.

De igual modo, *materia* está presente en 1º y 2º grado con 3 por ciento, para luego reaparecer en 4º (5 por ciento) y 6º grado (3 por ciento) tras estar ausente en 3º. El tema *cuidado del medio ambiente* tiene una representación marginal y sólo se localiza en 2º, 3º y 4º grado. El estudio de Schmidt *et al.* (2005) muestra, como ya se dijo, que los países con buenos resultados en TIMSS poseen currículos que presentan una forma de un triángulo invertido, donde en los primeros niveles existe una baja proporción de los contenidos de ciencias, principalmente relacionados con conceptos fundamentales, que va aumentando en la medida que se incrementa el grado educativo.

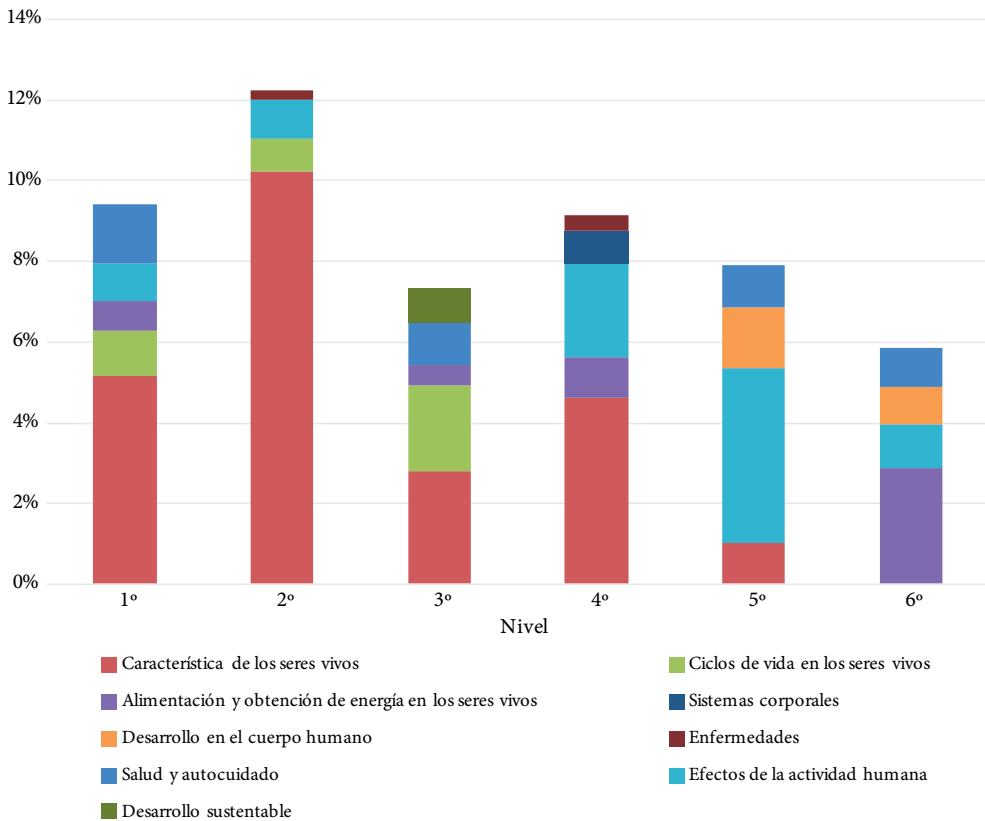
Contenido científico específico

El eje temático Ciencias de la Vida concentra 51.5 por ciento del total de contenidos específicos presentes en las Bases Curriculares 2012. En el Gráfico 2 se aprecia la distribución y

frecuencia de sus contenidos específicos en relación con sus respectivos temas. Allí predomina el contenido *características de los seres vivos* en 1° (5.6 por ciento) y 2° grado (10.2 por ciento), luego su presencia decrece en 4° (4.6 por ciento), 3° (2.7 por ciento) y 5° grado (4.6 por ciento) para, finalmente, estar ausente en 6° grado. Por su parte, *ciclos de vida en los seres vivos* se localiza entre 1° (1.14 por ciento)

y 3° grado (2.1 por ciento), y posteriormente está ausente entre 4° y 6° grado. Por último, *alimentación y obtención de energía en los seres vivos* tiene presencia intermitente, pues se sitúa en 1°, 3°, 4° y 6° grado, mientras que desaparece en 2° y 5°. De esta manera, en el tema *seres vivos* no se manifiesta de manera suficientemente clara la relación y progresión en sus contenidos específicos asociados.

Gráfico 2. Contenidos específicos en el eje temático Ciencias de la Vida



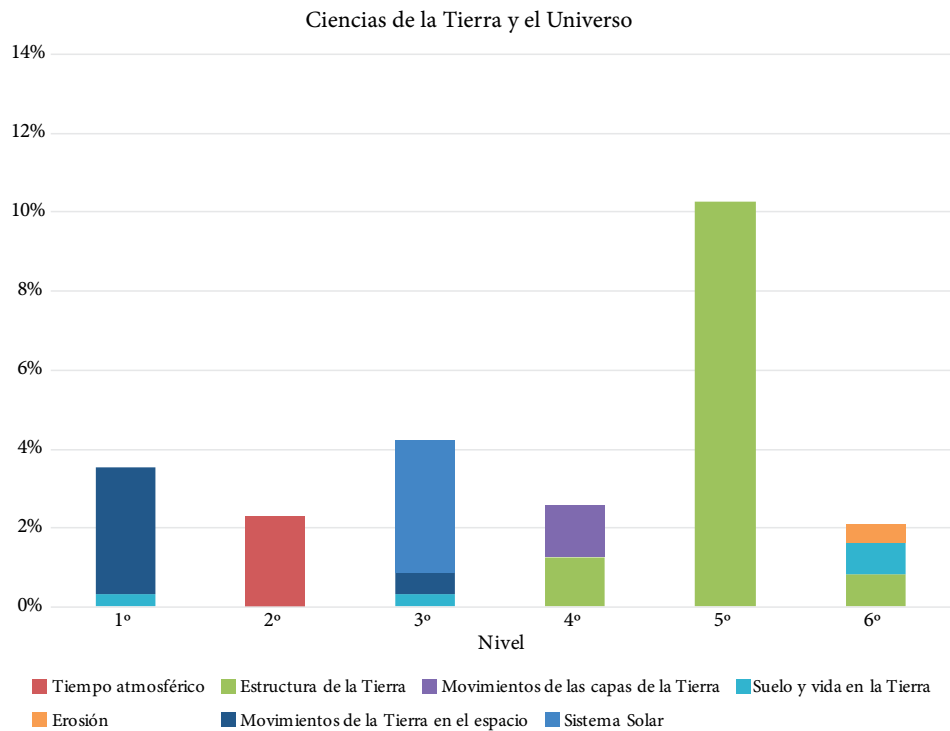
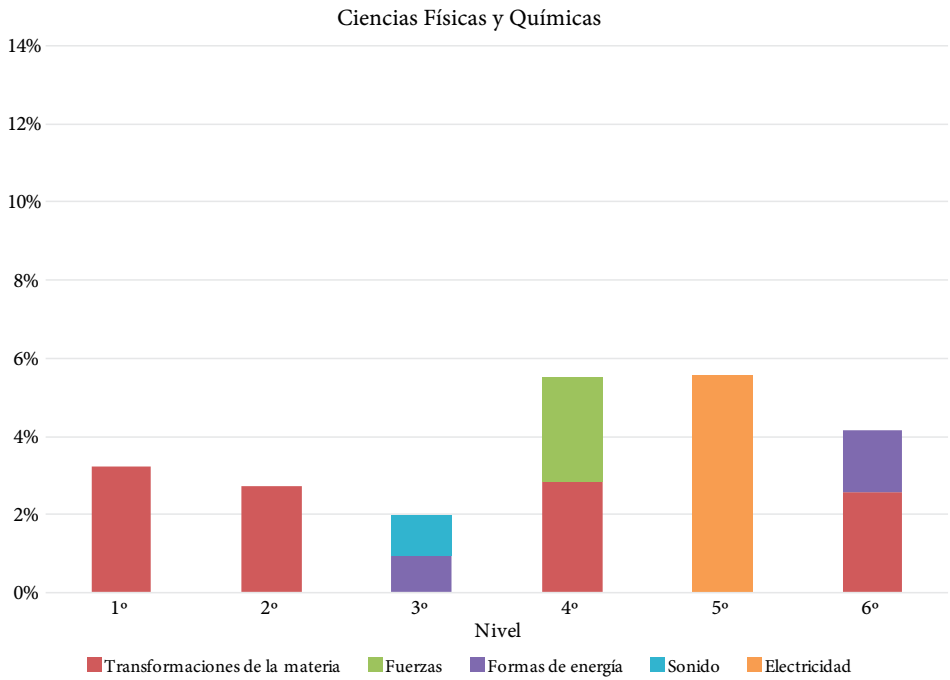
Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tema *cuerpo humano y salud*, el contenido *sistemas corporales* sólo está ausente en 3° grado, y coincide con el contenido *desarrollo en el cuerpo humano* en 5° y 6° grado. En este caso se puede observar que un criterio de organización se manifiesta en que las características, constitución y funcionamiento del organismo humano anteceden

a su desarrollo. En cambio, en la relación entre *enfermedades* y *autocuidado* no se aprecia ninguna coincidencia entre 1° y 6° grado.

En el Gráfico 3, en el eje Ciencias Físicas y Químicas, en el tema *materia*, el contenido específico *transformaciones de la materia* aparece en 1°, 2°, 4° y 6° grado; mientras que *fuerza* se ubica exclusivamente en 4° grado. Se

Gráfico 3. Contenidos específicos en los ejes temáticos
Ciencias Físicas y Químicas y Ciencias de la Tierra y el Universo



Fuente: elaboración propia.

advierte que no existe un tipo de continuidad o algún criterio de organización que se pueda desprender de la presencia de esos contenidos en esos grados. En cuanto a la relación entre *fuerza* y *energía* se detecta que el primero se ubica en 4° grado y el segundo en 3°. Puesto que *energía* es un concepto de mayor abstracción, es conveniente que esté precedido por *fuerza*, y no a la inversa.

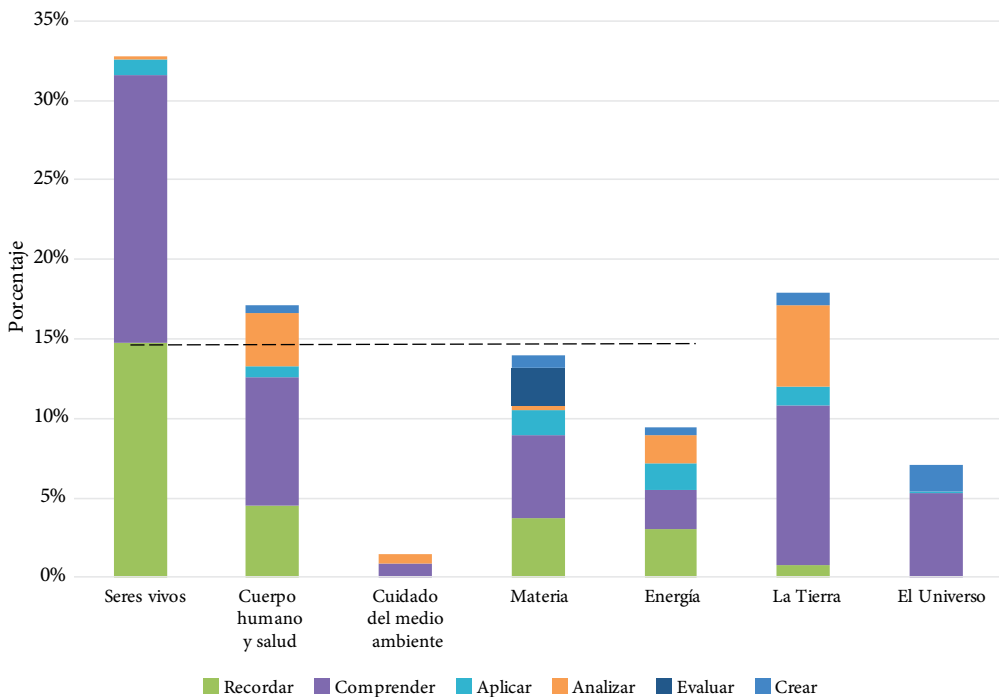
Tal como se aprecia en el Gráfico 3, en el eje Ciencias de la Tierra y el Universo, cada nivel promueve esencialmente un contenido específico diferente con una proporción que varía entre 2 y 4 por ciento, con la sola excepción del contenido *estructura de la Tierra*, que se concentra en 5° grado, con una proporción de 10 por ciento. En 4° grado coinciden *movimientos de las capas de la Tierra* y *estructura de la Tierra*, mientras que en 6° coexisten este último contenido y *suelo y vida en la Tierra*. Aunque es posible observar una organización

que se inicia con las características planetarias y astronómicas de la Tierra, para luego trasladarse hacia una de sus capas y su interacción con los seres vivos, la inclusión del contenido *tiempo atmosférico* en 3° grado rompe esa organización.

Procesos cognitivos

Con respecto a los procesos cognitivos presentes en los objetivos de aprendizaje y asociados a un tema científico en las Bases Curriculares 2012, en el Gráfico 4 se presenta el porcentaje relativo de cada tema científico en los seis años de escolaridad y la proporción en cada tema dedicada a desarrollar cada uno de los procesos cognitivos establecidos en Anderson y Krathwohl (2001). El tema con mayor porcentaje relativo es *seres vivos*, que corresponde a 32.7 por ciento del total de los contenidos, de los que casi la mitad está dedicado a desarrollar el proceso cognitivo *recordar* (14.3 por ciento).

Gráfico 4. Distribución de los procesos cognitivos según Anderson *et al.* (2001) en temas por grado educativo en las Bases Curriculares 2012



Fuente: elaboración propia.

En la mitad restante de los temas científicos se desarrolla el proceso cognitivo *comprender* (16.8 por ciento). Los siguientes dos temas con mayor presencia son *la Tierra y cuerpo humano y salud* con un 17.9 y 17.3 por ciento respectivamente. En ambos domina el proceso *comprender*, que representa casi 50 por ciento de las habilidades desarrolladas (10.1 y 8.1 por ciento respectivamente); en tanto, *recordar* aparece como la segunda habilidad más desarrollada, vinculada a *cuerpo humano y salud*. El tema *la Tierra* se distingue por la habilidad superior *crear*, con un 8.1 por ciento, que representa el segundo proceso más desarrollado.

Por otro lado, en el Gráfico 4 se indica la distribución a lo largo de los grados educativos de los procesos cognitivos. Así, *recordar* equivale a un 26.7 por ciento, mientras que *comprender* representa el 49 por ciento de los procesos cognitivos desarrollados de 1° a 6° grado. De esta manera, se observa que casi 75 por ciento del currículo de ciencias naturales

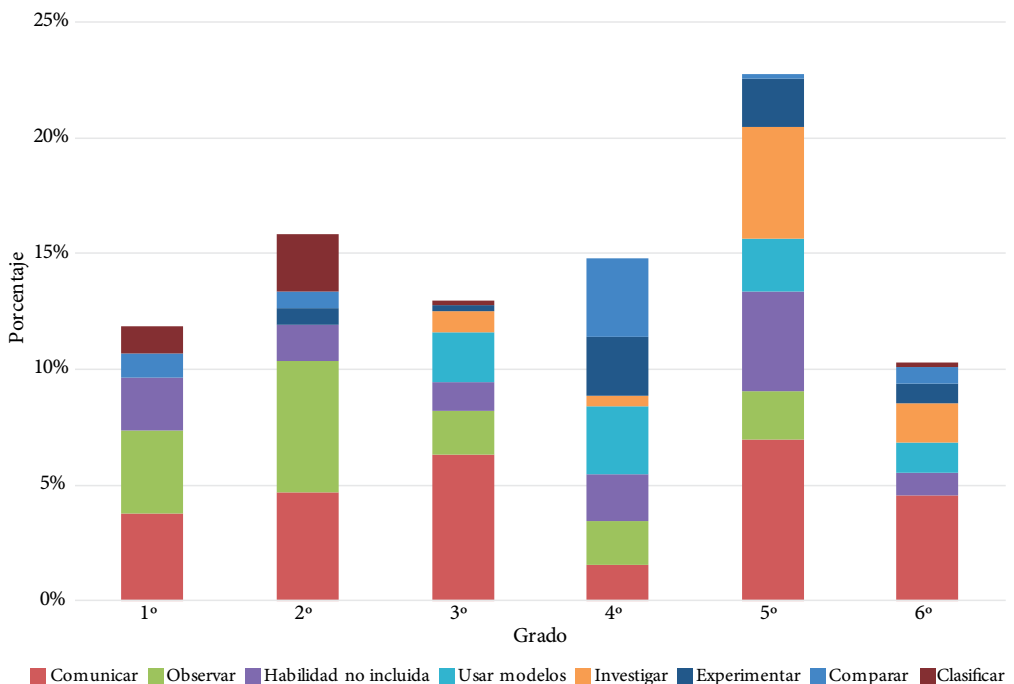
está orientado a desarrollar dos niveles de baja complejidad cognitiva. El siguiente proceso que prevalece es *analizar*, con 11.2 por ciento.

En síntesis, *recordar* tiene una presencia mayor en los grados inferiores y va disminuyendo en la medida que aumenta el grado. En los cursos superior *recordar* es reemplazado por procesos superiores como *analizar* (11.2 por ciento), *aplicar* (6.3 por ciento) y *crear* (4.3 por ciento); sin embargo, se detecta una presencia constante del proceso cognitivo *comprender* a lo largo de todos los grados educativos, con alrededor de 8 por ciento.

Habilidades científicas y etapas de investigación científica

En las Bases Curriculares 2012 se observa que las *habilidades científicas* y *etapas de investigación* asociadas a los objetivos de aprendizaje no son desarrolladas en todos los grados escolares, aun cuando es declarado su carácter transversal. De las habilidades

Gráfico 5. Distribución de las habilidades y etapas de la investigación a lo largo de los grados



Fuente: elaboración propia.

identificadas en los objetivos de aprendizaje de 1°, 2°, 3° y 5° grado prevalecen sólo ocho habilidades científicas, en 4° grado se desarrollan 11, y en 6° grado aumentan a 12. Al respecto, el Gráfico 5 muestra la distribución de las habilidades científicas definidas por el currículo nacional.

Por simplicidad fueron representadas las ocho habilidades con mayor presencia en los grados educativos estudiados, que representan 88 por ciento del total de las habilidades científicas presentes en los ejes temáticos. Es posible notar, en ese mismo gráfico, la ausencia de una progresión de las habilidades, puesto que *comunicar*, que tiene en general una alta presencia en varios cursos, se reduce

notoriamente en 4° grado. La siguiente habilidad científica con mayor presencia, *observar*, se concentra en los primeros grados escolares.

En la Tabla 1 se presenta la distribución de las habilidades científicas asociadas a los temas científicos en las Bases Curriculares 2012. La habilidad científica con mayor presencia es *comunicar*, con un 27.8 por ciento, que está asociada principalmente a Ciencias de la Vida (13.2 por ciento) y Ciencias de la Tierra (11.7 por ciento). La siguiente habilidad es *observar*, con un 15.2 por ciento, que está localizado mayoritariamente en el eje Ciencias de la Vida (11.3 por ciento); de igual modo, la mitad de porcentaje total de *comunicar* está concentrado en Ciencias de la Vida (13.2 por ciento).

Tabla 1. Distribución de las habilidades y etapas de la investigación científica en ejes temáticos

	Eje temático (%)			Total
	Ciencias de la vida	Ciencias físicas y químicas	Ciencias de la Tierra y el Universo	
Habilidad no incluida	9.2	0.8	2.4	12.4
Analizar	0.9	0.2		1.2
Clasificar	3.6	0.5		4.1
Comparar	3.4	2.1	0.5	6
Comunicar	13.2	2.9	11.7	27.8
Evaluar		0.6		0.6
Experimentar	0.3	6.2		6.5
Explorar	2.4	1.2		3.6
Investigar	1.8	1.7	4.3	7.8
Medir		1.6	0.9	2.4
Observar	11.3	3.6	0.3	15.2
Planificar		0.7	0.1	0.8
Predecir	0.6			0.6
Registrar	0.6	0.4	1.3	2.3
Usar modelos	4.4	0.9	3.5	8.8
Total	51.5	23.4	25	

Fuente: elaboración propia.

En tanto las habilidades científicas con menor presencia son *predecir* y *evaluar*, con un 0.6 por ciento respectivamente, es relevante

notar que estas habilidades implican demandas cognitivas de nivel superior, pero representan un porcentaje marginal.

De igual modo, existen habilidades que están presentes en un solo eje; es el caso de *evaluar*, relacionado con Ciencias Físicas y Químicas, o *predecir*, que se desarrolla sólo dentro de Ciencias de la Vida. Por último, se aprecia que varias habilidades científicas están ausentes (*analizar, clasificar, evaluar, experimentar, explorar, predecir*) en el eje Ciencias de la Tierra y el Universo, mientras que en el eje Ciencias Físicas y Químicas sólo *predecir* está ausente.

CONCLUSIÓN

Las Bases Curriculares 2012 vigentes para ciencias entre 1° y 6° grado del nivel primario presentan una organización de los contenidos en función de criterios disciplinarios, más que de acuerdo a las grandes ideas de la ciencia, es decir, se ubican en torno a la descripción de fenómenos y procesos naturales en los que pueden converger las disciplinas, más que en teorías científicas o procesos científicos. En relación con la distribución de los contenidos científicos se constata la prevalencia del eje temático Ciencias de la Vida, que corresponde a la mitad de la cobertura curricular, y cuya distribución y progresión en los cursos no presenta un orden identificable. De igual modo, los contenidos específicos que integran los tres ejes temáticos se distinguen por su heterogeneidad en la distribución y progresión en el nivel primario. De esta manera, la organización de las Bases Curriculares 2012 se aleja tanto de las metáforas propuestas por Harlen *et al.* (2012) para la progresión curricular, como de las características curriculares de los países con buenos resultados en TIMSS, tales como la interdisciplinariedad y el aumento progresivo de la

cantidad y complejidad de los temas científicos (Schmidt *et al.*, 2005).

Con respecto a las habilidades científicas promovidas en las Bases Curriculares 2012, *comunicar* está distribuido en los seis cursos, seguida de *observar*, que está presente en cinco cursos. Las restantes habilidades científicas tienen una representación residual. Por último, los procesos cognitivos que son favorecidos mayoritariamente corresponden a *comprender* y *recordar*. En efecto, los desempeños esperados para las habilidades científicas y cognitivas vinculadas a los contenidos científicos no presentan un patrón de distribución identificable que contenga una jerarquización de estas habilidades, lo que posibilitaría distinguir con claridad grados de complejidad y modo de progresión.

En definitiva, las Bases Curriculares 2012 promueven una concepción de la ciencia orientada hacia la comprensión de los fenómenos naturales desde la perspectiva de las disciplinas, con énfasis en el tema *seres vivos*. La ciencia, más que estar asociada a procesos de indagación, está centrada en conocer y comunicar hechos científicos a través de tareas vinculadas a habilidades cognitivas de baja complejidad.

En el contexto de reforma curricular del país, es importante que los documentos curriculares sean consistentes con las metas declaradas sobre la alfabetización científica, con el fin de que el currículo presente una organización y progresión de contenidos y habilidades coherente. Por ello, es relevante proporcionar evidencias que permitan informar a las políticas públicas, y apoyar una mejor toma de decisiones en relación a los ajustes y mejoras necesarios para lograr mayores niveles de coherencia en los documentos curriculares.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Lorin y David Krathwohl (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York, Longman.
- BHATIA, Vijay (2004), *Worlds of Written Discourse: A genre-based view*, Londres/Nueva York, Continuum.
- BYBEE, Rodger (2002), *Learning Science and the Science of Learning: Science educators' essay collection*, Arlington, NSTA Press.
- CAI, Jinfang y Michelle Cirillo (2014), "What do we Know about Reasoning and Proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analyses", *International Journal of Educational Research*, vol. 64, pp. 132-140.
- CALADO, Silvia, Isabel Neves y Ana Morais (2013), "Conceptual Demand of Science Curricula: A study at the middle school level", *Pedagogies: An International Journal*, vol. 8, núm. 3, pp. 255-277.
- COLL, Richard y Neil Taylor (2012), "An International Perspective on Science Curriculum Development and Implementation", en Barry Fraser, Kenneth Tobin y C. Campbell McRobbie (eds.), *Second International Handbook of Science Education*, Dordrecht, Springer, vol. 2, pp. 771-782.
- CORCORAN, Tom, Frederic Mosher y Aaron Rogat (2009), *Learning Progressions in Science: An evidence-based approach to reform*, Philadelphia, Consortium for Policy Research in Education.
- CRESWELL, John (2009), *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DILLON, Justin (2009), "On Scientific Literacy and Curriculum Reform", *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 201-213.
- DUSCHL, Richard (2008), "Science Education in Three-Part Harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals", *Review of Research in Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 268-291.
- FLEISS, Joseph (1981), *Statistical Methods for Rates and Proportions*, Nueva York, Wiley.
- FORTUS, David y Joseph Krajcik (2012), "Curriculum Coherence and Learning Progressions", en Barry Fraser, Kenneth Tobin y C. Campbell McRobbie (eds.), *Second International Handbook of Science Education*, Dordrecht, Springer, vol. 2, pp. 783-798.
- GIMENO, José (2002), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (1996), *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza básica*, Decreto 40/1996, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2009), "Marco curricular de la educación básica. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica. Actualización 2009. Decreto 256/2009", Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1 (consulta: 10 de junio de 2014).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012), *Bases curriculares 2012*, Decreto 429/2012, Santiago de Chile, Gobierno de Chile, en: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1 (consulta: 9 de agosto de 2014).
- GYSLING, Jacqueline (2003), "Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural", en Cristián Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, pp. 213-252.
- HARLEN, Waden, Derek Bell, Rosa Devés, Hubert Dyasy, Guillermo Fernández de la Garza, Pierre Léna, Robin Millar, Michael Reiss, Patricia Rowell y Wei Yu (2012), *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*, Santiago de Chile, Academia Chilena de Ciencias.
- JENKINS, Edgar (2009), "Reforming School Science Education: A commentary on selected reports and policy documents", *Studies in Science Education*, vol. 45, núm.1, pp. 65-92.
- KIM, Mijung, Aik Ling Tan, Frederick Talaue (2013), "New Vision and Challenges in Inquiry-Based Curriculum Change in Singapore", *International Journal of Science Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 289-311.
- KRIDEL, Craig (ed.). (2010), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Thousand Oaks/Londres/New Delhi/Singapore, Sage Publications.
- LANDIS, Richard y Gary Koch (1977), "The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data", *Biometrics*, vol. 33, núm.1, pp. 159-174.
- LAVONEN, Jari y Seppo Laaksonen (2009), "Context of Teaching and Learning School Science in Finland: Reflections on PISA 2006 results", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 46, núm. 8, pp. 922-944.
- MCDONNELL, Lorraine (1995), "Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, núm. 3, pp. 305-322.

- MENESES, Alejandra, Maximiliano Montenegro y Marcela Ruiz (2014), "Textos escolares para aprender ciencias: habilidades, contenidos y lenguaje académico", en Macarena de la Cerda (ed.), *Evidencias para políticas públicas en educación: selección de investigaciones, Sexto Concurso FONIDE*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile-División de Planificación y Presupuesto-Centro de Estudios MINEDUC, pp. 233-277.
- MILLAR, Robin (2011), "Reviewing the National Curriculum for Science: Opportunities and challenges", *Curriculum Journal*, vol. 22, núm. 2, pp. 167-185.
- MILLAR, Robin, John Leach, Jonathan Osborne y Mary Ratcliffe (2006), *Improving Subject Teaching: Lessons from research in science education*, Nueva York, Routledge.
- MUELLER, Michael y Deborah Tippins (2012), "Citizen Science, Ecojustice, and Science Education: Rethinking an education from nowhere", en Barry Fraser, Kenneth Tobin y C. Campbell McRobbie (eds.), *Second International Handbook of Science Education*, Dordrecht, Springer, vol. 1, pp. 865-882.
- NASSTROM, Gunila y Widar Henriksson (2008), "Alignment of Standards and Assessment: A theoretical and empirical study of methods for alignment", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, núm. 3, pp. 667-690.
- NEWMANN, Fred, Bets Smith, Elaine Allensworth y Anthony Bryk (2001), "Instructional Program Coherence: What it is and why it should guide school improvement policy", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, núm. 4, pp. 297-321.
- PARODI, Giovanni (2010), "The Rhetorical Organization of the Textbook Genre across Disciplines: A 'colony-in-loops'?", *Discourse Studies*, vol. 12, núm. 2, pp. 195-222.
- SADLER, Troy y Vaille Dawson (2012), "Socio-scientific Issues in Science Education: Contexts for the promotion of key learning outcomes", en Barry Fraser, Kenneth Tobin y C. Campbell McRobbie (eds.), *Second International Handbook of Science Education*, Dordrecht, Springer, vol. 1, pp. 799-809.
- SALINAS, Iván (2009), "Learning Progressions in Science Education: Two approaches for development", Learning Progressions in Science (LeaPS) Conference, Iowa City, 24-26 de junio de 2009, en: <http://www.education.msu.edu/projects/leaps/proceedings/Default.html> (consulta: 20 de abril de 2014).
- SCHMIDT, William y Richard Prawat (2006), "Curriculum Coherence and National Control of Education: Issue or non-issue?", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, núm. 6, pp. 641-658.
- SCHMIDT, William, Hsing Wang y Curtis McKnight (2005), "Curriculum Coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 5, pp. 525-559.
- SHULMAN, Lee (2005), "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma", *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202> (consulta: 15 de agosto de 2014).
- SWALES, John (1995), "The Role of the Textbook in EAP Writing Research", *English for Specific Purposes*, vol. 14, núm. 1, pp. 3-18.
- THOROLFSSON, Meyvant, Gunna Finnbogason y Allyson Macdonald (2012), "A Perspective on the Intended Science Curriculum in Iceland and its 'Transformation' over a Period of 50 Years", *International Journal of Science Education*, vol. 34, núm.17, pp. 2641-2665.
- VALVERDE, Gilbert (2004), "Curriculum Convergence in Chile: The global and local context of reforms in curriculum policy", *Comparative Education Review*, vol. 48, núm. 2, pp. 174-201.
- VALVERDE, Gilbert y Emma Näslund-Hadley (2011), *La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe*, Banco Interamericano de Desarrollo, Notas Técnicas, en: <http://www.iadb.org/en/publications/publication-detail,7101.html?id=8485> (consulta: 17 de junio de 2014).

¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad?

Una mirada desde los estudiantes de Chile

ALESSANDRA DÍAZ SACCO*

Este estudio busca develar los perfiles de los profesores chilenos a quienes sus alumnos más obedecen a partir de las características reconocidas por sus estudiantes, e identificar si existe una relación de estos perfiles con algunas características socioculturales de los alumnos. A partir de una metodología cuantitativa, se realiza un análisis de conglomerados utilizando una muestra de 874 alumnos de secundaria. Posteriormente, se efectúan pruebas Chi cuadrado de independencia entre los conglomerados formados con el grupo socio económico (GSE) de pertenencia de los alumnos, y con los logros de aprendizaje del establecimiento al cual asisten. Los resultados sugieren un declive de las formas tradicionales de autoridad, y la paulatina imposición de un perfil de profesor reconocido como un experto. Finalmente, la pertenencia a distintos GSE y los logros de aprendizaje del establecimiento al cual asisten los alumnos tienen una baja relación con los perfiles de profesores con mayor autoridad.

This study seeks to reveal the profiles of Chilean teachers who are most obeyed by their students based on characteristics recognized by students and to identify if there is a relation between these profiles and sociocultural characteristics of students. Using quantitative methodology, cluster analysis was conducted on a sample of 874 secondary students. Then the chi-square test for independence was applied to clusters by student socio-economic status (SES) groups and according to learning achievements by educational institution. The results suggest a decline in traditional forms of authority and a gradual imposition of a profile of teachers recognized as experts. Finally, belonging to different SES groups and the learning achievements of the students' educational institution demonstrated low correlations with the profiles of the most obeyed teachers.

Palabras clave

Obediencia
Autoridad docente
Liderazgo docente
Interacción estudiante-docente
Estudiantes de secundaria
Análisis de conglomerados

Keywords

Obedience
Teacher authority
Teacher leadership
Student-teacher interaction
Secondary students
Cluster analysis

Recepción: 9 de marzo de 2015 | Aceptación: 27 de mayo de 2015

* Instructora adjunta de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudio de magister en Educación financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Líneas de investigación: autoridad pedagógica y liderazgo educativo. CE: andiaz@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

En diversas investigaciones se realiza la importancia del estudio de la obediencia por parte de los alumnos hacia sus docentes como un reto para éstos en la sala de clases; particularmente se destaca que existen tensiones en las interacciones pedagógicas que se basan en demandas por parte de los profesores, y su aceptación por parte de sus alumnos (Flores y Zerón, 2007; Zamora *et al.*, 2015; Zamora y Zerón, 2009; 2010). Los mecanismos que utilizan los maestros para que sus estudiantes los obedezcan han ido variando con el tiempo; actualmente, el profesor no logra la obediencia de sus alumnos de forma mecánica, ni trivial, lo que hace que la interacción maestro-estudiante se distinga por su incertidumbre.

A través del estudio nacional de convivencia escolar realizado en el contexto chileno, el Ministerio de Educación, junto a la UNESCO (2005), aportaron antecedentes de la problemática de la conducta de los alumnos hacia los profesores. En el estudio, los docentes señalan como un comportamiento frecuente la falta de respeto por parte de sus alumnos (67 por ciento). Esta conducta también es reconocida por los estudiantes, pero en menor medida (25 por ciento). También se destaca la presencia de un comportamiento en el aula que impide que se desarrollen las clases (63 por ciento), reconocido por un 47 por ciento de los alumnos. Adicionalmente, la IX Encuesta a Actores Educativos (2012) identifica a la disciplina como un aspecto importante a trabajar en las aulas de nuestro país. Entre los problemas conductuales —o agresiones— que perciben los docentes y directores como los más importantes se encuentran las discusiones que alteran la disciplina en el aula. Al analizar las percepciones en establecimientos públicos y privados se ha encontrado que para los docentes, la frecuencia de las discusiones

que alteran la disciplina en el aula alcanza 43 por ciento en establecimientos públicos y 26 por ciento en colegios privados; se observa que la magnitud de esta problemática es mayor en sectores más vulnerables. Finalmente, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, en conjunto con el Ministerio de Educación, han realizado en tres oportunidades la “Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar” (2005, 2007 y 2009), en donde se pregunta a los docentes si han sido agredidos por algún actor del establecimiento educacional. Los resultados de 2007 muestran que 10 por ciento declaró haber sido víctima de violencia, cifra que al año 2009 aumentó a 11.8 por ciento. Este cambio es estadísticamente significativo. Los docentes perciben principalmente agresiones psicológicas de parte de los alumnos, en menor medida mencionan agresiones físicas, discriminación y amenazas permanentes. Considerando estos antecedentes, queda en evidencia que los docentes destacan dificultades en las interacciones en el aula y visualizan tensiones a la hora de ser escuchados, respetados y obedecidos por sus estudiantes.

Estas tensiones, que incluyen la aceptación de la obediencia, podrían explicarse por los cambios que se han presentado en aspectos relacionados al reconocimiento del poder y, por lo tanto, a la legitimidad de la autoridad de los docentes. Diversos investigadores han reportado un proceso social que refleja una crisis de los valores tradicionales: Dubet (2006) menciona que la institución educativa ha perdido su potencial para establecer imaginarios colectivos que anteriormente proporcionaban un suelo compartido desde el cual se sustentaba y cohesionaba el vínculo social, lo que ha desplazado a la escuela de su estatus de “espacio sagrado” y ha despojado al profesor de la autoridad que le daba su estatus sacerdotal. En este mismo ámbito, Martucelli menciona que “en el orden tradicional, la

¹ El presente estudio se vincula con el proyecto FONDECYT N°1130863, titulado “Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje”.

autoridad es una evidencia cotidiana garantizada por el peso de la tradición... en una sociedad sumida en el ‘desencantamiento’ el fundamento de la autoridad se queda sin pie” (2009: 100). Actualmente, el respeto y la confianza hacia el profesor no están dados como algo natural e indiscutido en los adolescentes. Cotidianamente los docentes deben ser capaces de generar rutinas en las cuales se garantice la obediencia aceptada, ya que la autoridad concedida por la institución escolar no es reconocida de facto por sus estudiantes (Zamora y Pérez, 2012).

En este ámbito, se destaca que no se puede concebir una acción educativa sin autoridad. Toda acción pedagógica es objetivamente un arbitrario cultural; la delimitación de los contenidos escolares impartidos por la escuela es una selección, y a la vez una exclusión, por lo tanto, el conocimiento y la enseñanza que imparten los docentes requieren ser legitimados frente a los alumnos (Bourdieu y Passeron, 1996). En palabras de Esther, la autoridad ejerce un “fuerte impacto en el corazón del sistema educativo porque educar implica siempre un ejercicio de autoridad” (2011: 132). Asimismo, Tedesco y Tenti reconocen en la autoridad una condición necesaria para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:

...el problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir (2002: 15).

Actualmente, los maestros enfrentan tensiones en el aula, ya que no tienen garantizada la escucha, el respeto ni el reconocimiento de sus estudiantes. “Pero la autoridad, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria para la eficacia de toda acción pedagógica” (Tenti, 2000: 8).

En vista de lo anterior, el estudio de las características atribuidas a los docentes a quienes se les reconoce autoridad y se les otorga una obediencia aceptada se configura como un tema que debe ser abordado, dado que las tradicionales formas de entender la autoridad se han modificado.

ANTECEDENTES

En términos generales la obediencia se vincula con el ejercicio del poder. Según Franzoi se puede entender como “la realización de una acción en respuesta a una orden directa, frecuentemente emitida por una persona de alto estatus o autoridad” (2007: 312); además, agrega que a la obediencia se le reconoce fácilmente como un ejercicio de poder. Desde una perspectiva social, el poder requiere ser reconocido por los individuos gobernados o sometidos a él. En este ámbito, “el poder tiene un carácter relacional... Esto quiere decir que no hay personas poderosas en sí, sólo lo son en una relación en que hay otras personas sometidas” (Rodríguez, 1996: 123). Desde la perspectiva social de Weber (2007), lo relevante en una relación de mando y obediencia es que el reconocimiento y aceptación de los mandatos se generan gracias a que el poder del cual emana se considera legítimo; entonces, “el poder es una concesión del sometido. Sólo hay poder cuando hay alguien que está dispuesto a someterse, sino lo hay, no hay poder” (Rodríguez, 1996: 123).

En este estudio, la comprensión del poder se nutre de dos fuentes principales, la primera está referida al estudio del liderazgo escolar, y la segunda, con un enfoque sociológico, a la autoridad pedagógica.

Liderazgo escolar

El liderazgo se ha situado tradicionalmente como un conjunto de características propias de cada individuo; “esta idea, profundamente enraizada en la cultura gracias a la concepción de los líderes como ‘héroes’ que deben librar

sus propias batallas a favor de sus seguidores, ha impactado las estructuras organizacionales desde hace mucho tiempo” (Riveros-Barrera, 2012: 295). Sin embargo, existen hallazgos que plantean que un liderazgo efectivo es aquel en que la autoridad no necesita ser ubicada necesariamente en la persona del líder, sino que puede distribuirse dentro de la escuela y en las personas. En este sentido, el liderazgo se separa de la persona, de su rol y su estatus, y se asocia principalmente a las relaciones y conexiones entre los individuos dentro de una escuela (Harris y Muijs, 2003). Las personas en todos los cargos podrían ejercer roles de liderazgo, y éste no estaría asociado sólo a un conjunto de características y atributos de quienes se sitúan en la cúspide de la organización (Fletcher y Käufer, 2003).

En este estudio, el liderazgo es entendido desde un punto de vista relacional; en palabras de Spillane (2006): “el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual” (en Riveros-Barrera, 2012: 296). Según los planteamientos de Leithwood (2009), el liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales. Aun cuando los líderes son individuos, el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo. Elmore (2010) propone que los enfoques esencialistas del liderazgo, donde se entiende éste como un atributo o característica personal de los líderes, nunca pueden generalizarse a gran escala. Es necesario separar las prácticas respecto de los individuos que las crearon para poder ser útiles. “Para que los patrones de comportamiento se transformen en una práctica, tienen que ser objetivados, separados de los individuos que se valen de ellos” (Elmore, 2010: 68).

Adicionalmente, la investigación internacional plantea frecuentemente que el liderazgo tiene que ver con procesos de influencia. En palabras de Robinson *et al.* (2009: 70) “el liderazgo educativo es aquél que influye en

otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes”. Leithwood define el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. ... esto puede ser realizado por personas que desempeñan varios roles en la escuela” (Robinson *et al.*, 2009: 20). Además, ofrece una conceptualización del liderazgo educativo que implica los siguientes aspectos:

- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales, por lo que deja de ser un fenómeno individual y pasa a ser uno colectivo, que tiene como propósito realizar algo para un grupo. En palabras de Rodríguez (1996: 25), “para entender el liderazgo en un grupo hay que considerar tanto al líder como al resto de los componentes de la estructura grupal”.
- El liderazgo implica un rumbo, en este caso el logro de objetivos de aprendizaje escolar.
- El liderazgo es un proceso de influencias directas y/o indirectas.
- El liderazgo es una función, por lo tanto personas en diferentes roles pueden ejercer labores de liderazgo, aunque muchas veces cuenten con desiguales recursos, habilidades y propensiones para este efecto.
- El liderazgo es contextual y contingente, por lo tanto se practica en relación a las características de la organización social, los rumbos establecidos y los individuos involucrados.

Como se ha definido, el liderazgo “implica un ejercicio de influencia sobre las creencias, los valores y las acciones de otros” (Leithwood, 2009: 24). En este trabajo se resaltan las influencias que generan los maestros para ser obedecidos por sus estudiantes. Según los planteamientos de Marzano (2003; Marzano

et al., 2005), el factor más importante que afecta el resultado en el aprendizaje de un alumno es el docente. Si bien un profesor individual es influenciado por decisiones que toma la escuela, son las decisiones particulares de los profesores las que tienen un mayor impacto en el logro de los aprendizajes de un estudiante. Se pone énfasis en el estudio del liderazgo docente, ya que se ha establecido que son los profesores, más que los líderes directivos, quienes tienen mayor influencia directa sobre los resultados de los estudiantes (Robinson y Timperley, 2007). En otras palabras, “los profesores de aula tienen el mayor sistema de influencias” (Robinson y Timperley, 2007: 248). Este sistema de influencias es valioso cuando está orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; en palabras de Leithwood: “en la actualidad, un liderazgo educativo orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar es, cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo” (2009: 19). En este sentido, develar perfiles de profesores reconocidos como aquellos a quienes más obedecen sus estudiantes se configura como un aporte al conocimiento de cuáles son las motivaciones que llevan a éstos a dejarse influenciar por sus docentes.

Autoridad pedagógica

La autoridad es un tipo de poder que reposa en el reconocimiento por parte de los individuos gobernados; en efecto, “este reconocimiento puede ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, pero es su presencia lo que permite hablar de autoridad. En breve, la autoridad es lo que hace que el poder de unos sobre otros se vuelva legítimo” (Martuccelli, 2009: 100). En este estudio se considera que los alumnos reconocen la autoridad de algunos profesores a partir de la legitimación de su poder, lo que llevaría a una obediencia aceptada. En consecuencia, el estudio y entendimiento de la autoridad implica analizar las motivaciones que desarrollan los sujetos para aceptar obedecer a otros (Arendt, 1996).

Un profesor reconocido por su autoridad, desde la perspectiva de Kojève (2006) y Luhmann (1995), sería aquél que logra que sus estudiantes acepten como legítimas sus solicitudes y desistan de otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas. Desde esta óptica, la autoridad es entendida como un fenómeno relacional, en el cual un individuo tiene la posibilidad de actuar sobre otro. Quien recibe la acción reconoce la autoridad del individuo, acepta tal acción y renuncia voluntariamente a otras posibles respuestas (Kojève, 2006). En esta misma línea, Zamora y Pérez (2012) plantean que la autoridad pedagógica no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí. En palabras de Pierella, “la autoridad implica, inevitablemente... hablar de las dependencias necesarias respecto de otros, en la medida en que el ingreso del ser humano a la cultura está siempre mediado por la intervención de otros reconocidos” (2014: 141). Esto significa que la autoridad es una realidad que surge sólo en la interacción social; en el caso particular de las interacciones pedagógicas, se puede interpretar que el profesor sólo será autoridad cuando otro la reconozca en él.

Actualmente se reporta un proceso social que refleja una crisis de los valores tradicionales y el agotamiento de sus mecanismos de producción de individuos: tradicionalmente, la vida social era un efecto de la vida institucional; los sujetos eran nombrados como estudiantes, profesores o trabajadores, y en estas denominaciones quedaba inscrito el lugar que cada uno ocupaba en la relación social (Duschatzky, 2012). De este modo, “si somos hijos, dependemos de la autoridad; si somos padres o docentes, somos portadores de autoridad; si somos estudiantes, somos heterónomos de una jerarquía” (Duschatzky, 2012: 75). En este mismo ámbito, Martuccelli (2009) propone que en una sociedad regulada por la tradición, la obediencia de los alumnos a los profesores constituye un pilar fundamental.

Sin embargo, en la actualidad pareciera que la autoridad del profesor ha dejado de descansar únicamente en la institución educativa, y que es el propio maestro quien debe generar un proceso de influencias que debe ser reconocido por sus estudiantes para así lograr la obediencia aceptada. En palabras de Batallán (2003: 684) “el viejo sistema de autoridad vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis”.

Hoy en día las concepciones de autoridad son distintas a las tradicionales, ya que las valoraciones de la misma se han modificado; se vislumbra que “la autoridad en el ámbito escolar no reposa más en el sistema o en la institución, sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales. En este punto, la diferencia con un pasado incluso próximo es patente” (Martuccelli, 2009: 105). Como propone Arendt (1996), las formas tradicionales de comprensión de la autoridad han dejado de responder a las condiciones educativas actuales.

Las tensiones frente al reconocimiento de la autoridad pedagógica se despliegan en contextos sociales determinados, es por ello necesario considerar la situación sociocultural desde la cual los estudiantes se aproximan a la cultura de la escuela y otorgan reconocimiento a sus docentes. Bourdieu y Passeron (2003) proponen que en los sectores de mayor capital cultural existe una mayor armonía entre el capital cultural heredado y el de la institución escolar: la cultura cotidiana de estos estudiantes se asemeja a lo que les propone la escuela. Por el contrario, aquellos estudiantes con un menor capital cultural se ven enfrentados a una cultura escolar que les es distante y muchas veces inescrutable, es decir, existe una brecha considerable entre los contenidos escolares y su propia cultura. Por lo tanto, es relevante examinar

cómo se ven afectadas las motivaciones que llevan a los estudiantes a obedecer, dadas sus condiciones sociales y culturales.

INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las interrogantes que guían el trabajo son: ¿se pueden develar perfiles de profesores con mayor autoridad a partir de características reconocidas por los estudiantes? ¿Estos perfiles están asociados al grupo socioeconómico (GSE) del alumno y/o al resultado SIMCE² de la escuela a la que asiste?

Objetivo general: develar los perfiles de los profesores a quienes sus alumnos más les obedecen a partir de las características que le reconocen sus estudiantes, e identificar si existe una relación de estos perfiles con las características socioculturales de los alumnos consideradas en este estudio.

Objetivos específicos:

- Caracterizar y comparar distintos perfiles de los profesores a los que más se les obedece a partir de las características que les reconocen los estudiantes de enseñanza media actual.
- Establecer si los perfiles de profesores reconocidos como aquéllos a los que más obedecen sus estudiantes dependen del GSE del alumno.
- Establecer si los perfiles de estos profesores dependen del resultado promedio SIMCE de las escuelas que participaron en el estudio.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptiva y utiliza técnicas cuantitativas de recolección y análisis de datos.

2 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Los resultados de estas pruebas entregan información de los estándares de aprendizaje logrados por los estudiantes y sitúan los logros del alumnado dentro del contexto nacional. En este estudio se utilizan como una estimación del capital cultural de los estudiantes.

Participantes

Para este estudio se utilizó la base de datos obtenida como parte de la investigación “Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) N° 1130863.

Los datos provienen de 874 estudiantes, hombres y mujeres, de II° año de enseñanza

media (15 y 16 años), pertenecientes a 27 establecimientos que atienden a GSE bajo, medio y alto de la ciudad de Santiago de Chile y que obtienen distintos resultados en las pruebas SIMCE.

En el presente estudio los GSE se clasificaron con base en las categorías que proporciona el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012). Esta clasificación considera el nivel de escolaridad de los padres expresada en años de estudio, el ingreso económico mensual del hogar y el índice de vulnerabilidad del establecimiento. En la Tabla 1 se indican las características sociales de cada GSE.

Tabla 1. Clasificación por GSE

Grupo socioeconómico	Años de estudio		Ingreso económico del hogar (USD)	Índice de vulnerabilidad del establecimiento (%)
	Padre	Madre		
Alto	Más de 15	Más de 14	Más de 2,400	0 - 5
Medio	12-13	12-13	650 - 1,100	25 - 42
Bajo	Hasta 9	Hasta 9	0 - 430	60 o más

Fuente: Zamora et al., 2014: 9.

El resultado SIMCE que alcanza el establecimiento también se clasifica en nivel alto, medio y bajo. Para definir esta clasificación se utilizaron como referencia los promedios alcanzados en la región Metropolitana de Santiago, en las pruebas de lenguaje y matemáticas de II° año de enseñanza media, durante el año 2010 (MINEDUC, 2011). Estos promedios fueron ajustados al considerar la distribución de los datos de la muestra, con lo que se logró una adecuada representatividad en los niveles de resultados. Con base en lo anterior, se clasificó el promedio que alcanza el establecimiento de la siguiente manera: la institución educativa que alcanza un promedio SIMCE igual o superior a 300 se considera con SIMCE alto; para un puntaje igual o superior a 250 y menor a 300, SIMCE medio; y para un puntaje inferior a 250, SIMCE bajo.

Técnicas utilizadas

1. *Análisis de conglomerados*. Es una técnica estadística multivariante que busca agrupar casos (o variables) en función del parecido o similitud existente entre ellos. Comienza con el análisis de los casos individuales, y busca agruparlos hasta llegar a la formación de grupos homogéneos con la mayor diferencia entre los grupos. El fin de este análisis no es explicar estadísticamente ningún fenómeno concreto, sino clasificar una muestra en un reducido número de grupos mutuamente excluyentes. En esta investigación se utilizó esta técnica con el fin de agrupar alumnos que reconocen perfiles similares de los profesores a los que más se les obedece. Estos perfiles resultaron ser mutuamente excluyentes entre los grupos formados.

Si bien el análisis de conglomerados tiene una importante tradición en muchas áreas de

investigación, junto con sus beneficios se identifican algunas limitaciones: se trata de una técnica eminentemente exploratoria, ya que no utiliza modelos estadísticos para llevar a cabo el proceso de clasificación de los casos (Martín *et al.*, 2007); el análisis de conglomerados no tiene bases estadísticas sobre las cuales deducir inferencias estadísticas para una población a partir de una muestra, sino que se utiliza como una técnica exploratoria, descriptiva y no inferencial (Pedroza y Dicoskiy, 2007).

En esta investigación se utilizó el modelo *two step* (o bietápico), el cual utiliza algoritmos matemáticos para encontrar agrupaciones (o conglomerados) homogéneos dentro de un conjunto de datos que no se agrupan de forma evidente a simple vista. Para encontrar los conglomerados se pueden utilizar variables de distinto nivel de medición, ya sean continuas o categóricas. Esta técnica es valiosa porque determina de forma autónoma la cantidad de conglomerados encontrados y no requiere que el investigador asigne la cantidad a buscar. Esto fue relevante para nuestra investigación, ya que, por la cantidad de casos en estudio, no fue posible hacer un primer análisis exploratorio con un método jerárquico que permitiera estimar la cantidad de conglomerados presentes en la muestra. Además, con el modelo *two step* es posible identificar aquellas variables que tienen una baja relevancia como predictor, es decir, para este caso, variables que aportan poco a la caracterización de los perfiles de los profesores a los que más se les obedece en los conglomerados generados. De esta manera, por su baja relevancia como predictores en la conformación de los conglomerados, se decidió retirar los aspectos de género del profesor, y si se trata de un profesor jefe³ o no.

Es importante destacar que los conglomerados encontrados pretenden agrupar los casos con alta varianza inter grupos (entre conglomerados) y baja varianza intra grupo (dentro del conglomerado).

Posterior al descarte de las variables “género del profesor” y “si es o no profesor jefe”, se verifica que la solución encontrada es estable. Se separa la muestra en dos grupos, de forma aleatoria, y se forman conglomerados en cada caso que resultan ser similares a los conglomerados de la muestra que agrupa la totalidad de los datos. Es decir, los conglomerados encontrados por la técnica no dependen directamente de la cantidad de casos en estudio. Además, se realizaron análisis con la técnica de conglomeración k-medias con el fin de comparar los resultados obtenidos, los cuales fueron estables al utilizar ambas técnicas.

2. Pruebas Chi cuadrado de independencia. Una vez generados los conglomerados se utilizó la comprobación de independencia Chi cuadrado, la cual permite determinar si hay una relación entre dos variables categóricas. La comprobación de independencia tiene como hipótesis que las variables involucradas no están relacionadas y que cualquier discrepancia observada se debe a la variación atribuible al azar. En este caso se busca determinar si los conglomerados generados son independientes o no del GSE al cual pertenece el alumno, y de los resultados promedio SIMCE del establecimiento al cual asiste.

Se utiliza la corrección V de Cramer, que se puede aplicar al coeficiente Chi cuadrado, lo cual permite obtener un índice con valor máximo 1, que indicaría la mayor asociación entre variables, y valor mínimo 0, que indicaría ausencia de asociación.

Lo anterior nos permite establecer si existe una dependencia entre los perfiles de los profesores a los que más se les obedece y las características de los alumnos consideradas en este estudio.

Requisitos estadísticos

Por tratarse de una técnica exploratoria, el análisis de conglomerados no tiene requisitos

3 El profesor jefe o tutor es el representante del colegio ante los apoderados del alumno. Debe estar al tanto de la situación académica y conductual de los estudiantes que están a su cargo.

estadísticos estrictos; sin embargo, se requiere prestar atención a los datos seleccionados, dado que las clasificaciones resultantes están totalmente condicionadas a ellos.

La única condición que se debe cumplir es que las variables utilizadas para la generación de los conglomerados no estén altamente correlacionadas entre sí; en este caso se consideró un R de Pearson < 0.6 para el cumplimiento de esta condición.

Recolección y análisis de la información

A los estudiantes se les aplicó el cuestionario de "Percepciones de la autoridad pedagógica", validado previamente por Zamora y Pérez (2012) durante los meses de mayo y julio de 2013. El instrumento recoge información acerca de las percepciones que tienen los estudiantes de enseñanza media actual respecto de los profesores a los que más se les obedece, mediante preguntas cerradas, escala tipo Likert y diferencial semántico.

Las dimensiones que recoge el cuestionario son las siguientes:

1. *Características del profesor al que más se le obedece.* Se pide a los alumnos que seleccionen ciertas características: si su profesor es jefe, género del docente y una serie de preguntas en escala Likert: la importancia que le atribuyen a la asignatura que dicta el profesor, participación de los alumnos en clase, cuán respetado es el profesor, cuán temido es, y si les gusta su forma de enseñar.

2. *Descripción del profesor al que más se le obedece.* Se presenta a los estudiantes encuestados un diferencial semántico. Esta técnica consiste en que los estudiantes caracterizan al profesor al que más se le obedece de acuerdo a 18 pares de adjetivos contrapuestos: "justo-injusto", "aburrido-entretenido", "blando-estricto", "claro-confuso", "carácter fuerte-carácter débil", "moderno-tradicional", "promueve la

originalidad de ideas-promueve la repetición de ideas", "estable-cambiante", "flexible al aplicar las normas-inflexible al aplicar las normas", "buena onda-mala onda", "sabe lo que enseña-no sabe lo que enseña", "equitativo-arbitrario", "frío-acogedor", "buen ejemplo-mal ejemplo", "imparcial-parcial", "autoritario-democrático", "respetuoso-irrespetuoso", "preciso-impreciso".

Entre cada par hay siete opciones de respuestas, y el estudiante selecciona aquella que bajo su punto de vista caracteriza al profesor al que más se le obedece. Las respuestas son codificadas de uno a siete, donde 7 es el valor más cercano a uno de los pares de adjetivo, y 1 el valor más cercano al par contrario.

En la Tabla 2 se puede observar un ejemplo de la codificación de las posibles respuestas dadas por los alumnos para el par "justo - injusto", lo que permite un mejor entendimiento de la tabulación.

Tabla 2. Ejemplo de tabulación par "justo - injusto"

Número asignado al par justo - injusto	Significado
1	Muy justo
2	Bastante justo
3	Algo justo
4	Ni lo uno ni lo otro
5	Algo injusto
6	Bastante injusto
7	Muy injusto

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se cuenta con variables relacionadas a los estudiantes. Para la descripción de los mismos se consideró el uso de dos variables: GSE (alto, medio y bajo) y resultado promedio del SIMCE (alto, medio y bajo) del establecimiento de pertenencia en las pruebas de lenguaje y matemática.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados según los objetivos de la investigación.

Características de los distintos perfiles de profesores con mayor autoridad desde el reconocimiento de los estudiantes de enseñanza media actual

Mediante la metodología antes expuesta fue posible identificar dos perfiles de los profesores a los que más se les obedece. Es importante señalar que el modelo arroja como resultado una calidad de conglomeración regular, lo que concuerda con el propósito exploratorio de este trabajo.

Se identifican variables que aportan considerablemente a la formación de los conglomerados, ya que permiten distinguir con mayor claridad el perfil de profesor reconocido como aquél al que más se le obedece en cada caso. Los estudiantes que fueron agrupados en distintos conglomerados presentan mayores diferencias en estas variables, mientras que estas diferencias son mínimas si se les compara con estudiantes del mismo conglomerado. Las variables más significativas son aquellas relacionadas con: el gusto por la forma en que enseña el profesor, si es buen o mal ejemplo, si

es justo o injusto, respetuoso o irrespetuoso, claro o confuso, estable o cambiante, preciso o impreciso, equitativo o arbitrario, entretenido o aburrido, y si es acogedor o frío.

El primer conglomerado identificado representa 80 por ciento de los casos de la muestra (700 alumnos), mientras que el segundo presenta 20 por ciento (174 alumnos). Al observar el comportamiento de cada conglomerado se visualiza la conducta de cada una de las variables utilizadas en su construcción. A continuación se analizan estos resultados, que corresponden a la comparación de los conglomerados.

El conglomerado 1, que agrupa una mayor cantidad de sujetos, tiene una menor dispersión de las respuestas para la mayoría de las variables analizadas, es decir, muestra una mayor definición o un sentido más nítido en las opciones que entregaron los alumnos para cada uno de los ámbitos propuestos. Por el contrario, en el conglomerado 2, que agrupa una cantidad menor de casos, se observa menor claridad en las opciones que aportan los alumnos en la mayoría de las variables en estudio, y muestra más dispersión de las opciones seleccionadas.

La Tabla 3 resume los resultados obtenidos para cada una de las variables, en cada uno de los conglomerados.

Tabla 3. Resultados obtenidos para cada uno de los conglomerados

Característica	Promedio	
	Conglomerado 1	Conglomerado 2
¿Te gusta cómo enseña el profesor? (1-7)	6.39	4.09
(1) Buen ejemplo - (7) mal ejemplo	1.79	3.53
(1) Justo - (7) injusto	2.20	4.21
(1) Respetuoso - (7) irrespetuoso	1.59	3.3
(1) Claro - (7) confuso	1.83	3.89
(1) Estable - (7) cambiante	2.54	4.84
(1) Preciso - (7) impreciso	1.85	3.23
(1) Equitativo - (7) arbitrario	2.69	4.37
(1) Entretenido - (7) aburrido	2.95	4.72
(1) Acogedor - (7) frío	3.26	5.05
(1) Sabe lo que enseña - (7) no sabe lo que enseña	1.22	2.22

Tabla 3. Resultados obtenidos para cada uno de los conglomerados (continuación)

Característica	Promedio	
	Conglomerado 1	Conglomerado 2
(1) Promueve la originalidad - (7) promueve la repetición	2.55	4.09
(1) Moderno - (7) tradicional	3	4.37
¿Cuán temido es el profesor por tus compañeros? (1-7)	3.71	5.24
(1) Flexible a normas - (7) inflexible a normas	3.51	4.84
¿Cuán importante es la asignatura que enseña? (1-7)	6.23	5.45
¿En qué medida participan tus compañeros en clases? (1-7)	5.43	4.17
¿Cuán respetado es el profesor por tus compañeros? (1-7)	6.37	5.87
(1) Estricto - (7) Blando	2.86	2.11
(1) Imparcial - (7) Parcial	4.45	3.68

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información recogida se observa que el primer conglomerado agrupa a los alumnos que perciben un perfil del profesor al que más se le obedece basado en el conocimiento, el saber experto, y no con el poder del cargo que ejercen. En este conglomerado predominan características tales como: alta valoración de cómo enseña, reconocimiento de que sabe muy bien lo que enseña, alta valoración de la asignatura que imparte, alta participación de los alumnos, reconocido como promotor de ideas originales, muy respetado, pero no temido. Otras características que perciben los alumnos son: ser justo, claro, preciso, buen ejemplo, entretenido, respetuoso, bastante acogedor, estable, equitativo, moderno y flexible a las normas, pero a la vez estricto.

El segundo conglomerado agrupa a aquellos alumnos que perciben que el perfil del profesor al que más se le obedece se caracteriza por el temor. En este conglomerado se observa predominancia de características tales como: ser temido, inflexible a normas, bastante estricto, frío y más bien tradicional. Los alumnos son indiferentes a cómo el profesor enseña, aunque reconocen que sabe lo que enseña, lo consideran poco claro, poco preciso, algo aburrido y que no promueve la originalidad de las ideas. Otras características que los

alumnos reconocen son impartir una regular justicia y baja percepción de que el docente sea buen ejemplo. En este conglomerado nueve de los pares alcanzan un promedio cercano a cuatro, lo que indica que los alumnos son indiferentes a estos pares a la hora de caracterizar al profesor al que más se le obedece.

Perfiles de profesores reconocidos como los de mayor autoridad y GSE del alumno

Posterior a la formación de los conglomerados, se realizaron pruebas de Chi cuadrado para comprobar la independencia entre los conglomerados formados respecto de la variable GSE de pertenencia del estudiante. Los resultados de esta comprobación se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4. Resultados pruebas Chi cuadrado para GSE

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	16.104	2	.000
N de casos válidos	874		

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el estadígrafo Chi cuadrado alcanza un valor de 16.104 (sig. < 0.05), por lo cual se rechaza la hipótesis de independencia entre las variables; sin embargo, es importante resaltar que éstas se relacionan con una intensidad baja (V de Cramer = 0.136), lo que señala que la pertenencia de los estudiantes a cada uno de los conglomerados se relaciona con su GSE, pero con baja intensidad.

En la Tabla 5 se observa cómo se distribuyen los estudiantes en cada uno de los conglomerados según GSE.

Tabla 5. Distribución de estudiantes según conglomerado y GSE

Conglomerado	GSE			Total
	Alto	Medio	Bajo	
1 (%)	78	75	88	80
2 (%)	22	25	12	20
Total (%)	100	100	100	100
Total (no. de alumnos)	303	279	292	874

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información recogida se observa que para todos los GSE, el conglomerado 1 es el que alcanza mayor representatividad por sobre el conglomerado 2. Para los alumnos pertenecientes al GSE bajo, la preponderancia del conglomerado 1 es aún mayor que para los estudiantes del GSE alto y medio. Además, la representatividad del conglomerado 2 para los alumnos del GSE bajo es aproximadamente la mitad que para los alumnos del GSE alto y medio.

Perfiles de profesores reconocidos como los que tienen mayor autoridad y desempeño SIMCE

La Tabla 6 muestra los resultados de las pruebas de Chi cuadrado para comprobación de independencia entre los conglomerados y el promedio SIMCE del establecimiento de pertenencia del alumno.

Tabla 6. Resultados pruebas Chi cuadrado para SIMCE

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	25.107	2	.000
N de casos válidos	874		

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el estadígrafo Chi cuadrado alcanza un valor de 25.107 (sig. < 0.05), por lo cual se rechaza la hipótesis de independencia entre las variables. Es importante resaltar que a pesar de comprobar que no hay independencia entre las variables, éstas se relacionan con una intensidad baja (V de Cramer = 0.169); esto señala que la pertenencia de los estudiantes a cada uno de los conglomerados se relaciona con baja intensidad con el SIMCE promedio del establecimiento al cual asisten.

En la Tabla 7 se observa cómo se distribuyen los estudiantes en cada uno de los conglomerados según promedio SIMCE del establecimiento de pertenencia.

Tabla 7. Distribución de estudiantes según conglomerado y promedio SIMCE

Conglomerado	SIMCE			Total
	Alto	Medio	Bajo	
1 %	74	79	90	80
2 %	26	21	10	20
Total (%)	100	100	100	100
Total (no. de alumnos)	341	284	249	874

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información recogida se observa que para todos los resultados de SIMCE, el conglomerado 1 es el que alcanza mayor representatividad por sobre el conglomerado 2.

Esta tendencia se intensifica conforme menor es el resultado SIMCE de la escuela a la que asiste el alumno. En otras palabras, a medida que las instituciones obtienen menores resultados en el SIMCE, sus alumnos reconocen obedecer mayoritariamente a los docentes asociados al conglomerado 1 por sobre los del conglomerado 2.

CONCLUSIÓN

Tradicionalmente la autoridad se entendía como una consecuencia automática de la institución, más que por un mérito propio. Como propone Esther: “el acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito, por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de la persona nombrada” (2011: 117). Actualmente estas concepciones de autoridad han variado, y es el propio maestro quien debe generar un proceso de influencias que debe ser reconocido por sus estudiantes para lograr la obediencia aceptada. En otras palabras, “gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos” (Esther, 2011: 117).

La investigación revela que los alumnos encuestados reconocen dos perfiles de profesores como aquellos a los que más se le obedece. En ambos casos los estudiantes obedecen a sus profesores, sin embargo, las características reconocidas en los docentes difieren entre los conglomerados formados.

El primer conglomerado agrupa un mayor número de estudiantes (700 individuos) y se distingue porque los alumnos reconocen obedecer a este perfil de profesor por percibir en él características asociadas al saber experto. En este conglomerado predominan características del profesor que se relacionan con la enseñanza que imparte y es percibido como un experto por sus estudiantes. Que el profesor sea reconocido como un especialista en su disciplina y nivel pedagógico se constituye como

un factor que posibilita la aceptación de sus demandas. Al profesor al que se le percibe de esta manera, no le basta con haber sido elegido por la organización escolar para ser obedecido.

Un segundo conglomerado agrupa un número menor de estudiantes (174 individuos) que reconoce un perfil de profesor con características tales como ser temido, más bien inflexible a normas y tradicional. Es relevante destacar que este conglomerado es de menor tamaño, lo que podría indicar un declive de este tipo de reconocimiento en la educación actual; parece ser que las formas de concebir la autoridad basadas en el temor están dejando de ser valoradas por los estudiantes.

A partir de los resultados recién expuestos podría plantearse una posible transformación de las motivaciones por las cuales los estudiantes obedecen a sus profesores: una mayor parte de los alumnos estarían realizando características distintas a las tradicionales (asociadas a la institución escolar, al cargo, al temor), y con ello quedaría de manifiesto una predominancia del reconocimiento de un perfil de profesor al cual se le obedece por características asociadas a los procesos de enseñanza. El poder que la institución escolar transfiere al profesor como su representante no basta, en la mayoría de los casos, para que éste sea reconocido como autoridad y obedecido por sus alumnos. Los resultados sugieren que la autoridad se encuentra sustentada mayoritariamente en el reconocimiento del profesor con un perfil de experto; por lo tanto, el sistema de autoridad vertical, donde el nombramiento de un individuo por la institución educativa se convertía en la forma de legitimar la autoridad, ha perdido espacio entre los adolescentes actuales. La concesión de poder al profesor —y por consecuencia, la obediencia de sus alumnos— requiere que el docente demuestre dominio del saber que imparte. Es así como lo señalan Arendt (1996), Batallán (2003), Dubet (2006), Esther (2011), Martucelli (2009) y Zamora y Pérez (2012) en sus trabajos.

En relación a los resultados obtenidos considerando el GSE de los estudiantes, destacan los resultados obtenidos en el GSE bajo. Este grupo alcanza la representatividad más alta en el primer conglomerado (88 por ciento) y tiene baja frecuencia en el segundo (12 por ciento). Este resultado podría estar relacionado a que los estudiantes del GSE bajo son los que usualmente se han encontrado fuera del sistema escolar o que han ingresado más tardíamente; en ellos se observa un mayor reconocimiento de un perfil de profesor percibido como experto por sobre uno que se impone a través del temor. Este perfil de docente les posibilitaría ser partícipes de la cultura escolar y haría viable su ingreso a lo que la escuela valora, por sobre otro perfil que busque la obediencia con mecanismos de temor. En este sentido, el profesor al cual se le obedece es percibido como un experto que se ha validado como autoridad frente a los estudiantes desde lo que sabe y desde la manera como lo transmite. Como señalan Zamora *et al.* (2014: 8) “los estudiantes de educación secundaria, especialmente los de sectores socioeconómicos más vulnerables... enfrentan grandes dificultades sociales para participar de la cultura que la escuela valora y celebra”. Lo anterior podría estar relacionado con que aquellos profesores que sean capaces de acercarlos y hacerlos partícipes de la cultura escolar, a partir del desarrollo de un código más elaborado, serían altamente valorados y obedecidos.

Por otro lado, en el caso del GSE alto y medio, el primer conglomerado también presenta una mayor frecuencia (78 y 75 por ciento, respectivamente), lo que significa que los alumnos de estos GSE reconocen mayoritariamente que obedecen al profesor que cuenta con un perfil de experto. Sin embargo, la proporción de estudiantes que afirman obedecer por motivaciones más tradicionales (conglomerado 2) está en torno al doble de la frecuencia observada en el GSE bajo (22 y 25 por ciento en los GSE alto y medio, en comparación a un 12 por ciento en el GSE bajo). En este sentido,

la autoridad del profesor en los GSE alto y medio descansaría en mayor medida en la institución escolar y menos en el reconocimiento del docente como un experto, si se le compara con el GSE bajo. Esto se puede explicar ya que el mensaje que dirige el docente es socialmente válido y apreciado por los estudiantes de estos GSE, los cuales comparten un código común con el profesor y la brecha entre el capital cultural heredado y el de la cultura de la escuela no es grande. En este sentido Zamora *et al.* (2014: 6) proponen que “la autoridad pedagógica se predica siempre a los conversos, a los que ya están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor pues entienden sus palabras o perciben que es relevante lo que ahí se dice”.

Al analizar los resultados asociados a la variable SIMCE, la mayoría de los estudiantes realzan un perfil de profesor reconocido por el saber que imparte, más allá de los resultados que alcance el establecimiento (74, 79 y 90 por ciento para resultados promedio SIMCE alto, medio y bajo, respectivamente). Pese a lo anterior, a medida que las instituciones obtienen un peor desempeño SIMCE, sus alumnos reconocen en mayor medida perfiles de profesores con características asociadas al saber experto del docente.

Los resultados obtenidos en relación al SIMCE bajo podrían explicarse, nuevamente, porque los estudiantes estarían valorando perfiles de profesores que no sólo presentan una autoridad basada en la institución o en el temor asociado al cargo que ocupan, sino más bien un perfil de docente que les facilita acceder a un código que ellos no manejan y que les permite ser partícipes de la cultura escolar. En este sentido, la autoridad reconocida en este perfil de docente permite a los alumnos tener una claridad de lo que deben aprender, visibilizar aspectos a desarrollar, y les proporciona mayor seguridad en un medio cultural que socialmente se les ha presentado distante e incomprensible. Como señala Dubet “los estudiantes no están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como

natural y como obvia; esperan ser convencidos de la utilidad de los estudios, ya sea de su interés intelectual o de su interés social” (2006: 160). El reconocimiento de un perfil de docente asociado a características tradicionales ocurre en mayor medida para los estudiantes con SIMCE alto o medio (26 y 21 por ciento respectivamente) en comparación a un SIMCE bajo (10 por ciento), ya que, con base en los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2003), estos alumnos podrían vivir en la escuela una extensión de la cultura familiar, es decir que algunos de ellos aún reconocerían la autoridad con base en el cargo que ocupa el docente y exigirían menos al profesor como experto.

El estudio de la obediencia se configura como un aspecto relevante a indagar, dadas las problemáticas que están enfrentando actualmente los docentes para lograr el reconocimiento, escucha y aceptación de sus demandas por parte de los estudiantes. Las motivaciones que llevan a los alumnos a obedecer están cambiando, dado que las formas de reconocimiento de la autoridad se alejan cada vez más de las tradicionales y surgen nuevas motivaciones para legitimar la autoridad del maestro. Hoy en día la institución escolar sirve de apoyo al profesor, pero es éste quien debe lograr, a partir de sus capacidades, el reconocimiento y obediencia de sus alumnos.

Los procesos de influencias que permiten que el profesor y los estudiantes se coordinen en las interacciones pedagógicas dentro del

aula, y que buscan mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, tienen como condición necesaria que el estudiante reconozca al docente como una autoridad legítima. Este estudio es un esfuerzo por objetivar las influencias que generan los profesores, mediante la caracterización de los perfiles de los docentes a quienes sus estudiantes sí obedecen. Se encontró la preponderancia del perfil de profesor que logra posicionarse como un experto frente a los alumnos, desde la disciplina que enseña y a través de las estrategias pedagógicas que utiliza; esto es, el liderazgo reconocido en este perfil de docente en la sala de clases no se queda restringido a un mero dominio de unos sobre otros, sino que emana del reconocimiento de cualidades asociadas al saber experto.

No hay que olvidar que el sistema de influencias que genera el profesor en el aula es el que tiene un impacto más directo en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Robinson y Timperley, 2007). En este sentido, se hace necesario continuar indagando en las interacciones entre profesores y estudiantes, a través de distintas metodologías, para esclarecer la importancia relativa de las características que le permiten al profesor ser reconocido como una autoridad. Lo anterior iluminaría la capacitación de quienes ya son profesores y la formación de futuros docentes, quienes se enfrentarán a contextos socioeducativos desafiantes y a estudiantes que esperan ser estimulados a la hora de aprender.

REFERENCIAS

- ARENDET, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- BATALLÁN, Graciela (2003), “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 679-704, en: <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=14001906> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Laia.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CIDE (2012), *IX Encuesta a actores del sistema educativo*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, en: http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).

- DUBET, François (2006), *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.
- DUSCHATZKY, Silvia (2012), *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile, en: http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).
- ESTHER, Alicia (2011), "Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 115-135, en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2011/re201106.pdf?documentId=0901e72b81202f40> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- FLETCHER, Joyce K. y Katrin Käufer (2003), "Shared Leadership: Paradox and possibility", en Craig L. Pearce y Jay A. Conger (eds.), *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, Thousand Oaks, Sage, pp. 21-47.
- FLORES, Luis y Ana María Zerón (2007), "Paradojas de la violencia escolar en Chile desde la subjetividad fenomenológica de los actores", *Boletín de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 153-171.
- FRANZOI, Stephen (2007), *Psicología social*, México, Mc Graw Hill.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/Ministerio del Interior (2005), *Estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*, Santiago de Chile, MINE-DUC/Ministerio del Interior.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/Ministerio del Interior (2007), *Segunda encuesta de violencia en el ámbito escolar*, Santiago de Chile, MINE-DUC/Ministerio del Interior.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/Ministerio del Interior (2009), *Tercera encuesta de violencia en el ámbito escolar*, Santiago de Chile, MINE-DUC/Ministerio del Interior.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2011), *SIMCE 2010: Síntesis de resultados, II° educación media*, Santiago de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012), *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos*, Santiago de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación.
- HARRIS, Alma y Daniel Muijs (2003), "Teacher Leadership: Principles and practice", Coventry, University of Warwick-Institute of Education, en: <http://dera.ioe.ac.uk/5132/1/download%3Fid%3D17417%26filename%3Dteacher-leadership-principles-practice-full-report.pdf> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- KOJÈVE, Alexandre (2006), *La noción de autoridad*, Madrid, Nueva Visión.
- LEITHWOOD, Kenneth (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago de Chile, Fundación Chile, en: http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).
- LUHMANN, Niklas (1995), *Poder*, México, Universidad Iberoamericana.
- MARTÍN, Quintín, María Teresa Cabrero y Yanira del Rosario de Paz Santana (2007), *Tratamiento estadístico de datos con SPSS*, Madrid, Paraninfo.
- MARTUCCELLI, Danilo (2009), "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción", *Diversia*, vol. 1, pp. 99-128, en: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Martuccelli_La_autoridad_en_las_salas_de_clase_Diversia.pdf (consulta: 27 de mayo de 2015).
- MARZANO, Robert J. (2003), *What Works in Schools: Translating research into action*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- MARZANO, Robert J., Timothy Waters y Brian A. McNulty (2005), *School Leadership that Works: From research to results*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- PEDROZA, Henry y Luis Dicovski (2007), *Sistema de análisis estadístico con SPSS*, Managua, IICA/INTA.
- PIERELLA, María Paula (2014), "La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 140-156, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362009> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- RIVEROS-Barrera, Augusto (2012), "La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional", *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 2, pp. 289-301, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1845/2890> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- ROBINSON, Viviane, Margie Hohepa y Claire Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington (Nueva Zelanda), Ministerio de Education.
- ROBINSON, Viviane y Helen Timperley (2007), "The Leadership of the Improvement of Teaching and Learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students", *Australian Journal of Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 247-262, en: <http://philiphallinger.com/wp-content/uploads/2013/01/Robinson1.pdf> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- RODRÍGUEZ, Darío (1996), *Gestión organizacional*, México, Universidad Iberoamericana.
- SPILLANE, James P. (2006), *Distributed Leadership. The Jossey-Bass leadership library in education*, San Francisco, Jossey-Bass.

- TEDESCO, Juan Carlos y Emilio Tenti (2002), *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, Brasilia, Ministério da Educação, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf> (consulta: 27 de mayo de 2015).
- TENTI, Emilio (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Brasilia, Ministério da Educação.
- UNESCO (2005), *Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de estudiantes y docentes*, Santiago, UNESCO.
- WEBER, Max (2007), *Sociología del poder. Los tipos de dominación*, Madrid, Alianza.
- ZAMORA, Guillermo, Marisa Meza y Pilar Cox (2015), “¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes”, *Magis*, vol. 7, núm. 15, pp. 63-80.
- ZAMORA, Guillermo y Gabriela Pérez (2012), “Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes”, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 243-256.
- ZAMORA, Guillermo y Ana María Zerón (2009), “¿Cómo ejercen autoridad pedagógica los profesores de enseñanza media?”, *Perspectiva Educacional*, vol. 9, pp. 121-135.
- ZAMORA, Guillermo y Ana María Zerón (2010), “Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 245, pp. 99-116.

Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte

MARICELA GUZMÁN CÁCERES* | JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO**

El objetivo del artículo fue realizar un estado del conocimiento acerca de los determinantes que afectan la enseñanza y aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales en la educación superior. La metodología del estudio se realizó en dos fases: heurística, por medio de la cual se identificaron y seleccionaron estudios realizados en Latinoamérica y Estados Unidos; y hermenéutica, para analizar e interpretar los textos seleccionados. El trabajo concluye que pese a que las materias que enseñan la metodología de la investigación son básicas para desarrollar las destrezas investigativas en los estudiantes, con frecuencia no logran desarrollar esas habilidades debido a determinantes epistemológicos, curriculares y didácticos, así como a las creencias y actitudes de los estudiantes y docentes.

The objective of this article was to produce a review of the knowledge regarding determinants that affect teaching and learning of social science methodology in higher education. The study methodology was conducted in two stages: a heuristic stage during which studies carried out in Latin America and the United States were identified and selected; and a hermeneutic stage to analyze and interpret the selected texts. This review concludes that although subject matter to teach research methodology is essential for developing student investigatory skills, students frequently are unable to develop these skills due to epistemological, curricular and/or didactic determinants, as well as due to student and teacher beliefs and attitudes.

Palabras clave

Metodología de la investigación
Currículo
Didácticas específicas
Ciencias sociales
Actitudes del estudiante

Keywords

Research methodology
Curriculum
Special didactics
Social sciences
Student attitudes

24 de enero de 2015 | Aceptación: 12 de mayo de 2015

* Posdoctorante en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, México). Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo. Líneas de investigación: sociología de las organizaciones educativas; gestión, liderazgo y planeación educativa; teoría y epistemología feminista. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con A.R. Pérez Mayo y J.A. Hernández Aguilar), "Organizational Climate and Educative Outcomes in Elementary Schools", *International Education and Research Journal*, vol. 2, núm. 2, pp. 14-17; (2015), "Multiplicar los sujetos, encarnar los conocimientos. Plausibilidad de la epistemología social posmoderna de Donna Haraway", *Boletín Científico Sapiens Research*, vol. 5, núm. 2, pp. 39-44. CE: mari68mx@yahoo.com.mx

** Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México). Doctor en Educación por la Ohio University. Líneas de investigación: administración y organización escolar; evaluación educativa; currículo. Publicaciones recientes: (2014), "Estudio introductorio a la teoría del curriculum de William F. Pinar", en W.F. Pinar, *La teoría del curriculum*, Madrid, Narcea, pp. 11-63; (2014), "¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, núm. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n15.201>. CE: josemariagarduno@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La manera en la que tradicionalmente se ha impulsado la investigación en las universidades ha sido a través de la inclusión de las materias de metodología de la investigación en el currículo. Es común que los currículos universitarios incluyan un bloque de materias para la formación en investigación cuya finalidad es desarrollar en los alumnos la capacidad general para el estudio, así como para el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera, y más aún, en su ejercicio profesional; asimismo, proponer soluciones a problemas específicos apoyados en la investigación, y desarrollar competencias para analizar e interpretar datos profesionales y escribir informes tecno-científicos (Ruíz y Torres, 2005; Uribe *et al.*, 2011).

El número de materias del bloque investigativo varía dependiendo de los criterios de las universidades y de las carreras de que se trate. Por ejemplo, en el caso de Sociología, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el programa de estudios establece en total 10 materias de metodología obligatorias y tres optativas (UNAM, 2007), mientras que en el caso del plan de estudios de la misma carrera en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Azcapotzalco, son cuatro o cinco materias de metodología obligatorias (UAM, 2013). En la carrera de Psicología de la UNAM (2008), el plan de estudios vigente contempla solamente una materia obligatoria de metodología en el segundo semestre, y de acuerdo con el área y línea terminal por la que opten los estudiantes, a partir del octavo semestre puede haber desde seis materias de metodología optativas generales, como en el caso de las ciencias cognitivas y del comportamiento, hasta ninguna, como en psicología organizacional. En contraste, para la misma carrera, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) contempla en su plan de estudios seis materias de metodología

de la investigación obligatorias, dos del área científica básica, y una más en el área terminal (IPN, 2010).

Las materias de metodología de la investigación, además de proporcionar herramientas prácticas para desarrollar proyectos de investigación escolares, constituyen un primer acercamiento de los jóvenes a la actividad investigativa; de ahí la relevancia de que los resultados del quehacer educativo sean satisfactorios, útiles y, sobre todo, estimulantes. Sin embargo, diversos estudios realizados en diferentes épocas (García Garduño, 1985; Ruíz y Torres, 2002; Ball y Pelco, 2006), han demostrado que existe poco interés de parte de los estudiantes para las materias que tienen que ver con la investigación y la ciencia en general y, además, que aun cuando muchos de ellos han cursado diversas materias de metodología de la investigación, no han logrado adquirir las competencias investigativas necesarias para su desarrollo profesional.

La intención de este artículo es realizar una revisión del estado del conocimiento acerca de la enseñanza de la metodología de la investigación de las ciencias sociales en la educación superior, particularmente en las licenciaturas en sociología, psicología y ciencia política, con el fin de determinar la forma como ha sido tratado el tema, cómo se encuentra el avance de su conocimiento en el momento actual, cuáles son las tendencias didácticas existentes en la enseñanza de la metodología de la investigación, y cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta.

La estrategia metodológica que se empleó para desarrollar este trabajo consistió en dos fases: heurística y hermenéutica. En la primera se recabaron, categorizaron, ordenaron, analizaron, integraron e interpretaron las investigaciones más recientes y pertinentes en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación y las soluciones que proponen los autores revisados, en distintos contextos de Latinoamérica y Estados Unidos. La información se obtuvo de artículos, tesis y libros que dan cuenta de

investigaciones empíricas que tenían como objetivo analizar alguno o algunos de los determinantes implicados en la enseñanza de la metodología de la investigación en el nivel superior, aunque también se trabajaron algunos documentos teóricos, derivados de fuentes no empíricas, que brindan argumentaciones y explicaciones sobre algunos de los subtemas de interés para el presente documento.

La mayoría de las investigaciones revisadas son empíricas e incluyen distintas aproximaciones metodológicas tales como enfoques cuantitativos, cualitativos y/o mixtos, y han utilizado herramientas como la investigación acción, cuasi-experimentos, encuestas, entrevistas y observación participante. Esta recopilación de información permitió contextualizar las temáticas, clasificar los tipos de texto, los autores, las metodologías, los marcos de referencia, los conceptos y las conclusiones, con la finalidad de establecer convergencias y divergencias (Londoño *et al.*, 2014); así mismo, se elaboró una categorización de los hallazgos que derivaron en el establecimiento de los determinantes que tienen implicaciones fundamentales para la enseñanza de la metodología de la investigación. En la segunda etapa se leyó, analizó, interpretó, correlacionó y clasificó la información, de acuerdo a la categorización de determinantes que ya se había elaborado.

Los trabajos que se revisan en el artículo analizan características, estrategias, obstáculos, metodologías empleadas y sugerencias respecto de la impartición y aprovechamiento de materias del componente investigativo de nivel de licenciatura y posgrado. Las asignaturas de metodología son aquellas que desarrollan en los alumnos la capacidad general para el estudio y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera. Los cursos revisados corresponden a cualquiera de los siguientes tipos: metodología de la investigación; métodos de investigación cualitativa y/o cuantitativa; técnicas de investigación cualitativa y/o cuantitativa; estadística

descriptiva e inferencial; y análisis de datos cuantitativos y/o cualitativos

Para los objetivos de este trabajo se omiten las investigaciones que refieren a cursos de epistemología o filosofía de la ciencia.

El análisis realizado a los documentos señalados permitió identificar que existen cinco determinantes que están detrás del éxito o fracaso en la enseñanza de la metodología de la investigación: epistemológicos, creencias y actitudes hacia la investigación, determinantes curriculares, determinantes docentes y determinantes didácticos. En este artículo se abordarán las características de estos determinantes y sus implicaciones para la enseñanza de la metodología de la investigación, y se señalarán las fuentes empíricas en las que se basan, el perfil de los estudiantes y/o docentes implicados, y el país de procedencia.

DETERMINANTES EPISTEMOLÓGICOS

La epistemología es la rama de la filosofía que estudia la definición del saber y la producción de conocimiento, de ahí que busca dar respuesta a interrogantes tales como qué conocemos, cómo conocemos y qué tipo de conocimiento producimos a partir de lo que conocemos (Castañeda, 2008). En tal sentido, de acuerdo con García Garduño (1985), existen obstáculos epistemológicos en la enseñanza de las materias relativas a la investigación, y éstas se refieren a la disociación entre la enseñanza de la teoría y el método o métodos que llevaron a la construcción de esas teorías; esto sucede cuando los docentes enseñan de manera aislada los métodos y técnicas de investigación, sin establecer que la elección de los mismos deriva de la teoría que sustenta la investigación.

Cuando se trata la metodología o el método como contenido curricular único y aislado de las materias teóricas del currículo, es muy probable que implícitamente se esté considerando que el método es distinto de la teoría que lo generó. Una de las consecuencias más evidentes de tal disociación es que se

considere a los métodos y técnicas de investigación como un abanico de posibilidades de las que el investigador puede echar mano sin tomar en cuenta la tradición metodológica y los límites y posibilidades que brinda la teoría que sustenta la investigación.

De ahí que una de las primeras dificultades para que los estudiantes se introduzcan en el universo de la investigación es la forma segmentada en que se abordan los distintos momentos del proceso investigativo: por un lado se visualizan las cuestiones epistemológicas, dirigidas hacia grandes objetivos e hipótesis de investigación, y por otro se lleva a cabo el diseño de investigación; posteriormente se realiza el trabajo de campo en el que se aplican técnicas (divididas generalmente entre las de tipo cuantitativo y cualitativo) y, finalmente, se analizan los resultados (Gugliano y Robertt, 2010).

Para el caso de la ciencia política, David Easton (1969) señala que el conductismo o behaviorismo es el rasgo distintivo actual de los desarrollos metodológicos en las ciencias sociales, y sus principales características son: 1) la búsqueda de uniformidad y regularidad; 2) la subordinación de toda afirmación a comprobación empírica; 3) la adopción de métodos y técnicas de investigación precisos, la cuantificación y la no valoratividad. Estas características se reflejan sobre todo en tres desarrollos: la investigación, la cuantificación y la matematización, los cuales tienen como fin la búsqueda de aquellos elementos que pueden hacer, del análisis de la política, lo más científico posible. El comportamentismo, nacido y desarrollado en el estudio de la psicología, se traduce en la ciencia política en la insistencia por observar y analizar los comportamientos concretos de los actores políticos, aunado al recurso de usar técnicas específicas tales como entrevistas, sondeos de opinión, análisis de contenido, simulaciones, hasta las más refinadas cuantificaciones, todo lo cual llevaría al análisis político a aproximarse a ser ciencia (Easton, 1969).

Por otra parte, también en el plano epistemológico, Sartori (1984) cuestiona que en los

últimos años, en las ciencias sociales ha habido un interés exagerado hacia el tratamiento estadístico de los datos y la pulcritud en el uso de los métodos de investigación, pero que esto no ha beneficiado a los desarrollos teóricos, ya que lejos de incorporar los datos en la teoría, o desarrollarla a partir de éstos, el objeto de estudio de las ciencias sociales se ha reducido, centrándose en lo micro y no en la generalización que implica el desarrollo teórico. Para el autor, debe buscarse un equilibrio epistemológico entre la teoría y la práctica, pues existe la tendencia a desvincularlas, es decir, muchas disciplinas, como la ciencia política, han desarrollado la parte filosófica y teórica de forma exhaustiva, pero han descuidado el saber empírico del cual se deriva este conocimiento.

Las metodologías, por lo general, están separadas por enseñanza de métodos y técnicas, y aplicación de las mismas, o bien, materias de investigación cualitativa y cuantitativa que se trabajan por separado, lo que las segmenta y sugiere que ambas tienen objetivos contrapuestos; por otra parte, se estima que la formación investigativa de alta calidad se reserve a los posgrados. Además, García Garduño (1985) y Gugliano y Robertt (2010) señalan que las metodologías están separadas de los aspectos teóricos de la disciplina de que se trate, todo lo cual lleva a la fragmentación del conocimiento. Los autores recomiendan que además de llevar a cabo cambios de formato, se modifique la estructura de las disciplinas sociales y su relación con su objeto de enseñanza aprendizaje, de tal manera que la relación entre la enseñanza metodológica y las prácticas de investigación sea más fructífera.

CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN

Una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente, de una manera favorable o desfavorable, respecto de un

objeto o sus símbolos, de ahí que las actitudes están relacionadas con el comportamiento que las personas tienen acerca de determinadas situaciones y son indicadores de la conducta, pero no son la conducta en sí (Fishbein y Ajzen, 1975; Oskamp, 1991). De esta forma, la intención de comportarse de alguna u otra manera depende de la combinación entre la actitud, la norma subjetiva y la percepción del comportamiento. Como regla general, entre más favorables sean la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control del comportamiento, más fuerte será la intención de las personas de ejecutar o desempeñar determinado comportamiento; como resultado de ello se espera que éstas lleven a cabo sus intenciones cuando tengan la oportunidad de hacerlo (Davis *et al.*, 2002).

Con base en esta teoría, Nobigrot-Kleinman *et al.* (1995) señalan que la formación científica y la búsqueda continua del conocimiento dependen, en gran medida, de la propia inclinación o actitud que muestren los estudiantes hacia el aprendizaje y el conocimiento, de ahí que, para estos autores, el desarrollo de actitudes positivas hacia la metodología de la investigación, y hacia la investigación científica, permitirá lograr una mejor comprensión y compromiso con la naturaleza del proceso científico. En este sentido, diversas investigaciones han encontrado que estudiantes de licenciatura y docentes universitarios tienden a considerar a la investigación científica como ajena e irrelevante, además de que prevalecen todavía diversos mitos y creencias ingenuas sobre la ciencia (Aguirre *et al.*, 1990; Alvarado y Flores, 2001; Vázquez *et al.*, 2006; Vázquez y Manassero, 2008; Uribe *et al.*, 2011; Polino, 2007; Ruíz, 2006).

En una investigación comparativa entre estudiantes de psicología, en la que estuvieron involucrados alumnos que tenían clases presenciales y otros que estudiaban en línea, Castañeda *et al.* (2011) encontraron que resulta relevante el protagonismo de las creencias reflexivas, así como las relativas a la utilidad o

la naturaleza científica del conocimiento que tienen los jóvenes, ya que resultan predictoras de ciertas estrategias autorregulatorias que, a su vez, predicen el desempeño. Es decir, la epistemología personal de los estudiantes es relevante para los resultados educativos. Las implicaciones de estos hallazgos apuntan hacia nuevas exploraciones teóricas acerca de las condiciones que favorecen los procesos de construcción de conocimiento en la educación superior.

La identidad epistémica de los estudiantes, que se constituye con las creencias y concepciones sobre el conocimiento y el conocer, tienen implicaciones para el aprendizaje (Hofer, 2006). Diversos especialistas han profundizado en la reflexión de que las creencias sobre el conocimiento y el saber existen no sólo como un dominio independiente del sujeto, sino que tienen un componente contextual que juega un papel importante, tanto en la formación como en la obtención de las creencias epistemológicas de los estudiantes. En este sentido, se ha encontrado que todos los estudiantes de un mismo curso pueden adoptar una visión particular del mundo considerando que era la conveniente (en el contexto del curso), con la finalidad de que encaje con el plan de estudios que se espera que enseñe el profesor (Buehl y Alexander, 2005).

En el mismo orden de ideas, el contexto es relevante para la epistemología personal del estudiante, que Hofer (2006) entiende como el conjunto de creencias respecto al conocimiento que tienen los alumnos, y que pueden cambiar de acuerdo a la disciplina y la situación contextual de que se trate. Por ejemplo, es posible que una persona tenga una creencia epistemológica general de que “la verdad es inmutable”, en tanto que para una disciplina en particular considera que “una buena manera de saber si algo es cierto es hacer un experimento”. Resulta muy significativa la influencia de la percepción social de la ciencia que prevalece en el medio universitario, debido a que está en relación directa con las

actitudes que se toman. McComas (1996) señala que prevalecen mitos sobre la naturaleza de la ciencia, entre los cuales destaca la creencia de que la ciencia consiste en inventar cosas para beneficio de la sociedad, que está disponible para el uso y beneficio de todas las personas, pero que no se debe estudiar en la escuela, ya que no da a los estudiantes la facultad de comprenderla mejor ni de acrecentar su interés en ella. Los resultados también dejan ver la creencia de que existe un método científico general y universal.

Dada la importancia de las interacciones entre el individuo y el contexto para la conformación de la epistemología personal, Hofer (2006) considera que los profesores especialistas en epistemología deben incidir en el contexto de las expectativas de instrucción, tanto de los estudiantes como de los profesores. La manera de incidir sería capacitando a los profesores de metodología y de las materias de ciencia para que a su vez trasmitan a sus alumnos concepciones epistémicas apegadas a la multiplicidad metodológica, que en realidad es lo que prevalece en las ciencias sociales.

DETERMINANTES CURRICULARES

El currículo es el documento básico instrumental que norma y orienta el desarrollo de las acciones educativas. A éste le corresponde organizar el total de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en un programa de estudios e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para organizar y estructurar cómo es que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje (Rossi, 2006). En el caso de las materias de metodología de la investigación, la variable curricular tiene varias implicaciones importantes para la enseñanza de la metodología de la investigación, entre las cuales la literatura destaca las expectativas curriculares que no se cumplen y la usurpación de contenidos en el currículo

real, de acuerdo a la experiencia o inexperiencia del docente; es decir, algunos docentes que no dominan los contenidos del curso hacen una selección de los temas que pueden y quieren trabajar.

En esta temática, Doyle y Mezzell (2007) añaden que en los mapas curriculares de muchas carreras universitarias se minimiza la importancia de los cursos de metodología en el nivel de licenciatura; aunado a ello, Albornoz (1991) señala que la mayoría de los cursos de metodología de la ciencia, al menos en ciencias sociales, son un mero ejercicio de retórica totalmente prescindible, dado que a pesar de que en la mayoría de las carreras se enseña a hacer investigación científica, los resultados no se traducen proporcionalmente en una mayor y mejor ciencia.

Un supuesto recurrente en las investigaciones sobre los cursos de metodología de la investigación es que éstos resultan difíciles, aburridos, y son rechazados por la mayoría de los estudiantes de casi todas las universidades. Este supuesto fue puesto a prueba por Brown *et al.* (2007), en una investigación con estudiantes de ciencia política con la intención de demostrar que los cursos no son aburridos. Los investigadores aplicaron una evaluación a dos grupos, uno que estuvo expuesto a niveles bajos de metodología, y al grupo control, que llevó una carga fuerte de metodología. Encontraron que no hubo una relación estadísticamente significativa entre las medias de las respuestas correctas entre el antes y después de la pruebas que se aplicaron en cada grupo, pero sí encontraron cambios estadísticamente significativos entre los grupos respecto a determinados temas: los estudiantes que sí tuvieron cursos de metodología no los consideraron desagradables y tampoco sintieron que tuvieron un elevado grado de dificultad.

Estos hallazgos contradicen la creencia generalizada de que los cursos de metodología no son del agrado de los alumnos, y por otro lado, que deben incluirse en el plan de estudios después del tercer o cuarto año,

debido a su supuesto grado de dificultad, ya que en el caso de los alumnos estudiados, que son de los primeros semestres, la percepción de la dificultad fue baja. En otra investigación realizada con estudiantes de psicología y enfermería respecto a la intención de elaborar tesis profesional como forma de titulación, los investigadores encontraron los siguientes hallazgos: existe una percepción positiva de los estudiantes respecto a la investigación científica, se observa interés por la investigación y los estudiantes le adjudicaron a la investigación una gran aplicabilidad social (Uribe *et al.*, 2011).

Por otra parte, respecto a variables relacionadas con la forma en que trabajan el currículo los profesores de metodología, Bos y Schneider (2009) hicieron una investigación con estudiantes de derecho y encontraron que existe un desfase entre los contenidos del plan de estudios específico de las materias de metodología y lo que los profesores consideran que es importante en cada curso. La revisión curricular arrojó carencias de temas en los programas, aunque, por otro lado, se detectó que en muchos casos los profesores no cumplen con los contenidos del plan, sobre todo en cuanto al muestreo, los análisis estadísticos y la presentación de datos.

Otra determinación curricular proviene de los libros de texto para la enseñanza de la metodología, los cuales, con frecuencia, son manuales para hacer investigación. Farías (2005) denomina a tal preferencia como “pensamiento manualesco”. El autor comenta que uno de los problemas que acarrea la carencia de experiencia investigativa de quienes imparten estas materias, es que no conocen, en el plano real, cómo se lleva a cabo una investigación. Se guían únicamente por los listados de sugerencias de los manuales de metodología, y exigen a los alumnos la realización de tareas que resultan desproporcionadas, inadecuadas o inflexibles, con la consecuencia de que los estudiantes entregan sus trabajos como pueden, y únicamente para cumplir.

García Garduño (1985) propone vincular la enseñanza de la metodología de la investigación en las materias teóricas de las carreras, para que de esta forma se supere la separación metodología-teoría; es justamente esta separación la que hace que, en el imaginario de los estudiantes, la metodología se vea como un simple agregado de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, y que no se vislumbre la compleja relación epistémica que se da entre las distintas ciencias y con el o los métodos. En este sentido, el autor propone tres puntos: primero, que en el diseño curricular de las licenciaturas se coloquen las materias de metodología al final, cuando los estudiantes ya han cursado la mayoría de las asignaturas teóricas, lo cual permitirá que cuenten con las herramientas teórico conceptuales para saber qué teorías y qué teóricos han abordado el objeto de estudio de su interés y, además, determinar qué métodos son compatibles o propios para utilizarlos bajo una teoría determinada. Así, la teoría determinará el método que se va a utilizar para indagar. Un segundo punto que propone García Garduño es que los cursos de metodología dedicados a hacer investigación teórica empírica sean mínimos; y tercero, que sus contenidos se estudien de manera transversal en las materias teóricas de toda la carrera. Es decir, que teoría y método constituyan una unidad, lo cual facilitará que al final de la carrera, más que aprobar cursos de metodología, los estudiantes sepan hacer investigación por cuenta propia, es decir, que adquieran las competencias investigativas que se requieren para ello.

DETERMINANTES DOCENTES

Los determinantes docentes son fundamentales en una revisión de las variables que intervienen en la enseñanza de la metodología, pues son los maestros quienes se encargan de fomentar en sus estudiantes actitudes positivas hacia la investigación, así como desarrollar conocimientos y habilidades para que sean capaces de realizar proyectos de investigación

con rigor metodológico y bien fundamentados en los aspectos epistémicos y teóricos.

En cuanto a los retos a los que se enfrentan los docentes de metodología de la investigación en el ámbito latinoamericano, Farías (2005) encontró que los principales son: la acelerada expansión del área; el predominio del “pensamiento manualesco”; serias interferencias o distorsiones burocráticas; las estrategias y obstáculos para lograr las metas; y el marcado contraste entre la retórica ortodoxa de las ciencias sociales y las novedosas tendencias reflexivas. El autor plantea como una de las causas de esta situación, el hecho de que en el siglo XXI, enseñar metodología constituye una tarea más compleja de lo que fue años atrás, debido al incremento de libros, artículos y ponencias que abordan ese tema, así como el reto que representa el manejo de *software* para el análisis estadístico y cualitativo y el *software* de prospectiva y de simulación.

La principal queja detectada en la literatura respecto a los docentes que imparten las materias de metodología de la investigación es la carencia de experiencia investigativa. En tal sentido, Guzmán Cáceres (2013) encontró que a nivel licenciatura, muchos estudiantes iniciaron su carrera con altas expectativas respecto a sus materias de investigación y que éstas fueron decayendo conforme tenían malas experiencias con docentes que no tenían la preparación didáctica ni investigativa necesaria. La mayoría trabaja con una didáctica tradicional expositiva que los erige en informadores, y no desarrolladores de competencias investigativas (Fuentealba, 1997; Ruíz y Torres, 2002). Más aún, Fuentealba (1997) afirma que la enseñanza de las materias de metodología de la investigación ha sido infructuosa porque las tendencias didácticas fundamentales de la asignatura apuntan hacia una distorsión del contenido temático, técnicas de enseñanza en exceso teórico-expositivas, y una esquematización indiscriminada de etapas metodológicas en aras de cultivar el método hipotético deductivo, lo que

lleva a deformar el proceso investigativo. Para este autor, todo ello puede superarse si los docentes que imparten estas materias tienen experiencia en investigación, o mejor aún, si quienes enseñan metodología son investigadores profesionales.

En cuanto a los obstáculos para la enseñanza de la metodología, Aiello (2009) y Bos y Schneider (2009) señalan dos tipos de dificultades vinculadas con los estudiantes: las que se originan en el hecho de que éstos no cuentan con los requisitos necesarios para abordar los nuevos aprendizajes, y aquéllas que se relacionan con la deficiente comprensión de los conceptos o aspectos fundamentales vinculados a cada uno de los temas del programa de la materia.

Respecto al primer caso, Aiello (2009) llevó a cabo una investigación cualitativa tomando como referente a estudiantes de un curso de metodología de la investigación en la carrera de Psicología; lo que descubrió fue que una de las dificultades para abordar los nuevos contenidos es la fragilidad del conocimiento previo que tienen los estudiantes en aspectos teóricos y conceptuales. Las dos categorías en las que confluyen las dificultades teóricas que presentan los estudiantes para la asignatura de metodología de la investigación son: las dificultades que provienen de no poseer los requisitos necesarios para abordar nuevos aprendizajes, debido a que ya olvidaron los conocimientos de la materia precedente; y dificultades relacionadas con la deficiente comprensión de los conceptos o aspectos fundamentales vinculados a cada uno de los temas del programa.

Los estudiantes atribuyen la fragilidad de sus conocimientos, los cuales habían olvidado a la semana de haberlos adquirido, a los siguientes aspectos: que no les gusta la materia, especialmente por las matemáticas; la dinámica de las clases, en las que basta con aplicar mecánicamente las fórmulas aprendidas en clase para sacar buenas notas; a que el conocimiento adquirido no está razonado ni relaciona teoría y práctica; y la falta de motivación,

que se deriva de la ausencia de aplicación de la metodología en su realidad y en su disciplina (Aiello, 2009).

Respecto al segundo caso (relacionado con las dificultades para comprender los contenidos), en una investigación con estudiantes de ciencia política Bos y Scheneider (2009) encontraron que los estudiantes tienen una serie de temores respecto a su desempeño en las materias de metodología de la investigación, entre los cuales destacan las dudas respecto a la originalidad de sus proyectos, la factibilidad para llevar a cabo su proyecto específico, las limitaciones de tiempo y los sesgos en la investigación. Además, pese a que los estudiantes consideran que tienen la habilidad para hacer la búsqueda, revisión y evaluación de la literatura, sus docentes manifestaron que tienen dificultades con los sistemas de fuentes.

DETERMINANTES DIDÁCTICOS

Los determinantes didácticos se refieren a los métodos y estrategias que se emplean en el aprendizaje de la metodología. Es sabido que la manera de enseñar tiene mucho que ver con la significatividad o no del conocimiento que se genera en el salón de clases. Las investigaciones que a continuación se presentan analizan las experiencias que profesores y profesoras de metodología han tenido aplicando determinadas estrategias didácticas, las cuales van desde la enseñanza expositiva tradicional, hasta la enseñanza mezclada; la pregunta que se planteó es si aprenden más los estudiantes cuando trabajan en una clase centrada en el profesor, o en una centrada en los estudiantes.

En los últimos años, el auge del constructivismo en la educación ha desarrollado la creencia de que las clases centradas en el estudiante son las mejores para lograr aprendizajes significativos. Sin embargo, Giles *et al.* (2006) pusieron a prueba este supuesto. Estos autores realizaron una investigación piloto con estudiantes de un curso de estadística a nivel

universitario, con el propósito de examinar el impacto del estilo de enseñanza. Trabajaron con dos grupos: uno en el que se desarrollaron clases expositivas en las que se desalentó el uso de preguntas, y otro grupo en el que la clase se centró en el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes; en este grupo se usaron esquemas de trabajo en pequeños equipos en los que se utilizó material didáctico idéntico a la clase centrada en el maestro, pero presentado en un formato compatible con las actividades de aprendizaje. Se alentó la formulación de preguntas que fueron respondidas ya sea por el profesor o por cualquiera que pudiera repetir el material presentado.

Los investigadores encontraron que, a diferencia de la mayoría de las investigaciones que comparan los enfoques tradicionales *versus* los centrados en el estudiante, los resultados dieron una ligera ventaja al enfoque centrado en el profesor. En un análisis más fino y detenido de los resultados se encontró que existe una relación significativa entre la capacidad para las matemáticas y el estilo de enseñanza preferido por los estudiantes: quienes tuvieron mejores promedios en matemáticas lograron un mejor desempeño en la clase centrada en el estudiante, mientras que los estudiantes que obtuvieron menos del 60 por ciento en su último curso de matemáticas se sintieron mejor en la clase centrada en el maestro (Giles *et al.*, 2006).

En otra investigación que utilizó el método de investigación-acción, Barraket (2005) trabajó varios casos en los que intentó demostrar que los métodos de enseñanza centrados en el estudiante son un recurso valioso para mejorar la enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación social. La autora encontró que reorientar el currículo para poner en el centro al estudiante, y no al docente, tuvo un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes, en las experiencias de aprendizaje y en la evaluación de los mismos, además de que se facilitó la convivencia en el grupo; sin embargo, muchos de sus estudiantes valoraron

también los métodos de enseñanza más formales, de ahí que Barraket recomienda utilizar un enfoque holístico para la enseñanza de métodos de investigación, en el que se integren los métodos centrados en el estudiante y los enfoques más tradicionales.

De acuerdo con distintos investigadores (Ball y Pelco, 2006; Driscoll, 2000; Forsythe y Archer, 1997), el enfoque centrado en el estudiante tiene mucho que ofrecer en la búsqueda de maneras para mejorar la enseñanza de la investigación, dado que proporciona tareas realistas y pertinentes que implican la participación activa de los estudiantes, por ejemplo, mediante la producción y presentación de la información en línea, lo que implica asumir más responsabilidad ante su propio aprendizaje. Esto es así, en parte, porque con esta metodología tienen más libertad para acomodar sus horarios, y un mayor acceso a una gran cantidad de materiales e información a través de Internet. Otra ventaja es que los docentes tienen la oportunidad de retroalimentar errores o confusiones de forma asincrónica; además, los jóvenes se sienten identificados con las nuevas tecnologías, lo que hace que esta metodología fomente cambios de actitud hacia los contenidos de esta materia (Simonson y Maushak, 2001).

En una postura que se contrapone a la anterior, Glanz (1998) encontró que sus estudiantes tienden a dar mayor valor a los métodos más formales o tradicionales de enseñanza que a los centrados en el estudiante, pero que, sin embargo, el aspecto que valoraron más de las técnicas centradas en el estudiante fue la integración entre compañeros, que hizo que la didáctica de la clase fuera más práctica.

McVey (2009) llevó a cabo un estudio cuasi-experimental con dos grupos de estudiantes en una materia de metodología de nivel licenciatura. La investigadora era docente en ambos grupos. La investigación buscó comparar los resultados de aprendizaje de sus alumnos. En uno de los grupos la investigadora utilizó la metodología tradicional de enseñanza, y en el otro mezcló la enseñanza

presencial cara a cara con la enseñanza en línea. De acuerdo con los resultados de esta investigación, en los exámenes de medio término no se observaron diferencias entre los grupos, pero en los exámenes finales los estudiantes del grupo mixto superaron con creces a los que trabajaron con la metodología tradicional. Para la autora, estos resultados ponen de relieve la eficacia potencial de integrar en línea de los componentes de la clase para la enseñanza de métodos de investigación, ya que permite utilizar las poderosas herramientas de Internet para romper los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la metodología y ayuda a mejorar el desempeño estudiantil (McVey, 2009).

En una posición alternativa, Barriga y Henríquez (2004) señalan que en lugar de buscar que los docentes de metodología sean transmisores de información, y para que puedan contribuir a que sus estudiantes cuenten con las habilidades y competencias para manejarla de forma eficiente, se debe procurar el desarrollo de un espíritu creativo y artístico en el que se asuma la responsabilidad de hacer una buena investigación. Esto, sobre todo, porque la mayoría de los alumnos no serán investigadores profesionales, y por lo tanto no requerirán ser expertos en la parte técnica de la investigación; lo importante es cultivar el amor y orgullo hacia el trabajo investigativo. En conclusión los autores proponen que, ante el hecho de que los modos tradicionales de enseñar metodología no son acordes con la forma en la que en realidad se hace investigación, debe asumirse una perspectiva epistemológica que permita tener una perspectiva multi-método en las ciencias sociales.

Otro recurso que ha funcionado para muchos docentes de metodología de la investigación en ciencias sociales, es el uso de métodos participativos. En este tenor, Evans y Lagergren (2007) hicieron un ejercicio en el que estudiantes de la carrera de Ciencia Política participaron en el diseño, selección de una muestra, ingreso de datos y análisis de una

encuesta de salida de unas elecciones políticas; de esta manera se intentó familiarizar a los estudiantes de forma práctica con los métodos de investigación. Al término de este proyecto los estudiantes manifestaron familiaridad con los conceptos relacionados con la encuesta como método de investigación, incluyendo: tipo de preguntas, redacción de las preguntas, secuencia, tamaño de la muestra y margen de error, el papel del entrevistador y los sesgos que están presentes. Con estos resultados los autores demuestran que utilizando un aprendizaje activo, los estudiantes pueden asimilar mejor los densos temas de metodología de la investigación (Evans y Lagergren, 2007).

Por otro lado, estos autores recalcan que existe mucha literatura acerca del aprendizaje experiencial que señala que dado que la mayoría de los estudiantes que se matriculan en cursos de métodos de investigación no van a convertirse en investigadores, estos cursos deben tener, como meta principal, capacitar a los estudiantes para ser “consumidores inteligentes”; esto tiene el propósito de evitar que los estudiantes de ciencia política perciban que estas materias son irrelevantes y difíciles, esto último relacionado con la fobia a las matemáticas. Hubell (1994) está de acuerdo con la aseveración de Evans y Lagergren (2007), y añade que los profesores de métodos de investigación deben preocuparse por las percepciones sobre la metodología y deben ampliar la variedad de técnicas de investigación para hacer más relevantes sus cursos. Los autores sugieren que los estudiantes deben desarrollar ejercicios participativos utilizando “formas heterodoxas” de hacer investigación, como los métodos cualitativos y los teóricos, que son poco utilizados en los cursos de metodología.

Frente a la impopularidad de los cursos de metodología, a su complejidad y naturaleza técnica, Ball y Pelco (2006) proponen que se trabaje el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje activo, debido a con ello se incrementa el debate, se estimula a los estudiantes y al final aprenden más que en una

clase tradicional. La estrategia consiste en que el docente se convierta en un facilitador que proponga cuatro o cinco temas de clase, mientras los estudiantes deberán trabajar en grupos de cinco personas. La línea de investigación puede ser la misma, pero las temáticas específicas de cada proyecto y el diseño de investigación difieren, y el docente-facilitador los indica desde el principio. En varias semanas trabajan en el proyecto, y al final presentan los resultados al grupo. De esta manera los estudiantes se ven involucrados y motivados desde el principio a trabajar en su proyecto, y utilizan los recursos tecnológicos de Internet incluso para aplicar encuestas u otros instrumentos (Ball y Pelco, 2006).

En el mismo sentido, Gamboa (2003) señala, en relación con la enseñanza de la metodología de la investigación, que dado que la función del profesor no es únicamente la de enseñar, sino también propiciar en sus alumnos la capacidad de pensar y razonar resolviendo problemas conceptuales y no solamente ejercicios, la aproximación a la metodología de aula debe cambiar, ya que sólo de esta manera se formarán productores científicos, y no solamente reproductores científicos.

Finalmente, en una investigación que buscó conocer los determinantes que están detrás del desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de psicología de dos universidades, una pública y otra privada, Guzmán Cáceres (2013) encontró que para motivar a los estudiantes en las materias de metodología, no basta con que existan condiciones institucionales favorables y un currículo nutrido con diversas materias del componente investigativo. Tampoco es suficiente que los profesores tengan experiencia investigativa, pues más allá de estas variables, los resultados destacados en los cursos de dicha materia se dan cuando los docentes son investigadores, están motivados hacia la investigación y la enseñanza, y son capaces de transmitir dicho entusiasmo a sus estudiantes; así mismo, cuando sus clases son activas y en ellas prevalece una

fuerte interacción de los alumnos con bases de datos y recursos electrónicos y, sobre todo, cuando los temas de investigación son relevantes para los estudiantes, en lo personal y profesional.

CONCLUSIONES

El presente estado del arte tuvo como objetivo hacer un recuento del conocimiento reciente generado en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación. El análisis realizado permitió identificar que existen cinco determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de la investigación social: epistemológicos, curriculares, creencias y actitudes de los estudiantes y docentes, y didácticos. No obstante la separación que se realizó con propósitos del análisis, se aprecia que estos determinantes se encuentran relacionados unos con otros.

En cuanto a los determinantes epistemológicos, parece existir acuerdo en que la tendencia behaviorista o comportamentista, que ve a la metodología como un conjunto de técnicas y procedimientos aislados de la teoría, afecta de manera negativa a la enseñanza. En cuanto a los determinantes curriculares se aprecia la falta de relación horizontal y vertical de las materias de metodología con otras materias del currículo, lo cual afecta el desarrollo de los objetivos que persigue este conjunto de asignaturas.

Las creencias y actitudes de los estudiantes intervienen en el desarrollo de los cursos. Los hallazgos apuntan que la “epistemología

personal”, como le llama Hofer (2006) a este conjunto de creencias, determina la actitud positiva o negativa hacia la investigación. Asimismo, algunos estudios revelan que las actitudes positivas hacia este tipo de cursos producen mejores desempeños en los estudiantes. En relación con los determinantes docentes y didácticos, los estudios revisados revelan que la falta de experiencia investigativa de los docentes, así como la excesiva dependencia en las técnicas expositivas de enseñanza, influyen el desarrollo y el éxito de los cursos. Aunque los estudios no son del todo concluyentes, los métodos participativos y de aprendizaje semipresencial —o *blended learning*— producen mejores resultados en el aprendizaje de la metodología.

Se aprecia que la enseñanza de la metodología de la investigación es relevante en los currículos de las ciencias sociales, como: psicología, sociología, ciencia política y otras disciplinas afines. A pesar de ello, llama la atención que la investigación sobre la enseñanza de la metodología, tanto en el medio sajón como en el latinoamericano, es escasa, es decir, parece ser una asignatura pendiente. Probablemente por esta situación, la investigación realizada no es del todo concluyente. Es perentorio que los investigadores tornen su mirada a este temática y produzcan más estudios que contribuyan a orientar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina, relevante en la gran mayoría de los currículos de las carreras relacionadas con las ciencias sociales.

REFERENCIAS

- AIELLO Sindoni, María (2009), “Dificultades en el aprendizaje de la metodología de la investigación”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 141-156.
- AGUIRRE, José M. Sharon M. Haggerty, S. y Cedric J. Linder, (1990). “Student-Teachers’ Conceptions of Science, Teaching and Learning: A case study in preservice science education”, *International Journal of Science Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 381-390.
- ALBORNOZ, Orlando (1991), *Sociedad y respuesta educativa*, Caracas, Ediciones de la Biblioteca.
- ALVARADO Rodríguez, María Eugenia y Fernando Flores Camacho (2001), “Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 92, pp. 32-53.
- BALL, Christopher y Lynn E. Pelco (2006), “Teaching Research Methods to Undergraduate Psychology Students Using an Active Cooperative Learning Approach”, *International*

- Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 147-154, en: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE38.pdf> (consulta: 16 de abril de 2014).
- BARRAKET, Jo (2005), "Teaching Research Method Using a Student-Centred Approach? Critical Reflections on Practice", *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 2, núm. 2, pp. 64-74, en: http://jutlp.uow.edu.au/2005_v02_i02/pdf/barraket_004.pdf (consulta: 12 de enero de 2014).
- BARRIGA Omar y Guillermo Henríquez (2004), "Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social", *Cinta de Moebio*, núm. 20, pp. 126-131.
- BOS, Angela L. y Monica C. Schneider (2009), "Stepping around the Brick Wall: Overcoming student obstacles in methods courses", *Political Science & Politics*, vol. 42, núm. 2, pp. 375-383. DOI: 10.1017/S1049096509090519.
- BROWN, Mitchell, Jeff Blankenship y Robert Kramer (2007) "The Potential of Embedding Research Methods into Substantive Political Science Courses", Fourth Annual Conference of the APSA Teaching & Learning Conference, Charlotte, 9-11 de febrero de 2007.
- BUEHL, Michelle y Patricia Alexander (2005), "Motivation and Performance Differences in Students' Domain. Specific epistemological belief profiles", *American Educational Research Journal*, vol. 42, núm. 4, pp. 697-726.
- CASTAÑEDA Figueiras, Sandra, Eduardo Peñalosa Castro y Fernando Austria Corrales (2011), "La epistemología personal y las estrategias de aprendizaje como predictoras del aprendizaje en línea de cursos de psicología", ponencia presentada en el Congreso Virtual Educa 2011, Ciudad de México, 20-24 de junio de 2011.
- CASTAÑEDA Salgado, Martha Patricia (2008), *Metodología de la investigación feminista*, Guatemala, Fundación Guatemala/UNAM-CEIICH.
- DAVIS, Larry. E., Icek Ajzen, Jeanne Saunders y Trina Williams (2002), "The Decision of African American Students to Complete High School: An application of the theory of planned behavior", *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, núm. 4, pp. 810-819.
- DOYLE, Jeffrey y Ann Mezzell (2007) "The Undergraduate Methods Experience: Short-changing the future of political science", Fourth Annual Conference of the APSA Teaching & Learning Conference, Charlotte, 9-11 de febrero de 2007.
- DRISCOLL, Marcy (2000), *Psychology of Learning for Instruction*, Needham Heights, Allyn & Bacon.
- EASTON, David (1969), *Esquema para el análisis político*, Buenos Aires, Amorrortu.
- EVANS, Jocelyn y Olivia Lagergren (2007), "See You at the Polls: Exit polling as a tool for teaching research methods and promoting civic engagement", Fourth Annual Conference of the APSA Teaching & Learning Conference, Charlotte, 9-11 de febrero de 2007.
- FARÍAS, Levy (2005) "Por un giro reflexivo en la 'enseñanza' de la metodología", *Espacio Abierto*, vol. 14, núm. 4, pp. 531-554.
- FISHBEIN, Martin y Icek Ajzen (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Addison-Wesley.
- FORSYTH, Donaldson y Ray Archer (1997), "Technologically Assisted Instruction and Student Mastery, Motivation, and Matriculation", *Teaching of Psychology*, vol. 24, núm. 3, pp. 207-212.
- FUENTEALBA, Valeria (1997), "Los cursos universitarios de metodología de la investigación versus práctica de la investigación", Primeras Jornadas de Reflexión sobre la Enseñanza y Práctica de las Metodologías de la Investigación, Caracas, Mayo de 1997.
- GAMBOA Mora, María Cristina (2003), "La formación científica a través de la práctica de laboratorio", *Umbral Científico*, núm. 3, pp. 3-10.
- GARCÍA Garduño, José María (1985), "Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 25, núm. 1, pp. 99-103.
- GILES, Jan, Daniel J. Ryan, George Belliveau, Elizabeth De Freitas, y Ryan Casey (2006), "Teaching Style and Learning in a Quantitative Classroom", *Active Learning in Higher Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 213-215.
- GLANZ, Jeffrey (1998), *Action Research: An educational leader's guide to school improvement*, Norwood, Christopher-Gordon Publishers.
- GUGLIANO, Alfredo y Pedro Robertt (2010), "La enseñanza de las metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil", *Cinta de Moebio*, núm. 38, pp. 61-71.
- GUZMÁN Cáceres, Maricela (2013), *Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de psicología. Estudio comparativo en dos universidades de Tabasco*, Tesis de Doctorado, México, Universidad del Valle de México campus Santa Fe.
- HOFER, Bárbara (2006), "Domain Specificity of Personal Epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models", *International Journal of Educational Research*, vol. 45, núm. 1-2, pp. 85-95.
- HUBBELL, Larry (1994), "Teaching Research Methods: An experiential and heterodoxical approach", *Political Science and Politics*, vol. 27, núm. 1, pp. 60-64.

- Instituto Politécnico Nacional (2010), "Programa académico Licenciatura en Psicología", en: <http://www.cics-sto.ipn.mx/Documents/Interno/PlanEstPsico2010.pdf> (consulta: 26 de abril de 2010).
- LONDOÑO Palacio Olga Lucía, Luis Facundo Maldonado Granados y Licy Catalina Calderón Villafañez (2014), "Guía para construir estados del arte", Bogotá, International Corporation of Networks of Knowledge, en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf (consulta: 25 de abril de 2015).
- MCCOMAS, William F. (1996), "Ten Myths of Science: Reexamining what we think we know about the nature of science", *School Science and Mathematics*, vol. 96, núm. 1, pp. 10-16.
- MCVEY, Mary (2009), "Using a Blended Approach to Teach Research Methods: The impact of integrating web-based and in-class instruction", *Journal of the Research Center of Educational Technology*, vol. 5, núm. 1, en: <http://www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/viewArticle/17> (consulta: 28 de abril de 2015).
- NOBIGROT Kleinman, David, Moisés Nobigrot-Streimbleinsky y Silvia C. Galván-Huerta (1995), "Las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje en estudiantes de Medicina", *Salud Pública de México*, vol. 37, núm. 4, pp. 316-322.
- OSKAMP, Stuart (1991), *Attitudes and Opinions*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- POLINO, Carmelo (coord.) (2007), *La percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país. Segunda Encuesta Nacional*, Buenos Aires, Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva/Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
- REGAN, James y H. Faye Knickerbocker (2007), "Blended or Online Courses: Developing trends in supporting blended approaches", Annual Meeting of the Association for Psychological Science, Washington DC, mayo 24-27 de 2007.
- ROSSI Quiroz, Elías (2006), *Construcción y evaluación del plan curricular en la universidad*, Lima, Editorial Biblioteca Nacional del Perú.
- RUÍZ Ortega, Francisco Javier (2006), "Ideas de ciencia y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, núm. 1, pp. 119-130.
- RUÍZ Bolívar, Carlos y Virginia Torres Pacheco (2002), "Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: conceptualización y medición", *Revista Educación y Ciencias Humanas*, vol. 10, núm. 18, pp. 69-93.
- RUÍZ Bolívar, Carlos y Virginia Torres Pacheco (2005), "La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana", *Investigación y Postgrado*, vol. 20, núm. 2, pp. 13-34.
- SARTORI, Giovanni (1984), *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SIMONSON, Michael y Nancy Maushak (2001), "Instructional Technology and Attitude Change", David Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Mahwah, Erlbaum, pp. 984-1016.
- UAM (2013), "Plan de estudios de la licenciatura en Sociología", México, UAM-Azcapotzalco-División de Ciencias Sociales y Humanidades, en: <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/01/PLANES%20DE%20ESTUDIO/PLAN%20SOCIOLOGIA.pdf> (consulta: 26 de abril de 2015).
- UNAM (2007), "Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en Sociología, modalidad escolarizada", México, UNAM, en: https://www.dgae.unam.mx/planes/f_ciencias_politicas/Sociol.pdf (consulta: 28 de abril de 2015).
- UNAM (2008), "Descripción sintética del Plan de Estudios. Licenciatura en Psicología", México, UNAM, en: https://www.dgae.unam.mx/planes/f_psicologia/Psicol.pdf (consulta: 28 de abril de 2015).
- URIBE Alvarado, Isaac, Claudia Verónica Márquez González, Genoveva Amador Fierros y Ana María Chávez Acevedo (2011), "Percepción de la investigación científica e intención de elaborar tesis en estudiantes de psicología y enfermería", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 15-26.
- VÁZQUEZ, Ángel, José Antonio Acevedo, María Antonia Manassero y Pilar Acevedo (2006), "Actitudes del alumnado sobre ciencia, tecnología y sociedad, evaluadas con un modelo de respuesta múltiple", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-vazquez2.html> (consulta: 13 de mayo de 2014).
- VÁZQUEZ, Ángel y María Antonieta Manassero (2008), "El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 5, núm. 3, pp. 274-292.

Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA* | OLIVIA MIRELES VARGAS**

El propósito de este artículo es analizar la producción de investigaciones educativas en México sustentadas en la teoría de las representaciones sociales. A partir de un estudio documental se revisaron 141 trabajos publicados de 1995 al primer trimestre de 2015 para conocer: 1) condiciones de producción (autor, tipo de publicación, institución de autores); 2) objetos de representación, sujetos y contextos educativos tratados prioritariamente; 3) referentes teóricos; y 4) características metodológicas. Se encontró que en las investigaciones revisadas se emplea esta teoría para comprender el pensamiento de sentido común de maestros y alumnos sobre múltiples y variados objetos como: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, formación e identidad profesional, entre otros. Los autores más consultados son Moscovici, Jodelet y Abric. En los estudios se privilegia la metodología cualitativa y hay una tendencia hacia el uso de técnicas e instrumentos especializados para la obtención de información acerca de las representaciones sociales.

The purpose of this article is to analyze the production of educational research in Mexico grounded in social representation theory. As part of a documentary study, 141 pieces of research published from 1995 to the first quarter of 2015 were reviewed to identify: 1) conditions of research production (author(s), type of publication, author institution); 2) objects of representation, actors and priority educational contexts; 3) theoretical references; and 4) methodological characteristics. The authors found that this theory is used in the research reviewed to understand common sense thinking of teachers and students about multiple, diverse objects such as teaching practices, educational policy, environmental education, professional training and identity, among others. Moscovici, Jodelet and Abric were the authors most consulted. These studies favored qualitative methods and there was a tendency to use specialized techniques and tools for obtaining information about social representations.

Palabras clave

Investigación educativa
Representación social
Metodología de la investigación
Técnicas de investigación
Producción académica

Keywords

Educational research
Social representation
Research methodology
Research techniques
Academic production

Recepción: 5 de noviembre de 2015 | Aceptación: 25 de enero de 2016

* Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, México). Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, México). Línea de investigación: representaciones sociales y educación. Publicaciones recientes: (2015), "La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 16, pp. 46 -56; (2012), "Apuntes sobre la teoría de las representaciones sociales", en Raúl Calixto (coord.), *En la búsqueda de sentidos y significados de la educación ambiental*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 21-45. CE: yazco24@gmail.com

** Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, México). Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, México). Línea de investigación: representaciones sociales y estudios de posgrado. Publicaciones recientes: (2015), "Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales", *Magis, Revista Internacional de Educación*, vol. 8, núm. 16, pp. 149-166; (2014, coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, México, UNAM-IISUE. CE: olivia.mireles@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de 1980, en el campo de la investigación educativa mexicana se han generado estudios para analizar el pensamiento de sentido común de los sujetos educativos y las prácticas que despliegan en relación con la institución escolar, en el entendido de que el contexto cultural, histórico, político y social de los sujetos configura los procesos educativos y, sobre todo, les otorga una dirección particular. Los marcos de referencia de estos trabajos son ricos y diversos; destacan la vida cotidiana, la fenomenología, la etnometodología y la construcción social de la realidad, por mencionar algunos. Esto fue documentado en 1993 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en sus estados de conocimiento.

A mediados de la década de 1990, para continuar atendiendo la perspectiva de los sujetos, algunos investigadores educativos comenzaron a desarrollar estudios con la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979). Por su parte, Piña y Cuevas (2004) realizaron un análisis de la producción sobre representaciones sociales y educación en México, y consideraron —atinadamente— que a principios del siglo XXI éstas constituían “una problemática emergente dentro de las ciencias sociales, y especialmente en la investigación educativa en México” (Piña y Cuevas, 2004: 103). Aun cuando esta teoría ha dado lugar a enfoques metodológicos particulares, se desconoce cuál es el curso que han tomado los trabajos en educación en los últimos años. De ahí la necesidad de ofrecer una valoración de la producción académica hasta el momento, con el objetivo general de señalar sus alcances, límites, ausencias y tendencias, en el entendido de que este conocimiento resulta útil para plantear nuevas líneas de indagación, así como para fortalecer los trabajos que se encuentran en camino.

Al respecto, es importante precisar que la teoría de representaciones sociales surgió

en Francia a finales de la década 1960 con Moscovici. Para este autor “la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (1979: 18). Las representaciones sociales forman parte del conocimiento de sentido común y son una vía para que el sujeto comprenda su realidad. Este conocimiento social se presenta bajo formas variadas, más o menos complejas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e, incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. En otras palabras “la representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social” (Jodelet, 1989: 36). Ahora bien, las representaciones sociales, al designar significados para hacer comprensible la realidad, encauzan las prácticas con respecto al objeto de representación.

Durante cinco décadas esta teoría se ha fortalecido y ha trascendido en diferentes campos de las ciencias sociales, la psicología cognitiva, la comunicación social y también en el ámbito de la educación (Gutiérrez, 2007). Tanto Jodelet (1986) como Banchs (2000) han señalado que los estudios generados con esta teoría asumen diversos enfoques metodológicos, de los cuales, sobre todo, predominan dos: el enfoque procesual y el enfoque estructural (Banchs, 2000). El primero se caracteriza por recuperar las aportaciones teóricas de Moscovici y Jodelet para indagar el contenido de la representación social con una perspectiva metodológica cualitativa; el enfoque estructural, por su parte, apoyado en el pensamiento de Abric, se interesa por conocer la organización y la distribución de los elementos que dan forma a la representación social

mediante la metodología cuantitativa. De acuerdo con Jodelet (2000), en el contexto europeo se ha fortalecido el enfoque estructural, mientras que en América Latina los estudios en representaciones sociales se han distinguido por privilegiar el enfoque procesual.

Es así que en la investigación educativa mexicana se desarrollan cada vez más trabajos con esta perspectiva; es frecuente encontrar ponencias, tesis de posgrado y capítulos de libro que atienden al estudio de las representaciones sociales que elaboran los sujetos educativos en el espacio escolar. Sin embargo, se carece de una sistematización documental que dé cuenta de las características de estos trabajos (es decir, los autores que se consultan, el enfoque que privilegian, el tipo de fuentes de información a las que recurren) con la intención de reconocer el matiz que adquieren estas investigaciones en México.

El propósito de este artículo es documentar la producción en investigación educativa mexicana que se ha desarrollado bajo la perspectiva de las representaciones sociales en el periodo que va de 1995 al primer trimestre de 2015. Con el desarrollo de esta revisión se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los sujetos y objetos educativos abordados prioritariamente por esta perspectiva?, ¿cuáles son los autores de referencia en los que se apoyan estas investigaciones?, ¿qué particularidades presenta la producción en representaciones sociales a partir del empleo de determinados métodos, enfoques e instrumentos?

Para responder tales interrogantes se llevó a cabo la indagación que se expone a continuación en seis apartados: el primero describe el procedimiento metodológico; el segundo presenta un análisis descriptivo de las condiciones de producción de las investigaciones educativas en representaciones sociales; el tercer apartado analiza los objetos de representación y sujetos a los que atienden los estudios, así como los contextos en los que se producen las representaciones sociales; el

cuarto apartado presenta los autores utilizados como referencia en los trabajos examinados; el quinto se concentra en analizar las características metodológicas de los estudios y las particularidades que han acuñado; y en la sexta y última parte se formulan algunas consideraciones generales que señalan el estado actual de la investigación, con las limitaciones, alcances y las directrices que desde aquí se vislumbran.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO: BÚSQUEDA Y SISTEMATIZACIÓN

El procedimiento metodológico fue de corte documental y consistió en la búsqueda, revisión, selección y análisis de la producción académica publicada en México en el periodo de 1995 al primer trimestre de 2015. Para la indagación bibliográfica se establecieron en principio dos criterios generales: el primero fue registrar únicamente las investigaciones que estuvieran adscritas explícitamente al marco de la teoría de representaciones sociales, que aquí se entiende como el corpus conceptual que construyó Moscovici (1979); el segundo criterio fue que las publicaciones tocaran asuntos relacionados con los sujetos de la educación escolar (profesores, estudiantes, funcionarios, investigadores), instituciones escolares (preescolares, primarias, secundarias, bachilleratos e instituciones de educación superior) o bien alguna problemática educativa en México.

Definido lo anterior, se establecieron otras pautas para acotar con mayor precisión la búsqueda y selección, de tal manera que se determinó que se incluirían reportes de investigación de cualquier nivel educativo. Se considerarían varios tipos de producto, tales como libros de autor, libros coordinados, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias y tesis de posgrado (maestría y doctorado); sólo se contemplarían trabajos con referente empírico. Es importante destacar que no se consideraron estudios de corte teórico. El tipo

de soporte podría ser impreso o digital. No se admitirían traducciones.

El rastreo de textos se hizo en varios lugares de acceso electrónico:

- Bibliotecas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): catálogos de libros y tesis en la Dirección General de Bibliotecas (DGB). El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); las Facultades de Estudios Superiores Aragón, Iztacala y Zaragoza; las facultades de Filosofía y Letras (FFyL), Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS), y Psicología, así como la Escuela Nacional de Trabajo Social, todos ellos de la UNAM, y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Revistas electrónicas especializadas en educación (indizadas al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología): *Revista de la Educación Superior* (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), *Perfiles Educativos* (UNAM), *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Universidad Autónoma de Baja California), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), *Revista Sinéctica* (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente).
- Bases de datos: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE-UNAM), y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- Estados del conocimiento de dos décadas publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993 y 2003.

- Memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013).

Se encontraron 141 trabajos que se integraron en archivos físicos y electrónicos. Para la sistematización y análisis se utilizó una hoja matriz en Excel, donde se registraron los datos editoriales y las condiciones de producción (autor, año, editorial, país, número de páginas y dirección electrónica). Se definieron y conformaron categorías de análisis de acuerdo con el tipo de las investigaciones basadas en la teoría de las representaciones sociales. Es conveniente enfatizar que esto otorga cierto grado de especialidad a la sistematización de datos, puesto que cada categoría establecida para la captura se precisó considerando elementos propios de esta teoría: sujeto de representación, objeto de representación, contextos de aparición de la representación, autores de referencia y enfoque metodológico. Cada una de estas definiciones aparece en los apartados siguientes como preámbulo del análisis cuantitativo y la posterior interpretación. Por razones de espacio, únicamente se presentan las referencias bibliográficas completas de los textos que se usan en el cuerpo del trabajo.

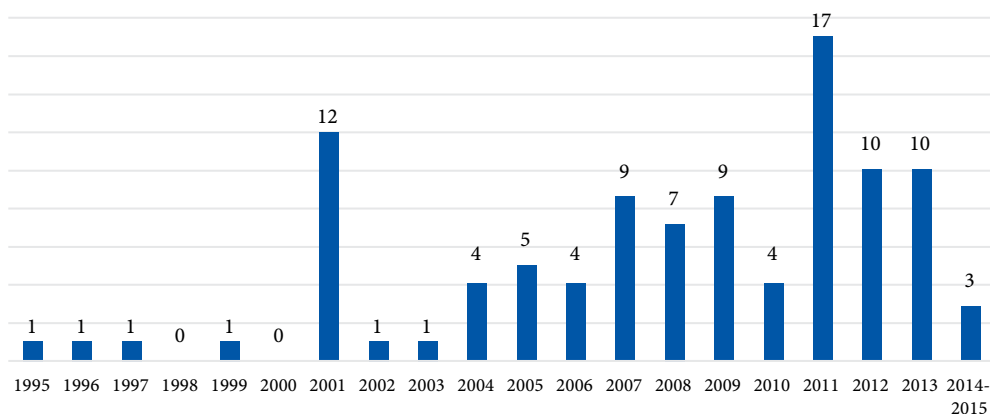
CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS EN REPRESENTACIONES SOCIALES

Se entiende por condiciones de producción a las características generales de las investigaciones encontradas: el año de publicación de los trabajos, tipo de soporte (impreso o electrónico), tipo de publicación (libro de autor, libro coordinado, capítulo de libro, artículo, ponencia, tesis de posgrado), adscripción de autores (institución de procedencia, sector público o privado), financiamiento de la investigación (nacional, internacional, público, privado).

Se identificaron tres periodos que permiten comprender el curso que ha tenido esta producción: al primer periodo se le denominó “trabajos pioneros”, con el 16 por ciento; comprende de 1995 a 2001. Estos destacan por ser los primeros estudios que emplean la teoría de las representaciones para analizar, con un ángulo distinto al dominante, las problemáticas educativas mexicanas; son los responsables de poner en la escena académica a esta perspectiva a través de ponencias, tesis de posgrado y artículos de revista. Al segundo periodo se le llamó “emergente”, con el 31 por ciento de los materiales publicados, entre 2002 y 2008. Estos trabajos destacan por encontrar, en las representaciones sociales, una vía para conocer el

interior de las instituciones escolares y el sentido que le asignan los sujetos educativos a sus prácticas y procesos (Piña y Cuevas, 2004). En este periodo comienzan a aparecer los primeros libros coordinados producto de investigaciones colectivas. El tercer periodo se nombró “en vías de consolidación”; comprende de 2009 a 2015 y reúne 53 por ciento de los trabajos. Además de tesis, capítulos de libro, artículos de libro y ponencias, se publican libros de autor. En esta etapa la perspectiva de representaciones sociales es considerada como una línea de investigación en educación. Aparecen referencias a las autoridades de la teoría y hay aportaciones de investigadores mexicanos a la misma.

Gráfica 1. Año de edición (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Casi la mitad de los documentos tiene formato electrónico (43 por ciento), debido a que un número importante se publicó en ponencias en disco compacto o en línea, tesis en texto completo en la web y artículos de revista en formato electrónico. Además de estar impresas, 33 por ciento de las publicaciones tienen versión electrónica, primordialmente en revistas como *Sinéctica* o *Perfiles Educativos*, ambas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT e incluidas en bases de datos como REDALYC, SCIELO, LATINDEX y CLASE. Lo anterior lleva a pensar que los trabajos tienen un

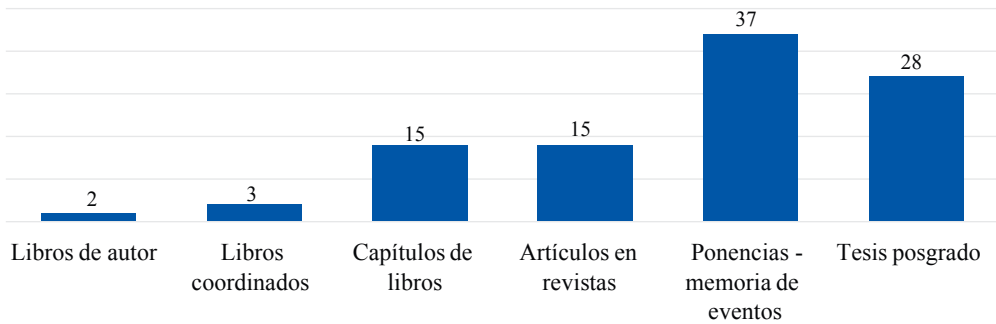
amplio rango de alcance y difusión. Con un porcentaje menor (24 por ciento) están las publicaciones sólo en formato impreso, la mayoría en libros o capítulos de libro.

Con respecto al tipo de publicación, se observó que gran parte de la producción fue dada a conocer a través de ponencias (37 por ciento) presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE y en el Coloquio Nacional que promueve la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales (RENIRS). Estos eventos destacan por sus procesos de dictamen a doble ciego por parte de expertos, lo que

es evidencia de que son estudios que cumplen con el rigor metodológico. Cabe resaltar que las ponencias encontradas son reportes de investigaciones en proceso. El 28 por ciento de los trabajos son tesis de posgrado (58 por ciento de maestría y 42 por ciento de doctorado). El que se desarrollen tesis de posgrado con el basamento teórico de las representaciones

sociales indica que es una línea original, en tanto que los estudiantes que inician una formación en investigación son quienes se interesan por abordar problemáticas educativas con enfoques teóricos novedosos para el campo. Con el tiempo, probablemente, estos investigadores en ciernes consolidarán esta tendencia en los estudios educativos.

Gráfica 2. Tipo de publicación (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

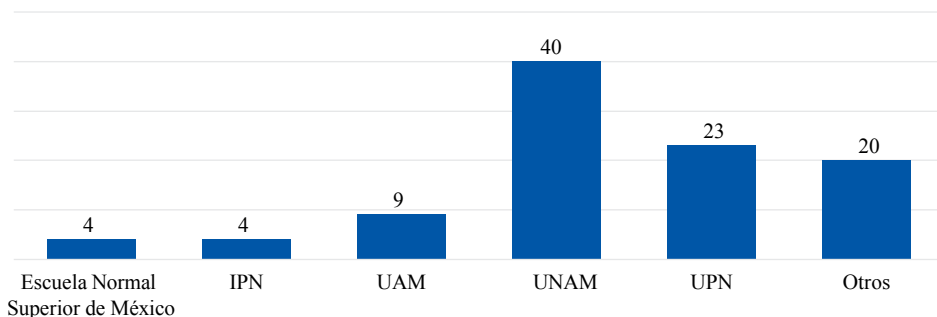
Quince por ciento de los trabajos localizados fueron artículos de revistas indizadas al CONACYT, con presencia nacional e internacional, y que incluyen procesos de dictamen estrictos, lo que refleja la solidez teórico-metodológica de las investigaciones. Estos artículos son reportes de estudios concluidos. Los capítulos de libro (15 por ciento), son producto de investigaciones colectivas o seminarios interinstitucionales y su edición es en casas universitarias. La asignatura pendiente continúa siendo los libros de autor (2 por ciento), cuya característica es que en principio son tesis doctorales, lo que es un reflejo de la ausencia de investigadores con proyectos individuales sobre representaciones sociales. Cabe señalar que los libros de autor toman mucho más tiempo para su desarrollo y demandan la dedicación absoluta del especialista. Los libros coordinados también son escasos (3 por ciento); su edición permite ubicar a los grupos académicos que trabajan la temática de representaciones sociales y que se concentran en la UAM, la UNAM y la UPN. Al respecto vale la pena decir

que los libros de autor y los libros coordinados tienen el sello editorial de instituciones como el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, lo cual indica que cuentan con un aval académico riguroso, resultado de los procesos de dictamen a los cuales se someten.

Las instituciones de educación superior públicas tienen la hegemonía de la producción de investigaciones en representaciones sociales, ya que 94 por ciento de los autores están adscritos a instituciones públicas y sólo 6 por ciento a instituciones privadas tales como la Universidad Iberoamericana de Puebla y el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

En la Gráfica 3 se aprecia que, de las instituciones públicas, la UNAM es la que tiene un mayor número de investigadores y estudiantes que se ocupan del estudio de representaciones sociales en educación (40 por ciento), le sigue la UPN (Ajusco y sus unidades de todo el país) (23 por ciento) y, en menor medida, la UAM

Gráfica 3. Institución de adscripción del autor principal (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

(9 por ciento). Tanto el Instituto Politécnico Nacional (IPN) como la Escuela Normal Superior de México (ENSM), cada uno con 4 por ciento respectivamente, son instituciones que se ocupan del tema, pero no tienen presencia significativa. El 20 por ciento de los trabajos se concentra en otros espacios institucionales como el Colegio de Jalisco, la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH), la de Guanajuato, y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), entre otras.¹

La zona metropolitana del Distrito Federal dio origen a 77 por ciento de las investigaciones, lo cual indica que la producción está centralizada, una tendencia de la investigación educativa a nivel nacional. El 23 por ciento restante se produce y publica en diferentes estados de la República: Guadalajara, Zacatecas, Guanajuato, Veracruz, Puebla, Chiapas y Sinaloa. Aun cuando su presencia es menor y dispersa, la producción en diversos estados debe valorarse como un signo positivo de alcance de esta teoría. Es relevante señalar que la investigación en estos estados se realiza en sus principales instituciones de educación

superior, lo cual no es extraño en este país en el que las principales dependencias de investigación educativa se ubican en universidades públicas (COMIE, 2003).

En relación con el financiamiento de las investigaciones, 135 trabajos no lo indican, y sólo seis señalan que contaron con algún apoyo de este tipo: cuatro nacional y dos institucional, lo que sugiere que prevalece la investigación financiada por fuentes internas, es decir, financiamiento regular recibido por la institución de adscripción del autor, que no obliga a manifestar explícitamente el sustento recibido. Como parte de las tendencias actuales para fortalecer la investigación educativa queda pendiente el desarrollo de investigaciones con apoyo de recursos externos.

OBJETOS, SUJETOS Y CONTEXTOS EN LA ELABORACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Jodelet (1986: 475) refiere que “toda representación social es representación de algo y de alguien”, con lo cual establece dos elementos fundamentales para adentrarnos en esta postura

1 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) desarrollan de manera sostenida una línea de investigación sobre representaciones sociales. Incluso esta última ha sido, desde 2010, la sede de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales (RENIRS) y del Centro Mexicano para el Estudio de las Representaciones Sociales (CEMERS). Sin embargo, lo que se produce en estas instituciones se orienta a reflexiones teóricas generales o bien toca diversos objetos de representación que no están vinculados directamente con temas educativos. En la Universidad de Sonora (UNISON) y el Colegio de Sonora (COLSON) también se producen algunos trabajos en esta línea teórica, pero no tocan cuestiones educativas: se orientan al espacio urbano, a las posiciones religiosas, al turismo o temas de salud, entre otros.

teórica: el objeto de representación y el sujeto constructor de las representaciones. A esto se debe añadir que toda representación social surge en un contexto, es decir que se produce en situaciones específicas, marcadas no sólo por el tiempo y el lugar sino también por condiciones culturales, económicas y políticas, entre otras. Con lo anterior se plasman tres elementos que deben ser considerados en las investigaciones educativas en representaciones sociales: ¿a qué objetos de representación refieren?, ¿cuáles son los sujetos educativos que construyen tales representaciones sociales?, ¿en qué contexto se generan tales representaciones?

Respecto del objeto de representación, se considera que no hay representación sin objeto, dado que ésta se construye sobre algo o alguien. Tal objeto puede ser humano, social, ideal o material (Jodelet, 1989). Ahora bien, es importante señalar que no cualquier objeto es de representación, ya que para que sea considerado como tal, debe cumplir con algunas características: ser un objeto multiforme y complejo, para que los sujetos puedan aproximarse desde diferentes puntos de vista; ser punto de conversación e intercambio entre los miembros de un grupo; ser una novedad o generar controversia en los sujetos del grupo; estar vinculado a las prácticas, y por ende concentrar un alto grado de implicación de los sujetos en torno a este objeto (Flament y Rouquette, 2003; Moscovici, 1979).

En el análisis de las investigaciones se encontraron múltiples y variados objetos de representación. Para tratar de clasificar tal diversidad se crearon algunas categorías con la intención de agrupar objetos de naturaleza similar. Así, la categoría más grande fue la de *prácticas docentes* (16 por ciento), que comprende objetos de representación centrados en las acciones que despliega el maestro en el salón de clase y todo aquello que configura su labor de enseñanza. Después sigue la categoría de *política educativa* con 13 por ciento, cuyos objetos versan sobre las reformas educativas de la década del 2000 (principalmente de

educación secundaria) y políticas específicas como excelencia académica y calidad educativa. Con 11 por ciento se ubicaron objetos de representación relacionados con la *educación ambiental*, para comprender los significados que maestros y alumnos elaboran en torno a esta postura formativa. La siguiente categoría se concreta en *instituciones escolares* (8 por ciento), y destacan trabajos sobre representaciones sociales de universidades públicas y privadas, así como las escuelas normales. La categoría *formación e identidad profesional* (7 por ciento) se compone por investigaciones que tienen por objeto de representación a las profesiones (comunicación, docencia, ingeniería, psicología, sociología), tanto en lo que respecta a sus estudios como a los procesos identitarios de los alumnos con su disciplina. Asimismo, se consideró la categoría de *sujetos*, que comprende 6 por ciento de las indagaciones y que tiene como objeto de representación a los profesores, el orientador, las autoridades universitarias o el niño. La categoría denominada *formación docente* (6 por ciento) abarca —como su nombre lo indica— los procesos formativos y los saberes de los profesores de educación básica. Un grupo de estudios se concentra en objetos de representación sobre las *prácticas escolares* de los estudiantes (6 por ciento), que son las acciones que desarrollan estos sujetos durante el curso de su trayectoria escolar. Otro 6 por ciento de los trabajos aborda objetos de representación centrados en la *enseñanza de las matemáticas*. El *currículo* (5 por ciento) (planes de estudio, programas de curso, perfiles de egreso) es un objeto de representación, así como la *evaluación educativa* en diferentes modalidades: institucional, docente y del aprendizaje (4 por ciento). Asimismo, 4 por ciento de los trabajos se interesan por objetos de representación que derivan de la *construcción social de la ciudadanía y los valores*. Por último, 8 por ciento de los estudios tienen objetos de representación emergentes tales como: género, inclusión educativa y tecnologías de la información y

la comunicación. Se agruparon de esta forma ya que sus objetos de representación son muy variados y muy pocos para constituir por sí mismos una categoría propia.

Lo anterior devela que el abanico de posibilidades para el estudio de las representaciones es muy amplio, y que resulta fructífero para comprender la realidad educativa. Un análisis minucioso pone en evidencia que varios trabajos no tienen un objeto de representación en sentido estricto, en tanto carecen de los criterios básicos, ya mencionados, que propone la teoría para definir un objeto de representación: complejo, compuesto o polimórfico y que genera polémica; existencia de un grupo social en torno a éste, interacciones y producción de discurso a su alrededor. Es decir, las representaciones sociales se confunden con prácticas, con procesos o acciones ocurridas en el espacio escolar. Se pierde de vista que aquéllas aluden, en esencia, al pensamiento de sentido común de los sujetos. Frecuentemente en ese tipo de trabajos se expone la teoría, pero la interpretación del material de campo se bifurca en otros sentidos, por ejemplo, se describen las múltiples prácticas educativas, lo cual genera incongruencias y deficiencias que por supuesto no son atribuibles a la teoría, sino al uso que se hace de ella. Por ello, urge reflexionar sobre las condiciones teórico-metodológicas que el investigador debe cuidar para considerar que un objeto efectivamente sea una representación social en un contexto específico. Sin duda la delimitación del objeto de representación es uno de los aspectos que tanto investigadores noveles como consolidados necesitan vigilar, ya que esto permitirá el rigor académico necesario para robustecer la presencia de la teoría de las representaciones sociales como una base teórico-metodológica en las investigaciones educativas.

En relación con el sujeto que construye las representaciones, se entiende que es quien atribuye significados a diversos objetos de su entorno. No se habla del sujeto aislado desde posturas individualistas (Banchs, 2000), sino

de aquél que se organiza en grupos y vive en un marco contextual específico; es decir, la teoría de las representaciones sociales reconoce al sujeto como un ser social y cultural. Así, la elaboración de representaciones sociales no se puede comprender sin un sujeto que pertenece a un grupo, cuyas significaciones, asignadas al objeto de representación, son producto de la interacción social (Ibáñez, 2001). Identificar a quienes construyen las representaciones sociales sobre el ámbito educativo permite redescubrir quiénes dan sentido y transforman la constelación de significados que aparecen día a día en los intercambios de la vida cotidiana escolar.

En la institución educativa los estudiantes y docentes tienen mayor presencia en términos numéricos, por ser los protagonistas de los procesos y prácticas escolares. Esto se refleja en los estudios revisados, dado que los investigadores han elegido a los estudiantes (47 por ciento) y a los profesores (46 por ciento) como los principales sujetos de análisis. Las autoridades educativas tienen poca presencia (4 por ciento), aunque es preciso decir que, en las investigaciones aquí analizadas, estos sujetos siempre aparecen ligados a otros actores, como los profesores (Juárez, 2011). La categoría otros (2 por ciento) se constituyó por: egresados, investigadores y padres de familia (López, 1999), que aparecen incipientemente en las investigaciones. Conviene enfatizar que, justamente por los principios teóricos que se asumen, los sujetos se estudian como un grupo, como una comunidad escolar en la que se dan interacciones de manera cotidiana.

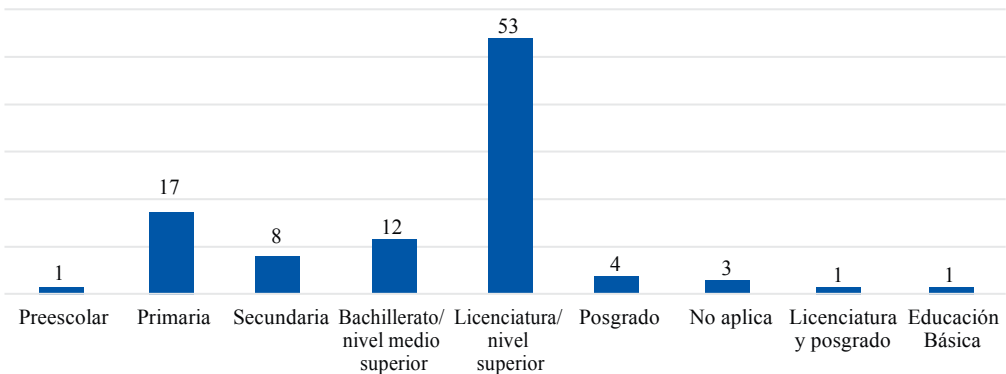
Ahora bien, las representaciones son elaboradas socialmente, en un contexto sociohistórico que engendra las condiciones de aparición y construcción de las mismas. Éstas son productos socioculturales elaborados por sujetos determinados, que ocupan un lugar y un espacio temporal (Ibáñez, 2001). El contexto es todo aquello que rodea a los sujetos y que tiene injerencia en la elaboración de las representaciones sociales, a saber: las situaciones

y las jerarquías sociales e institucionales, los aspectos culturales, las normas y los valores, entre otros. Intervienen las dimensiones macroestructural y microsocia.

Esta categoría teórica es fundamental para comprender los estudios de representaciones sociales. En los trabajos analizados, habitualmente los contextos de aparición de las representaciones se construyen con información histórica e institucional que permite conocer su especificidad. A partir de lo anterior, se hizo el conteo para ubicar el nivel educativo en el que se localizan los sujetos. Si bien es cierto que lo anterior es un corte limitado y arbitrario, permite identificar a los sujetos en un lugar específico para entender sus problemáticas y particularidades.

De tal manera, 53 por ciento de los trabajos se concentra en la educación superior, 17 por ciento en primaria, 12 por ciento en el nivel medio superior y 8 por ciento en secundaria. El porcentaje restante lo ocupan el posgrado (4 por ciento), la educación preescolar (1 por ciento), así como investigaciones que trabajan con sujetos de varios niveles, por ejemplo con docentes de licenciatura y posgrado (1 por ciento), o bien primaria y secundaria que se agrupan como educación básica (1 por ciento). En algunas investigaciones no se especificó el nivel de estudios (3 por ciento), por lo que se les asignó la categoría de “no aplica” (Gráfica 4). En estos porcentajes se observa la inercia que sigue la investigación educativa en México, donde el nivel superior es el que más se estudia.

Gráfica 4. Contexto: nivel educativo (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Cada una de las investigaciones consideradas contempla contextos muy diversos, que sitúan al sujeto en condiciones particulares más allá del nivel de estudios; por ejemplo, la investigación de Moreno (2011), que atiende el nivel medio superior, diversifica su contexto porque toma en cuenta tres modalidades de bachillerato (Colegio de Ciencias y Humanidades, Bachillerato General del Estado de México y la Escuela Nacional Preparatoria). Otro ejemplo de esta multiplicidad es el trabajo de Domínguez

(2003), quien analiza las representaciones de la infancia en maestros de primaria en una escuela pública y otra privada. Asimismo, se puede señalar el de Gutiérrez (2012), donde se trabajan las representaciones sociales del buen maestro en escuelas normales ubicadas en distintos puntos de la república mexicana. Una muestra muy ilustrativa de esta heterogeneidad es una investigación que estudia las representaciones sociales de docentes de licenciatura y maestría en un contexto hospitalario (Barrón, 2009).

LOS ESTUDIOS EN REPRESENTACIONES SOCIALES Y EDUCACIÓN: REFERENTES TEÓRICOS

Toda teoría es propuesta, aceptada y discutida en la comunidad científica por hombres y mujeres que hacen la ciencia. Los autores reconocidos, con nombre y apellido, son precisamente quienes crean y exponen sus modelos de explicación de la realidad en forma de teoría. Posteriormente, el desarrollo de estas ideas prospera con la participación de otros autores que directa o indirectamente trabajan con los principios propuestos. Es así como se van creando tendencias, posturas y corrientes.

En la teoría de las representaciones sociales se reconoce como autores clásicos a Moscovici (1979), Jodelet (1986) y Abric (2001). En torno a las grandes corrientes, mencionadas en la introducción de este artículo, han surgido otros autores importantes —a los cuales llamamos contemporáneos— cuyos trabajos teóricos y metodológicos han contribuido a ampliar, abundar, precisar o discutir algunos de sus puntos nodales enriqueciendo el corpus teórico. Hablamos de Flament y Rouquette (2003); Ibáñez (2001); Banchs (2000); Wagner y Elejabarrieta (1994); Doise y Palmonari (1986); Farr (1986); y Herzlich (1985), entre otros.

Como resultado de estos avances y de discusiones de carácter teórico-metodológico, hay autores —a los cuales proponemos llamar *asociados*— que usan la teoría para trabajos de corte empírico en diferentes campos de conocimiento (psicología, sociología, educación) y que a la vez hacen aportes a esta corriente teórica al vincularla con otros conceptos o categorías, como cultura, identidad, memoria urbana, análisis del discurso y vida cotidiana. Algunos de estos autores son: De Alba (2010); Gutiérrez (2006); Piña (2004); Arruda (2000); Guerrero (2000); y Giménez (1999). Asimismo, hay autores en esta clasificación que en algunos de sus trabajos se han encargado de presentar de manera sintética los

aspectos centrales de esta teoría, por ejemplo, Rodríguez (2003); Araya (2002); y Mora (2002).

Así, nos pareció una tarea pertinente identificar los autores de referencia en las investigaciones educativas en representaciones sociales, para conocer hasta qué punto se sustentan en autores clásicos, contemporáneos o asociados. Vinculado a esto, también interesa conocer las fuentes de consulta predominantes. Se considera que esta revisión sirve para perfilar el referente teórico que emplean los trabajos de representaciones sociales en el terreno educativo.

Se contabilizaron 118 trabajos con referencias a Moscovici, principalmente a su obra germinal *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979), en la versión en español. Generalmente se emplea a este autor para definir los antecedentes de la teoría y el concepto de representación social. En orden descendente, Jodelet fue mencionada en 91 trabajos, principalmente en su texto “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” (1986). Los investigadores acuden a esta autora para dar cuenta de que las representaciones sociales se elaboran social y culturalmente. Tanto la consulta de Moscovici (1979) como la de Jodelet (1986) muestran que los investigadores educativos mexicanos asumen una postura procesual de la teoría donde les interesa indagar el contenido de la representación. Esto se refleja en la metodología que siguen los trabajos revisados y que se verá en el siguiente apartado.

En menor medida se cita a Abric (2001) (53 publicaciones), sobre todo para recuperar sus aportaciones sobre el núcleo central y elementos periféricos de la representación. Esto lo hacen investigaciones educativas interesadas en el enfoque estructural. También se revisa a este autor para ubicar la metodología de recolección de las representaciones sociales.

El hecho de que la mayoría de los investigadores tengan como referencia directamente *El psicoanálisis, su imagen y su público* es significativo, pues demuestra un creciente

interés por consultar y analizar las fuentes primarias de la teoría, algo que era difícil en la década de los noventa debido, primordialmente, a la imposibilidad de acceder a este texto en particular. Conviene recordar que uno de los elementos identificados por Piña y Cuevas (2004) fue que en las 30 investigaciones que revisaron, pocas hacían referencia a Moscovici: el trabajo de Jodelet publicado en 1986 era la obra más consultada por la comunidad académica mexicana, misma que se acompañaba con autores de la sociología (Pierre Bourdieu, específicamente) y la antropología (como Clifford Geertz). Esta omisión se explica porque la obra de Moscovici sólo estaba disponible en español en una edición argentina de 1979, la cual, además, no se reimprimió, lo que dificultaba su difusión entre los lectores de habla hispana. No obstante, la atención que generaba esta teoría propició que el texto se fotocopiara y, posteriormente, se reprodujera por medios electrónicos. El trabajo de Moscovici, entonces, circuló libremente entre los interesados y se convirtió en una referencia obligada para todo aquel que tuviera a las representaciones sociales como sustento teórico de su indagación. De esta suerte, se puede suponer, la consulta y referencia de la obra original, donde Moscovici dejó sentadas las bases más importantes de su pensamiento, hizo ganar rigor académico a las investigaciones educativas mexicanas.

De los autores contemporáneos tanto Ibáñez (2001) como Banchs (2000) cuentan con 15 menciones. Los trabajos que citan a Ibáñez (2001) lo hacen para delimitar el concepto de representación social, las condiciones de elaboración de las mismas y para explicar los campos de información, representación y actitud. Banch (2000) es un referente para situar los enfoques metodológicos de la teoría. Farr (1986) y Herzlich (1985) tienen presencia en 5 trabajos cada uno. Doise y Palmonari (1986) están referenciados en 2 investigaciones, para ubicar teórica y metodológicamente el enfoque estructural.

En la categoría de autores asociados encontramos a Piña (2004), que es recuperado en 9 trabajos para señalar la relación entre vida cotidiana y representaciones sociales; Gutiérrez (2006), presente en 3 investigaciones para referir el análisis del discurso argumentativo y las representaciones sociales; y Giménez, que se menciona en 3 estudios (1999) donde se expone el vínculo entre representaciones sociales e identidad. Es importante observar que, aunque incipiente, se encuentran referencias a autores mexicanos que, con sus estudios, están contribuyendo, por un lado, a presentar resultados relevantes en el contexto nacional y, por otro, abordan relaciones conceptuales vinculadas con nuestro entorno, así como también aportaciones metodológicas que se consideran importantes para capturar e interpretar las representaciones sociales. Se puede decir que las contribuciones de estos autores se centran en acercamientos teóricos de carácter cualitativo; en palabras de Jodelet (2000: 11):

...los autores que pertenecen a distintos países de América Latina tienen en común privilegiar una aproximación cualitativa... para acercarse, en la dinámica de sus sistemas, a las significaciones que subyacen en los distintos espacios de la práctica y pertinencia a la construcción del mundo cotidiano.

Por último, conviene señalar que se encontraron otros autores que, aunque no se identifiquen precisamente con la teoría de las representaciones sociales, se encuentran relacionados con ésta. Tal es el caso de Durkheim (2000), que se recupera en 9 investigaciones para revisar los antecedentes conceptuales de esta teoría, o bien Bourdieu (1998), que se encontró referido en 10 trabajos para establecer lazos entre las representaciones sociales y la categoría de *habitus*. Es evidente que este ejercicio no agota todas las fuentes, pero da una idea general de las obras de consulta y autores que son referencia en las investigaciones educativas en representaciones sociales. Por

último, se debe precisar que una tarea pendiente de la comunidad académica es la consulta directa de fuentes en su idioma original.

METODOLOGÍA, ENFOQUES E INSTRUMENTOS DE ACOPIO

Uno de los aspectos que interesa conocer en este trabajo es la metodología —en sentido amplio— que asumen las investigaciones revisadas. Se trata de señalar la orientación metodológica (cuantitativa, cualitativa), los enfoques (procesual y estructural) y los instrumentos de acopio empleados en las investigaciones educativas para captar y develar las representaciones sociales. A continuación se analiza cada uno de estos aspectos, con la intención de delinear las tendencias metodológicas que asumen las indagaciones en esta postura teórica.

Orientación metodológica

En las ciencias sociales y humanas se ha planteado una división entre metodologías de carácter cuantitativo y las de tipo cualitativo, donde el uso de datos numéricos, o de información recabada en discursos y observaciones, son la diferencia entre una y otra. Sin embargo, esta explicación resulta insuficiente y polémica cuando, por ejemplo, se encuentran investigaciones que si bien hacen uso de datos numéricos, también hacen una interpretación “densa” (Geertz, 2005) que considera otros aspectos vinculados con la cultura y la subjetividad de los actores implicados. En este sentido, la división metodológica de lo cualitativo/cuantitativo —dada por los instrumentos de recolección de información— resulta a todas luces insuficiente, “ya que el método de investigación depende de la postura epistemológica y ontológica en los distintos paradigmas o posturas filosóficas que tengamos de la ciencia” (Parámo y Otálvaro, 2007: 19).

En consecuencia, conviene precisar que aquí la metodología cuantitativa se caracteriza por el desarrollo de explicaciones causales

con respecto a los problemas de investigación, donde generalmente, no siempre, se hace uso de informaciones de corte cuantitativo (McMillan y Schumacher, 2005). Mientras tanto, la postura cualitativa se ocupa de comprender las maneras de actuar y pensar de las personas o grupos en contextos temporales y particulares (Flick, 2004). Esta metodología privilegia el trabajo de campo, la observación participante y el análisis documental (Jodelet, 2003). Dado lo anterior, se pensó que la distinción entre una y otra metodología marca el propósito de la investigación y la explicación o interpretación de los resultados (Banchs, 2000).

Con estas acotaciones se revisó la producción y se distinguió que 68 por ciento de los trabajos optó por una metodología de corte cualitativo, cuyo interés se centró en la interpretación de los diversos significados en distintos ámbitos de la vida cotidiana escolar. Estos estudios tienen el propósito de interpretar el contenido de la representación social a partir de aspectos contextuales, históricos, sociales y simbólicos; y presentan la diversidad y particularidades de los significados que los sujetos educativos tejen y entretejen en relación con la institución escolar, las prácticas y procesos educativos, las interacciones sociales y las políticas, por mencionar algunos.

Se encontró que 32 por ciento de las investigaciones emplearon la metodología cuantitativa; su interés fue identificar los elementos que dan cuerpo a la representación social y la correlación de éstos con la pertenencia a algún grupo específico (alumnos, maestros, autoridades). Generalmente, en estos trabajos se emiten resultados de corte estadístico sobre frases o palabras que estructuran la representación social, y/o la valoración hacia el objeto de representación social que emiten los sujetos, esto en términos duales: positivo o negativo. Dado el objetivo que persiguen estas investigaciones, omiten considerar la contextualización y el rastreo histórico social como fuentes que dan lugar a la construcción de representaciones sociales.

Los enfoques

Para profundizar sobre las cuestiones de carácter metodológico, se recuperó la propuesta de Banchs (2000), de acuerdo con la cual, como ya se ha mencionado, existen dos aproximaciones metodológicas que se han desarrollado con esta teoría: la primera, el enfoque procesual, que persigue los planteamientos originales de Moscovici (1979), apegados a una postura construccionista del conocimiento, donde lo preponderante es atender a los procesos sociohistóricos que dan lugar a la elaboración de representaciones sociales. Desde este enfoque interesa el estudio del pensamiento de sentido común y se acude a referentes no sólo de la psicología social, sino también de las ciencias sociales y humanas (filosofía, lingüística, historia, sociología, antropología). En la segunda vertiente, el enfoque estructural (Banchs, 2000), si bien de inicio hay un reconocimiento del concepto de representación social de Moscovici, se asume una posición epistemológica y metodológica de orden positivista, cuyo interés radica en la comprobación de hipótesis y la verificación de la teoría. Los trabajos de corte estructural se enfocan en conocer la organización, el núcleo central y la estructura de la representación social, mediante análisis multivariados y correlación de variables.

Se descubrió que 68 por ciento de los trabajos asumen el enfoque procesual de la teoría: analizan la configuración de la representación social a partir de las condiciones sociales, históricas, culturales y educativas donde se sitúan los sujetos; mientras que 32 por ciento optó por el enfoque estructural. Aquí cabe distinguir las dos variantes de trabajos que se encontraron: la primera está compuesta por las investigaciones que siguen el desarrollo metodológico del enfoque estructural para identificar el núcleo central, los elementos periféricos de la representación social y su jerarquía, y que de manera frecuente emplean las aportaciones de Abric (2001); la segunda vertiente son estudios que tienden a rastrear las

palabras que los sujetos asocian con el objeto de representación (con porcentajes) y, a veces, el núcleo central, pero carecen de un análisis detallado y profundo de los elementos periféricos de la representación social. Estas investigaciones son de carácter descriptivo, y no necesariamente ofrecen la completa estructura de la representación social.

Es preciso destacar tres aspectos: 1) las investigaciones suelen tener coherencia entre la metodología elegida (cuantitativa o cualitativa) y el enfoque asumido (estructural o procesual); 2) la investigación educativa desde los años noventa se ha interesado por generar estudios de corte cualitativo, y esta tradición se refleja en los trabajos en representaciones sociales de corte procesual; y 3) a partir del 2002 comenzó a presentarse una diversificación metodológica, concretamente con la aparición del uso del enfoque estructural.

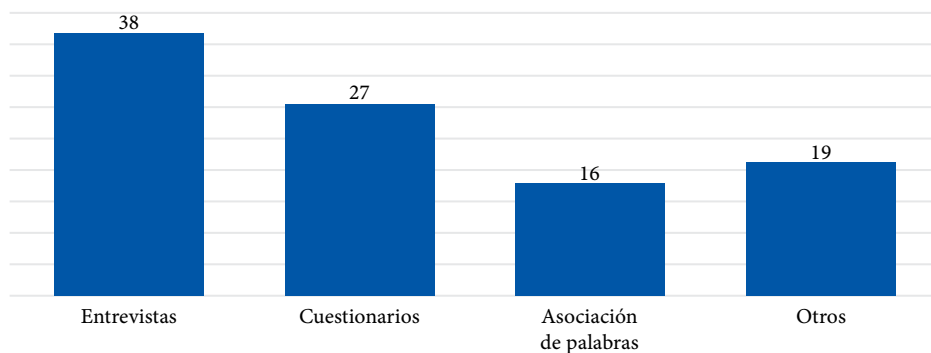
Instrumentos de acopio

Las representaciones sociales no se pueden aprehender fácilmente en cuanto objetos exentos de medición y observación tácita y concreta; se expresan mediante palabras, se proyectan en mensajes e imágenes mediáticos, y se condensan en prácticas y en disposiciones materiales o espaciales que elaboran los sujetos (Jodelet, 1989). Es decir, aun cuando circulan por doquier y “se cristalizan en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979: 15), no es sencillo capturarlas. Esta afirmación remite, necesariamente, a preguntarse por los instrumentos de acopio que emplean los investigadores educativos para acercarse a las representaciones sociales. En este sentido, 88 por ciento de las investigaciones analizadas acudió al discurso hablado de los sujetos para acceder a las representaciones sociales, y 12 por ciento recurrió a fuentes documentales en busca de los sentidos y significados que elaboran los sujetos, pero que se plasman en el discurso escrito. Ejemplos de estos trabajos

son el de Cuevas (2012), que hace un análisis de la prensa contemporánea para develar las representaciones sociales de las instituciones de educación superior del sector privado, y el trabajo de Velázquez (2012), un estudio de documentos históricos que abordan la representación de autonomía en la Universidad Nacional de México.

Las investigaciones utilizan la entrevista (38 por ciento), el cuestionario (27 por ciento) y la asociación de palabras (16 por ciento). En la categoría “otros” (19 por ciento) se agrupan instrumentos diversos: grupos focales (Martínez, 2011), sociograma (Villegas, 2012), análisis de documentos históricos o prensa escrita (Cuevas, 2012; Velázquez, 2012) (Gráfica 5).

Gráfica 5. Instrumentos de acopio (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

En lo que toca al empleo de entrevistas como instrumento de obtención de información, las hay en distintas modalidades: a profundidad, individuales, estructuradas y semiestructuradas. Una de las limitaciones que se observó en las investigaciones que hacen uso de entrevistas es que omiten mencionar y detallar con qué criterios se analizan, por ejemplo, si se hizo un análisis de contenido o análisis del discurso. Ésta es una debilidad metodológica que los investigadores necesitan atender con el fin de fortalecer el rigor académico.

En lo que concierne a los cuestionarios, éstos se usan con preguntas cerradas o abiertas. Es importante señalar que hay investigaciones que combinan cuestionarios y entrevistas. Por ejemplo, el trabajo de Reyes (2009) utiliza cuestionarios y entrevistas a profundidad para develar las representaciones sociales de la práctica educativa en una escuela normal. Asimismo, hay quienes usan sólo el cuestionario pero en modalidades distintas, por

ejemplo, en la tesis de Marín (2006) se trabajó con un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para obtener datos de tipo cuantitativo, y a la vez testimonios escritos, a fin de recuperar la voz de los estudiantes.

Se percibió que, desde inicios de 2000, en las investigaciones educativas mexicanas comenzó a incrementarse el uso de diversos instrumentos y técnicas de asociación de palabras como herramienta de acopio de las representaciones sociales, es decir, para acercarse al orden o jerarquización del contenido de la representación (Mireles 2012; Villamil, 2011; Gutiérrez, 2010). En concreto, se utilizaron con cierta frecuencia las técnicas de preguntas evocativas para la elaboración de cuestionarios vinculados con la palabra estímulo (Yépez, 2001), la de redes semánticas naturales (González, 2007) o la de cartas asociativas y tris jerárquicos sucesivos (Moreno, 2011).

Los investigadores recurren a una de estas técnicas en particular, que tiene como antecedente las técnicas asociacionistas de finales de

la década de 1960, pero que fue perfeccionada y actualizada en la psicología por Figueroa *et al.* (1981); nos referimos a las redes semánticas naturales, entendidas como “aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos...” (Valdez, 2002: 62). Una de sus principales características radica en que los conceptos dados por los informantes no están predeterminados por el investigador y, por ende, no tienen ninguna limitante en cuanto pueden tener un significado connotativo (afectivo) o uno denotativo (formal), lo cual, según Mireles (2012), permite acceder a lo que en la teoría de las representaciones sociales se denomina núcleo figurativo. Como ya mencionamos, la redes semánticas naturales son propias de los estudios mexicanos de representaciones sociales y educación, a diferencia de las tendencias internacionales, que emplean la identificación de los lazos entre los elementos de la representación social, la jerarquización de ítems, el control de la centralidad y los esquemas cognitivos de base (Abric, 2001).

Ahora bien, los trabajos de corte procesual suelen privilegiar la entrevista, aunque también se acude al cuestionario para caracterizar a los sujetos (condiciones sociales, económicas y culturales), a la asociación de palabras para ubicar el contenido de la representación social y al análisis de documentos (discursos en prensa escrita). Cabe subrayar que en los últimos años se han generado trabajos que se interesan por conocer las representaciones sociales sobre educación que se proyectan en los discursos políticos y en los medios de comunicación masiva.

APRECIACIÓN FINAL

Con la revisión hasta ahora presentada, en este último apartado se pretende señalar algunos de los rasgos generales de la investigación

educativa mexicana en representaciones sociales. Para este efecto, se atenderán cinco aspectos: el primero es el uso de la teoría para estudiar los problemas educativos, los sujetos y los contextos; el segundo, la especialización de las referencias teóricas; el tercero, el enfoque asumido; el cuarto, la metodología usada; el quinto, y último, el reconocimiento de debilidades de los trabajos analizados, con el propósito de incrementar el rigor y la solidez académicos.

En cuanto al primer punto, se reconoce que los estudios que emplean esta teoría lo hacen para comprender el pensamiento de sentido común de maestros y alumnos sobre múltiples y variados objetos vinculados a la educación, a saber: prácticas docentes, política educativa, educación ambiental, instituciones escolares, formación e identidad profesional, sujetos, entre otros. Ahora bien, se prioriza el análisis de las representaciones sociales que elaboran alumnos y docentes, pero poco se atiende a las de los padres de familia y funcionarios, que tienen una presencia significativa en el proceso educativo e influyen en las prácticas y procesos de la institución escolar. El contexto de las investigaciones encontradas es la institución educativa; con ello se observa que ámbitos como la educación no formal y la educación informal no han sido abordados. Principalmente, se estudian las representaciones sociales en la educación superior, y en menor medida en preescolar y bachillerato. Ésta es una tendencia que también se encuentra en la investigación educativa mexicana.

En lo concerniente al segundo punto, la especialización de las referencias teóricas, Piña y Cuevas (2004) señalaban que en los estudios en la década de 1990 y principios de 2000, se empleaba a Jodelet (1986), a Abric (2001) o bien a otros autores ajenos a la teoría para definir el concepto de representación social; pocos referían directamente a Moscovici. Sin embargo, con el paso del tiempo, se han difundido y trabajado con mayor rigor los autores fundadores de esta teoría. En la actualidad la referencia

más citada es *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Moscovici, 1979), seguido de Jodelet (1986). Resalta que se comienzan a generar aportaciones de investigadores mexicanos a la teoría de las representaciones sociales y que se están posicionando como un referente en los trabajos analizados (Gutiérrez, 2006; Piña, 2004; Giménez, 1999).

En lo que atañe al tercer punto, el enfoque que asumen las investigaciones de representaciones sociales en educación es el procesual. Hay un claro interés por conocer y comprender la elaboración de representaciones sociales educativas en relación con la cultura, la historia y lo social. Por otro lado, es relevante que en el campo de la investigación educativa mexicana se estén generando estudios de corte estructural, ya que es una tendencia atípica en América Latina (Jodelet, 2000). Esto permitirá tener un acercamiento teórico-metodológico diverso y rico para el estudio de las representaciones sociales en educación.

Con relación al cuarto punto, la metodología que asumen las investigaciones, observamos que, en el campo de la investigación educativa nacional, la metodología cualitativa tiene una presencia importante. Esto se mantiene en los estudios encontrados que emplean en mayor medida el enfoque metodológico cualitativo. Llama la atención que en las producciones hay una sofisticación en los medios de obtención de información para capturar las representaciones sociales, pues no sólo se emplean entrevistas o cuestionarios

sino también la asociación de palabras, cartas asociativas, análisis de prensa, dibujos.

Por último, el quinto punto se relaciona con el reconocimiento de las debilidades de los trabajos analizados. Al respecto se pueden señalar cuatro elementos que deben fortalecerse: a) el cuidado del objeto de representación social, ya que en algunos estudios no es claro el grado de implicación de éste con los sujetos, la novedad o controversia que genera en los grupos y su vinculación con las prácticas educativas; b) delimitar con precisión la particularidad de las representaciones sociales y no confundirlas con las prácticas. Se observa que varios trabajos se concentran en describir prácticas, en tanto la representación, cuando no se difumina, se confunde; c) la interpretación del material empírico dado que, como se señaló, las investigaciones recurren al discurso hablado o escrito para capturar las representaciones sociales, pero muchas omiten explicar cuál fue el proceso de análisis, mediante qué procedimiento sistematizaron las entrevistas y cómo llegaron a ubicar los elementos que configuran la representación; d) la consulta de fuentes bibliográficas en el idioma original, lo que sin duda abre el espectro de posibilidades para la fundamentación y el rigor con el que ha de manejarse esta postura teórica.

Queda pendiente otra fase en la revisión de trabajos que muestre la presencia y posicionamiento de éstos en la escena académica latinoamericana e internacional.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (2001), "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en Jean Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- ARAYA, Sandra (2002), *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*, San José de Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- ARRUDA, Ángela (2000), "Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño", en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.), *Develando la cultura*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 31-60.
- BANCHS, María (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Papers on Social Representations. Textes surreprésentations sociales*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.

- BARRÓN, María Teresa (2009), *Representaciones sociales en los docentes de medicina del Instituto Mexicano del Seguro Social*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003), “La investigación educativa en México: usos y coordinación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.pdf> (consulta: 13 de abril de 2015).
- CUEVAS, Yazmín (2012), “Representaciones sociales sobre las instituciones de educación superior privada: análisis del diario *El Universal*”, en Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 165-201.
- DE ALBA, Martha (2010), “Sentido del lugar y memoria urbana: envejecer en el Centro Histórico de la Ciudad de México”, *Alteridades*, vol. 20, núm. 39, pp. 41-55.
- DOISE, Willem y Augusto Palmonari (coords.) (1986), *L'étude des représentations sociales*, París, Delechaux et Niestlé.
- DOMÍNGUEZ, Silvia (2003), “Representaciones sociales de profesores de primaria acerca del niño”, *Investigación en salud*, vol. 5, núm. 3, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605> (consulta: 3 de marzo de 2015).
- DURKHEIM, Émile (2000), *Las reglas del método sociológico*, México, Quinto Sol.
- FARR, Robert (1986), “Las representaciones sociales”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 495-506.
- FIGUEROA, Jesús, Esther González y Víctor Solís (1981), “Una aproximación al problema de significado: las redes semánticas”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 13, núm. 3, pp. 447-458.
- FLAMENT Claude y Michel-Louis Rouquette (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, París, Armand Colin.
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GEERTZ, Cliford (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1999), “La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales”, en Rossana Reguillo y Raúl Fuentes (coords.), *Pensar las ciencias sociales hoy*, Guadalajara, ITESO, pp. 75-96.
- GONZÁLEZ, Fernando (2007), “Las autoridades de la UNAM: representaciones sociales de estudiantes universitarios”, Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones en educación superior*, México, UNAM-CESU, pp. 85-121.
- GUERRERO, Alfredo (2000), “La noción de igualdad en la cultura mexicana”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.), *Develando la cultura*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 187-219.
- GUTIÉRREZ, Catalina (2012), “Representación del buen maestro: un acercamiento a partir del *habitus* de los formadores docentes”, en Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 85-125.
- GUTIÉRREZ, Edith (2010), *Estudiantes normalistas: representaciones sociales de su práctica escolar*, Tesis de Doctorado, UNAM-FES Aragón.
- GUTIÉRREZ, Silvia (2006), “Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva”, *Versión*, núm. 17, pp. 231-256.
- GUTIÉRREZ, Silvia (2007), “Las representaciones sociales. Panorama bibliográfico”, *Versión*, núm. 19, pp. 315-340.
- HERZLICH, Claudine (1985), “La representación social: sentido del concepto”, en Serge Moscovici (comp.), *Introducción a la psicología social*, Madrid, Planeta, pp. 391-418.
- IBÁÑEZ, Tomás (2001), “Representaciones sociales, teoría y método”, en Tomas Ibáñez (coord.), *Psicología social constructorista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 123-216.
- JODELET, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-506.
- JODELET, Denise (1989), “Représentations sociales: un domaine en expansion”, en Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- JODELET, Denise (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coord.), *Develando la cultura*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 7-30.
- JODELET, Denise (2003), “Aperçus sur les méthodologies qualitatives”, en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (dirs.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, Press Universitaires de France, pp. 141-162.
- JUÁREZ, Claudia (2011), *De las políticas a las políticas educativas para la formación docente. Las representaciones sociales de los profesores sobre las reformas educativas y los procesos de actualización en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*, Tesis de Maestría, México, UNAM-FES Acatlán.
- LÓPEZ, Fidencio (1999), *El profesor: su educación e imagen popular*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- MARÍN, Dora (2006), *La formación universitaria. El estudio de la formación profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones*

- sociales de la profesión, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- MARTÍNEZ, Gustavo (2011), "Representaciones sociales que poseen estudiantes del nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, pp. 90-109.
- McMILLAN, James y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Madrid, Person.
- MIRELES, Olivia (2012), "¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado", en Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 53-84.
- MORA, Martín (2002), "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici", *Athenea Digital*, núm. 2, en: <http://atheneadigital.net/article/view/55/> (consulta: 5 de abril de 2015).
- MORENO, Fernando (2011), *La representación social de la educación ambiental en los docentes de biología en tres modelos de bachillerato*, Tesis de Maestría, México, UNAM-FES Aragón/FES Iztacala.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- PÁRAMO, Pablo y Gabriel Otálvaro (2007), "Investigación alternativa. Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos", en Francisco Osorio (ed.), *Epistemología de las ciencias sociales. Breve manual*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- PIÑA, Juan Manuel (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos", en Juan Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores en educación superior*, México, UNAM-CESU, pp. 15-54.
- PIÑA, Juan Manuel y Cuevas Yazmín (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106, pp. 102-124.
- REYES, María Teresa (2009), *Representaciones sociales de la práctica educativa en docentes de la educación normal*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- RODRÍGUEZ, Tania (2003), "El debate de las representaciones sociales desde la perspectiva de la psicología social", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXIV, núm. 93, pp. 53-80, en: <http://www.colmich.edu.mx/relaciones/93/pdf/Tania%20Rodr%EDguez%20Salazar.pdf> (consulta: 23 de enero de 2015).
- VALDEZ, José Luis (2002), *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*, México, UNAM.
- VELÁZQUEZ, Lourdes (2012), "La representación social autonomía en la UNAM (1910-1945)", en Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 203-232.
- VILLAMIL, Karla (2011), *La tutoría: representaciones sociales que tienen los alumnos de un programa de licenciatura de la UNAM*, Tesis de Maestría, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- VILLEGAS, Guadalupe (2012), "Las representaciones sociales de la actividad docente a partir de la identificación de grupos asociados", en Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 127-164.
- WAGNER, Wolfgang y Francisco Elejabarrieta (1994), "Representaciones sociales", en Francisco Morales, Miguel Moya, Enrique Reboloso, J.M. Fernández, Carmen Huici, José Márquez, Darío Páez y J.A. Pérez, *Psicología Social*, Madrid, McGraw Hill, pp. 817-842.
- YÉPEZ, Margarita (2001), *Representación social de democracia en los jóvenes universitarios*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

El Tecnológico Universitario del Valle de Chalco: la experiencia de sus estudiantes

ENRIQUE PIECK GOCHICOA* | ERIKA CASTAÑEDA RIVERA**

Se presentan los resultados de una investigación sobre el Tecnológico Universitario del Valle de Chalco (TUVCH) en el Estado de México, institución similar a las universidades tecnológicas (UT) pero que opera con fondos privados. El análisis está centrado en la experiencia que tienen los/las estudiantes con el modelo educativo e institucional del TUVCH, cómo lo viven y perciben, cómo incide esta experiencia en su desarrollo profesional, y qué les significa en sus primeras inserciones laborales. La información se generó con base en una metodología cualitativa que se apoyó en entrevistas y grupos focales a 23 estudiantes (aproximadamente 30 por ciento del total de cada especialidad) y 25 egresados de las seis especialidades; también se entrevistó a docentes y directivos. Los resultados ilustran procesos diferenciales de adaptación al modelo educativo según el perfil de los estudiantes. En el interés por dar cuenta de la singularidad de esta institución, se concluye con una serie de consideraciones para mejorar algunas dimensiones clave.

The authors present the results of a study on the Tecnológico Universitario del Valle de Chalco-TUVCH (Technological University of the Chalco Valley), an institution similar to technological universities (UT) in Mexico but that operates with private funding. This analysis is focused on the student experience under the TUVCH's educational and institutional model, how they experience and perceive the model, how their experience influences their professional development and what it means to them in their first insertions into the workforce. The information was generated using qualitative methodology based on interviews and focus groups with 23 students (approximately 30% of the total from each specialty) and 25 alumni from the six specialties; professors and university executives were also interviewed. The results illustrate differential processes of adaptation to the educational model depending on student profiles. In the interest of accounting for the singularity of this institution, the authors provide a series of considerations for improving a few key dimensions.

Palabras clave

Educación superior tecnológica
Educación y trabajo
Educación terciaria
Estudiantes
Estudio de caso

Keywords

Higher education in technology
Education and work
Tertiary education
Students
Case study

Recepción: 29 de junio de 2015 | Aceptación: 30 de noviembre de 2015

* Académico investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (INIDE-UIA, México). Doctor en Sociología de la Educación. Línea de investigación: formación para el trabajo en sectores vulnerables. Publicaciones recientes: (2011), "Sentido e incidencia de la capacitación técnica. Visión desde los estudiantes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 48, pp. 159-194); (2004), "La secundaria técnica como opción: su contribución para la formación para el trabajo en sectores de pobreza", Documentos de Investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la UIA, México, UIA. CE: enrique.pieck@ibero.mx

** Consultora independiente. Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana (UIA, México). CE: castaneda.erika@outlook.com

INTRODUCCIÓN

...nada más es cuestión de aguantar
(hombre.pp3)

Uno de los argumentos centrales por los cuales se decidió crear las universidades tecnológicas (UT) en 1991 se refería a la situación que presentaba el acceso a la educación superior. Desde hace más de 20 años estas instituciones se han constituido en una alternativa viable para la población que por diversas circunstancias sociales y económicas no pueden ingresar a instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Es una política educativa que ha permanecido a través de cuatro sexenios, y que expresa la importancia de atender este segmento de la educación superior (Flores Crespo, 2009; 2012).

La oferta educativa en esta modalidad ha crecido en los últimos años; actualmente hay 104 planteles, distribuidos prácticamente en todas las entidades. En 2007 nació el Tecnológico Universitario del Valle de Chalco (TUVCH), única institución privada en México en este segmento de la educación superior. Es sobre esta institución, tomada como estudio de caso, que se desarrolló la investigación que ahora se presenta. Si bien se han realizado diversos estudios en las UT promovidas por el Estado, éste es el primer estudio que se realiza en una UT privada. Las investigaciones sobre las universidades tecnológicas se han centrado en el análisis de trayectorias institucionales (Flores Crespo y Villalever, 2008; Flores Crespo y Mendoza, 2010), y han privilegiado enfoques macro (Mazeran, 2008), mientras que otras se han centrado en el análisis del modelo educativo (Silva y Rodríguez, 2012). Su marco de análisis ha sido principalmente el de la política educativa en educación superior.

Consideramos que el aporte particular que tiene esta investigación es centrar el foco

de interés en la experiencia de los sujetos, en este caso jóvenes estudiantes y egresados del TUVCH. La idea que se tuvo al inicio del Tecnológico fue construir esta opción educativa en una zona urbana marginal con el fin de captar a jóvenes interesados en este tipo de opciones educativas y facilitarles el acceso al mercado de trabajo. ¿Se está logrando esto? Desde una perspectiva más bien etnográfica, nos ha interesado conocer cómo los estudiantes viven su experiencia educativa, cómo la significan, qué percepción tienen del modelo educativo, cómo viven el ambiente institucional, cuáles fueron los retos que experimentaron, y en qué medida la experiencia escolar los/las ha transformado. Así, la “experiencia” se constituyó en un referente central de la investigación. Como señalan Contreras y Pérez (2010: 23):

...proponerse la “experiencia educativa” como aquello que investigar es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas. Es esto lo que en definitiva compone en primer lugar cualquier experiencia educativa.

El artículo comienza por contextualizar a las UT, sus retos y ventajas, como marco para señalar algunos rasgos propios del TUVCH. Posteriormente, se brindan aportaciones teóricas en el tema de la transición hacia la universidad, lo que permite tener un referente para ubicar la experiencia que viven los estudiantes del TUVCH, para después apuntar algunas notas metodológicas sobre el proceso de investigación. La siguiente sección da cuenta de los resultados de investigación, iniciando con la descripción del perfil social de los estudiantes. El foco de análisis se sitúa sobre la forma en que éstos/as experimentaron diferentes componentes del modelo educativo e institucional. Se exponen, a su vez, los retos

y experiencias en el mundo del trabajo, para concluir con una serie de consideraciones en el ánimo de contribuir a la mejora de esta oferta educativa.

LA APUESTA DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS: VENTAJAS Y RETOS

Actualmente, en el país sólo se atiende al 25 por ciento de la demanda educativa en el nivel superior: 4 de 5 jóvenes no tienen lugar en ninguna universidad, pública ni privada. En el caso del Estado de México (entidad donde se ubica el TUVCH), esa cifra es de 18 por ciento. Ante este panorama, se ha resaltado el papel que pueden tener los estudios técnico-universitarios en el marco de la problemática que enfrentan los jóvenes de bajos recursos en el acceso a otras opciones educativas, o al mercado de trabajo. Se ha considerado que ante el alto desempleo en los últimos años (6 por ciento), estas opciones educativas facilitarían a los/las jóvenes acceder a segmentos del mercado de trabajo no tan competidos. Asimismo, las UT pueden representar una opción interesante y viable para muchos jóvenes que no cuentan con los recursos necesarios para continuar con estudios de licenciatura. Como contraste, llama la atención que sólo aproximadamente 3 por ciento de los estudiantes se inscriben en este tipo de programas.

El objetivo de las UT es brindar una alternativa educativa accesible, intensiva, fuerte en el componente práctico (un modelo que se pretende sea 70 por ciento práctica y 30 por ciento teoría) y que permita a los estudiantes ingresar al mercado laboral en menor tiempo, ya que la duración de los estudios es de dos años. Un rasgo particular del modelo educativo consiste en los convenios que se establecen con diferentes empresas en las cuales los estudiantes realizan estadías, equivalentes a las prácticas profesionales que se llevan a cabo cuando se cursan estudios universitarios. Esta estrategia está encaminada a que los estudiantes tengan una primera inmersión en

el mundo laboral, puedan aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso de formación, y tengan la oportunidad de obtener un puesto dentro de la empresa.

El perfil del técnico superior universitario (TSU) se forma con base en el análisis de las diferentes situaciones laborales, y asegura que los planes de estudio y las carreras ofrecidas satisfagan los requerimientos de los sectores productivos (Flores Crespo y Villalever, 2008). Se busca que los docentes de este modelo cuenten con amplio conocimiento de sus materias y tengan amplia experiencia en el sector de la industria. La idea es que las UT cuenten con infraestructura adecuada (talleres y maquinaria especializada) para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos. En comparación con las universidades tradicionales, las UT presentan ciertas ventajas, tales como colegiaturas más accesibles, inserciones laborales en menor tiempo, y vínculos con la industria antes de terminar sus estudios mediante el esquema de las estadías.

Un problema importante que afecta a estas instituciones, tanto a las UT como al TUVCH, es el abandono escolar, que se eleva a cerca de 30 por ciento. En el nivel curricular, se ha comentado sobre los déficits en la formación de competencias integrales (razonamiento, crítica), lo mismo que la baja calidad de algunos de sus programas de formación. Se destacan también los déficit en habilidades y conocimientos básicos con que ingresan los estudiantes (Saravi, 2010), lo que ha llevado a establecer un cuatrimestre propedéutico con el fin de reforzar áreas que resultan fundamentales (Silva, 2011). En el TUVCH este curso es bien evaluado en términos de la actualización y reforzamiento de conocimientos y habilidades, la socialización en el modelo educativo y normatividad institucional, así como por la definición vocacional que se presenta en algunos estudiantes durante esta etapa.

En su propósito de constituir una alternativa educativa en el nivel superior para la población más vulnerable, las UT afrontan

diferentes retos; uno de ellos, de acuerdo con Mazeran (2008), es que los egresados se encuentran en una situación desfavorable dentro del mercado laboral debido a que las empresas no tienen conocimiento del perfil del TSU, por lo que no lo tienen contemplado en su estructura orgánica; por esta razón, los egresados tienden a ser ubicados en puestos de bajo nivel. Las UT proporcionan a los jóvenes una formación que les permite el acceso a niveles intermedios del mercado de trabajo, de ahí la función de segmentación que tiene este tipo de educación y el papel marginal que ocupan las UT en este terreno. Ante ello, los estudiantes manifiestan interés por continuar sus estudios y culminar una carrera universitaria, ya que este título les brinda mejores oportunidades en el mundo laboral. En respuesta a ello, las UT decidieron abrir la opción para que los estudiantes puedan continuar sus estudios de licenciatura en las universidades públicas; en el caso del TUVCH esta posibilidad aún no se contempla.

A este escenario se suma la discriminación histórica hacia los estudios técnicos, lo que lleva a que muchos jóvenes tengan la expectativa de cursar alguna licenciatura. Para algunos jóvenes, la posibilidad de ingresar a una UT no resulta una opción atractiva ni llena sus expectativas y optan por concursar varias veces en la UNAM, el IPN o la UAM. Es todo un reto desvanecer el estereotipo de inferioridad que tienen las UT respecto de las universidades tradicionales.

EL TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO DEL VALLE DE CHALCO (TUVCH)

El TUVCH comparte rasgos de las UT, tales como: duración, tipo de especialidades, estadía laboral, prioridad al componente práctico, docentes vinculados con la industria, carga de materias, etc. Cuenta con una matrícula que oscila alrededor de los 700 estudiantes e imparte carreras cuyos planes de estudio están diseñados y esperan

responder a las necesidades del sector industrial: Mecatrónica, Mantenimiento industrial, Mantenimiento de equipo médico, Procesos de producción, Tecnologías de la información y de la comunicación, Administración de autotransporte y logística, y Cuidados para personas dependientes. La institución está ubicada en zonas vulnerables y poco atendidas, y ofrece carreras cortas que permiten la incorporación pronta al mercado de trabajo.

La institución pretende que la mayor parte de sus egresados obtengan empleo relacionado con sus carreras en los seis primeros meses posteriores a su egreso. Según información institucional del seguimiento de egresados, de la generación de septiembre-diciembre de 2012, el 75 por ciento de los egresados se encontraba laborando, y por lo general en puestos de acuerdo a su perfil. Hay generaciones, como la del 2010, donde 87 por ciento de los egresados logró incorporarse al mercado de trabajo una vez terminados sus estudios, y donde 74 por ciento de ellos labora en un empleo relacionado con la especialidad que cursó.

Los apoyos con que cuenta la institución hacen posible que los estudiantes obtengan el beneficio de una colegiatura de bajo costo: la inscripción cuesta 300 pesos y 700 la mensualidad. Si bien la gran mayoría de estudiantes se expresa favorablemente sobre este monto, no lo ven así los jóvenes que tienen que combinar estudio y trabajo, ni quienes representan el sostén fundamental de sus familias.

La institución cuenta con un programa de becas para apoyar a quienes tienen dificultades económicas, además de premiar el logro académico. El monto de la beca asciende a 6 mil pesos por cuatrimestre, de los cuales el estudiante destina 3 mil 100 para gastos de inscripción y colegiatura y el resto para gastos escolares. La beca se otorga sólo a estudiantes que se encuentren en segundo cuatrimestre en adelante, y que cuenten con un promedio mínimo de 8.5, el cual es preciso mantener para renovarla cada cuatrimestre, además de no haber reprobado ninguna materia. En

la investigación resalta la dificultad que esto representa para los estudiantes que trabajan, debido al poco tiempo del que disponen para estudiar después del horario de trabajo.

LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

En los últimos años se ha presenciado un mayor acceso de clases sociales desfavorecidas a la educación superior, debido al incremento de la matrícula del bachillerato y a que este nivel es ahora parte de la educación obligatoria. Uno de los problemas que se han presentado como resultado de este amplio acceso es que muchos de los jóvenes que acceden al nivel de educación superior presentan déficit de habilidades y conocimientos —un bajo capital cultural—, por lo que llegan en una situación desventajosa y con riesgo de ver afectado su desempeño escolar. Estudios en este tema señalan que los jóvenes que proceden de sectores desfavorecidos generalmente presentan más problemas a lo largo de su trayectoria escolar y son quienes en mayor medida se ven obligados a abandonar sus estudios (Zurita, 1996, cit. por Amago, 2004; Tinto, 2004; Casillas *et al.*, 2007).

Como ha sido señalado, las universidades tecnológicas incluyen entre sus objetivos dar acceso a amplios sectores de jóvenes que no han podido tener acceso a la educación superior, por lo que ven en estas opciones una posibilidad de continuar sus estudios. Muchos de estos jóvenes provienen de hogares de bajos recursos, con una acumulación de desventajas educativas y sociales que hacen que la experiencia educativa les resulte un reto. Como señala Silva (2011: 107), “la transición del bachillerato a la educación superior constituye un momento clave que conlleva una serie de cambios y exigencias que ponen a prueba la capacidad y posibilidades de los jóvenes”.

En este punto es importante notar que si bien actualmente 3 millones 882 mil 625 jóvenes están inscritos en la educación superior (SEP, 2014), no basta hablar solamente de acceso sino de la continuidad en los estudios,

ya que la tasa de abandono de estudios es de 38 por ciento; es decir, cuatro de cada diez estudiantes que ingresan a la universidad, la abandonan. Ello lleva a preguntar sobre los obstáculos que los jóvenes enfrentan en su experiencia escolar, sobre cómo enfrentan los retos implicados en la transición de un nivel a otro, y sobre los diferentes factores que inciden en su trayectoria educativa.

El tema de las trayectorias escolares y el proceso de transición a la universidad han sido tratados por diversos autores (Ezcurra, 2007; Tinto, 2004; Casillas *et al.*, 2007; Silva, 2011, entre otros), quienes han avanzado en el desarrollo de un modelo teórico que intenta explicar la problemática a la que se enfrentan los estudiantes en su proceso de transición a la vida universitaria. La trayectoria escolar tiene diferentes fases, y una de las más importantes es el primer año de universidad; diferentes investigadores han señalado a este año como un tramo crítico en la definición de experiencias exitosas. Al respecto, Ezcurra (2007) habla de tres etapas por las que atraviesan las/los jóvenes en su proceso de transición a la universidad: el abandono de grupos sociales anteriores, el proceso de cambio como reto personal, y la integración al nuevo ambiente social y educativo. A lo largo de estas etapas se presenta una serie de factores que finalmente orillan a muchos estudiantes a que abandonen sus estudios; unos son atribuibles al estudiante, otros al contexto donde se desenvuelve y ha crecido y, finalmente, hay factores atribuibles al sistema educativo donde se encuentra inserto (Silva, 2011).

En lo que se refiere a las condiciones que inciden en el proceso de adaptación al modelo y que son atribuibles a los estudiantes, cabe señalar que éstos no están plenamente conscientes de lo que será su experiencia, a lo que se suma la escasez de herramientas de acompañamiento que sirvan de guía y que los ayuden a superar situaciones que no pueden controlar.

Las condiciones individuales forman una especie de mezcla en la que algunos

estudiantes acumulan desventajas centradas en las habilidades o en el perfil cognitivo. Las destrezas, la resiliencia, las formas de aprender y discernir el conocimiento son algunos rasgos de la personalidad que intervienen en la significación de la experiencia durante el primer año universitario. No todos los estudiantes aprenden de la misma forma, y no todos desarrollan las mismas cualidades; esto se suma a otros factores relacionados con conocimientos disciplinarios insuficientes (Ezcurra, 2005). Los estudiantes llegan al nivel superior con poca capacidad para adaptarse a dinámicas de exigencia y con conocimientos generales deficientes.

La transición de un nivel a otro, de por sí complicada, lo es aún más para los jóvenes menos dotados. De nuevo, este proceso resulta más difícil para los estudiantes que provienen de sectores sociales desfavorecidos, lo que lleva a pensar en el concepto de capital cultural de Bourdieu, según el cual los más dotados en términos de recursos y disposiciones culturales, cuentan con mejores oportunidades de triunfar y de obtener beneficios sociales “ganados” por su propio “mérito” (Casillas *et al.*, 2007: 13).

Algunas instituciones de educación superior sostienen que se trata de una etapa donde los jóvenes, o aprenden a nadar, o se hunden (*sink or swim*); se descarga la responsabilidad (y la culpa) en los estudiantes por no venir bien formados, porque les cuesta adaptarse, por no mostrar actitudes positivas, etc. Son instituciones que no toman en cuenta el perfil de la población estudiantil y que persisten en una dinámica institucional que atiende a todos por igual.

La economía familiar es otro rasgo importante que tiene un impacto directo en el primer año escolar: cuando el ingreso familiar es bajo existe una fuerte presión económica que hace complicado afrontar costos directos de los estudios (Ezcurra, 2005): materiales escolares, fotocopias, libros o equipo necesario para las materias, etc. Las dificultades económicas

que enfrentan algunos estudiantes los llevan a indagar acerca de becas y otros apoyos escolares, o bien a la búsqueda de empleo, que por lo general es precario y en el sector informal. Esta situación los pone en desventaja, ya que el empleo se interpone con el tiempo de dedicación a sus estudios, termina afectando su desempeño escolar y aumenta el riesgo de abandono. El entorno familiar es otro factor decisivo en el proceso de retención, ya que está ligado tanto al capital cultural como al apoyo moral y a la motivación que reciben los estudiantes, y contribuye al mantenimiento de las aspiraciones educativas.

Desde los años setenta los modelos teóricos han transitado de descargar la culpa en los estudiantes, a señalar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en este proceso de “enseñar a nadar” a los estudiantes que así lo requieren. Se menciona que las instituciones son “responsables de atenuar la brecha entre el capital cultural de los alumnos y las demandas académicas del establecimiento” (Ezcurra, 2007: 25), es decir, se abandona la perspectiva causal centrada en los estudiantes y se aborda el abandono como un evento institucional.

En el trayecto del primer año, el tiempo y la dedicación invertidos en la carrera suelen ser demandantes. La dificultad para organizar el tiempo, materias y deberes se suma a la exigencia institucional que impone sus propios criterios para permanecer. Sobre este tema, De Garay (2001) menciona que los estudiantes enfrentan cambios que son producto de situaciones como: la exigencia académica, el ambiente socio cultural y la relación con los profesores.

Algunos de los focos problemáticos residen en los canales de comunicación y las estrategias de apoyo para que la comunidad estudiantil de recién ingreso entienda la dinámica universitaria durante los primeros meses (Ezcurra, 2005). Estudios de Tinto (2004) sostienen que un estudiante informado tiende a tener mayor éxito escolar. Esto es, recibir

información acerca de las reglas y regulaciones que son parte de la vida estudiantil ayuda a delimitar las expectativas y promueve que las actividades del estudiante estén más ordenadas. En estos estudios se afirma que mucha de la información que los jóvenes adquieren proviene de fuentes informales y que las van aprendiendo en su experiencia diaria. Hay otros, sin embargo, que presentan dificultades para acceder a este cuerpo de información, lo que torna el proceso de adaptación más complicado y establece una distancia entre la institución y el estudiante. Se ha argumentado, pues, que la institución no genera los canales de comunicación idóneos para llegar a toda la comunidad universitaria.

También en el terreno de la responsabilidad institucional se ha puesto énfasis en la insuficiente capacidad pedagógica de los docentes para brindar apoyo a los estudiantes en desventaja, en la impartición de sus materias, y en sus formas y criterios para evaluar. Por ejemplo, Pascarella y Terenzini (1991) han enfatizado desde hace ya muchos años que la relación entre alumno y docente fuera de clase es particularmente positiva para el desarrollo de vínculos que inciden en procesos de retención.

Últimamente se ha reconocido que más allá de actividades extracurriculares, grupos de trabajo, apoyos para materiales, becas, grupos de aprendizaje, etc., hay muchos condicionantes para la retención y el abandono que tienen que ver con lo que pasa en el aula y en la relación con los maestros. Como señala Ezcurra (2007), se ha llegado a considerar al aula y los docentes como condicionantes principales de la experiencia del primer ingreso: la atención se ha puesto en la cotidianidad del aula, en las relaciones alumno-maestro, en las estrategias de enseñanza, en los vínculos que se generan; es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las interacciones y situaciones que conforman este proceso.

Así, las condiciones a considerar durante el primer año universitario son numerosas y

su configuración crea historias y escenarios diversos que se tienen que atender de forma no homogeneizada. Conocer las trayectorias universitarias, principalmente la problemática del primer año, brinda un panorama amplio para tomar decisiones y generar estrategias que atiendan a las principales necesidades de cada estudiante.

NOTAS METODOLÓGICAS¹

La investigación de campo estuvo orientada a generar información sobre la experiencia de dos grupos de población: estudiantes y egresados. En el caso de los estudiantes, el interés específico fue conocer su percepción sobre su experiencia estudiantil durante el primer cuatrimestre y la forma en que entrevén la continuación de sus estudios. En lo que toca a los egresados, además de conocer su percepción sobre su experiencia escolar, interesó generar información sobre su desempeño en el mundo laboral.

A partir de los diferentes temas y problemáticas que se fueron generando durante las entrevistas, se desarrollaron dos grupos focales: uno con maestros de cada una de las especialidades, y otro con estudiantes de cada especialidad. Asimismo, y con el doble objeto de triangular información a diferentes niveles y abundar en las categorías que fueron emergiendo, se optó por entrevistar a cinco coordinadores, cinco docentes y a la responsable del servicio médico, así como a quienes integran la dirección general y la coordinación académica. La investigación de campo tuvo una duración de cuatro meses intensivos (marzo a julio de 2013).

La muestra se conformó por 23 estudiantes que se seleccionaron considerando el promedio de calificaciones. Con el propósito de mostrar los diferentes comportamientos en este cuatrimestre, se seleccionó la mitad con promedio bajo (o problemas en alguna de las materias) y la mitad con

1 Paulina White Paz colaboró en las fases de transcripción, procesamiento de información cuantitativa y análisis.

promedio alto. Los/as estudiantes seleccionados representaron aproximadamente 30 por ciento del total de cada especialidad; la muestra quedó configurada de la siguiente manera: Tecnologías de la información y comunicación (5), Mantenimiento industrial (3), Mecatrónica (3), Procesos de producción (3), Administración de autotransporte y logística (5) y Cuidados para personas dependientes (4).

En el caso de los egresados, y con apoyo del Departamento de Vinculación, se seleccionaron 25 estudiantes de las seis especialidades con base en los siguientes criterios: i) que fueran egresados de todas las especialidades; ii) de diferentes generaciones; iii) que estuvieran trabajando y no trabajando; iv) que estuvieran representados hombres y mujeres.

El análisis de la información comprendió la identificación y agrupamiento por categorías, tanto de indagación como emergentes. Se definieron cinco grandes dimensiones bajo las cuales se agrupó a las categorías: modelo educativo, marco institucional, ámbito familiar, ámbito personal y ámbito laboral. Se procedió a reconstruir la información de cada entrevista individual de acuerdo a las diferentes categorías, lo que permitió contar con un informe/reporte que agrupó a los jóvenes de cada especialidad, distinguiendo entre estudiantes y egresados. El resultado de esta tarea fueron seis reportes por especialidad, y por estudiantes y egresados, lo que dio un total de 12 reportes. De cada uno de estos seis reportes por especialidad y por grupo se elaboró un reporte síntesis por grupo (estudiantes y egresados). Se procedió de la misma forma para el análisis de las entrevistas realizadas a coordinadores, profesores y directivos, así como en los reportes de las transcripciones de

los grupos focales. Finalmente, para efectos de análisis se buscó dar cuenta de cada una de las categorías considerando las diferentes voces (estudiantes, egresados, docentes, coordinadores).

¿QUIÉNES SON LOS/AS JÓVENES QUE ASISTEN AL TUVCH?²

En el TUVCH la matrícula se compone en su mayoría por hombres, aunque hay carreras donde se concentran más mujeres, como es el caso de CPD. La edad promedio de los jóvenes entrevistados es de 22 años; se conversó con jóvenes desde los 18 hasta los 35 años. Proviene de distintas regiones del Estado de México o del Distrito Federal y algunos viven cerca del TUVCH. Quienes viven lejos realizan viajes de varias horas y trasbordan en varias ocasiones. Por la carga de tareas o por su trabajo duermen poco, pues el horario de entrada es a las 7 am.

Algunos estudiantes cuentan con experiencia laboral desde que estuvieron en la media superior. La mayoría son egresados de bachilleratos tecnológicos, lo que indica que cuentan con una base de conocimientos sobre la especialidad y la ventaja de desempeñarse laboralmente con los oficios aprendidos.

La mayor parte de los jóvenes no trabaja debido a las exigencias institucionales y académicas del TUVCH; otros, debido a sus carencias económicas, dedican parte de su tiempo a trabajar para poder costear su educación. Se desempeñan en el sector informal realizando pequeños trabajos, con horarios flexibles; a veces laboran los fines de semana o por las noches. Sólo 19 por ciento de los entrevistados trabajó durante la carrera en empleos formales, con horarios y sueldo fijo.

2 Se utilizan abreviaciones para referir a las citas textuales de los/as jóvenes, tales como: hombre.mec2, que es la cita de un joven de la carrera de Mecatrónica. El número refiere a la numeración que hicimos de los/as entrevistados de cada carrera. Las especialidades se abrevian de la siguiente manera: Mec (Mecatrónica), PP (Procesos productivos), CPD (Cuidado para personas dependientes), Adm (Administración), TICS (Tecnologías de la información y comunicación), Man (Mantenimiento industrial). Cuando la referencia es de un joven egresado se refiere como: mujer.egcpd2, en este caso cita de una joven egresada de la especialidad de CPD. La abreviación "ab" refiere a la cita de un/a joven a quien se entrevistó cuando estaba en proceso de abandonar sus estudios. Para la cita de un/a docente o coordinador, se utiliza "docente" y el número que le fue asignado, ello para guardar la confidencialidad de los testimonios. No se distinguió entre docentes y coordinadores.

Son jóvenes que viven con sus padres, y coinciden en que el apoyo de su familia es fundamental para poder continuar con sus estudios. La mayor parte son solteros y muy pocos constituyen el principal soporte de sus familias.

Es común que los padres se desempeñen en diferentes áreas del sector informal, y que las madres se dediquen prioritariamente al hogar. Pocos padres cuentan con negocios propios, tiendas o talleres de reparación. A pesar de las carencias económicas, la mayoría de los jóvenes describe sus hogares como cálidos y el lugar donde encuentran la motivación y el apoyo para estudiar. Pocos manifestaron tener problemáticas familiares que afecten de forma directa su educación. En contraste, hay docentes que atribuyen algunos de los fracasos escolares al perfil familiar de los estudiantes, ya que consideran que las complicaciones económicas, la necesidad de trabajar y otros factores derivan en desmotivación, falta de atención o interés, e inclusive mayor tensión durante sus estudios.

Estudiar una carrera adquiere un significado importante dentro del contexto familiar. Algunos jóvenes fueron los únicos que pudieron continuar con sus estudios, lo cual representa un orgullo para ellos. Una joven comenta:

...ellos [sus hermanos] están muy contentos, muy orgullosos de que yo esté estudiando, de lograr lo que ninguno de ellos lograron, no me ven con envidia, eso ha sido muy importante y me dicen “tú eres la chica, afortunadamente a ti te tocó todo porque todos ya éramos grandes” (mujer.ab2).

EL MODELO EDUCATIVO

Existen varios elementos que hacen singular al TUVCH, entre ellos ciertas medidas que se han introducido en los últimos años orientadas a disminuir la tasa de abandono escolar, tales como el curso propedéutico, el recurrar

cuatrimestres, el sistema de tutorías, las estrategias de evaluación y los exámenes extraordinarios. Asimismo, la normatividad del modelo educativo se manifiesta en la dinámica de trabajo de los estudiantes: hay un horario escolar, exigencias académicas, criterios de evaluación, tareas derivadas de cursar ocho materias por cuatrimestre, relación académica con los docentes, entre otros. A decir de las autoridades, es un modelo que busca preparar a los/as jóvenes para el mundo del trabajo, tanto en términos de la pertinencia de los conocimientos adquiridos, como de los comportamientos deseables y propios del ámbito laboral. Se conforma como una organización escolar donde se toma como modelo la producción fabril, y donde la escuela tiene una función claramente socializadora en los códigos del mundo del trabajo (Bourdieu, 2000).

Dentro de los objetivos de la investigación estuvo el dar cuenta de la experiencia que tienen los estudiantes frente a diferentes dimensiones institucionales, tales como la normatividad académica e institucional y la esfera laboral. A continuación se presenta la forma en que viven y perciben estos componentes del modelo.

LA NORMATIVIDAD ACADÉMICA

...lo que más cuesta es vivir bajo presión, el horario... ¿tu vida dónde queda?

Para cualquier estudiante que ingresa a estudios superiores resulta inevitable el proceso de adaptación y transición a un nuevo modelo educativo y es común que en este proceso se susciten problemas. Cabe señalar que si bien hay distintas percepciones y vivencias, se distinguen dos posiciones extremas: quienes no soportan las exigencias del modelo y los lleva en ocasiones a interrumpir sus estudios, y otros que no presentan dificultad para adaptarse a las exigencias del código del nuevo modelo educativo (Bernstein, 1975). Ambos

grupos están de acuerdo en que la escuela es muy rígida. Comenta una joven de 18 años: “se siente el cambio de la prepa a la universidad, la presión es más fuerte, más desveladas, y cosas así que a lo mejor no tenemos, que si íbamos a fiestas, pues ya no puedo” (mujer.adm5). Muchos opinan que hay un exceso de tareas, que no les da tiempo para realizarlas, y que cuando se estudia y se trabaja la situación se complica más, y en muchos genera estrés. Este comentario remite a lo que Silva (2006, cit. por Flores Crespo, 2009) comenta sobre el “culto a la escolaridad” que caracteriza el tono académico y que imposibilita combinar estudio y trabajo, o realizar otras actividades.

Algunos afirman que la presión innecesaria incidió en que terminaran rechazando el modelo; otros opinan que la exigencia, aunada con sus estilos de vida (para quienes tienen que trabajar para poder estudiar), no fueron compatibles. Comenta un joven: “Sí, es mucha presión, además de tareas, trabajos y aparte el proyecto, tanto así y luego tantas horas, estar aquí desde las 7 hasta las 4.30 y luego tener que llegar a trabajar y en la noche... sí, es difícil” (hombre.mec2).

Algunos docentes coinciden en que uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes es el nivel de exigencia: “el modelo académico, en lugar de motivarlos, los frustra. Los veo que llegan cargados de ilusiones y yo siento que aquí se las matamos; honestamente en lugar de ayudarlos, yo creo que aquí les ponemos piedras en el camino” (docente3). Otra docente concuerda y opina que el control no hace mucho bien; siente que el alumno debe adquirir una conciencia, pero a través de que también él se haga responsable de sus actos. “No debe de ser tan fuerte el dominio y hay que dejarlos a lo mejor un poquito para que ellos hagan conciencia” (docentes8).

En un segundo escenario, hay posiciones que valoran la exigencia académica y opinan que los prepara para lo que va a ser la exigencia en el mundo del trabajo: “yo digo que es buena porque es como si estuvieras en el

campo laboral” (mujer.cpd3). Los egresados de PP estuvieron de acuerdo en que se exige mucho, pero reconocieron su utilidad en la vida laboral, esto en referencia a la puntualidad y a la responsabilidad. Al respecto es muy elocuente el comentario de un egresado: “... aquí es mucha exigencia, entonces tanto te exigen aquí adentro pues allá afuera vas y te toca, digamos, con un jefe inmediato exigente pues ya no sientes nada, por lo mismo de que aquí te han exigido mucho” (hombre.egpp4). Comenta un profesor: “se les está entrenando para que trabajen. ¿Por qué se les piden explicaciones? Porque van a tener que dar explicaciones en su trabajo” (docente4).

De igual forma, los egresados de TIC consideran que la normatividad fue una buena forma de prepararlos para el mundo laboral y están agradecidos con la institución por ello. Se aprecia el agrado por obtener valores como la disciplina, la responsabilidad y la puntualidad, lo que les ha permitido desenvolverse mejor en sus respectivos trabajos: “...siempre supimos a lo que veníamos. Simplemente era cuestión de acatar y obedecer” (hombreegadm3).

La forma en que los estudiantes viven el encuentro con la universidad es muy diverso y depende de una gama de factores, entre los que se encuentran la personalidad de cada estudiante, su cultura familiar, edad, tiempo de haber estado fuera de la escuela, valores y expectativas. Con base en estos rasgos hay quienes se posicionan y adoptan más fácilmente el nuevo código educativo, y hay otros a los que les cuesta adaptarse.

EL PROYECTO

El proyecto de investigación que los/as estudiantes deben desarrollar a lo largo de sus estudios constituye un motivo de preocupación y estrés en la experiencia escolar de los jóvenes. Representa una tarea adicional a las materias que se cursan durante cada cuatrimestre. El objetivo es que el estudiante

aprenda a desarrollar un proyecto que se relacione con la práctica y que esté vinculado con las diferentes materias que se cursan cada cuatrimestre. Los estudiantes tienen diferentes percepciones de este componente curricular: hay opiniones y vivencias que hablan de un proceso que no entraña mayor dificultad y que les aportó en su formación académica, pero hay otras (la mayoría) que refieren al proyecto como una pesadilla que les resta tiempo y energía para aplicarse debidamente a sus materias. Ciertamente, y es una de las conclusiones de este estudio, el proyecto constituye una de las causales de abandono cuando se trata de explicar este fenómeno a lo largo de los cuatrimestres.

¿Por qué se presenta esta situación? Los estudiantes enfrentan diversas situaciones en el desarrollo del proyecto. Algunas giran alrededor de “no saber redactar y plantear bien las cosas”, situación que se vincula con los déficits en competencias de redacción y análisis con que llegan algunos estudiantes a este nivel educativo. Para otros, como los estudiantes de PP y CPD, el proyecto es un generador de presión y de estrés. Comenta uno de ellos:

...por la cuestión de tiempos, por ejemplo, tenemos tareas y luego preparar, estudiar para un examen y todavía avanzar del proyecto, como que se junta todo y como que sentimos presión... bueno, nos presionamos solos, pero sí, eso es uno de los problemas, que te presionan y ya no sabes qué hacer primero, si el proyecto, estudiar, o la tarea (hombre.pp3).

Otros comentan que el proyecto hace más ardua una experiencia educativa que ya de por sí es pesada. En CPD se comenta que siete compañeras se fueron por el proyecto. Al respecto, comenta una estudiante (mujer.cpd2):

...el proyecto sí te satura todo completamente, te desequilibra en todas tus materias, o sea no te enfocas a lo que de verdad

es la carrera. Para empezar te tensa y te bloquea, hay veces en que no tenemos una buena información, muy concreta, para llevar el asesoramiento del proyecto.

Al respecto, los estudiantes hablan acerca de la falta de información e inducción sobre la naturaleza y objetivos que se pretenden con la incorporación del proyecto dentro del programa curricular. “Te bloqueas porque no sabes qué es un proyecto” (mujer.cpd2). En relación con ese tema, se cuestiona el nivel de capacitación de los docentes para brindar la orientación necesaria en el desarrollo de los diferentes componentes del proyecto. Señala una estudiante:

...pues la verdad he tenido malas experiencias en el proyecto. Mi director de carrera no sabe bien la información y se convierte en mala información porque no tiene la información correcta para decirnos a nosotros, ni nosotros tenemos la comunicación con los profesores... yo creo que cada director de proyecto debe estar al cien y creo que en este caso no es así, porque la falta de capacitación y de información de los profesores no es muy buena (mujer.cpd3).

¿Qué percepción tienen los docentes del proyecto? Cabe diferenciar dos posiciones extremas: aquellos que consideran que el problema está en los estudiantes, y que quienes tienen problema para desarrollarlo son los que no les gusta trabajar: “...creo yo lo principal es no querer trabajar, no querer pensar cómo lo relaciono” (docente2). Y aquellos docentes que son muy críticos de la falta de competencia y compromiso que muestran algunos profesores: “...hay maestros que están aquí y que no se leen el manual, ni han hecho el intento de hacer su cronograma... y son directores de proyecto” (docente4).

Cabe concluir que el proyecto de investigación constituye un componente problemático que afecta el desarrollo académico de los

estudiantes y llega a generar que abandonen sus estudios. Las principales situaciones están referidas a la falta de tiempo debido a la carga de tareas y al trabajo (para quienes laboran), la falta de preparación de los docentes, la cantidad de formatos a llenar, la falta de claridad tanto en la concepción como en los propósitos y desarrollo del proyecto, el ruido y las contradicciones en la comunicación entre los docentes y con los estudiantes.

NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL

...a veces se manchan con la exigencia (hombre.mec1)

En opinión de algunos jóvenes, la normatividad institucional es un elemento positivo, ya que los prepara para las exigencias del mundo laboral; para otros, en cambio, son reglas extremas e injustificadas. La normatividad regula la vida cotidiana dentro de la institución y se experimenta en la restricción de los permisos para salir entre clases, para ir al baño y para estar en pasillos o áreas comunes, aun en horas libres. Se vive también en la puntualidad: su primera clase comienza a las 7 de la mañana y tienen 10 minutos de tolerancia.

Por otra parte, existe un seguimiento casi personalizado hacia los estudiantes por parte de los docentes, que se percibe como otro rasgo de exigencia. Algunos jóvenes demuestran su rechazo a este trato, pues consideran que no les permite asumirse como universitarios. Al respecto, un docente comenta:

Creo que es ese seguimiento casi personalizado. Muchas veces los muchachos no lo pueden comprender porque dicen “es que están sobre mí”. Estamos como un poquito atrás de ellos, pero eso mismo les va a permitir cambiar esos hábitos y esas actitudes, y al final de cuentas allá afuera es por lo que las empresas se quedan sorprendidos (docente2).

Otro ejemplo es el tipo de vestimenta autorizada: a los hombres no se les permite asistir a clases con bermudas, gorras, sandalias, pelo largo o aretes; a las mujeres no se les permite usar minifaldas, escotes, peinados o maquillaje fuera de lo convencional. Se considera que el código de vestimenta ayuda a los jóvenes a adentrarse en las normas que rigen en la vida profesional y a adaptarse a ellas, pero ellos/ellas cuestionan esta medida porque no forma parte del reglamento del estudiante.

Los estudiantes que estaban por abandonar sus estudios comentaron que la normatividad institucional fue un motivo para dejar el TUVCH; consideran que el sistema educativo es poco flexible y es difícil adaptarse a él. Independientemente de la valoración que cada uno de ellos tenga de la universidad, el ambiente del TUVCH implica un marco normativo que les demanda tiempo y dedicación, además de la exigencia para adaptarse en poco tiempo, ya que su estancia allí es corta.

EL ÁMBITO LABORAL

Yo no le vi problema, el problema está allá afuera que te piden la ingeniería (hombre.egpp2).

¿Qué es lo que ha sucedido con los jóvenes después de egresar del TUVCH? ¿Cuáles han sido sus experiencias en la vida laboral? ¿En qué medida valoran lo aprendido y qué tan útil les ha sido en sus experiencias laborales? Los testimonios son diversos y se entremezclan perspectivas diferentes: la del egresado que trabaja, el desempleado y el que decidió continuar con sus estudios.

Las estadías

Los egresados coincidieron en que las estadías son una herramienta efectiva para su inserción en la vida laboral y para ampliar sus conocimientos. Un grupo de ellos expresa así su agradecimiento con la institución:

...la verdad que yo estoy muy agradecido con la escuela en ese sentido, porque como que te dan la oportunidad de ir a una empresa y como que demuestras todo lo que en realidad aprendiste y sí, sí les agradezco que me hayan puesto en ese lugar (hombre.egadm1)

Se comenta que la estadía es una gran oportunidad en el caso de que se puedan quedar con las vacantes que abra la empresa; algunos han tenido la fortuna de quedarse, inclusive desde antes de terminar sus estudios. Por ejemplo, la mayor parte de los egresados de PP se quedaron varios meses trabajando en la empresa donde hicieron su estadía, lo que les sirvió de experiencia para salir a buscar mejores oportunidades.

Otros reconocen que la empresa con la que los vincularon no fue de su agrado, no llenó sus expectativas profesionales en términos de sueldos y estabilidad laboral, o simplemente no había próximas contrataciones. Es el caso de los/as estudiantes de TIC, pues pocos se quedaron a laborar en la empresa donde realizaron su estadía debido a situaciones como los bajos sueldos (entre las principales).

Hay quienes no tuvieron éxito en las empresas donde realizaron su estadía y decidieron llevar a cabo planes alternos, tales como seguir estudiando, darle prioridad a la titulación, o emprender su propio negocio. Algunos no continuaron en sus estadías ya que sus trabajos no les ofrecían la posibilidad profesional que ellos buscaban; también hay quienes comentan que no los tomaban en cuenta en decisiones importantes, por lo que optaron por renunciar. Asimismo, algunas experiencias laborales remiten a debilidades en el programa curricular de las especialidades, ya que algunos estudiantes no se sintieron con las habilidades y conocimientos necesarios: "...al principio sí era un poco pesado porque no lo habíamos llevado así completamente a la práctica" (mujer.egcpd3).

Lo cierto es que la mayor parte de los egresados de las diferentes especialidades estaban

trabajando en el momento del estudio. No todos se quedaron en la empresa de su estadía, aunque sí les ayudó a dar el salto a una mejor empresa dentro del sector formal. Cabe señalar que la mayor parte de ellos tiene ahora un mejor empleo, con mejor salario y más estabilidad.

Correspondencia de los estudios con el mundo del trabajo

Un aspecto importante en las reflexiones de la experiencia universitaria es la valoración y relación de los conocimientos adquiridos con respecto a las necesidades en el mundo laboral. Si bien algunas opiniones en torno a este tema son positivas, se hace hincapié en que el TUVCH podría brindar una educación más completa, con más práctica y con maestros más capacitados, tal como comenta una egresada: "...bien en lo que sé, pero hay muchas cosas que la verdad yo no tenía ni idea que existían, y sobre la marcha y ahí en el trabajo fue como las fui aprendiendo, porque hay muchas cosas que aquí no me enseñaron que allá estoy aprendiendo" (mujer.adm1).

Así, uno de los factores más valorados es el conocimiento adquirido acerca de la vida laboral, que equilibra lo que no habían aprendido durante la carrera. Algunos valoran la práctica, la manipulación de las máquinas; otros el trato con la gente a su cargo, con los clientes, o simplemente el hecho de establecer nuevas relaciones interpersonales: "...incluso aquí los maestros te enseñan cómo comportarte con la gente, te iban dando un panorama de cómo iba siendo" (hombre.egpp2). Opinan que se les enseñó a desenvolverse mejor a nivel social, y eso lo aprendieron en materias como la de expresión oral.

Otros mencionaron la importancia de haber sido educados en la institución bajo un modelo estricto, lo que les ha ayudado a mejorar su sentido de responsabilidad, su puntualidad, su forma de vestir, etc. Todo eso ha contribuido para que puedan adaptarse con mayor facilidad a las exigencias empresariales.

Para algunos egresados los conocimientos adquiridos en el TUVCH les han servido como base para desenvolverse en el mundo laboral, y ya cuando obtienen un empleo van adquiriendo los conocimientos que no les aportó la especialidad. Así, aun con las carencias que pueda tener el TUVCH, los egresados expresaron que tanto los conocimientos como las aptitudes individuales les permiten sentirse preparados para enfrentar el mundo laboral.

Entre los egresados de TIC se cuestiona la falta de especialización en alguna área específica de frente a las mayores exigencias del sector productivo:

...entonces, no tienes un perfil bien porque sales así como que “bueno, sé un poquito de esto, un poquito de lo otro”, pero en realidad sólo te sirve para hacer como administrador o, bueno, no administrador, ser como un niño de oficina cualquiera, un capturista cualquiera (hombre.egtic7).

Quienes han logrado insertarse favorablemente valoran la estabilidad económica, el hecho de recibir un salario fijo mes con mes. Algunos le otorgan un valor especial a las comisiones y bonos, por ello se esfuerzan en ser mejores empleados. Otros mencionan las oportunidades laborales que surgen al estar trabajando y el contacto que tienen con los jefes de la empresa. Hay quienes ponderan la flexibilidad de horario en sus trabajos, lo que les permite seguir estudiando, buscar certificaciones o cursar una ingeniería: “...poder tener un rato libre con mi familia y poder desarrollar nuevas ideas para mí y no sólo para ellos; es lo que ahorita más valoro. Me da mucha apertura” (hombre.egtic6).

EL NIVEL DE “TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO”

En la entrevista se les preguntó sobre la duración de la carrera y el título de TSU al que se hacen acreedores. De principio cabe diferenciar

entre quienes tienen una apreciación positiva y quienes manifiestan una posición más crítica.

Se da el caso de quienes valoran este tipo de estudios y lo encuentran funcional en sus itinerarios educativos y laborales, como un egresado de Administración, quien comenta: “...es de gran ayuda y es complementario a una ingeniería. Creo que tendría más valor ser primero técnico universitario y después ingeniero” (hombre.egadm1). Otro estudiante de TIC comenta que a él no le importa el título “...porque en la actualidad un técnico es más funcional que un licenciado” (hombre.tic1).

Están también quienes se muestran satisfechos con sus estudios y no le ven importancia a que la duración sea sólo de dos años, sin embargo no les agrada egresar con el título de técnico universitario, ya que no es reconocido en el mercado laboral: “Yo no le vi problema. El problema está allá afuera que te piden la ingeniería” (egpp2). Una situación similar se presenta con un egresado de PP, quien comentó que tuvo problema con el significado que en el mundo laboral se le da al título, pero nunca dudó de sus conocimientos: “...al principio sí fue muy desgastante... fue así como que eres licenciado, no eres licenciado, entonces no hay términos medios como ‘medio superior’, eso no lo reconocen. Pero fue así como que ‘es que el técnico superior no te sirve’” (hombre.egtic7).

Otro rango de percepciones giran en torno a la duración de la carrera, sobre lo corta que es y sus implicaciones en la dinámica de estudios, en la exigencia académica y en sus planes de vida. Un estudiante de TIC comenta que le hizo falta más tiempo para aprender y lo menciona como un punto débil de la escuela:

...posteriormente ya lo vi como un problema porque todo era así muy rápido, y si querías tú adentrarte a un tema más a fondo, te atrasas con los demás, o lo ves y lo ves muy rápido. Ésa sería la principal contra del modelo académico (hombre.egtic1).

Sin embargo, también respecto de la corta duración de la carrera, otros/as se muestran muy complacidos, ya que así terminan pronto: "...de dos años pues a la vez está bien porque sales chavo" (hombre.pp2), no representa un alto gasto económico y en un tiempo corto se pueden incorporar al mundo laboral. Para estudiantes que suspendieron sus estudios después de la prepa, que ya tienen familia y algún trabajo informal, esta opción les resulta especialmente atractiva:

...pues es una gran ventaja porque en otros lados se da mucho que uno entra con ganas de estudiar y por cuestión de tiempo o por dinero ya no terminas, y digamos que aquí son dos años que se va a hacer el sacrificio, digamos sacrificio entre comillas de estar pagando colegiatura, comida, pasajes, pero son dos años, nada más es cuestión de aguantar (hombre.pp3).

De la misma manera, quienes desean continuar estudios universitarios una vez finalizados los del TUVCH —que es la mayoría— comentan que el hecho de que la carrera sea corta les permite minimizar los gastos en sus hogares, mejorar su posición económica y tener mejores condiciones para entrar a la universidad. Un estudiante de administración comenta: "Yo digo que es una conveniencia para nosotros, porque podemos trabajar y ejercer lo que hemos aprendido, y a lo mejor ya en el momento que estamos trabajando, podemos acabar la carrera por nosotros mismos" (hombre.adm3). Es común el interés por continuar estudios superiores una vez terminada su especialidad, de ahí que para muchos su paso por el TUVCH sea concebido sólo como un escalón en sus trayectorias educativas y laborales.

Destacan, por tanto, diferentes posiciones en torno a la duración de los estudios y al título del TSU; se expresan conveniencias y limitantes respecto de la corta duración, y se distinguen diferentes funcionalidades de este

tipo de estudios dependiendo del perfil y las expectativas de los/as jóvenes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Una vez expuestas algunas de las experiencias que tienen los/as estudiantes con el modelo educativo e institucional del TUVCH, presentamos una serie de consideraciones que estimamos de importancia con miras a lograr una mejor implementación del modelo.

Ambiente escolar y normatividad

Si bien hay claridad respecto de la importancia de la normatividad en una institución educativa, es preciso señalar que en el TUVCH ésta constituye un elemento que afecta la dinámica institucional y que incide en la experiencia escolar que tienen los estudiantes. La búsqueda de un modelo que prepare a los jóvenes para el mundo del trabajo, que los induzca al tipo de códigos que se manejan en las empresas y fábricas, requiere de una estrategia que no genere resistencias entre la población estudiantil. Sobre este punto, y con base en la información generada, consideramos que el problema no es la existencia de normatividad, sino más bien el tono con que se aplica y lo "que les pasa" a los/as estudiantes con ello. Eso lleva a que la institución sea calificada como poco cálida y poco acogedora, dado el exceso de normas y mecanismos de control.

En este mismo argumento confluye Mazeran (cit. por Flores Crespo, 2009) cuando comenta que el modelo académico de las universidades tecnológicas genera mucha presión sobre los alumnos (y los profesores) y podría relajarse un poco sin que eso trajera consigo un efecto negativo; al contrario, se podría fortalecer la calidad de la formación. Sobre este tema, Ezcurra (2005) comenta sobre cómo el apoyo y el ambiente institucional de las instituciones de educación superior no sólo son vitales por sus aportes directos a la transición, sino que además connotan un compromiso del establecimiento con los alumnos, con

repercusiones relevantes. En efecto, una mayor flexibilidad en la TUVCH favorecería procesos de afiliación y pertenencia, y por tanto de ajuste social, además del compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje, una variable que la literatura reporta como capital para la transición educativa.

Consideramos que el desarrollo de vínculos entre docente y estudiante, las tutorías (que ya se han implementado, pero todavía sin la efectividad deseada), la implementación de un área de atención psicológica, el reforzamiento en materias que tienden a presentar dificultad entre los estudiantes, las consideraciones cuando se trata de jóvenes que estudian y trabajan, etc., ayudarían a mejorar el ambiente escolar y a disminuir la tasa de abandono. Creemos importante el desarrollo de prácticas a los estudiantes de primer ingreso para introducirlos al modelo educativo, las formas de administrar el tiempo, etc. Comentaba una docente respecto de la misión del TUVCH: "... el proyecto en sí me parece interesante, pero no los enamoramos del proyecto".

Estamos hablando de innovar en las estructuras de acogida, promover el relajamiento de la disciplina, mejorar la comunicación, mejorar los espacios de encuentro. De nuevo, la necesidad de tener un punto de equilibrio entre la normatividad deseada y la sensación de libertad por parte de los jóvenes. Es importante que el estudiante sienta el compromiso de la institución con él, que se sienta apoyado en las diferentes tribulaciones por las que seguramente pasará durante los primeros meses (Tinto, 2004). Creemos que esto habla de la necesaria flexibilidad —ductilidad— que debe tener una institución cuya meta es atender las necesidades de formación de una población vulnerable con una numerosa acumulación de desventajas. En relación con esto, Mazerán (2008) sostiene que la enseñanza no debe perder el sentido humano; la preparación del técnico superior universitario, en su mayoría técnica, debe fortalecer la autoestima, el sentido de responsabilidad, la capacidad de comunicar del alumno.

El proyecto

El proyecto emergió en la investigación como un tema de preocupación entre los estudiantes, que afecta el rendimiento académico, genera estrés innecesario y termina incidiendo en la tasa de abandono. Pensamos que la raíz de fondo está en la forma en que se concibe al proyecto y la función que éste cumple dentro del plan de estudios. A ello se añade el cuestionamiento sobre la pertinencia que tiene un proyecto más cercano a las ciencias sociales dentro de un modelo curricular propio de las especialidades tecnológicas. Encontramos así que se presenta una tensión "reporte técnico *versus* proyecto"; en la práctica pareciera no haber consenso sobre la naturaleza de lo que se solicita a los/as estudiantes, ni sobre la función del proyecto dentro del programa curricular. Docentes y estudiantes señalaron en varias ocasiones la importancia de contar con un curso básico de técnicas de investigación que de alguna manera prepare a los estudiantes en el desarrollo de los diferentes elementos que componen un proyecto. Se mencionó que esto podría tener lugar en el primer cuatrimestre, para entrar al proyecto en el segundo. Así mismo, se apuntó la importancia de realizar adecuaciones al desarrollo de los proyectos dependiendo de las distintas especialidades, lo mismo que la necesidad de que los docentes cuenten con la preparación debida para asesorar a los estudiantes.

Los docentes

Sobre el tema de los docentes, y dado el cuestionamiento que fue formulado sobre la baja competencia didáctica ("saben, pero no saben enseñar") resulta preciso mejorar las estrategias de formación en elementos didácticos y pedagógicos, lo mismo que desarrollar estrategias de acompañamiento que permitan dar un seguimiento y monitoreo efectivo de las habilidades docentes. Este tipo de énfasis ha sido reiterado en diferentes investigaciones sobre este tema (Silva y Rodríguez, 2012; Tinto, 1992; Flores Crespo, 2009).

Se precisa generar esquemas de formación que conduzcan al desarrollo de prácticas de enseñanza efectivas y que sean capaces de promover el vínculo entre docente y estudiante. Sobre este punto algunos estudiantes mencionaron la lejanía y falta de apoyo que percibían en el trato con sus maestros, por lo que es necesario poner énfasis en esta variable del proceso educativo. Sobre este tema, Ezcurra (2005: 130) afirma que existen

...diversos estudios en educación superior que hacen hincapié en que el ejercicio docente configura el factor institucional más prominente en materia de resultados estudiantiles. Por eso es fundamental que las prácticas de enseñanza durante el primer año sean motivo de especial cuidado institucional para fortalecer aciertos y superar dificultades.

Otro elemento importante es la necesidad de imprimir un sentido de equipo e identidad entre el cuerpo docente. Como decía uno de ellos "...que todos estemos hablando un mismo lenguaje de desempeño... que los profesores trabajen en la misma línea". Se percibe la ausencia de un código institucional compartido entre los profesores, sobre su modelo, el contexto, la complejidad y retos de su población objetivo, etc. Comentaba una docente: "...no todos los profesores están en el mismo canal, no todos generan ese sentido de compromiso"; de ahí la importancia de implementar un curso de inducción y sensibilización a la institución y a su modelo educativo.

El ámbito curricular

A la luz de las situaciones que se evidenciaron en este ámbito, se desprenden una serie de consideraciones:

- Estimamos que se podrían instrumentar estrategias diferenciales para apoyar a dos perfiles de estudiantes: i) a quienes estudian y trabajan, mediante

una mayor flexibilidad de horarios, tiempo para tareas, mayor acompañamiento, etc.; ii) a quienes se incorporan después de haber interrumpido sus estudios por algún tiempo, y que precisan de apoyos en sus procesos de adaptación, actualización de habilidades y conocimientos básicos, estrategias de aprendizaje, etc.

- La necesidad de implementar algún mecanismo alternativo que no resulte tan amenazador como la estrategia de recurrir el cuatrimestre si se reprueba una materia. La gran mayoría percibe esta medida como injusta.
- Los estudiantes cuestionan que se les habló de un modelo educativo muy orientado a la práctica, pero que en realidad no lo es. Salvo la estadía, algunas visitas a empresas y diversas prácticas que se desarrollan en el laboratorio de máquinas, es poco el peso que tiene el componente práctico dentro del currículo de las distintas carreras. Es todo un reto incorporar más la práctica y hacer que ésta pueda ser transversal a las materias que se cursan en las diferentes especialidades.
- La mayoría tiene la expectativa de ingresar a la universidad una vez terminados sus estudios en el TUVCH. Ello implica que la institución evalúe la posibilidad de generar las adecuaciones curriculares necesarias para que se ofrezca el nivel de licenciatura como una opción posible de titulación.
- La cantidad de indicadores que intervienen en la calificación resultan complicados para el estudiante, y también para el docente. Sería conveniente el diseño de un sistema de evaluación ágil y sencillo, fácilmente entendible por estudiantes y maestros, y que evite caer en contradicciones y confusiones al momento de asignar una determinada calificación. Esta medida daría

claridad y confianza a los estudiantes sobre los criterios que intervienen en su evaluación.

UNA REFLEXIÓN FINAL:

¿PARA QUIÉNES ES EL TUVCH?

... a ver quién aguanta...

A partir del análisis de lo que significó la experiencia de estudiar en el TUCVH para muchos estudiantes, nos preguntamos ¿para quiénes es esta institución? Como se ha señalado, en el TUVCH se vive una normatividad institucional que es percibida como rígida y que, sumada al nivel de exigencia académica, constituye un reto para la población estudiantil que decide inscribirse. Llama la atención que hay estudiantes que se adaptan fácilmente al ambiente institucional, que no tienen gran problema con las exigencias académicas y que logran terminar sus estudios satisfactoriamente. Sin embargo, también encontramos que a muchos jóvenes les cuesta la dinámica escolar e institucional y terminan abandonando sus estudios. Cabe insertar aquí un comentario de una docente: "...la institución no tiene lugar para los flojos. Quien estudia aquí es porque tiene la certeza de que quiere salir adelante" (docente3), que va en la línea de la respuesta de un joven de Mecatrónica al preguntarle si recomendaría el TUVCH: "tiene que ser alguien que de veras quiera estudiar y que no le importe desvelarse, sacrificarse un poco, mal pasarse, venir como *zombi*" (hombre.mec2).

Después de reflexionar sobre las diferentes experiencias, las circunstancias en que los/as jóvenes estudian y trabajan, sus contextos sociales y familiares; después de haber escuchado sus retos, la forma como los enfrentan, la forma en que los viven, los recursos a los que acuden y las herramientas que utilizan, consideramos que el TUVCH es una institución que pareciera no ser para todos los jóvenes. ¿Quiénes son los jóvenes que tienen una experiencia educativa exitosa en el TUVCH?

Consideramos que hay estudiantes a quienes debido a sus historias personales, familiares, valores, personalidades y temperamentos no les cuesta trabajo adaptarse al código institucional; muchos estudiantes aceptan la exigencia de los maestros, el horario pesado, las normas que deben cumplir, etc.

Hay estudiantes en cuyas historias personales hay condiciones difíciles a las que se han enfrentado y que hablan de procesos resilientes (Llobet, 2005). Son jóvenes cuyos padres cuentan con escasa o nula escolaridad, trabajos precarios, economías familiares de muy bajos ingresos, situaciones de desintegración familiar, etc., y que sin embargo son excelentes estudiantes y revelan una actitud de compromiso y dedicación que contrasta con la de sus compañeros. Son jóvenes empeñosos, acostumbrados a condiciones exigentes, a ritmos de vida muy demandantes y capaces de enfrentar retos escolares importantes, como el caso de un joven que tuvo que recurrir tres veces, empeñado en sacar sus estudios adelante. Y lo logró.

Hay otros/as que consideran que cursar la carrera de TSU representa un escalón importante en sus trayectorias. Son jóvenes que debido a diferentes situaciones personales (edad, recién casados, itinerarios de vida discontinuos, necesidad de apoyar a la familia, tiempo transcurrido desde que terminaron el bachillerato, experiencias laborales, etc.) ven la necesidad de continuar sus estudios para incorporarse al mundo del trabajo. En este caso el TUVCH les brinda la oportunidad de cursar una carrera corta después de la cual hay posibilidades reales de insertarse laboralmente. Estos jóvenes tienen una perspectiva muy pragmática del papel que tendrán estos estudios en sus trayectorias. Sus condiciones de vida les llevan a valorar el retorno al ambiente educativo, a estar motivados, y a aceptar más fácilmente las exigencias académicas e institucionales.

Finalmente, los jóvenes que cuentan con apoyo económico de sus padres a lo largo de

sus estudios conforman un grupo que tiene ventajas comparativas respecto de sus compañeros. Este factor contribuye en definitiva a que los/as estudiantes puedan tener una etapa de estudios más desahogada y despreocupada. Fue común escuchar a estudiantes hablar de lo que les significa contar con un apoyo económico de parte de sus familias, lo mismo del apoyo moral que reciben de ellos para poder continuar sus estudios.

¿Cómo proceder con los otros estudiantes?

La historia del TUVCH muestra casos exitosos de jóvenes que han culminado sus estudios y que se encuentran insertos en segmentos promisorios del mercado de trabajo. La pregunta es cómo proceder con aquellos a los que les cuesta adaptarse al nuevo código, que terminan abandonando sus estudios, que presentan los tradicionales comportamientos adolescentes de rebeldía, inconformidad, resistencia, necesidad de autonomía, etc., o bien tienden a tener trayectorias escolares complejas (bajos rendimientos académicos, problemas de adaptación, etc.). Consideramos que la institución ha desarrollado una variedad de estrategias encaminadas a facilitar el proceso de inserción de los jóvenes al ambiente educativo del TUVCH, pero al parecer han sido insuficientes.

Comenta Flores Crespo (2009) que si bien las UT han contribuido a ampliar la cobertura, “han fallado en la promoción de la equidad, entendida ésta como una noción amplia que abarca desde el ingreso del estudiante, su tránsito por la universidad y su egreso”. Al respecto, Tinto (2004) afirma que en ocasiones la escuela funciona como una puerta giratoria: los estudiantes ingresan pero al poco tiempo están de nuevo afuera. Sobre este tema señala categóricamente que *el acceso sin apoyo no es oportunidad*. Nos preguntamos: de qué manera se les apoya, habida cuenta que son, en su mayoría, jóvenes de bajos recursos, provenientes de espacios marginales en el sistema educativo, con problemáticas familiares

complejas, etc., es decir, con una acumulación de déficit que dificulta la adaptación a ambientes educativos cuyos códigos institucionales son exigentes y rígidos. Con este perfil de jóvenes no basta con brindar apoyo académico para mejorar el proceso de aprendizaje; es preciso que el apoyo sirva para motivar al estudiante a persistir. En ese sentido, se puede dar el caso de que la institución brinde apoyos académicos, pero lamentablemente desconectados de las necesidades académicas cotidianas de los estudiantes (Tinto, 2004).

En este mismo argumento coincide Ezcurra (cit. por Silva y Rodríguez: 2012), quien habla de los límites experimentados por los dispositivos de apoyo ensayados y que se han concentrado en términos de información, orientación y apoyo académico, como seminarios de primer año, tutorías e instrucción suplementaria. Estas actividades no cambian la experiencia académica cotidiana en las aulas y tampoco ocupan un lugar central en ella. Se trata de medidas innovadoras marginales, y no de transformación sustancial.

Dado el reto que la institución tiene frente a esta población estudiantil, es común que se tienda a culpar a los estudiantes (porque son flojos, porque no entienden, porque vienen con muy bajo nivel educativo). Como comentaba un docente, “...para los profesores es más fácil echarle la culpa a los alumnos, que tomar responsabilidad de que podemos hacer más cosas” (docente1).

Cabe hablar, por tanto, de dos posiciones extremas: por un lado, dejar que la institución filtre a los estudiantes, es decir, quien tiene problemas de adaptación va a terminar abandonando sus estudios; en este caso, la institución por sí sola, cumplirá su función de selección “natural” y sólo culminarán sus estudios quienes se adapten al modelo educativo. Comentaba un estudiante: “...el mismo sistema los va sacando a los que son un poco problemáticos” (hombre.egpp3).

Una segunda posición es que la institución se torne lo necesariamente dúctil

para poder responder a las necesidades que enfrentan los estudiantes. Esto implicaría, como señala Tinto (2004), que verdaderamente se comprometa a transformar la experiencia educativa de los estudiantes durante su primer año universitario, es decir, que implemente acciones tales como: apoyar a lo largo de todo el año, y no sólo al principio; evaluar sistemáticamente el progreso de los estudiantes y desarrollar sistemas de alerta que activen medidas institucionales; e innovar en prácticas curriculares y pedagógicas que promuevan y apoyen diferentes

estilos de aprendizaje y el involucramiento de los estudiantes con sus propios procesos. Concluimos con una reflexión de Tinto (1992: 201) cuando señala que

...el éxito de nuestras actividades para mejorar el aprendizaje y la retención estudiantiles, dependen más de las intervenciones cotidianas de todos los miembros de la institución que de los esfuerzos esporádicos de los pocos integrantes de un comité oficial destinado a resolver los problemas vinculados con la retención.

REFERENCIAS

- AMAGO, Lidia (2004), *Principales dificultades de estudiantes de primer ingreso al grado*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento-Área de Evaluación y Pedagogía.
- BERNSTEIN, Basil (1975), *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Les structures sociales de l'économie*, París, Seuil.
- CASILLAS, Miguel, Ragheb Chain y Nancy Jacome (2007), "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI, núm. 2, pp. 7-29.
- CONTRERAS, José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- DE GARAY, Adrián y Rosalía Serrano (2007), "La primera generación de alumnos de la Unidad de Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar", *El Cotidiano*, vol. 22, núm. 146, pp. 62-60.
- DE GARAY, Adrián (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.
- EZCURRA, Ana María (2005), "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133.
- EZCURRA, Ana María (2007), *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Col. Cuadernos Pedagogía Universitaria 2.
- FLORES Crespo, Pedro (2009), *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*, México, UNAM.
- FLORES Crespo, Pedro (2012), "La educación superior tecnológica en América Latina", *Campus Milenio*, octubre, en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/19/la-educacion-superior-tecnologica-en-america-latina/> (consulta: 11 de noviembre de 2014).
- FLORES Crespo, Pedro y Dulce Mendoza (2010), *Educación superior tecnológica. El caso mexicano*, París, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE).
- FLORES Crespo, Pedro y Lorenza Villalever (2008), "Las universidades tecnológicas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 17, pp. 147-152.
- Gobierno de México-SEP (2014), *Estadísticas educativas*, en: [http://www.sep.gob.mx/wb\(sep1_Estadísticas](http://www.sep.gob.mx/wb(sep1_Estadísticas) (consulta: 18 de enero de 2015).
- LLOBET, Valeria (2005), *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MAZERAN, Jacques (2008), "Las universidades tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer", *Tiempo de Educar*, vol. 9, núm. 17, pp. 147-152.
- PASCARELLA, Ernest y Patrick Terenzini (1991), *How Colleges Affect Students*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SARAVI, Gonzalo (2010), "Les jeunes et les sentiments d'appartenance en Amérique Latine: causes et risques de la fragmentation sociale", *Revista CEPAL*, Número Hors - Serie, pp. 203-221.

- SILVA, Marisol (2011), "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, pp. 102-114.
- SILVA, Marisol y Adriana Rodríguez (2012), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, México, ANUIES.
- TINTO, Vincent (1992), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y tratamiento*, México, UNAM, Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª época, año 6, núm. 2.
- TINTO, Vincent (2004), "Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low income students", documento presentado en la Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars Officers, Las Vegas, Nevada, 17-19 de marzo de 2004.

El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones

VERÓNICA SOLEDAD WALKER*

El presente artículo aborda la cuestión del trabajo docente universitario desde una perspectiva interpretativa. Se trata de un estudio de caso colectivo para el cual se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 69 docentes de dos universidades de Argentina y una de España. El análisis se centra en diferentes aspectos que hacen del trabajo docente universitario una práctica compleja, heterogénea y específica que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el campo universitario. El análisis realizado permite advertir la diversidad y multiplicidad de actividades —prescritas y efectivas, sustantivas y estratégicas— que supone el trabajo docente en la universidad, las variadas condiciones simbólicas y materiales en que se desarrolla, y las tensiones que lo atraviesan. Se sugiere que bajo la categoría de “trabajo docente” coexisten experiencias de trabajo desiguales, investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones.

The current article addresses the issue of university teaching activity from an interpretative perspective. This collective case study stems from semi-structured interviews with 69 professors at two universities in Argentina and one in Spain. The analysis is focused on different aspects that make university teaching activity a complex, heterogeneous and specific practice that is experienced and perceived differently by professors given their particular positions within the university. This analysis allows for an appreciation of the diversity and multiplicity of activities—prescribed and real, substantial and strategic—that teaching activity at a university level demands, the variety of symbolic and material conditions under which this activity takes place, and the tensions it faces. The author suggests that very varied experiences, vested in an apparent uniformity of demands and conditions, co-exist under the single category of “teaching activity.”

Palabras clave

Trabajo docente
Universidad
Condiciones de trabajo
Organización del trabajo
Intensificación del trabajo

Keywords

Teaching activity
University
Working conditions
Work organization
Work intensification

Recepción: 18 de mayo de 2015 | Aceptación: 10 de julio de 2015

* Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Argentina); investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Doctora en Didáctica y Organización Educativa por la Universidad de Málaga (España). Líneas de investigación: educación superior, políticas universitarias, evaluación educativa, trabajo docente. Publicaciones recientes: (2015), “Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-20; (2014, en coautoría con J. Barquín Ruiz), “Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina: una mirada histórica”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 105-120. CE: veroswalker@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente universitario, concebido como un tipo particular de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006), constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a los otros. A los docentes universitarios se les paga un salario para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. Este trabajo, que tiende a facilitar la afiliación cognitiva e institucional de los estudiantes en la vida universitaria (Coulon, 1997) y su preparación para la vida profesional futura, no se reduce a las actividades de enseñanza; son múltiples y variadas las actividades que los profesores y profesoras universitarios desarrollan en el ejercicio de su trabajo docente, y también son diversas las condiciones materiales y simbólicas en que el mismo se ejerce.

El presente artículo se propone abordar las peculiaridades del trabajo docente universitario, priorizando la perspectiva de quienes lo desarrollan cotidianamente. El análisis que aquí se presenta forma parte de un trabajo de investigación más amplio que abordó la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España. Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco o instrumental (Stake, 2005) realizado durante el periodo 2011-2013.¹ El carácter colectivo responde a la decisión de tomar

tres universidades como estudio de casos: dos argentinas (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad de Misiones) y una española (Universidad de Málaga). Se trató de un estudio extrínseco o instrumental, ya que no son los casos en sí los que interesan, sino la posibilidad que brindan para comprender las peculiaridades del trabajo docente universitario. Una de las potencialidades de este tipo de estudio es que permite abordar la singularidad, complejidad e inserción en su contexto del tema abordado, así como una mayor comprensión de sus especificidades sin la pretensión de establecer generalizaciones. En este sentido, como el estudio de caso no constituye una investigación de muestras (Stake, 2005) ni busca representatividad estadística (Coller, 2000), entre los criterios para la selección de las universidades se priorizó que se tuvieran las mayores ventajas en términos del acceso a la información y a los informantes.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas² a 69 docentes con el propósito de recuperar y explicitar sus “puntos de vista” (Bourdieu, 2007) en relación a los aspectos que hacen del trabajo docente universitario una práctica compleja, heterogénea y específica. Se construyó una muestra significativa (Guber, 2004)³ que comprendió profesores y profesoras de diferentes áreas disciplinares, y distinta categoría y dedicación docente. El criterio de pertenencia disciplinar fue definido *a priori* a partir del supuesto de la relevancia de la dimensión disciplinaria de la universidad (Becher, 2001). En función de ello se decidió

1 El trabajo que aquí se presenta es parte de una investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus “Move on Education”, Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

2 Este tipo de instrumento supone el diseño de un “guion” de preguntas que comprende los temas a tratar a lo largo de las conversaciones. Más allá de que la entrevista semi-estructurada se desarrolle en función de campos temáticos definidos, tiene la flexibilidad de atender a aquellas cuestiones que surgen a lo largo de la conversación, en tanto que admite la enunciación de interrogantes no previstos, el cambio en el orden de las preguntas y la variación en los modos de formulación de los interrogantes de acuerdo a las características que asume la conversación.

3 Sostiene Guber (2004: 76) que “el criterio de significatividad es fundamental para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar, y para su ulterior incorporación al análisis y la construcción de esa lógica en su diversidad”. La significatividad de la muestra sólo puede ser definida *a priori* tentativamente por el investigador, ya que las categorías relevantes para el mundo social de los actores sólo pueden ser captadas durante el trabajo de campo, a partir de los sentidos y relaciones sociales de los informantes. Es allí cuando surgen nuevos criterios, impensados o desatendidos por el investigador hasta ese momento.

entrevistar a profesoras y profesores de cuatro áreas de conocimiento: ciencias sociales y humanidades, ciencias de la salud, ciencias exactas y naturales e ingeniería. Durante el trabajo de campo se incluyeron la categoría y dedicación docente como otros criterios de selección, ya que el ejercicio del trabajo docente no es experimentado ni percibido de la misma manera por quienes se encuentran en posiciones diferenciadas respecto de la carrera docente, la antigüedad en la docencia universitaria, el tiempo dedicado a dicha tarea y la situación respecto de la estabilidad laboral.⁴ Los datos fueron recogidos, codificados y analizados de manera simultánea, lo cual permitió la incorporación de esos nuevos criterios para construir de la muestra de docentes.

El análisis de los datos se realizó a través del método de comparación constante; primero se realizó un tratamiento manual y luego, dado el volumen de entrevistas realizadas, se utilizó como auxiliar el programa Atlas.ti.⁵ El método de comparación constante constituye una de las estrategias de la teoría fundamentada, como metodología de investigación cualitativa, que consiste en un proceso de generación de teoría a partir del análisis de los datos (Andréu *et al.*, 2007).

Como se verá a lo largo de los próximos apartados, las cuestiones emergentes en el análisis de los tres casos estudiados impiden hablar del trabajo docente universitario como una categoría homogénea; su multidimensionalidad y especificidad, las condiciones diversas en las que se desarrolla así como su carácter relacional, hacen de esta actividad un dominio diverso (Scott, 2008), una práctica compleja (Morín, 1994) de límites difusos (Sancho, 2001).

CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

De acuerdo a lo planteado por los profesores y profesoras de los casos estudiados, el ejercicio del trabajo docente supone como principal actividad la enseñanza, aunque no se reduce a ella. Como parte del trabajo docente, la tarea de enseñanza supone básicamente la realización de una planificación previa, la preparación de materiales y tareas, el desarrollo de las clases previstas y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. También incluye la asesoría a través de entornos virtuales (campus virtual, *blogs*, foros, etc.), tutorías presenciales y orientaciones a través del correo electrónico. Además de las actividades de enseñanza —algunas circunscritas a los espacios y tiempos del aula, y otras que los trascienden— en el ejercicio de su trabajo los profesores y profesoras universitarios se abocan a la dirección de tesis de grado y de posgrado, se ocupan de la formación de recursos humanos (becarios en el caso de la investigación, estudiantes adscritos y auxiliares en el caso de la docencia). También participan en proyectos de innovación educativa, se forman y actualizan permanentemente (realizan cursos, asisten a eventos académicos, realizan estudios de posgrado). Acompañan a los estudiantes en su inserción en la vida universitaria, elaboran materiales educativos, participan como jurados en concursos docentes, en defensas de tesis, y dictan cursos en otras instituciones. Además, realizan actividades de gestión de la enseñanza (participación en comisiones —de titulaciones, de grado, de calidad— reuniones de cátedra, de área, de departamento, coordinación de asignaturas, titulaciones/carreras, etc.).

4 En la universidad española se entrevistó a 35 profesores (la muestra comprendió: personal docente en formación, profesores ayudantes, profesores titulares, profesores asociados, catedráticos de universidad, a tiempo completo y a tiempo parcial, con carácter permanente y contratado). En las universidades argentinas se efectuaron 34 entrevistas, entre ellos: profesores titulares, profesores asociados, profesores adjuntos, jefes de trabajos prácticos, ayudantes diplomados, con dedicación simple, semi-exclusiva y exclusiva, con carácter ordinario e interino.

5 Atlas.ti es un programa específico de asistencia en el análisis de datos cualitativos. Facilita la identificación y codificación de temas, fundamentalmente cuando se trabaja con una cantidad significativa de datos. Permite el tratamiento de códigos adosados a segmentos de texto (lo cual facilita su recuperación) y la formación de conjuntos de categorías conceptuales interrelacionadas. Más allá de sus utilidades, el Atlas.ti constituye una herramienta, y no un método en sí mismo.

En el ejercicio de la función docente del profesorado están involucradas múltiples actividades que realizan los mismos sujetos, además de desarrollar tareas de investigación, extensión y gestión. Cabe aclarar que entre las tareas de gestión pueden distinguirse las de “gestión académica” (cargos unipersonales en secretarías, decanatos, rectorado, etc.) y “gestión de la enseñanza”. Esta última supone la participación en espacios colectivos (en comisiones, reuniones de departamento, áreas, asignaturas; equipos de trabajo para formular o modificar planes de estudio, etc.) y también implica puestos unipersonales (por ejemplo, coordinación de titulaciones, carreras, *practicum*, etc.) pero ninguno de los dos casos de gestión de la enseñanza goza del reconocimiento y prestigio que se atribuye al ejercicio de la gestión académica. En los discursos de los docentes de las tres universidades estudiadas, independientemente del área disciplinar de pertenencia y su categoría docente, aparece como una constante la creciente dedicación de tiempo y energías a las tareas administrativas que conlleva la gestión de la enseñanza.

En función de lo planteado puede decirse que el profesorado universitario se encuentra en una compleja situación laboral, en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas. Hace unos años Sancho (2001) se refirió a los “dos mundos” (docencia e investigación) como una forma de expresar las actividades primordiales del trabajo en la universidad. Pasado un tiempo, y dado el creciente lugar que están ocupando las actividades de gestión en el tiempo de trabajo de los profesores y profesoras, Sancho *et al.*, (2010) prefieren hablar de “una profesión, tres mundos”, cuando aluden a la triple situación laboral del profesorado (docencia, investigación y gestión). Si se tiene en cuenta, especialmente en las universidades argentinas, la prioridad que se les está otorgando a las actividades de extensión, se podría agregar un cuarto mundo a la división anotada.

De las múltiples y variadas actividades que realizan cotidianamente los profesores y profesoras en el ejercicio de su trabajo docente, pueden distinguirse las que están prescritas y aquellas que, aunque no estén previamente definidas, forman parte de su quehacer cotidiano. Las tareas —entendidas como aquello que “se debe hacer”— que en general se encuentran prescritas y sobre las que hay que rendir cuentas, están vinculadas específicamente con la práctica de enseñanza. El diseño de planificaciones al inicio de cada ciclo lectivo y su entrega a las instancias correspondientes, el cumplimiento de determinada carga horaria de clases presenciales y la entrega de las calificaciones de los estudiantes forman parte de las tareas que los docentes deben realizar. Al ser reconocidas oficialmente, y al tener que informar sobre ellas, tales tareas se encuentran atravesadas por procesos burocráticos (realización de informes, llenado de formularios) que, por lo general, deben ajustarse a determinados formatos. Pero en su quehacer diario los profesores y profesoras realizan otras actividades que forman parte de su trabajo docente; si bien no están normadas, se realizan y se han naturalizado (Tello, 2008). Otras, aunque no se asumen como demandas, surgen en las situaciones reales y forman parte del trabajo docente “efectivo” del profesorado universitario. De este modo, en el ejercicio del trabajo docente universitario se entraman múltiples y variadas tareas y actividades como expresión de sus dimensiones “prescrita” y “real” (Dejours, 1998; 2012). A partir de lo planteado por los profesores y profesoras puede realizarse otra distinción: entre el trabajo “sustantivo” y el trabajo “estratégico”. El trabajo que no está prescrito, que emerge de las situaciones cotidianas —que en algunos casos llega a consolidarse y pasa a formar parte de las rutinas, y en otros es realizado de manera esporádica— muchas veces se lleva a cabo porque es considerado una parte sustantiva del trabajo docente (como acompañar y orientar a los estudiantes no sólo en cuestiones curriculares,

sino de su experiencia en la vida universitaria). Existen actividades, por tanto, que aunque no estén estatuidas, los docentes las realizan porque las asumen como parte ineludible de su trabajo. Sin embargo, hay otro grupo de actividades que no está prescrito y forma parte del trabajo real, pero no por ser considerado esencial en el trabajo docente, sino porque es necesario para “mantenerse en el sistema”. Se trata del trabajo orientado al mantenimiento y acumulación del capital social, académico y científico necesario para preservar o mejorar las posiciones ocupadas en el espacio universitario (Bourdieu, 2008). En el marco de la estructura de posiciones diferenciadas que es el campo universitario, los docentes destinan tiempo y energías a realizar aquellas actividades que les serán más redituables en términos de obtención de reconocimiento y retribuciones. En este punto las políticas de evaluación del desempeño académico juegan un papel relevante, en la medida que fijan determinadas reglas del juego: qué es redituable y qué no para acceder, permanecer y promoverse en la carrera docente, qué es conveniente y qué no para obtener prestigio y reconocimiento, qué es útil y qué no para lograr retribuciones económicas.

Hasta ahora se ha dicho que el ejercicio del trabajo docente supone múltiples actividades, algunas prescritas y otras no, algunas asumidas como parte sustantiva de la docencia universitaria y otras consideradas estratégicas. El trabajo docente lejos está de constituir una categoría homogénea (cada profesor o profesora, en función de sus intereses y de su posición —en términos de Bourdieu—, priorizará unas actividades más que otras). Precisamente la posición de cada docente en el campo universitario —resultado de sus luchas previas y ligada a ciertas propiedades— contribuye a configurar una forma particular de percibir, sentir y ejercer el trabajo docente.

Las posiciones en el espacio universitario suponen la convergencia de demandas diversas y distintos grados de responsabilidades,

así como tipos de relaciones específicas con la institución y con los demás agentes sociales (colegas, estudiantes, autoridades, etc.). El trabajo docente, por lo tanto, constituye una práctica social que no se puede generalizar, ya que la posición que ocupa cada docente en el espacio universitario está atravesada por múltiples dimensiones, algunas de las cuales son: características de la institución, tipo de materia, área disciplinar de pertenencia, categoría y dedicación docente, y género. Estas cuestiones se refieren a las condiciones —materiales y simbólicas— en las que se desarrolla el trabajo docente.

CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO

Las distintas actividades involucradas en el ejercicio del trabajo docente se desarrollan desde una posición particular en el campo universitario. El análisis de los discursos de las profesoras y los profesores entrevistados permite advertir la complejidad y especificidad que atraviesa la “estructura del puesto de trabajo docente” que, en términos de Martínez Bonafé (1999), remite al conjunto de condiciones que regulan la práctica docente. Y es que poseer determinada categoría docente, pertenecer a un área disciplinar específica y a una institución particular, ser responsable de una asignatura teórica o práctica, tener cierta antigüedad en la docencia universitaria, ser hombre o mujer, constituyen dimensiones que configuran el lugar que ocupa cada docente en el espacio universitario. Los profesores y profesoras se ubican en determinados puntos de la trama compuesta por tales dimensiones y desde ahí ejercen sus prácticas, perciben su trabajo y construyen relaciones con otros. En los apartados siguientes se atienden estas cuestiones.

La universidad de pertenencia

La universidad de pertenencia constituye una primera dimensión que configura el puesto de trabajo docente ya que supone una particular situación respecto de la accesibilidad a

recursos, de reconocimiento y prestigio, de posibilidades de formación, etc. Una particularidad que atraviesa a las tres universidades estudiadas es su ubicación “periférica” (más allá de las críticas al concepto de periferia, aquí se utiliza para dar cuenta de la ubicación espacial y política de las instituciones en el escenario mundial y nacional).⁶ En función de ello puede hablarse de una doble ubicación periférica de los casos estudiados: por un lado, las universidades seleccionadas pertenecen a países de la periferia: Argentina es considerado un país periférico en el contexto mundial (el Sur del mundo) y España puede considerarse periférico en el contexto europeo (el Sur de Europa) (Monedero, 2005). Por otro lado, tales universidades ocupan una posición periférica al interior de sus respectivos países, ya que son universidades regionales, “de provincia”, emplazadas en el interior del país.

Del análisis realizado se desprende que la pertenencia a determinada universidad incide en la posibilidad de acceso a recursos, instrumentos de trabajo e instancias de formación. Por otra parte, funciona como fuente de prestigio o reconocimiento que opera en la definición de las posiciones de las profesoras y profesores en el campo universitario. Estos imaginarios se gestan en relación a determinadas instituciones, a los perfiles de determinadas unidades académicas (centro o facultad), incluso en torno a las trayectorias y el reconocimiento obtenido por grupos de trabajo y académicos en particular, entre otros, así como en lo que respecta a determinadas áreas disciplinares; funcionan como capital social que tiene su peso relativo en la obtención de capital simbólico.

La dimensión disciplinaria

La dimensión disciplinaria ocupa un papel relevante en la construcción de la heterogenei-

dad que caracteriza al mundo universitario, ya que permite comprenderlo desde la coexistencia de tribus ligadas a determinados territorios (territorios cognitivos; Becher, 2001) que operan con una determinada tradición cognitiva —categorías de pensamiento— y códigos de comportamiento (Clark, 1983). Cada tribu posee sus propias tradiciones, costumbres y prácticas; conocimientos, creencias y principios morales; formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados, que unifican a quienes forman parte de ella y que deben ser adquiridos por quienes pretenden pertenecer a la tribu. De este modo, las formas de enseñanza y las herramientas con las que se cuenta para llevar a cabo dicha tarea —dada la naturaleza del conocimiento, entre otras cosas— no son las mismas para profesores de distintas áreas disciplinares. Más aún, en muchas áreas los docentes cuentan fundamentalmente con la solvencia en el conocimiento de su disciplina y son más bien intuiciones las que se tienen acerca de las características de sus estudiantes, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje y la diversidad de estrategias de enseñanza. A diferencia de lo que sucede en la docencia universitaria, en otras disciplinas se considera indispensable tener estos conocimientos para poder llevar adelante la práctica de enseñanza; éstas son fundamentalmente las áreas en las que el sujeto de aprendizaje, o la práctica de enseñanza, forman parte de su objeto de estudio.

Pero la atención a la dimensión disciplinaria de la universidad en relación al trabajo docente no significa solamente diferencias en cuanto a los saberes y herramientas para llevar adelante la práctica de enseñanza; como construcciones socio-históricas las disciplinas también ubican diferencialmente a sus integrantes en el espacio universitario, es decir, suponen condiciones de desigualdad

⁶ Optar por el uso del concepto de periferia —más allá de las limitaciones que puede suponer— es un modo de visibilizar las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes que, en general, no se hacen presentes en los discursos hegemónicos. Como sostiene De Sousa Santos (2003), el discurso de la globalización ha pretendido acabar con las diferencias entre centro y periferia, entre Norte y Sur, suponiendo una cualidad uniformizadora en el discurso que no se verifica empíricamente.

en términos de reconocimiento y prestigio. Los mecanismos de cierre social de determinadas comunidades profesionales, y su auto-legitimación mediante la ideología técnico-funcionalista que argumenta la necesidad de una larga y selectiva formación especializada, se erigen como “estrategias de protección” del gremio (Collins, 1989) que generan representaciones sociales sobre tales comunidades.

Ligadas a la dimensión disciplinaria, puede decirse que las condiciones del trabajo docente son diferentes entre quienes se desempeñan en áreas con perfil profesional o académico. Generalmente este perfil se materializa en las dedicaciones docentes, es decir, en la carga horaria semanal de trabajo: en las carreras de corte profesional prevalecen las dedicaciones docentes simples, o dedicaciones de tiempo parcial, así como profesores asociados que desarrollan su principal actividad profesional fuera de la universidad; estas diferencias se expresan en las condiciones de trabajo de quienes tienen este perfil profesional y aquéllos que tienen dedicación exclusiva a la vida universitaria.

Categoría y dedicación docente

En la configuración de la particular posición de cada profesor o profesora en el campo universitario también inciden aspectos que tienen que ver con el “reconocimiento oficial” de tal sujeto en la institución. Así, la categoría docente constituye la “posición oficial” que se otorga a cada profesor en el entramado de puestos de trabajo que la universidad ofrece, y está asociada a determinadas cualidades (responsabilidades y funciones que se demandan). Cada posición oficialmente reconocida supone el ejercicio de determinadas funciones institucionales y el cumplimiento de tareas y responsabilidades que están normadas en diferentes documentos institucionales. Sin embargo, el trabajo docente “real” que se realiza no se restringe a las prescripciones vinculadas a cada categoría en particular; es decir, las tareas docentes prescritas, asociadas a cada categoría, no

agotan el conjunto de actividades involucradas en el ejercicio del trabajo docente cotidiano.

En su conjunto, las categorías docentes se entraman en la organización universitaria, configuran particulares puestos de trabajo y delimitan posibles recorridos. La referencia a “posibles recorridos” pretende expresar una forma particular de entender la carrera universitaria que se aleja de aquella “concepción tradicional” que la entiende como una sucesión de puestos de trabajo definidos por condiciones estructurales y organizacionales (García Calavia, 2012). Dicha concepción constituye una “visión idealizada de la carrera académica”; la concibe como un proceso de avance lineal en el tiempo a través del escalafón de cargos docentes, y no percibe los avances y retrocesos, las discontinuidades y los cambios de dirección que atraviesan las carreras de los profesores y profesoras universitarios (García de Fanelli y Moguillansky, 2008). Acceder a la universidad como docente no implica necesariamente emprender un recorrido estable y progresivo por la jerarquía de categorías docentes; el desarrollo estable, bien definido y progresivo que antaño pudo suponer emprender la carrera universitaria, en la actualidad se ha transformado en un recorrido sinuoso, zigzagueante e incierto. Muchos docentes noveles —becarios doctorales o contratados como interinos— que ejercen la docencia en la universidad realizan su trabajo en el horizonte de expectativas trazado por el periodo de la beca o del contrato alcanzado. *A posteriori*, la obtención de un puesto de trabajo universitario forma parte de las expresiones de deseos que, en muchos casos, se confrontan con las condiciones de posibilidad. Con mayor o menor presión, inseguridades y temores, estos jóvenes docentes dicen experimentar la incertidumbre de no poder anticipar su futuro laboral. Aquellas trayectorias armónicas, casi inalterables, relatadas por profesores que llevan varias décadas en la universidad, resultan inasibles para quienes recién se inician como docentes en la

actualidad. Los periodos de becas, la renovación de contratos, la obtención de acreditaciones,⁷ la convocatoria de plazas en España, o la periodicidad de los concursos⁸ en Argentina, constituyen los ejes sobre los que se van construyendo las trayectorias laborales. En función de cómo se entramen dichos elementos, surgen como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporal de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. Esto hace que el acceso a los puestos docentes permanentes se retrase, con lo que esto supone en términos de posibilidad de proyectarse no sólo a nivel profesional, sino, y fundamentalmente, a nivel personal.

En los últimos años, numerosos estudios (Baruch y Hall, 2004; Baruch, 2013; Enders y Kaulisch, 2006; Richardson y McKenna, 2003) se han ocupado de estudiar las características que asume la carrera académica en el mundo universitario actual. Para algunos la diversificación de recorridos académicos, la inestabilidad en los puestos de trabajo y la demanda de tareas en función de proyectos más que de estructuras jerárquicas (Enders y Kaulisch, 2006) no son más que la agudización de particularidades siempre presentes en las carreras académicas, fundamentalmente en las universidades estadounidenses (Arthur, 1994; Baruch y Hall, 2004). Para otros, sin embargo, se trata de profundas transformaciones que remiten al fin de las carreras organizacionales y la llegada de “carreras nómadas” (Enders y Kaulisch, 2006). Esta situación debe entenderse en el marco de los cambios en el mundo del trabajo en general. Si bien aún persiste la representación de que el trabajo en la universidad poco tiene que ver con las demás formas

de trabajo, y existe “el estereotipo popular de que el mundo de la academia y el mundo del trabajo son dos lugares totalmente diferentes” (Baruch y Hall, 2004: 243), hay posiciones que plantean la necesidad de hacer referencia, hoy más que nunca, a la reducción de la distancia entre trabajo académico y no académico (Musselin, 2007). Sobre esta cuestión Baruch y Hall (2004) se preguntan si realmente el trabajo académico es tan diferente a los demás. Una respuesta posible la brinda Musselin (2007) cuando sostiene que en términos de control sobre la organización de su tiempo, la asignación de tareas y la especialización de sus actividades, así como en términos de personal y gestión de la carrera, las diferencias entre un empleado de una empresa y un miembro de una facultad han disminuido.

Sin pretender entrar en este debate, pues excede el objeto de este artículo, puede decirse que los cambios en el mundo del trabajo académico están íntimamente vinculados con las transformaciones en el mundo del trabajo en general.

Antigüedad docente

La antigüedad en la actividad docente constituye otra de las dimensiones a tener en cuenta en la configuración del lugar que ocupa un profesor o profesora en el espacio universitario. En el análisis de los casos estudiados, esta cuestión emergió asociada a las posibilidades que brinda el transcurso del tiempo en cuanto al aprendizaje de los errores cometidos, la sensación de seguridad respecto de lo que se dice y se hace, y la adquisición de saberes experienciales. Para los docentes noveles esto resulta difícil, cuando no imposible. Sin ese

7 Se trata del sistema de acreditación desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España, que constituye una primera selección de docentes a partir de la evaluación de sus antecedentes académicos. Esta permite (“acredita=autoriza”) a quienes son valorados positivamente a presentarse a los concursos abiertos y de oposición convocados por las universidades para cubrir las plazas docentes. Dicho sistema es objeto de numerosas críticas por la incidencia de sus efectos (burocratización, intensificación laboral, pervisión de la evaluación, etc.) en las identidades y prácticas de los docentes (Agulló y Galán, 2013; Alfageme y Caballero, 2010; Murillo, 2008).

8 Se hace referencia al sistema de concurso público, abierto y de oposición a través del cual se accede a un cargo docente regular en las universidades públicas argentinas y cuya implementación data de los cambios instalados a partir de la Reforma de 1918.

bagaje experiencial que opere como guía para la acción, no hay muchas experiencias a las cuales aferrarse; pero además, el hecho de no contar con estabilidad en un mismo espacio curricular es “un constante empezar” que reduce los tiempos de revisión y reflexión sobre lo hecho; que atenta contra la “libertad para cometer errores y volver una y otra vez a reparar el trabajo”. Son condiciones del trabajo docente que dificultan “el aprendizaje de cómo hacer algo bien”, esto es, “erosionan el valor de la experiencia acumulada” (Sennett, 2006: 111), vulneran el *espíritu artesanal* (Sennett, 2000; 2006; 2009).

Por otra parte, la antigüedad en el campo universitario se erige como fuente de acumulación del capital específico de autoridad académica. Como sostiene Bourdieu (2008: 130), “el poder propiamente universitario no puede ser acumulado y mantenido sino al precio de un gasto constante e importante de tiempo”.

Más allá de la incidencia de la antigüedad docente en la posición y percepción del trabajo docente universitario a nivel de cada sujeto, desde el punto de vista colectivo la falta de experiencias compartidas se convierte en un obstáculo para el desarrollo del trabajo en equipo. Según lo planteado por profesores y profesoras con mayor antigüedad y estabilidad en el puesto de trabajo, el incremento de contratos a tiempo parcial y por periodos de tiempo breves hace que año a año “circulen” nuevos docentes y que sea difícil llegar a conocer a la “gente nueva” que forma parte de los departamentos. Sostienen que no se llega a conocer a “la gente joven”, lo cual se convierte en un escollo para forjar vínculos de “lealtad” y de “confianza informal” necesarios para emprender proyectos colectivos a largo plazo (Sennett, 2006). A partir de ello, no puede dejar de señalarse cómo, si bien a nivel individual la falta de experiencia es un obstáculo para los docentes noveles, la carencia de experiencias compartidas a nivel colectivo —entre docentes de una titulación o carrera, de un departamento o área particular— incide

negativamente en la construcción de propósitos conjuntos.

Tipo de asignatura impartida

Las características de la asignatura en la que cada profesor se desempeña imprimen heterogeneidad al trabajo docente universitario. De acuerdo a lo planteado por los profesores y profesoras entrevistados en los tres casos estudiados, no es lo mismo ser docente de una asignatura teórica que de una de carácter práctico; tampoco si se trata de un espacio curricular obligatorio u optativo, o si es una materia dirigida a estudiantes de los primeros o de los últimos años de las carreras/titulaciones. Todas estas dimensiones le otorgan ingredientes específicos a la labor docente.

Los profesores y profesoras que imparten clases —teóricas y/o prácticas— en asignaturas ubicadas en los primeros años de los planes de estudios, hacen referencia a ciertas peculiaridades que adopta su trabajo, entre las que sobresale el carácter masivo de las clases. Plantean que ejercer el trabajo docente en asignaturas de los primeros o de los últimos años difiere respecto de: 1) el tipo de contenido; 2) el interés de los estudiantes; 3) la vinculación docencia-investigación; y 4) el tipo de acompañamiento al estudiante. En las asignaturas de los primeros años se enseñan contenidos generales que operan como “base” o “introducción” a futuros conocimientos especializados. Incluso, se hizo referencia a asignaturas que son impartidas simultáneamente a diferentes titulaciones. Los docentes sostienen que en los últimos años se encuentran con “estudiantes cautivos”, que si han llegado a esa instancia de la carrera es porque “les interesa”; en cambio, advierten que en los primeros años muchos estudiantes están buscando aún “su vocación”. Por último, los docentes señalan que es especialmente en las asignaturas de los últimos años, en las que el tipo de contenido es más especializado, donde pueden articular con mayor facilidad la actividad docente con la de investigación.

Ser profesor o profesora

La cuestión del género emergió a lo largo de las entrevistas con profesores y profesoras de las tres universidades estudiadas en relación a las exigencias crecientes del trabajo docente universitario. Fueron precisamente profesoras quienes manifestaron más recurrentemente las dificultades que se presentan para conciliar la vida laboral y la vida personal: esa “doble jornada” que tiene una incidencia tangible y mesurable, aunque pretendidamente invisible, en las trayectorias académicas de las mujeres dentro de las instituciones de educación superior (Buquet *et al.*, 2013). Si bien se trata de una cuestión que merece ulteriores análisis, resulta relevante plantear que el fenómeno de la feminización de la universidad, asociado al de la masificación, debe ser matizado, ya que hay que tener en cuenta el acceso diferencial de las mujeres según el área de conocimiento, categoría docente y cargo de autoridad. Además, es preciso tener en cuenta el “techo de cristal”⁹ con el que se enfrentan las mujeres a lo largo de sus carreras académicas.

La feminización de la universidad, como fenómeno mundial de la segunda mitad del siglo XX, ha sido abordada por diversos autores, fundamentalmente en vinculación al proceso de masificación de los estudios universitarios. Lo que es necesario señalar es que dicha feminización afecta, en primer lugar, al colectivo de estudiantes y, de manera diferencial, según área disciplinar, al colectivo docente. Así, en relación a los casos estudiados se puede señalar que en España, mientras 54.3 por ciento de los estudiantes, y 59.1 por ciento de los titulados son mujeres, apenas 37.8 por ciento del personal docente e investigador (PDI) de las universidades públicas son mujeres, lo que demuestra que

“hay una pérdida, por parte de la institución universitaria, de las propias mujeres que ha formado” (Pastor, 2012). Según datos del curso académico 2012-2013,¹⁰ de la totalidad de personal funcionario de las universidades públicas españolas, 37 por ciento son mujeres, y sólo 18.4 por ciento del conjunto de los que han alcanzado la máxima categoría docente (catedrático de universidad). En un informe publicado en el año 2011¹¹ se afirma que la mayor proporción de mujeres con la máxima categoría docente (catedrático de universidad) se concentra en el área de humanidades (24.42 por ciento) y es ínfima en las carreras técnicas: 10.18 por ciento en ciencias de la agricultura y 9.05 por ciento en ingeniería y tecnología. En el caso de las universidades argentinas, de acuerdo a datos del *Anuario de Estadísticas Universitarias 2010*, si bien se aprecia una mayor proporción de mujeres en relación a las cifras de las universidades españolas con la máxima categoría docente (profesor titular de universidad), las profesoras siguen siendo minoría, ya que ocupan 37 por ciento de los cargos titulares. La menor presencia de mujeres también se aprecia en los puestos de autoridad de las universidades argentinas: considerando como “cargos de autoridades superiores” las de rector/presidente, vicerrector, secretario de universidad, decano y vice decano, secretario de facultad y otros, según datos del *Anuario 2010*, 38.5 por ciento de estos cargos es ocupado por mujeres. Por último, también se advierte la presencia diferencial de las mujeres según el área de conocimiento: en humanidades 70.3 por ciento de los cargos de profesor corresponde a mujeres, 33.4 por ciento en ciencias agrícolas y apenas 26 por ciento en ingeniería y tecnología (García de Fanelli, 2009).

9 Mabel Burin (2004; 2008) sostiene que el concepto “techo de cristal” hace referencia a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad está dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres tales limitaciones, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar.

10 Informe “Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013” del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

11 Se trata del informe *Científicas en cifras 2011. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica* publicado por la Unidad de Mujeres y Ciencia (UMC), editado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y coordinado por Sánchez de Madariaga.

Más allá de los casos estudiados, puede decirse que “la distribución desigual de las académicas en los distintos niveles y áreas disciplinarias en el ámbito de la educación superior es un fenómeno de carácter prácticamente universal” (Buquet *et al.*, 2013: 61).

SER DOCENTE Y EJERCER EL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Las múltiples dimensiones anteriormente abordadas que atraviesan el trabajo docente posicionan diferencialmente a los profesores y profesoras en el campo universitario. Estos principios de clasificación y jerarquización explícitos, que configuran posiciones “oficiales” (ser catedrático o ayudante, profesor o profesora, de tal o cual universidad, docente de ingeniería o de pedagogía, responsable de clases teóricas o prácticas en laboratorio) coexisten con otros principios de clasificación y jerarquización implícitos (ser considerado un buen profesor por los colegas y/o alumnos, gozar de prestigio en el campo disciplinar de pertenencia, tener o no influencias en el ámbito del departamento o facultad, etc.). Como sostiene Becher (2001: 83), en la vida académica “hay un constante proceso de jerarquización implícita y explícita de los individuos”. La jerarquización implícita obedece al carácter relacional de las prácticas que tales sujetos desarrollan.

El trabajo docente como “trabajo sobre los otros” implica la existencia de múltiples relaciones. En el caso del profesorado universitario el desarrollo del trabajo docente coloca a los profesores y profesoras en una red de múltiples relaciones: 1) con una organización que lo contrata para el ejercicio de una función institucional; 2) con colegas que, posicionados diferencialmente respecto de él/ella, y no necesariamente con su misma relación de contratación, están convocados al cumplimiento de determinadas funciones; 3) con estudiantes que son esos “otros” fundamentales de su trabajo; 4) con los conocimientos disciplinar,

pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del trabajo docente; y 5) con una sociedad que sirve de marco a sus prácticas y a la institución de la que forma parte. En el interjuego de estas relaciones se generan percepciones y se construyen representaciones sobre los otros, y sobre las percepciones y representaciones de esos otros.

Como actividad cotidiana (Heller, 1987), el trabajo docente universitario constituye una práctica social heterogénea, múltiple e incierta, que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el espacio universitario. A partir de lo expuesto, puede decirse que el ejercicio del trabajo docente universitario supone la coexistencia de experiencias de trabajo desiguales (Sennet, 2006) investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones (Dejours, 2009). Y si bien la diversidad y singularidad de las experiencias de este tipo particular de trabajo sobre los otros se resisten a ser formalizadas (Dubet, 2006), pueden señalarse situaciones que las atraviesan y, aunque adopten formas particulares según cada caso, se hacen presentes en el trabajo docente cotidiano del profesorado. La percepción y el sentimiento de estar ejerciendo un trabajo cada vez más intensificado es una de ellas.

Los profesores y profesoras de distintas categorías y áreas disciplinares que se han entrevistado, de las tres universidades estudiadas, manifiestan asistir al incremento y diversificación de actividades, tanto de aquellas que consideran sustantivas de su trabajo como de las que realizan con un sentido estratégico, fundamentalmente de las que son necesarias para mantener su condición de docente universitario. Este incremento de las actividades “estratégicas” del trabajo docente son vividas como prácticas sin sentido, tareas por las que no sienten interés y a las que no les reconocen utilidad. La peculiaridad de este trabajo estratégico reside en su “carga despersonalizante” y en el sufrimiento que genera (Dejours, 2009). Y es que completar formularios, realizar

informes y autoinformes para presentar a distintas instancias, recopilar certificaciones, regular el trabajo en función de tiempos formalmente establecidos, diseñar propuestas de trabajo basadas en formatos y lenguajes ajenos, asistir a eventos o emprender proyectos por el solo hecho de que serán bien considerados en las evaluaciones de desempeño, entre otros, despersonaliza el trabajo en la medida que reduce los espacios de decisión, de experimentación, de creatividad, de “animarse a probar”, etc. Según Dejours (2009), el choque entre un sujeto dotado de una “historia personalizada” y la organización del trabajo con su “carga despersonalizante” produce una vivencia del trabajo signada por el sufrimiento; esta carga es fuente de un sufrimiento que encuentra diferentes formas de expresión (cansancio, desinterés, aburrimiento, frustración, sensación de inutilidad, etc.) y aflora y aumenta cuando el “contenido significativo” del trabajo disminuye. No puede obviarse que el aumento de este “trabajo estratégico” es acompañado por desinterés, sentimientos de inutilidad y descualificación, cansancio y frustración; a su vez, estos sentimientos, asociados a la insatisfacción con el trabajo, repercuten en el cuerpo y el aparato mental de las profesoras y profesores (Dejours, 2009).¹² Los docentes entrevistados hicieron alusión a las crecientes demandas que experimentan en la cotidianidad de su trabajo, las pautas a las que deben ajustarse, los plazos que regulan sus prácticas y los tiempos que nunca alcanzan. No resulta un dato menor que hayan sido profesoras quienes hicieron mayor referencia al “estrés”, la “tensión” y la “frustración” con que experimentan su trabajo. Y es que la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo, y en especial al trabajo universitario, implica la exigencia de conciliar las tareas asociadas a los roles desempeñados en el ámbito familiar, con las exigencias de los nuevos roles asumidos en el mundo del trabajo. El peso de la tradición

de las sociedades patriarcales no favorece la redistribución de tareas entre hombres y mujeres en el ámbito doméstico, con lo cual, a las labores desarrolladas por las mujeres en sus roles de esposas, madres, amas de casa, hijas, etc., se adicionan las que devienen de su rol de profesora universitaria. La necesidad de conciliar las demandas de ambos espacios trae consigo situaciones desgastantes. Los pocos profesores que se refirieron a ello se encontraban en un momento inicial de su carrera académica, de modo que compartían con sus colegas noveles la situación de incertidumbre que supone la inestabilidad laboral.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo docente universitario constituye una práctica social compleja, específica y heterogénea, que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas diversas. Precisamente el reconocimiento de las desiguales condiciones en las que las profesoras y profesores desempeñan su labor cotidianamente permite rechazar toda referencia al trabajo docente como una categoría homogénea. Las posiciones diferenciales que estos actores ocupan en el campo universitario conllevan cualidades, funciones y responsabilidades particulares. Además, en la cotidianidad de su trabajo, los docentes ejercen actividades que van más allá de lo prescrito; en su trabajo efectivo, calificado por los propios docentes como “lo real”, se anida lo prescrito con aquello que —aunque no esté pautado— se considera sustantivo, y con lo que se realiza por resultar estratégico.

El trabajo docente universitario se encuentra atravesado por múltiples tensiones:

Primero, el trabajo docente es considerado por los sujetos como una práctica social de carácter colectivo, que requiere del trabajo conjunto y de criterios compartidos; sin embargo,

12. Aquí no se profundizará sobre la relación entre el trabajo docente universitario y sus consecuencias en la salud de los profesores y profesoras, pero es un campo de indagación que merece atención.

se reconoce que las actuales formas de organización del trabajo propician prácticas y dinámicas que atentan contra la conformación de vínculos de confianza, solidaridad y compromiso con otros. Es en este sentido que se puede afirmar que el trabajo docente en la universidad está atravesado por la tensión entre lo individual y lo colectivo.

Segundo, el trabajo docente se concibe como una práctica prospectiva, en el sentido de que las acciones presentes se orientan por propósitos formativos que no han de alcanzarse en lo inmediato: la formación de futuros profesionales, la contribución a la sociedad a través del trabajo realizado, etc., son expectativas que se depositan en el trabajo cotidiano a sabiendas de que su consecución no será inmediata; sin embargo, ese trabajo se desarrolla en condiciones de incertidumbre e inestabilidad laboral y contratos de trabajo temporarios que se rigen por la lógica del cortoplacismo. En este contexto, el trabajo docente en la universidad se encuentra atravesado por la tensión entre su naturaleza prospectiva y las condiciones de inmediatez en las que se desarrolla.

Tercero, se asiste a una doble tendencia en relación a las carreras académicas de los docentes: por un lado, se “ancla” a los docentes a las universidades a través de formas de gestión que buscan orientar las actividades de los profesores en función de sus intereses; por el otro, la internacionalización, la movilidad y el aumento del tiempo parcial como forma de contratación los desvinculan de las instituciones y fomentan las “carreras nómadas”. En este sentido, el trabajo docente está atravesado por la tensión entre fuerzas que anclan a las

profesoras y profesores a una organización, y aquéllas que los desvinculan de éstas, propiciando “carreras sin fronteras”.

Cuarto, dada la dimensión disciplinaria de la universidad, se tiende a centralizar a los docentes en torno a la universidad como organización, y a fragmentar las identidades en torno a campos disciplinares específicos. En este punto, el trabajo docente en la universidad está atravesado por la tensión entre la pertenencia disciplinar y la pertenencia a una organización.

Quinto, el compromiso, el reconocimiento y el “espíritu artesanal” (Sennett, 2000; 2006; 2009) funcionan como fuentes de satisfacción del trabajo docente universitario; sin embargo, las actuales formas de organización y evaluación en la universidad obedecen a lógicas individualistas que despersonalizan el trabajo despojándolo de sentidos, con permanentes plazos que cumplir, cuentas que rendir y resultados que alcanzar. Todo ello repercute no sólo en la “calidad” del trabajo realizado, sino también en los propios sujetos; con ello se reducen los sentimientos de placer y se genera estrés, angustia y agobio. Es por ello que puede decirse que el trabajo docente universitario se encuentra atravesado por la tensión entre satisfacción y malestar.

En esta amalgama de condiciones, dimensiones y tensiones, en la articulación entre lo laboral, personal y social, los docentes ejercen su trabajo y construyen sus identidades de manera singular. En la cotidianeidad de sus experiencias, cada profesor o profesora va configurando una particular manera de ser y ejercer el trabajo docente en la universidad.

REFERENCIAS

- AGULLÓ Fernández, Itziar y Aurora Galán Carretero (2013), "La precarización del sistema universitario. Condiciones de trabajo y vida de las nuevas generaciones", *Actas del XI Congreso Español de Sociología. Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología*, en: http://fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/Libro%20de%20Actas%20final_1.pdf (consulta: 6 de septiembre de 2014).
- ALFAGEME González, M. Begoña y Katia Caballero Rodríguez (2010), "Evaluación y profesorado en la universidad española", *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 1, pp. 271-294.
- ANDRÉU Abela, Jaime, Antonio García Nieto y Ana María Pérez Corbacho (2007), *Cuadernos Metodológicos 40. Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ARTHUR, Michael B. (1994), "The Boundaryless Career: A new perspective for organizational inquiry", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, núm. 4, pp. 295-306.
- BARUCH, Yehuda (2013), "Careers in Academe: The academic labour market as an eco-system", *Career Development International*, vol. 18, núm. 2, pp. 196-210.
- BARUCH, Yehuda y Douglas Hall (2004), "The Academic Career: A model for future careers in other sectors?", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, núm. 2, pp. 241-262.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BUQUET, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM-IISUE.
- BURIN, Mabel (2004), "Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes", *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, núm. 5, pp. 48-77, en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/263> (consulta: 11 de octubre de 2013).
- BURIN, Mabel (2008), "Las 'fronteras de cristal' en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización", *Anuario de Psicología*, vol. 39, núm. 1, pp. 75-86, en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99355> (consulta: 11 de octubre de 2013).
- CLARK, Burton (1983), *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- COLLER, Xavier (2000), *Cuadernos Metodológicos 30. Estudios de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLLINS, Randall (1989), *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid, Akal.
- COULON, Alain (1997), *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, París, Presses Universitaires de France.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2003), *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social*, Bogotá, Clave de Sur, Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (ILSA).
- DEJOURS, Christophe (1998), *El factor humano*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- DEJOURS, Christophe (2009), *El desgaste mental en el trabajo*, Madrid, Modus Laborandi.
- DEJOURS, Christophe (2012), "Del trabajo a la subjetividad", en Christophe Dejours (ed.), *Trabajo vivo. Tomo I: Sexualidad y trabajo*, Buenos Aires, Topía, pp. 145-165.
- DUBET, Francois (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- ENDERS, Jürgen y Marc Kaulisch (2006), "The Binding and Unbinding of Academic Careers", en Ulrich Teichler (ed.), *The Formative Years of Scholars*, Londres, Portland Press, Wenner-Gren International Series, vol. 83, pp. 85-96, en: <http://www.portlandpress.com> (consulta: 14 de agosto de 2013).
- GARCÍA Calavia, Miguel Ángel (2012), "Notas sobre empleo y trabajo en las universidades públicas españolas", Segundo Encuentro Intercongresual del Comité 07 de Sociología del Trabajo: "Condiciones de empleo y trabajo en la universidad", 28 y 29 de junio, Bilbao, en: www.fes-web.org (consulta: 14 de agosto de 2013).
- GARCÍA de Fanelli, Ana (2009), *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*, Buenos Aires, CEDES.
- GARCÍA de Fanelli, Ana y Marina Moguillansky (2008), "La carrera académica desde la perspectiva de los docentes", en Ana María García de Fanelli (ed.), *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*, Buenos Aires, CEDES, pp. 108-133.
- GUBER, Rosana (2004), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- HELLER, Agnes (1987), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.

- MARTÍNEZ Bonafé, Jaime (1999), *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Miño y Dávila.
- MONEDERO, Juan Carlos (2005), "Estudio introductorio. Conciencia de frontera. La teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa", en Boaventura de Sousa Santos (ed.), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta, pp. 15-93.
- MURILLO Tordecilla, Francisco (2008), "La evaluación del profesorado universitario en España", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3(e), pp. 30-45.
- MUSSELIN, Christine (2007), "The Transformation of Academic Work: Fact and analysis", *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*, en: <http://escholarship.org/uc/item/5c10883g> (consulta: 20 de agosto de 2013).
- PASTOR Gosalbez, Inmaculada (2012), "Las mujeres en la universidad ¿de la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva?", *Revista Mientrastanto.e*, en: <http://mientrastanto.org/boletin-105/ensayo/las-mujeres-en-la-universidad-de-la-igualdad-de-oportunidades-a-la-igualdad-efect> (consulta: 11 de octubre de 2013).
- RICHARDSON, Julia y Steve McKenna (2003), "International Experience and Academic Careers. What do academics have to say?", *Personnel Review*, vol. 32, núm. 6, pp. 774-795.
- SANCHO Gil, Juana M. (2001), "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos", *Revista Educar*, núm. 28, pp. 41-60.
- SANCHO Gil, Juana M., Amalia Creus y Paulo Padilla Petry (2010), "Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión, tres mundos", *Praxis Educativa*, vol. XVI, núm. 14, pp. 17-34.
- SCOTT, Peter (2008), "¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas", en Ronald Barnett (ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona, Octaedro, pp. 75-91.
- SENNETT, Richard (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, Richard (2009), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- STAKE, Robert (2005), *Investigación con estudios de caso*, Madrid, Morata.
- TELLO, Ana María (2008), "Nuevas regulaciones en el trabajo docente", en Marcelo Ruiz, Marta de la Vega, David Dib y Gustavo Bruffman (coords.), *Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios*, Córdoba, Edición ADIUC-AGD-COAD, pp. 132-145.

El plagio académico en la investigación científica

Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel

MÓNICA HERNÁNDEZ ISLAS

El objetivo principal de esta investigación es contribuir a la comprensión de las formas en que los investigadores conciben al plagio académico y a quienes incurrir en acciones de este tipo. Asimismo, busca comprender la manera en la que los investigadores toman decisiones ante casos de plagio cuando ellos mismos están implicados como evaluadores o editores de publicaciones científicas. Para esta investigación, de corte cualitativo, se utilizaron entrevistas a profundidad para dar cuenta de las experiencias y percepciones narradas por 51 investigadores mexicanos de alto nivel. Los resultados develan contradicciones entre la importancia que los investigadores dicen conceder al plagio y su percepción de cercanía del fenómeno, con las acciones emprendidas por ellos a propósito de éste y las experiencias vividas a lo largo de su trayectoria. Asimismo, permiten identificar algunos de los criterios que prevalecen para tomar la decisión de no ir a fondo en casos de plagio.

The main objective of this investigation is to contribute to understanding of the ways in which researchers conceive academic plagiarism and the people implicated in cases of plagiarism. In addition, it seeks to understand the way in which researchers make decisions about cases of plagiarism when they are implicated as evaluators or editors of scientific publications. For this investigation of a qualitative nature, in-depth interviews were conducted in order to account for personal experiences and perceptions narrated directly by 51 Mexican senior researchers. The results reveal contradictions in the importance that investigators state they give to plagiarism and their close-up perception of this phenomenon, with the actions they carry out in the face of plagiarism and their experiences over the course of their careers. Moreover, the study permits the identification of some prevailing criteria for deciding not to pursue certain cases of plagiarism fully.

Palabras clave

Ética profesional
Investigadores
Investigación científica
Arbitraje científico
Producción científica

Keywords

Professional ethics
Researchers
Scientific research
Peer review
Scientific production

Recepción: 15 de abril de 2015 | Aceptación: 21 de julio de 2015

- * Profesora investigadora titular del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Educación por la Nova South Eastern University (Florida, Estados Unidos). Línea de investigación: educación y nuevas tecnologías, enseñanza de lenguas con medios en línea, culturas y prácticas docentes en educación superior. CE: moniherislas@gmail.com

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, *plagiar*, del latín *plagiare*, se define en su primera acepción, como "...copiar en lo sustancial obras ajenas dándolas como propias" (RAE, 2014). A partir de esta definición se puede inferir que cuando se habla de *plagio académico* se hace referencia al copiado y presentación del trabajo académico realizado por otros, como si fuese obra propia; es decir, se alude directamente al robo de ideas, textos, métodos, mecanismos, diseños y, en general, de todo aquello que puede ser considerado como propiedad intelectual académica ajena. Este tipo especial de robo adquiere primordial importancia cuando se evidencia en los productos de la investigación científica, dadas las implicaciones que tiene para el avance de la ciencia en todos los campos del saber.

Comprender lo que es el plagio académico con todas sus implicaciones no es una tarea sencilla. Surgen a menudo problemas cuando se trata de identificar las situaciones en las que el plagio está implicado. Se mencionan a continuación tres de los más comunes.

El primer problema resulta de la falta de delimitación del concepto. Copiar lo que ha hecho el otro y plantearlo como propio se separa por una línea muy delgada de aquello que debe realizar el investigador con la finalidad de llevar su trabajo justo a los límites de lo conocido, y con ello estar en condiciones de poder abonar nuevos conocimientos en el campo: esto es, la articulación de los conocimientos previos identificados como relevantes y el uso de estos conocimientos como base de lo que habrá de investigar. Ya el estudio de las habilidades y destrezas necesarias para la indagación científica ha llevado a reconocer que una de las características más importantes del investigador es la capacidad de abstracción de modelos a partir de la revisión de los conocimientos previos en el área (Moreno, 2002); sin embargo, para asegurar un correcto

tratamiento, libre de la posibilidad de estar cometiendo plagio, se requiere, además, ser cauteloso en la manera en que se emplean las ideas de los otros. Esta cautela ha sido llevada a un grado tal que Benos y colaboradores, entre otros, recomiendan, por ejemplo, que cuando se dude acerca si una idea es derivada de un conocimiento popular, se revise y se citen fuentes que previamente hayan dado cuenta de estas ideas en sus publicaciones (Benos, *et al.*, 2005); ello con la finalidad de evitar, hasta donde sea posible, caer en una situación de plagio. Sin embargo, la cautela en extremo podría llevar a quien escribe a una dinámica de trabajo paranoide, en la que la creatividad se vería amenazada por la posibilidad de que muchas de las ideas que se exponen hayan sido ya planteadas con anterioridad por otros y, por lo tanto, dar cuenta de ello so pena de ser acusado de plagio en caso de no hacerlo. Es por todo ello que interesa enfatizar la adecuada elaboración del estado del arte como una de las estrategias más eficaces para evitar la comisión de plagio.

Un segundo problema se deriva de las diferentes formas y niveles en las cuales el plagio puede realizarse. Se habla de un plagio *verbatim* (Aldrete, 2011; Roig, 2009) cuando es exacta la coincidencia entre el texto original y el sospechoso; en este caso la tarea de identificación es relativamente sencilla, ya que actualmente se cuenta con numerosas herramientas automatizadas que facilitan el trabajo. A este tipo de plagio también se le llama *plagio palabra por palabra* (Martin, 1994), o *plagio directo* (Klausman, 1999). En contraparte, se habla de plagio *inteligente* cuando quien lo comete ha tenido el cuidado de plantear las ideas ajenas empleando palabras distintas para dar cuenta del mismo significado (Rojas y Olarte, 2010). Para este nivel de plagio la identificación se vuelve sumamente compleja, pues la automatización actual de las revisiones no ha alcanzado el nivel de eficacia que uno desearía. La identificación del plagio *inteligente* es aun más complicada debido a que el hecho supuesto se

relaciona estrechamente con las *intenciones* de quien comete el plagio, lo que lleva a distinguir entre *plagio intencional* y *plagio negligente* (Miranda, 2013). Este asunto es por demás polémico, ya que si bien implica meterse en los terrenos fangosos de la suposición a partir de la mayor cantidad de evidencias o pruebas posible, no deja de ser suposición.

El plagio también se ha clasificado con base en quien lo comete. Se habla de *autoplagio* cuando se usan porciones de textos que previamente han sido publicados por el propio autor (Bretag y Mahmud, 2009; Tweehuysen *et al.*, 2012; Dagiene, 2014; Roig, 2010). Este tipo particular de plagio tiene algunas variantes: a) el *plagio por redundancia*, que es cuando el autor publica en un nuevo texto ideas previamente publicadas por él mismo, pero agrega datos adicionales o material no publicado (Benos *et al.*, 2005; Susser y Yankauer, 1993; Doherty, 1996; Jefferson, 1998; Schein y Paladugu, 2001; Durani, 2006); b) la *publicación duplicada*, que es cuando el autor de un texto ya publicado vuelve a publicarlo sin que haya consentimiento informado de todas las partes implicadas, es decir, sin la autorización de los responsables de la publicación original y de los de la nueva (Errami, 2008).

Se habla también de un plagio *de autoría*, que es cuando un autor se atribuye como propia una obra que no lo es, o cuando se atribuye como único autor de una obra que ha sido creada por varios, lo que lleva entonces a una disputa sobre la propiedad intelectual (Benos *et al.*, 2005).

En una versión ampliada del concepto de plagio se suele incluir también a las conductas reprobables relacionadas con el arbitraje de publicaciones o de proyectos de investigación, en donde más bien se habla de una *complicidad de plagio* en cualquiera de las formas particulares mencionadas en los incisos anteriores (Bronz, 2013).

Finalmente, un tercer problema se deriva de las consecuencias del plagio. Aunque se

reconoce al plagio académico como una falta al código de ética del investigador científico y se le ubica dentro del repertorio de conductas reprobables y sancionables por la mayoría de las instituciones relacionadas con la investigación —y por los responsables de la edición y publicación científica—, las acciones a propósito del plagio cambian de un lugar a otro, así como las consecuencias que conlleva éste para quien lo comete. Lo anterior se debe, en gran medida, a dos elementos más a considerar: i) que para valorar este tipo de actividades se debe tomar en cuenta un componente adicional de intencionalidad de quien comete la falta; y ii) que en esta valoración interviene la apreciación personal de quienes se encargan de implementar las acciones consecuentes (Cuevas y Mestaza, 2002). Es decir, las consecuencias que finalmente tiene un acto de plagio académico dependen, en gran medida, del criterio que los pares emplean para juzgar el hecho (Greene, 2001).

Estos tres problemas que se han enunciado a propósito del plagio académico se encuentran estrechamente interrelacionados entre sí y están vinculados con aspectos éticos de la investigación, de la edición y de la publicación en ciencia, que han sido ya ampliamente tratados en la literatura especializada (Cavanillas, 2009; Coats, 2009; Bronz, 2013); sin embargo, tras una revisión exhaustiva de los trabajos disponibles fue posible identificar que son muy pocos aquellos en los que se incluye el abordaje de estos problemas desde la perspectiva del investigador como “evaluador par”, y que buscan comprender los elementos específicos en los que su visión personal puede diferir de lo que a nivel general se reconoce como una falta.

Reconocer esta perspectiva resulta de primordial importancia para poder evaluar, con mayor profundidad, las razones por las cuales no siempre resultan efectivas las medidas contra el plagio implementadas a mayor escala (Morató, 2012).

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito principal de este estudio fue entender algunas de las formas en las que los investigadores de alto nivel conciben el fenómeno del plagio académico, y al investigador que incurre en acciones de este tipo. Asimismo, se busca comprender la manera en la que los investigadores toman decisiones ante casos de plagio cuando ellos mismos están implicados como “evaluadores pares”, o como editores de publicaciones científicas.

Como se ha mencionado ya en párrafos anteriores, estudiar el problema desde el punto particular de vista del investigador como evaluador par puede abonar al conocimiento de las razones por las cuales las políticas y acciones en contra del plagio académico no siempre tienen los resultados esperados, sobre todo si se considera que en muchos de los casos son los propios investigadores quienes se encargan, en primera instancia, de la implementación de las medidas “anti-plagio” en los niveles iniciales. Por todo lo anterior, resulta sumamente pertinente responder a interrogantes como ¿qué hacer cuando las evidencias sugieren plagio en un producto científico?, ¿conviene simplemente *dejar hacer y dejar pasar*?, si es que se detecta a tiempo, ¿basta con no dejar que se publique algo que muestra evidencias de ser robado? O cuando el trabajo ya se ha publicado, ¿qué tan pertinente y práctico resulta emprender acciones serias para dar marcha atrás?, ¿qué consecuencias se vislumbran en esta toma de decisiones? Las respuestas a estas preguntas, en todos los casos, tienen mucho que ver con la manera personal de ver el plagio por parte de quienes deben tomar la primera decisión.

Conocer el punto de vista de los investigadores de alto nivel también podría aportar elementos valiosos para poder diseñar estrategias efectivas en contra de este problema, que en algunos casos ha llegado a poner en entredicho a la producción académica de una institución (ver, por ejemplo, los casos reportados

en *Nature*: Butler, 2008a; 2008b; “A Question of Integrity...”, 2009; “Under Suspicion...”, 2010; San Román-Terán, 2007; Banerjee *et al.*, 2013; Ponce, 2012; Olivares, 2013), o ha ocasionado que les sea retirado un grado académico a personajes importantes, como ministros de Estado o presidentes de nación (Miranda, 2013).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El plagio académico ha sido analizado con cierta profundidad en la literatura especializada; se puede identificar, como elemento común, su consideración como un problema que no se puede reducir a “blanco y negro” debido a múltiples dimensiones y aristas que vuelven sumamente complejo su tratamiento (Pennycook, 1996). En cuanto a las metodologías de abordaje, muchos de los estudios disponibles se basan en el empleo de encuestas (Sureda *et al.*, 2009), amén del abordaje cuantitativo, que implica también el análisis del contenido que se realiza sobre los textos en publicaciones científicas para buscar evidencias de plagio (Saldaña-Gastulo *et al.*, 2010). De igual manera, los estudios que se han enfocado a las percepciones de los actores involucrados hacen uso principalmente de encuestas: Abu-Talib *et al.*, (2013) estudian las percepciones de investigadores de diferentes generaciones en Malasia, relacionadas no solamente con el plagio académico, sino también con la integridad del investigador en general. Entre los hallazgos de este estudio destaca el hecho de que, aunque se trata de una conducta que por consenso es considerada como reprochable por parte de los investigadores, el *quid* descansa en lo que consideran o no como una conducta de plagio. En este mismo orden de ideas, Vasconcelos *et al.* (2009) encontraron en Brasil que aunque los investigadores rechazan el plagio por considerarlo una conducta poco ética en la investigación científica, se desconoce en gran medida qué es, y qué no es esta falta.

En general, un lugar común en los estudios acerca de las percepciones de los investigadores —independientemente del abordaje metodológico— es la exploración acerca del nivel de conocimiento sobre el plagio y la manera en la que se puede definir, así como de las diferentes modalidades y tipos en los que se puede identificar; ello con la finalidad de buscar algún tipo de relación entre el conocimiento y las posturas acerca de éste. Sin embargo, los resultados parecen estar no solamente relacionados con el nivel de entendimiento del plagio, sino también con aspectos culturales locales y disciplinares acerca del mismo (Pennycook, 1993, 1996; Gu y Brooks, 2008; Berlink, 2011; Wheeler, 2009).

En la literatura especializada se abordan también las razones que complejizan el tratamiento del plagio académico; entre ellas están: 1) se trata de un problema de tipo ético con un alcance interdisciplinario (Ercegovac y Richardson, 2004); 2) es cada vez más frecuente debido al creciente acceso a cúmulos mayores de información (Klausman, 1999); y 3) se trata de un problema que está estrechamente relacionado con otros como: deshonestidad, deficientes niveles de formación y profesionalismo, violación de las leyes de derechos de autor, robo de la propiedad intelectual, y violaciones a los códigos éticos y de valores que deben prevalecer en la investigación científica, y en el trabajo académico en general (Ercegovac y Richardson, 2004).

Asimismo, a lo largo de los estudios sobre plagio académico se pueden identificar diversos motivos por los cuales generalmente se incurrir en esta falta. Entre estos están: a) la falta de habilidades teórico-metodológicas por parte de los académicos (Billić-Zulle, 2010); b) las presiones institucionales para que los académicos produzcan, y con ello conserven el estatus que tienen o los beneficios asociados a éste (Billić-Zulle, 2010); y c) una deficiente información para la investigación en la que probablemente no se hizo énfasis suficiente acerca de las cuestiones éticas.

Aunque son abundantes los estudios acerca del plagio académico, existe gran cantidad de lugares comunes en la literatura especializada y persisten espacios no explorados; esto nos permite afirmar que el plagio no ha sido lo suficientemente discutido y analizado, sobre todo en América Latina (Vasconcelos *et al.*, 2009). Uno de los enfoques más recurrentes en el estudio del plagio en la investigación científica es el que considera a los actores que intervienen en el problema: a) los autores afectados por el plagio cometido por otros (Cavanillas, 2008); y b) los editores de revistas especializadas (Dagiene, 2013; Rojas-Revoredo *et al.*, 2007). Estos estudios también incluyen los mecanismos y políticas para la detección y prevención del plagio. Otros actores afectados son: c) las compañías, proyectos o iniciativas que ofrecen entre sus servicios la detección de plagio académico (Bretah y Mahmud, 2009; Garner, 2011); y d) los investigadores que publican sus textos en revistas indexadas y arbitradas (Durani, 2006; Brondz, 2013).

Desde el punto de vista de los propios investigadores, cabe destacar que el plagio académico ha sido exhaustivamente estudiado, pero considerándolos *como sujetos que eventualmente pueden cometer plagio*. Este enfoque se puede ver, sobre todo, en publicaciones médico-biológicas, en ingenierías y en ciencias duras (Bazdaric *et al.*, 2014) y en menor grado en ciencias políticas, sociales y humanidades. Sin embargo, son muy pocos los estudios que consideran al investigador como *par* en la detección y valoración del plagio, e instancia inicial en el proceso de evaluación de materiales científicos.

En el estudio del cual da cuenta el presente artículo se propone un abordaje cualitativo de las percepciones de los investigadores acerca del plagio, y se indaga, al igual que en los estudios previos ya documentados, el nivel de conocimiento que los investigadores tienen acerca del problema; esta aproximación no solamente tiene la finalidad de explorar la posible relación entre éstos y la postura personal, sino

que se busca también algún tipo de vínculo con la actitud frente al plagio cuando es realizado por otros miembros de la comunidad científica cercana a ellos, y la necesidad identificada de mayores acciones para prevenirlo.

EL ESTUDIO REALIZADO

Debido a que estudiar el plagio académico desde la óptica del investigador implica el abordaje de elementos subjetivos, se realizó una exploración de los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, vivencias, criterios personales, conocimientos y reflexiones a propósito del plagio académico; en ese sentido, la realización de un estudio de tipo cualitativo fue considerada como la opción ideal. De esta manera se espera abonar al conocimiento acerca del plagio académico desde la perspectiva del propio entendimiento del investigador, y de sus experiencias.

El estudio incluyó a investigadores adscritos laboralmente a alguna de las universidades e instituciones de educación superior que integran la región centro-occidente del país, de acuerdo con la zonificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); se trata de académicos reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) con la distinción vigente durante 2014 como “candidato a investigador nacional” o como “investigador nacional”¹ en alguna de las ocho áreas

disciplinares que este sistema reconoce: I: Ciencias Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra; II: Biología y Química; III: Medicina y Ciencias de la Salud; IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta; V: Ciencias Sociales; VI: Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; VII: Ingenierías. La muestra se conformó de manera no aleatoria, con el fin de contar con investigadores de todas las áreas disciplinares. La invitación se realizó a través del correo electrónico institucional de los participantes, para después, de manera personal, llevar a cabo las entrevistas correspondientes a quienes hubieran estado de acuerdo en participar.

El estudio buscó dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la percepción que tienen los investigadores nacionales acerca del plagio académico?, y ¿cuál es su postura frente a éste?
2. ¿Qué tan cercano a ellos perciben el plagio académico?
3. ¿Qué actitudes toman ante los casos de plagio en los que se ven involucrados miembros de la comunidad científica cercana? Y ¿qué acciones han tomado cuando han detectado plagio como evaluadores pares o editores de revistas especializadas?

Participantes

El estudio se realizó con 51 miembros del SNI de las siete áreas disciplinarias del CONACyT (Tabla 1):

1 Esta distinción considera cuatro niveles, de acuerdo con el nivel de consolidación como investigador de alto nivel.

Tabla 1. Participantes en el estudio por área disciplinar de adscripción en el SNI

	Área disciplinar	Numero de participantes
1	Area I: Ciencias Fisico matemáticas y Ciencias de la Tierra	7
2	Area II: Biología y Química	9
3	Area III: Medicina y Ciencias de la Salud	7
4	Area IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta	7
5	Area V: Ciencias Sociales	8
6	Area VI: Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	6
7	Area VII: Ingenierías	7
	Total	51

Fuente: elaboración propia.

De los 51 participantes, 48 estuvieron dispuestos a conceder entrevistas a profundidad que se realizaron a finales del 2013 y durante el 2014. La realización de estas entrevistas implicó, en todos los casos, por lo menos tres sesiones, cada una de las cuales fue audiograbada con permiso de los entrevistados. Tres participantes enviaron sus respuestas por escrito, ante la imposibilidad de concertar una cita en persona.

Abordaje metodológico

La técnica que se utilizó para obtener las respuestas a las preguntas fue la entrevista a profundidad, definida por Taylor y Bodgan como

...entrevistas no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas [que implican] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, tal y como lo expresan en sus propias palabras (1994: 101).

La recolección de información se llevó a cabo durante los meses de enero a septiembre del 2014. Las entrevistas abordaron aspectos relacionados con la visión que tienen los investigadores acerca del plagio académico y su actitud frente a situaciones cercanas

a este fenómeno que les haya tocado vivir. Asimismo, se inquirió acerca de las acciones en contra del plagio que desde su opinión deben tomarse, y de aquellas que efectivamente han tomado en casos específicos a lo largo de su experiencia como investigadores.

Para asegurar un nivel aceptable de consistencia cualitativa (confiabilidad) se empleó la medición de coincidencia entre dos observadores, a manera de auditoría de confiabilidad, usando doble codificación en algunos registros elegidos de manera aleatoria, mediante el cálculo del índice Kappa de Cohen (1960); para ello se empleó la escala propuesta por Landis y Koch (1977) en donde los valores ubicados entre 0.41 y 0.60 se consideran como un nivel de acuerdo moderado (*moderate*), de 0.61 a 0.80 considerable (*substantial*) y de 0.81 a 1.0, casi perfecto (*almost perfect*). El nivel de acuerdo obtenido para el presente estudio fue de 0.80, es decir, considerable.

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas empleando el paquete de *software* Atlas.ti, versión 1.0 para plataforma Mac OS.

RESULTADOS

La visión personal sobre lo que significa el plagio y su postura frente a éste

En concordancia con lo reportado en Abu-Talib *et al.* (2013) y Vasconcelos *et al.* (2009),

entre otros, todos los investigadores participantes consideraron que el plagio es una conducta reprochable e, incluso, que es un delito que hay que perseguir; las entrevistas realizadas permitieron identificar también elementos que posibilitan ir más allá de las ideas esbozadas en los estudios referidos. Aunque todos los participantes están de acuerdo en que el plagio académico es indebido, al explorar sus definiciones personales sobre el tema se pudo identificar que no hay acuerdo acerca de las conductas que podrían caer en esta categoría. El análisis de las respuestas obtenidas permite establecer las siguientes distinciones:

Primero: es necesario distinguir el objeto del plagio. Las definiciones de plagio, por lo general, no hacen distinción entre obra, texto e idea; si bien en todos los casos el plagio es el robo total o parcial de éstas, los investigadores participantes parecen distinguir muy bien entre idea y texto: mientras que un texto se puede robar, incluso a uno mismo (*autoplagio*), todos estuvieron de acuerdo en que, en el caso de las ideas, solamente pueden ser robadas aquéllas que son ajenas. No es posible llamar plagio al hecho de usar las ideas propias previamente publicadas, en otra publicación posterior, ya que es precisamente en el transcurso de las publicaciones que los investigadores van refinando sus ideas a propósito de un tema. Los extractos que a continuación se muestran dan cuenta de ello:

...el plagio es tomar lo de otros, pero ¿cómo puedes controlar el no robar tus propias ideas, si a lo largo de tus publicaciones las vas moldeando, les vas dando forma? Así, muy probablemente lo que publicas hoy, tiene que ver con ideas que has venido manejando desde publicaciones anteriores, modificado, corregido y aumentado (e01i01a1).²

Por plagio yo entiendo que se trata de un robo, e incluso, uno mismo es susceptible de ser robado por uno mismo. Creo que lo legal es decir que, aunque son ideas propias, ya fueron publicadas con anterioridad. Esta es la manera de trabajar bien. A veces pasa y te lo publican aunque no estés especificando de dónde sacaste la idea, pero eso no es parte de las buenas prácticas del investigador. Lo tienes que tratar exactamente igual que a los textos publicados por otros [refiriéndose al texto publicado por uno mismo] (e02i11a2).

Otros investigadores consideran que publicar de nuevo textos publicados previamente no es cometer plagio, sino un proceso natural del curso de la producción científica; esta postura, sin embargo, en muchos de los casos parece estar más relacionada con la falta de información que con una toma de postura informada ante el caso.

Segundo. Para algunos investigadores auto-citarse es una práctica vista como “egocéntrica”, solamente aceptable cuando se busca dar continuidad a un trabajo previamente publicado:

No, yo no acostumbro a citarme a mí mismo, se me hace como un culto a la propia imagen. Otros lo hacen y no los critico, pero yo simplemente no lo hago. Los grandes teóricos hacen referencia a sus obras previas, pero no creo que muchos estemos a ese nivel. Lo que sí debe hacer uno es especificar cuando se han hecho ya estudios previos a propósito de lo que uno está publicando, o cuando se trata de una continuación de un trabajo previo. Entonces sí... (e02i26a4).

Sin embargo, en ninguno de los casos parece considerarse de la misma manera a los textos y las ideas publicadas previamente. Varios de los investigadores participantes que no ven bien la auto-cita manifestaron no

² Con este identificador se hace referencia al número de la entrevista, el número consecutivo asignado al participante y el área disciplinar del SNI en la que se encuentra adscrito.

tener un cuidado especial para evitar caer en el *auto-plagio*. Esta falta de cuidado se aprecia incluso entre quienes reportaron tener conocimiento pleno de este tipo especial de plagio. Tampoco parece haber una preocupación por haberlo cometido en el pasado o por evitar caer en él en sus publicaciones futuras.

Tercero. Estas visiones distintas acerca de la noción de plagio parecen no tener relación con la orientación disciplinar con la que trabaja el investigador, y más bien parecen estar asociadas con su propia formación, como se manifiesta en el siguiente texto:

Cuando me formé como investigador, el titular con el que estaba era muy estricto en cuanto a lo que uno escribía. Parecía tener un talento especial para darse cuenta de aquellas cosas que uno no había escrito. Por el miedo a quedarle mal, uno se cuidaba de citar todo aquello que no fuera propio. Desde entonces me quedé con la idea de que eso [el plagio] no se debe hacer (e01i25a4).

Cuarto. En cuanto a los tipos de plagio, además del auto-plagio parece no haber idea muy clara acerca de otras posibilidades, aunque se reconoce su existencia:

Bueno, el plagio es un robo y no importa si es poco o mucho lo que estás robando. Finalmente es un robo. No me extraña que el plagio entre los investigadores se haya convertido en objeto de estudio, por ello hay tantos tipos que sé que existen, pero que no conozco a profundidad. Finalmente se trata de un robo, como decía, sin que importe cuánto has robado (e01i18a3).

La percepción acerca de la cercanía del plagio

Paradójicamente para muchos de los investigadores el plagio académico en la obra científica parece estar muy lejano, pero a la vez, no tanto: los participantes manifestaron que el

plagio es algo que seguramente no se comete por académicos de los círculos con los que cotidianamente interactúan, aunque se acepta la posibilidad, muy pequeña, de que alguno de sus colegas cercanos lo haya cometido:

No, la verdad no creo que se cometa plagio aquí [refiriéndose al centro de trabajo] tenemos un código de ética que todos seguimos fielmente... A lo mejor alguno en sus épocas mozas [ríe] pero no, realmente no, no lo creo... Hasta ahora no se ha sabido nada (e01i46a7).

Esta percepción de que el plagio está lejano parece ir en contra de las cifras de las que hablan los artículos en revistas especializadas, en donde se expone la necesidad de tomar medidas más efectivas, aprovechando las herramientas disponibles en Internet, dado el incremento en los casos detectados (Schein y Paladugu, 2001; Bretag y Mahmud, 2009; Berquist, 2013). Sin embargo, al preguntárseles si sabían de alguien que hubiese tomado textos de ellos presentándolos como propios, 30 de los 51 participantes manifestaron conocer a alguien que en algún momento estuvo en ese caso, aunque la mayoría de las veces se trata de experiencias en el pasado lejano:

Bueno, te puedo decir que un capítulo de mi tesis de licenciatura está copiado tal cual en un libro de una SNI II, de aquí mismo [de la misma institución] pero te estoy hablando de que yo lo escribí hace 20 años. Cuando lo leí, inmediatamente dije, “¡Hey! Esto lo escribí yo”. [Al preguntársele si hizo algo al respecto, contestó] No, no hice nada, así lo dejé, por la paz... (e01i30a5).

Esta lejanía se percibe incluso a pesar de haber detectado plagio en casos de textos que se han arbitrado previamente.

No, no conozco ningún caso cercano... Sé de algunos problemas de este tipo por las

propias revistas, en donde se publican comunicados acerca de la detección de problemas de este tipo; sin embargo, no conozco casos cercanos... a veces se rumora de alguien, pero eso es algo que a uno no le consta... Pensándolo bien, uno está más cerca de lo que cree, ya que a veces le toca arbitrar artículos que se han "pirateado" partes de otras obras. Nada más que como las evaluaciones son "ciegas" uno no se da cuenta de quién se trata. Como finalmente uno recomienda que el artículo no se publique, el problema no se hace más grande... (e02i41a6).

De los 51 participantes, 50 manifestaron haber encontrado evidencias de plagio en por lo menos una ocasión en los textos que como árbitros han tenido que revisar, sin embargo, a pesar de ello, a juicio de los propios académicos, parece no tratarse de un problema frecuente en su medio. Más bien fueron mencionados como casos aislados. Asimismo, se reporta que la preocupación por evaluar la originalidad de un texto usando medios informáticos es algo nuevo:

Yo tengo poco que me preocupo por ver si los documentos que me toca evaluar son plagiados. De hecho, no conozco ninguna herramienta que ayude a eso específicamente, ya que yo uso simplemente el buscador de Google... tomas una porción del texto y la metes en el buscador... sé que existen herramientas especiales, pero no las he utilizado... (e02i47a7).

Aunque el buscador de Google no fue diseñado para detectar plagio, y sólo es útil para eso hasta cierto punto, no parece percibirse una necesidad mayor que justifique usar herramientas especializadas.

Como puede verse, el plagio es percibido como lejano aun a pesar de que ellos mismos han sido víctimas de plagio y que la mayoría de los participantes han encontrado evidencias de plagio en los textos que les han pedido

revisar como árbitros para publicaciones especializadas.

Actitudes y acciones frente a los casos de plagio detectados

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la mayoría de los investigadores participantes manifestó haber encontrado evidencias que sugieren plagio cuando han sido árbitros en revistas especializadas. Sin embargo, como puede verse en el extracto siguiente, se le resta importancia y no se profundiza acerca del grado de plagio; simplemente se toman acciones mínimas:

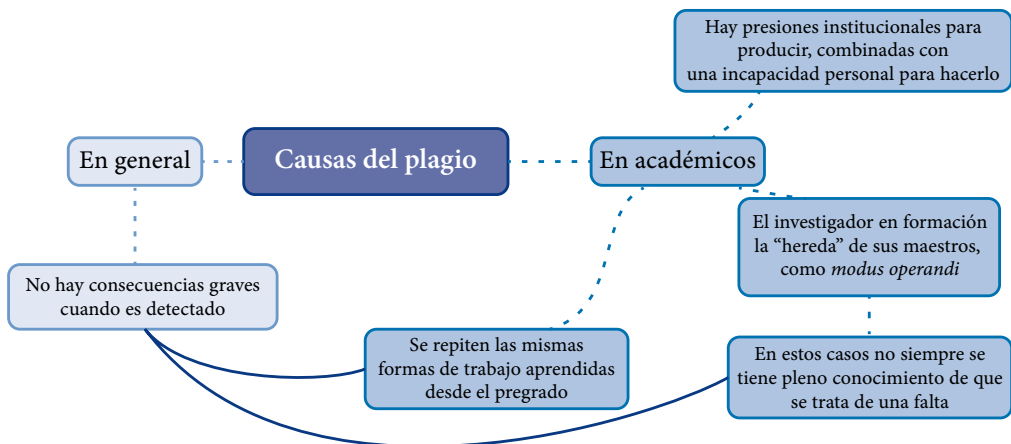
Yo, cuando identifico que alguien, un alumno por ejemplo, está usando texto que no es de su autoría y no le está dando los créditos correspondientes, simplemente dejo de seguir revisando el texto y lo doy como no entregado. Igual, si se trata de un texto que estás revisando para una publicación como árbitro, simplemente ya no sigo revisando y recomiendo que no sea publicado. No me importa si es mucho o poco, e incluso ya ni siquiera me doy la oportunidad de averiguar cuánto o cuántas veces al interior del texto... (e03i33a5).

Esta misma actitud toman otros investigadores entrevistados:

...cuando yo me encuentro, en lo que estoy evaluando, parte de un artículo en Internet, simplemente ya no leo el resto del artículo que estoy arbitrando. Creo que ante la primera evidencia de piratería ya no tiene caso seguir leyendo y por supuesto rechazo la publicación porque ya no puedes confiar en que el resto no esté "pirateado" (e01i20a3).

En algunos casos, el investigador que identifica el plagio en un proceso de revisión procura aportar todos los elementos para que el hecho, y sus posibles consecuencias, sea valorado en otros niveles, sin que haya por parte

Figura 1. Causas para el plagio identificadas por los investigadores entrevistados



Las líneas punteadas representan relaciones de primer orden y las líneas continuas relaciones de segundo orden. Se usan distintos tonos para representar categorías distintas. Se incluyen causas de tipo general derivadas de lo que los investigadores mencionaron que sucede no solamente entre los académicos, sino también en el caso de los alumnos, aunque no era objeto específico de indagación en este trabajo.

Fuente: elaboración propia.

del evaluador más recomendación que la de no publicarlo.

Hace poco me tocó un caso. Junté toda la evidencia posible y la envié junto con el dictamen, que por cierto, no contemplaba, entre las opciones posibles, al plagio. Yo mandé todo al editor y ya ellos decidieron qué hacer. En la respuesta del editor se me mencionó que el texto no iba a ser publicado, pero ya no supe más acerca del caso... (e01i38a5).

Aunque como ya se ha mencionado, la percepción acerca del plagio en todos los casos es que se trata de una conducta reprobable y no digna de quien se dice investigador; en algunos testimonios de los investigadores sale a la luz una nueva contradicción, ya que expresan no hacer gran cosa para evitarlo o denunciarlo de manera formal y dar seguimiento al caso.

Temas emergentes en el estudio de la percepción del plagio

Aunque no eran objeto del estudio, en el curso de la investigación emergieron algunos temas

derivados del análisis de los testimonios de los participantes.

Acerca de las causas del plagio

Los investigadores distinguen entre las causas probables de plagio desde la formación en el pregrado hasta aquellas relacionadas con el propio proceso de formación ya como investigador. En la Fig. 1 se muestran las causas identificadas a partir del análisis de las entrevistas:

Un común denominador entre los participantes en el estudio fue la idea de que el plagio es consecuencia de una cultura predominante desde el pregrado, alimentada por una ausencia de consecuencias graves.

Acerca de las consecuencias del plagio

Aun considerando las ventajas que la propia tecnología ofrece, el gran peso de la detección del plagio parece depender todavía de las apreciaciones personales o los conocimientos previos de los académicos evaluadores, sin que haya evidencia del uso de herramientas

tecnológicas especializadas como un mecanismo afianzado en todo procedimiento de evaluación.

...me ha tocado, cuando me han invitado a arbitrar artículos para revistas especializadas, que algunas de las propuestas tengan contenido que es robado de publicaciones ya realizadas... a veces, incluso, se han robado de textos cuyos autores uno conoce... y uno dice, ¡no! Esto es copiado de algún lado... si esto sucede una sola vez, entonces bien podría ser que el propio autor se esté citando, pero como es ciega la evaluación no puede uno darse cuenta, pero si te encuentras varios textos así y de varios autores o fuentes, sin citar como debe de ser, entonces estás ante un robo, en cuyo caso yo recomiendo que no se publique... (e01i43a6).

Esta postura de simplemente sugerir “no considerar”, “anular el escrito” o “recomendar que no se publique” cuando se realizan arbitrajes para revistas especializadas, parece reafirmar la idea de que el plagio es en realidad considerado como una violación menor al código de ética del investigador. Sin embargo, en algunos casos también se pudo identificar que la falta de acción se deriva de una postura de “no implicarse” en problemas que a la postre puedan llegar a representar daños a otros miembros de la comunidad científica, como puede verse en la viñeta siguiente, o incluso a un rechazo por verse involucrados en actividades que los alejen de su trabajo académico:

...sí, en parte es por no meterse en problemas, porque al final de cuentas hay que considerar que algo así puede acabar con la carrera de alguien, aun cuando se compruebe que es un error. El desprestigio de ser acusado injustamente de plagio ya no te lo quitas nunca [Entonces] sí, yo lo reportaría a niveles más altos, cuando estuviera absolutamente seguro del hecho. Porque también hay que considerar que te metes

en un problemón que te saca de lo que estás haciendo y te puede quitar mucho tiempo... (e02i49a7).

Asimismo, pocos parecen estar plenamente consientes de que este tipo de acciones podrían estar fomentando el incremento de casos de plagio, debido al hecho de que en realidad no hay consecuencias graves para quien lo comete.

CONCLUSIONES

Aunque se trata de un tópico complejo, tanto por su definición como por su detección, el plagio académico es un tema que adquiere mayor relevancia conforme los casos se vuelven más resonantes; esta es una paradoja, ya que la misma tecnología que ha potenciado el plagio académico es a la vez un potente medio para detectarlo. Sin embargo, éste parece ser un mundo que transcurre más allá de las fronteras del investigador y su entorno cercano, ya que en la percepción de los académicos de alto nivel, el tema del plagio académico parece estar presente, pero no de manera significativa. Saben que el problema existe, ya que lo han detectado en las tareas entregadas por sus estudiantes, e identifican a las aulas universitarias como el primer momento en el establecimiento de una cultura de plagio, ya que no existen consecuencias que ayuden a su reducción. Asimismo, saben que ocurre en publicaciones especializadas, pero ello no parece representar un problema a la vuelta de la esquina. Precisamente por lo anterior, tampoco parece estar en la mente de los investigadores cuando fungen como dictaminadores en alguna publicación, con lo que se corre el riesgo de caer en uno de los supuestos de plagio sin estar conscientes de ello, sobre todo cuando se trata del auto-plagio. Esta falta de cuidado acerca del plagio académico se ve reforzada debido a que no es frecuente que en las revistas especializadas, a decir de los propios investigadores, se incluyan en sus formatos de

dictamen elementos a propósito de la originalidad del texto. Cuando el evaluador detecta un plagio, se ve en la necesidad de modificar el formato de dictamen o "salirse" de él para dar cuenta de ese caso específico.

Desde la óptica del investigador el problema parece radicar en las intenciones de quien comete el plagio: si no hay mala intención, por ejemplo en el caso del auto-plagio, entonces la falta es menor, o incluso se podría llegar a considerar que no hay falta que perseguir. Así, uno de los principios básicos de jurisprudencia, "el desconocimiento de la ley no exime a las personas de la responsabilidad al cometer una falta", parece no permear la óptica del investigador; más bien pareciera que se asume que hay "buenas intenciones" hasta que no se tiene evidencia suficiente y redundante que confirme lo contrario. Aun en los casos en los que se cuenta con evidencias de plagio, el investigador parece rehusarse a tomar una decisión y se limita solamente a proporcionar la evidencia suficiente para que sea alguien más, por ejemplo el editor de la revista, quien rechace el texto e, incluso, quien tome medidas que vayan más allá de esta acción.

De los testimonios recuperados se desprende que parece no haber mucho interés en identificar los escritos que incurren en plagio. Cuando se es árbitro en alguna revista especializada no es algo que se tenga en mente, o por lo menos no es una preocupación que pese más que la búsqueda de coherencia en el escrito, o de rigor metodológico en el estudio del que se da cuenta. Podría parecer entonces que una política no escrita es la de "dejar pasar" aunque no "dejar hacer"; es decir, aun cuando al final no se publique un texto en caso de que se haya detectado plagio, el académico prefiere no reportarlo en sus dictámenes ni recomendar que se tomen otras medidas de mayores consecuencias. Lo anterior sugiere que las revistas especializadas están expuestas a la publicación de textos plagiados, y que no cuentan con protección alguna frente a ello; esto, desde luego, trae consigo afectaciones a

la producción científica de toda una comunidad. La detección del plagio es una responsabilidad que recae principalmente en estas comunidades.

Al explorar acerca de las razones para que el investigador decida no ir más allá de la mera detección y de ofrecer pruebas, se observa que tienen que ver con las implicaciones de involucrarse en un caso de plagio: mientras que por un lado parece tener gran peso la posibilidad de arruinar injustamente la carrera de un investigador, por otra parte se consideran también el consumo de tiempo y las actividades en las que el investigador tendría que participar en el proceso.

En relación con lo anterior, los resultados obtenidos parecen sugerir que no hay diferencias en cuanto a la disciplina en la que se desempeñan los investigadores; sin embargo, sí parece estar relacionado con las experiencias de los participantes como árbitros en publicaciones especializadas. Lo que se puede afirmar es que cuando se habla de plagio académico en la investigación, la experiencia de arbitraje es la que más familiarizada está con el problema.

Aunque el objeto central del presente estudio fue la manera en la que es percibido el plagio académico en la investigación, emergió el tema del plagio en los trabajos escolares, así como la estrecha vinculación entre ambos. En la visión de los investigadores, el plagio en los estudiantes, futuros académicos, es uno de los orígenes del que se realiza después. La ausencia de consecuencias graves tiene que ver también con un historial de "dejar pasar", primero en los sistemas educativos y luego en las publicaciones. Queda claro, entonces, que se trata de asuntos ligados estrechamente, que deben ser estudiados de manera integral, ya que el mejor espacio para prevenir el plagio parece ser el espacio educativo.

El análisis realizado permite esbozar algunas sugerencias para el establecimiento de acciones en contra del plagio académico desde diversos frentes:

Para las revistas especializadas. Es clara la necesidad de realizar un paso previo al envío de los manuscritos a los árbitros seleccionados, en el que se haga una revisión de la originalidad del texto con apoyo del mayor número de herramientas informáticas posible. Lo anterior permitiría el ahorro de esfuerzos cuando las evidencias de plagio son contundentes, y posibilitaría el descarte de documentos antes de que sean revisados a profundidad por los evaluadores. Si bien la tecnología actual apenas va un poco más allá de los plagios textuales, este primer paso permitiría que los árbitros centraran sus revisiones en formas más complicadas de plagio. De igual manera, resulta necesario que las revistas especializadas hagan un mayor énfasis en la originalidad de los textos. Ello implica la reestructuración de sus formatos de dictamen para facilitar que los evaluadores den cuenta de casos de plagio e incluyan las evidencias correspondientes.

Estos cambios en los procedimientos, sin embargo, deben ser acompañados necesariamente de políticas bien definidas a propósito del plagio académico y sus consecuencias; así como del papel que los árbitros deben asumir en los casos en los que se detectan evidencias de este tipo de acciones.

Para las instituciones educativas. El plagio no solamente debe castigarse, sino que debe prevenirse; probablemente las acciones preventivas tendrán, como resultado a largo plazo, mayores niveles de responsabilidad y de involucramiento en la formación ética de los futuros investigadores. Una cultura que permite una lectura del plagio como una falta menor

es caldo de cultivo para que el problema crezca; es por ello que las sanciones en contra del plagio deben ser más enérgicas y ejemplares, y, además, la promoción de los valores éticos y el respeto a la obra ajena debe asumirse como un elemento fundamental de la formación, y no como algo accesorio o como "relleno".

Para los centros e institutos de investigación. Quizá la revisión de la originalidad que las revistas especializadas deben hacer, pueda tomarse como un ejemplo de lo que deben hacer también los centros e institutos. Por lo general, los proyectos, protocolos y reportes parciales o finales de investigación no son sometidos a una revisión de originalidad, previa a su valoración académica, ya sea con fines presupuestales o disciplinares.

Para los árbitros académicos (ya que se trata de un papel que asumen los académicos para evaluar la obra de otros académicos), es necesario considerar las consecuencias del "dejar hacer, sin dejar pasar". Quien ve rechazado un artículo suyo debido a razones de plagio, probablemente no volverá a mandar un texto a esa revista en particular, pero no hay garantía de que no lo vuelva a hacer con otra. De ahí la importancia de concebir al plagio académico como una acción con mucha más trascendencia de la que actualmente se le concede, en beneficio del desarrollo científico y tecnológico del país.

Finalmente cabría la pregunta ¿vale la pena involucrarse en un caso de plagio cuando, como árbitro/evaluador/profesor/editor, se ha detectado? El crecimiento acelerado del problema sugiere que sí.

REFERENCIAS

- “A Question of Integrity. Iran’s institutions must investigate allegations of scientific plagiarism as a matter of urgency” (2009), *Nature*, Editorial, núm. 462, p. 699. DOI: 10.1038/462699a
- ABU-Talib, Noorhidayah, Sarina Othman, Khamisi Che Abdul Hamid, Azizan Zainuddin, Zurina Md. Nen (2013), “An Alternative Dimension towards Integrity: A perception of university researchers”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 90, pp. 940-948.
- ALDRETE, J. Antonio (2011), “Plagio y otros traspasos literario-científicos en medicina y particularmente en anestesiología”, *Revista Colombiana de Anestesiología*, vol. 39, núm. 2, pp. 217-219.
- BANERJEE, Indrajit, Bedantha Roy, Brijesh Sathian, Indraneel Banerjee y Archana Saha (2013), “Plagiarism: Who is responsible author or the journal editors?”, *Nepal Journal of Epidemiology*, vol. 3, núm. 3, pp. 277-278.
- BAŽDARIĆ, Ksenija, Martina Mavrinac, Vanja Pupovac, Lidija Bilić-Zulle, Gordana Brumini y Mladen Petrovečki (2014), “Features and Prevalence of Plagiarism in Biomedical Science”, *Proceedings of Conference on Medical Informatics in Europe 2014*, Amsterdam, European Federation for Medical Informatics, pp. 1-2.
- BENOS, Dale, Jorge Fabres, John Farmer, Jessica Gutierrez, Kristin Hennessy, David Kosek, Joo Hyoung Lee, Dragos Olteanu, Tara Russell, Faheem Shaikh y Kai Wang (2005), “Ethics and Scientific Publication”, *Advances in Physiology Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 59-74.
- BERLINCK, Roberto (2011), “The Academic Plagiarism and its Punishments. A review”, *Revista Brasileira de Farmacognosia*, vol. 21, núm. 3, pp. 365-372.
- BERQUIST, Thomas H. (2013), “Self-Plagiarism: A growing problem in biomedical publication!”, *American Journal of Roentgenology*, vol. 200, núm. 2, p. 237.
- BILLIĆ-ZULLE, Lidija (2010), “Responsible Writing in Science”, *Biochemia Medica*, vol. 20, núm. 3, pp. 279-281.
- BRETAG, Tracey y Saadia Mahmud (2009), “Self-Plagiarism or Appropriate Textual Re-Use?”, *Journal of Academy Ethics*, núm. 7, pp. 193-205.
- BRONDZ, Ilija (2013), “Analytical Methods in the Quality Control of Scientific Publications Part III: Publishers’ ethics and editors’ complicity”, *International Journal of Analytical Mass Spectrometry and Chromatography*, vol. 2, núm. 3, pp. 77-102.
- BUTLER, Declan (2008a, 8 de octubre), “Entire-Paper Plagiarism Caught by Software”, *Nature*, núm. 455, p. 715. DOI: 10.1038/455715a
- BUTLER, Declan (2008b, 23 de octubre), “Iranian Paper Sparks Sense of *Deja Vu*”, *Nature*, núm. 455, p. 1019. DOI: 10.1038/4551019a
- CAVANILLAS, Santiago (2008), “El Ciberplagio en la normativa universitaria”, *Revista de los Estudios de Humanidades y los Estudios de Lenguas y Culturas de la UOC*, núm. 10, pp. 1-6.
- COATS, Andrew (2009), “Ethical Authorship and Publishing”, *International Journal of Cardiology*, vol. 131, núm.2, pp. 149-150.
- COHEN, Jacob (1960), “A Coefficient of Agreement for Nominal Scales”, *Educational and Psychological Measurement*, vol. XX, núm. 1, pp. 37-46.
- CUEVAS, Raúl, María Mestaza (2002), “La evaluación científica y el sistema de revisión por pares”, *CSI Boletín*, núm. 46, pp. 4-5.
- DAGIENE, Eleonora (2014), “Findings of the Survey on Prevention of Plagiarism in Lithuanian Research Journals”, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 110, pp. 1283-1294.
- DOHERTY, Michael (1996), “The Misconduct of Redundant Publication”, *Annals of the Rheumatic Diseases*, vol. 55, núm. 11, pp. 783-785.
- DURANI, Piyush (2006), “Duplicate Publications: Redundancy in plastic surgery literature”, *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, vol. 59, núm. 9, pp. 975-977.
- ERCEGOVAC, Zorana y John V. Richardson Jr. (2004), “Academic Dishonesty, Plagiarism Included, in the Digital Age: A literature review”, *College & Research Libraries*, vol. 65, núm. 4, pp. 301-318.
- ERRAMI, Mounir, Justin M. Hicks, Wayne Fisher, David Trusty, Jonathan D. Wren, Tara C. Long, Harlod R. Garner (2008), “*Dejà Vu*. A study of duplicate citations in Medline, *Bioinformatics*, vol. 24, núm. 2, pp. 243-249.
- GARNER, Harold R. (2011), “Combating Unethical Publications with Plagiarism Detection Services”, *Urology Oncology*, vol. 29, núm. 1, pp. 95-99.
- GREENE, Lewis Joel (2001), “El dilema del editor de una revista biomédica: aceptar o no aceptar”, *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, vol. 9, núm. 4, pp.135-137.
- GU, Qing y Jane Brooks (2008), “Beyond the Accusation of Plagiarism”, *System*, vol. 36, núm. 3, pp. 337-352.
- JEFFERSON, Tom (1998), “Redundant Publication in Biomedical Sciences: Scientific misconduct or necessity?”, *Science and Engineering Ethics*, vol. 4, núm. 2, pp. 135-140.
- KLAUSMAN, Jeffrey (1999), “Teaching about Plagiarism in the Age of the Internet”, *Teaching English in the Two-year College*, núm. 27, pp. 209-212.

- LANDIS, J. Richard y Gary G. Koch (1977), "The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data", *Biometrics*, vol. 33, núm. 1, pp. 159-174.
- MARTIN, Brian (1994), "Plagiarism: A misplaced emphasis", *Journal of Information Ethics*, vol. 3, núm. 2, pp. 36-47.
- MIRANDA, Alejandro (2013), "Plagio y ética de la investigación científica", *Revista Chilena de Derecho*, vol. 40, núm. 2, pp. 711-726.
- MORATÓ Agrafojo, Yolanda (2012), "Una reflexión necesaria sobre el plagio en el EEES", *Revista UPO INNOVA*, vol. 1, pp. 361-368.
- MORENO Bayardo, María Guadalupe (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- OLIVARES, Emir (2013, 16 de agosto), "Destituyen por plagio al profesor Boris Berenzon de la Facultad de Filosofía", *La Jornada*, Sección Sociedad, p. 34.
- PENNYCOCK, Alastair (1993), "Progress Report on Plagiarism", *Hongkong Papers in Linguistics & Lenguaje Teaching*, vol. 1993, núm. 16, pp. 123-124.
- PENNYCOCK, Alastair (1996), "Borrowing Other's Words: Text, ownership, memory and plagiarism", *TESOL Quarterly*, vol. 30, núm. 2, pp. 201-230.
- PONCE, Roberto (2012, 16 de febrero), "Sealtiel Alariste: crónica de una caída", *Proceso Online*, Reportaje Especial, en: <http://www.proceso.com.mx/?p=298453> (consulta: 10 de julio de 2015).
- Real Academia Española de la Lengua (RAE) (2014), *Diccionario de la lengua española*, en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> (consulta: 30 de enero del 2014).
- ROIG, Miguel (2009), *Avoiding Plagiarism, Self-Plagiarism, and other Questionable Writing Practices: A guide to ethical writing*, Maryland, United States Department of Health & Human Services-Office of Research Integrity.
- ROIG, Miguel (2010), "Plagiarism and Self-Plagiarism: What every author should know", *Biochemia Medica*, vol. 20, núm. 3, pp. 295-300.
- ROJAS Chavarro, Miguel Ángel y Jorge Mario Olarte Collazos (2010), "Plagio en el ámbito académico", *Revista Colombiana de Anestesiología*, vol. 38, núm. 4, pp. 537-538.
- ROJAS-Revoredo, Verónica, Charles Huamani, Percy Mayta-Tristán (2007), "Plagio en publicaciones científicas en pregrado: experiencias y recomendaciones", *Revista Médica de Chile*, vol. 135, núm. 8, pp. 1087-1088.
- SALDAÑA-Gastulo, J. Jhan C., C. Claudia Quezada-Osoria, Américo Peña-Oscuivilca y Percy Mayta-Tristán (2010), "Alta frecuencia de plagio en tesis de medicina de una universidad pública peruana", *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, vol. 27, núm. 1, pp. 63-67.
- SAN Román-Terán, Carlos María (2007), "Duplicated Papers and other Inappropriate Behavior", *European Journal of Internal Medicine*, vol. 18, núm. 1, p. 78.
- SCHEIN, Moshe, Ramesh Paladugu (2001), "Redundant Surgical Publications: Tip of the iceberg?", *Surgery*, vol. 129, núm. 6, pp. 655-661.
- SUREDA, Jaume, Rubén Comas, Mercè Morey (2009), "Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 197-220.
- SUSSER, Mervyn, Alfred Yankauer (1993), "Prior, Duplicate, Repetitive, Fragmented, and Redundant Publication and Editorial Decisions", *American Journal of Public Health*, vol. 83, núm. 6, pp. 792-793.
- TAYLOR, Steve J., Robert Bodgan (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.
- TWEEHUYSEN, Rolandt, Joost Haan, Karel Berkhout y Peter Bergeijk (2012), "Derivatives. Replication and (auto)plagiarism in the social sciences", *ISS Working Paper Series/General Series*, núm. 550, pp. 1-15.
- "Under suspicion. When *Nature* or its sister journals receive serious allegations about data or author conduct, they follow a clear procedure to work out whether the published record needs to be revised", *Nature*, Editorial, núm. 464, 2010, p. 1245. DOI: 10.1038/4641245a
- VASCONCELOS, Sonia, Jaqueline Leta, Lúcia Costa, André Pinto, Martha M. Sorenson (2009), "Discussing Plagiarism in Latin American Science", *EMBO Reports*, vol. 10, núm. 7, pp. 677-682.
- WHEELER, Greg (2009), "Plagiarism in the Japanese Universities: Truly a cultural matter?", *Journal of Second Language Writing*, vol. 18, núm. 1, pp. 17-29.

Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo

Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza

JUAN MANUEL MUÑOZ GONZÁLEZ* | EVA FRANCISCA HINOJOSA PAREJA**
ESTHER M. VEGA GEA***

La estrategia de los mapas mentales, implementada de manera cooperativa, es útil para potenciar el aprendizaje y la adquisición de competencias en el alumnado. Para conocer cómo se pone en práctica esta estrategia y qué opiniones despierta en el alumnado universitario se analizaron las opiniones de 130 estudiantes de las universidades de Córdoba (España) y La Sapienza (Italia) sobre el proceso de aprendizaje cooperativo experimentado mediante la utilización de mapas mentales. El análisis se realizó mediante la escala Likert de 11 ítems. Los resultados reflejan un acuerdo generalizado respecto a los beneficios que aporta el proceso de elaboración cooperativa de mapas mentales. Estos beneficios constituyen una mejora en la comprensión y organización de la información y del ambiente de trabajo, lo que permite el desarrollo de valores como el respeto. El estudio evidencia también ligeras diferencias en las opiniones en función de variables como la edad, el género y la nacionalidad.

Mind mapping strategy, implemented in a cooperative manner, is useful for optimizing learning and competency acquisition among students. With the aim of exploring how best to put this strategy into effect and what university students think about mind mapping, the opinions of 130 students at the universities of Cordoba (Spain) and La Sapienza (Italy) were analyzed regarding the cooperative learning process they experienced through the use of mind mapping. An 11-item Likert scale was used. The results reflect a generalized agreement about the benefits of the process of cooperative development of mind mapping. These benefits result in improved understanding and organization of information and the work environment, which also permitted the development of values such as respect. This study also demonstrates slight differences in opinions based on variables such as age, sex and nationality.

Palabras clave

Mapas mentales
Aprendizaje cooperativo
Educación superior
Opiniones
Investigación cuantitativa

Keywords

Mind mapping
Cooperative learning
Higher education
Opinions
Quantitative research

Recepción: 20 de enero de 2015 | Aceptación: 8 de junio de 2015

* Profesor del Departamento de Educación del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba (España); secretario de Departamento y Coordinador del Grado de Educación Primaria. Doctor por la Universidad de Córdoba. Líneas de investigación: tecnología educativa y estrategias de aprendizaje holístico. Publicación reciente: (2105, en coautoría con S. Rubio e I.M. Cruz), "Strategies of Collaborative Work in the Classroom through the Design of Video Games", *Digital Education Review*, vol. 27, pp. 69-84.CE: juan.manuel@uco.es

** Profesora del Departamento de Educación del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba (España). Doctora por la Universidad de Granada. Líneas de investigación: educación intercultural y convivencia escolar. (2014, en coautoría con M. Arenas y C. López), "La Carta de la Tierra en educación obligatoria desde una perspectiva internacional", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 66, núm. 21, pp. 65-92.CE: ehinojosa@uco.es

*** Profesora del Departamento de Educación del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba (España). Doctora por la Universidad de Córdoba. Línea de investigación: convivencia escolar. Publicación reciente: (2016, en coautoría con R. Ortega y V. Sánchez), "Peer Sexual Harassment in Adolescence: Dimensions of the sexual harassment survey in boys and girls", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 16, pp. 47-57. CE: esther.vega@uco.es

INTRODUCCIÓN

La consideración holística del pensamiento lleva a la interrelación de tres niveles, definidos por Flavell (1987) como *metacognición de la tarea* o autoconciencia de las posibilidades que conlleva su realización; *metacognición de las estrategias* o autoconciencia de los procedimientos y técnicas a aplicar en la realización; y, por último, *metacognición personal* o autoconciencia de los procesos cognitivos o afectivos que vive el alumnado como persona. La interconexión de estos tres niveles conduce a un incremento del desarrollo de la autoconciencia reflexiva en el aprendizaje.

A partir de la década de los setenta, como consecuencia de un sistema educativo que potencia el aprendizaje centrado en el alumno (Ausubel, 1963; 1968; 2000) y en el que uno de los referentes es el desarrollo de capacidades para enseñar a pensar y aprender a aprender (Novak, 1977; 1982; Ausubel *et al.*, 1978; Gowin, 1981; Novak y Gowin, 1984, 1988; Moreira, 2000, 2005, 2006) el estudio de las estrategias de aprendizaje se ha incrementado (Ontoria *et al.*, 2006).

Para llevar esta cultura metacognitiva a la práctica del aula, es preciso seleccionar estrategias metodológicas eficaces, capaces de facilitar la reflexión crítica del alumnado sobre sus propias actividades o prácticas. Su utilización debe producir efectos en todos los campos de la persona: sentimientos, valoraciones personales sobre convicciones y motivaciones (Álvarez, 2005), capacidad de autorregulación y autodirección, etc. En este sentido, como señalan McCombs y Marzano (1990), así como Zimmerman (1990), para tener éxito en el aprendizaje, así como en el desarrollo de la autonomía, el estudiante tiene que implicarse en el proceso, además de contar con una capacidad básica para la realización de las tareas de aprendizaje (adquisición de habilidades). A través de la utilización del mapa mental se potencia la práctica creativa en el alumnado que, envolviéndose en un proceso

de reflexión-acción, tiene que ser consciente del funcionamiento y de la dinámica personal ante la experiencia de aprendizaje. Esto conduce a la autoconciencia del ejercicio de la responsabilidad, la motivación, la evaluación de los pensamientos y creencias generados, su nivel de autoestima, etc. En definitiva, toma conciencia de la importancia del ambiente socioemocional para el desarrollo del aprendizaje autorresponsable.

LOS MAPAS MENTALES COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Origen, creación y definición de mapa mental

Los mapas mentales fueron creados por el psicólogo británico Tony Buzan en Inglaterra en la década de 1970, al mismo tiempo que Joseph D. Novak creaba los mapas conceptuales en los Estados Unidos. Esta estrategia tiene un gran valor y potencial dentro del ámbito de la enseñanza. Okada (2008: 45) los define como “el desarrollo de la capacidad de clasificación, categorización, decisión... para integrar una gran cantidad de datos complejos... ver con mayor entendimiento y comprensión el contenido; y estimular la reflexión”. En este sentido, fomenta la organización del pensamiento a través del uso de curvas y líneas de colores, palabras, imágenes, colores y flechas, ya que la imagen visual puede facilitar la asociación, memorización y la conexión de ideas (Okada, 2008). En cuanto a su estructura, los mapas mentales tienen un solo núcleo principal (la base central), desde donde flechas o líneas conectan con las ideas principales y éstas, a su vez, con las secundarias. Una característica única de esta técnica es el uso de colores, figuras e imágenes que proporcionan gran atractivo visual al mapa; estos elementos son fundamentales para la memorización comprensiva de la información, lo que facilita su posterior evocación.

Por su parte, según Ontoria *et al.* (2003), los mapas mentales constituyen un sistema revolucionario de organización de ideas que,

al relacionarlas con símbolos, permite desarrollar la capacidad de comprensión, aprendizaje y memorización.

Al reflexionar sobre el significado de los mapas mentales encontramos aportaciones de distintos autores: para McCarthy (1991: 142) es “Un método que destila la esencia de aquello que conocemos y lo organiza de forma visual”; Buzán (1996: 69) afirma que: “Es una poderosa técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro”; para Buzán (2004: 32): “El mapa mental es una técnica mnemotécnica multidimensional que utiliza las funciones inherentes al cerebro para grabar en él, de manera más efectiva, los datos y la información”.

Nos interesa ahora resaltar la definición de Muñoz (2010: 86), quien concibe los mapas mentales como como “un organigrama o estructura gráfica donde se reflejan los puntos o ideas centrales de un tema, estableciendo relaciones entre ellas y que utiliza, para ello, la combinación de formas, colores y dibujos”.

Todas estas definiciones ponen de manifiesto la importancia del componente visual en el proceso de comprensión, organización y memorización de la información o, más bien, de la conversión de ésta en conocimiento. Por tanto, los mapas mentales pueden constituir un elemento facilitador en las metodologías de aprendizaje cooperativo para la puesta en común de las ideas de los contenidos trabajados.

Características del mapa mental

Una vez consideradas las definiciones de algunos de los autores que abordan el tema de los mapas mentales como estrategia de aprendizaje, nos centraremos en sus características, para comprender el proceso de elaboración, así como su relación en la dinámica de aprendizaje cooperativo. Al respecto, podemos concretar las siguientes:

Buzán (1996) resalta algunas de las características del mapa mental haciendo referencia a lo que él denomina como “pensamiento

irradiante”. Se trata de una estructura concreta que parte de un punto central del que se desprenden ramificaciones de forma radial. En este sentido, toma como referencia el funcionamiento neuronal del cerebro, en el que se establecen múltiples relaciones o asociaciones ramificadas. Concretamente, Buzán (1996: 67) identifica el pensamiento irradiante con aquellos “procesos asociativos de pensamiento que proceden de un punto central o se conectan con él”.

Por su parte, Ontoria *et al.* (2003) destacan dos aspectos esenciales que caracterizan el mapa mental: 1) el proceso de pensar con palabras e imágenes; el empleo de imágenes para transmitir conocimiento resulta fundamental, ya que activa una amplia gama de habilidades del cerebro, como la imaginación y la creatividad, fomenta el pensamiento creativo y facilita la memorización comprensiva visual; y 2) la jerarquización y categorización, debido a que el mapa mental pertenece a las técnicas que facilitan la ordenación, jerarquización y categorización de ideas. Por tanto, hay que identificar las ideas ordenadoras básicas porque, a partir de ellas, se organiza un conjunto de nuevos conceptos en función de su importancia.

Por último, McCarthy (1994) manifiesta que los mapas mentales contienen sólo unas cuantas palabras clave que son significativas y eficaces porque responden a las ideas básicas. Normalmente son nombres y verbos. Además, con estas ideas se busca la asociación y agrupación de forma parecida a como trabaja parte del cerebro, es decir, de una manera no lineal. Las ideas que están estrechamente relacionadas se agrupan, con lo cual se refuerza la asociación. El mapa mental exige la organización del material y de la información en una representación gráfica en la que deben verse claramente la estructura, la secuenciación y las relaciones de unas ideas con otras.

En definitiva, “los mapas mentales ayudan a distinguir entre la capacidad de almacenamiento mental del que los usa, y su

eficiencia mental para el almacenamiento. El almacenamiento eficiente multiplica la capacidad” (Buzán, 1996: 70). La adquisición del dominio del mapa mental como estrategia de aprendizaje resulta de gran valor para abordar los contenidos trabajados en clase, desde un punto de vista personal y único, para después poder aportar al resto del grupo la reflexión de las ideas desde una perspectiva crítica.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SUS APORTACIONES EN LAS DINÁMICAS DE AULA

La sociedad actual se caracteriza por ser globalizada; la convivencia de una gran diversidad de personas hace imprescindible que todas ellas sean capaces de cooperar entre sí para relacionarse, así como dominar las herramientas tecnológicas disponibles (Santos *et al.*, 2013). La globalización se extiende a las aulas universitarias y escolares, donde los docentes se ven rebasados debido a la heterogeneidad que existe dentro de las clases, y a que les resulta muy difícil proporcionar respuestas a todas las necesidades del alumnado. Por este motivo, las estrategias cooperativas de aprendizaje se presentan como una solución adecuada para el docente, ya que si se programan adecuadamente, permiten al alumnado apoyarse en sus compañeros/as durante el desarrollo de su aprendizaje, así como adquirir habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Torrego y Negro, 2012).

Definición y características

El aprendizaje cooperativo es un enfoque pedagógico donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos heterogéneos para conseguir una meta común. Los miembros de cada grupo tienen que aprender el material de clase y, al mismo tiempo, conseguir que todos sus compañeros/as también lo aprendan, por lo que todos los individuos del grupo deben estar comprometidos para alcanzar sus

objetivos. Esta situación genera una interdependencia positiva y favorece la motivación y el aprendizaje (López y Acuña, 2011; Pérez *et al.*, 2013; Santos *et al.*, 2013).

Por su parte, Domingo (2008), Moraña (2011), Gestoso y Moraes (2013) y Torrego y Negro (2012), entre otros, han expresado una serie de ventajas que ofrece la aplicación de estrategias cooperativas dentro de un aula, entre ellas:

- Se promueve la cooperación y la construcción de conocimientos compartidos.
- Mejora el dominio del lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento.
- Permite al alumnado desarrollar sus habilidades sociales y comunicativas para participar en discusiones y debates eficaces.
- Se genera interdependencia positiva entre el alumnado y se potencia su esfuerzo tanto individual como grupal.
- Propicia un entorno de trabajo relajado que fomenta la participación del alumnado más inseguro.
- Contribuye al desarrollo de la autoestima y de un autoconcepto positivo.
- Contribuye a estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas y, con ello, la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias.

Como puede verse, la aplicación del aprendizaje cooperativo, junto con la utilización del mapa mental, trae consigo mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pasos para realizar un verdadero aprendizaje cooperativo dentro del aula

A la hora de poner en marcha actividades cooperativas es necesario conocer en qué se sustenta el aprendizaje cooperativo, pues para que una actividad sea cooperativa debe de tener,

entre otras, las siguientes condiciones (Crisol *et al.*, 2011; Torrego y Negro, 2012):

- Interdependencia positiva entre participantes. Los alumnos sólo tendrán éxito si sus compañeros también lo tienen.
- Responsabilidad personal y rendimiento individual. Cada estudiante debe tener un rol y ser responsable de realizar su parte del trabajo, con el correspondiente seguimiento del docente para que nadie se encubra en el grupo.
- Interacción promotora. Los estudiantes necesitan relacionarse, interactuar, sostener y promover los esfuerzos de aprendizaje de sus compañeros.
- Habilidades sociales. Para que haya éxito cooperativo debe haber actitudes y destrezas interpersonales y de trabajo en pequeño grupo que sólo se consiguen practicando.
- Evaluación periódica. El docente evaluará las actividades realizadas por los alumnos de forma continua, y éstos deberán hacer lo mismo con ellos mismos y sus compañeros y compañeras.

Podemos decir que tanto el aprendizaje cooperativo, como la estrategia de los mapas mentales expuesta en el apartado anterior, pueden complementarse y ser muy útiles para potenciar el aprendizaje del alumnado, así como para favorecer la adquisición y desarrollo de competencias. Por tanto, parece de especial importancia investigar cómo el alumnado pone en práctica estas estrategias a la hora de mejorar la experiencia de aprendizaje dentro del aula.

La utilización del mapa mental en las dinámicas de aprendizaje cooperativo

Como se ha visto, resulta fundamental utilizar los mapas mentales en dinámicas de grupo cooperativo. Siguiendo a Ontoria *et al.* (2003), para trabajar los mapas mentales de

forma grupal en el aula es necesario distinguir dos momentos:

1. Trabajo individual. Cada miembro del grupo elabora su propio mapa mental de los contenidos del tema mencionado para que después puedan aportar ideas al diseño de un mapa construido de forma grupal. Para Ausubel *et al.*,

...los profesores deben decidir lo que es importante enseñar a sus alumnos; discernir los principales contenidos que hay que aprender y dosificar correctamente la transmisión de información, decidir sobre la cantidad y el grado de dificultad de las tareas (1980: 9).

Por tanto, lo importante no es la cantidad de información que hay que aprender, sino la capacidad de diferenciar entre la información que es relevante y la que no lo es.

2. Trabajo del grupo. En esta fase, el alumnado diseñará un mapa mental grupal, considerando los aportes realizados individualmente.

Gracias a las dinámicas de aprendizaje cooperativo que echan mano de los mapas mentales el alumnado refuerza su capacidad de comprensión y se incrementa la motivación y la estimulación positiva hacia el aprendizaje. Por otra parte, los miembros del grupo consolidan su autoestima, así como sus habilidades sociales, debido a la aceptación por parte de los demás; ellos/ellas facilitarán el proceso de resolución de dificultades y desarrollarán su capacidad de toma de decisiones, tanto de manera individual como compartida (Muñoz, 2010). Por último, aumentará el rendimiento de los estudiantes, ya que, al establecerse un intercambio de ideas entre los miembros del grupo, se facilita el procesamiento mental de la información y su reestructuración (Ontoria *et al.*, 2003).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

El propósito general de este estudio es realizar un análisis descriptivo de las opiniones de los estudiantes de educación superior sobre el proceso de aprendizaje colaborativo que han experimentado mediante el uso de mapas mentales. Este propósito general se concreta en los siguientes objetivos:

- Describir las opiniones de los estudiantes universitarios sobre las contribuciones de los mapas mentales en el proceso de aprendizaje colaborativo de los contenidos trabajados.
- Analizar las diferencias en las opiniones del alumnado universitario en función de su género, edad y nacionalidad.

Participantes

El estudio contó con una muestra incidental de 130 estudiantes universitarios que han participado en la dinámica de aprendizaje cooperativo con mapas mentales. La muestra se seleccionó específicamente para este estudio, tomando como criterio el alumnado que asistía a clase de manera asidua. Se compone de dos grupos de estudiantes matriculados en el grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (grupo 1; 50 por ciento) y en la titulación de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de La Sapienza, en Roma (grupo 2; 50 por ciento). La Tabla 1 ilustra la composición de ambos grupos en función del género y la edad de los participantes.

Como se aprecia en la Tabla 1, el conjunto de participantes de la Universidad de Córdoba se distribuye, según el género, en 39 mujeres (60 por ciento) y 26 hombres (40 por ciento). El grupo 2 está compuesto por 51 mujeres (78.5 por ciento) y 14 hombres (21.5 por ciento). En el caso del grupo 1, la edad de los participantes oscila principalmente entre los 19-20 años (63.1 por ciento), mientras que la edad de los estudiantes de la Universidad de La

Sapienza es, en general, más elevada: entre 23 y 24 años (63.1 por ciento).

Tabla 1. Composición y características de la muestra

		Grupo 1 (%)	Grupo 2 (%)
Género	Hombres	26 (40)	14 (21.5)
	Mujeres	39 (60)	51 (78.5)
Edad (años)	19-20	41 (63.1)	0 (0)
	21-22	15 (23.1)	7 (10.8)
	23-24	1 (1.5)	41 (63.1)
	25-26	2 (3.1)	8 (12.3)
	Más de 26	6 (9.2)	6 (9.2)

Grupo 1=participantes de la Universidad de Córdoba (España); grupo 2=participantes de la Universidad de La Sapienza (Italia).

Fuente: elaboración propia.

Enfoque metodológico e instrumento

La aproximación metodológica seleccionada para analizar las opiniones del alumnado fue de naturaleza cuantitativa. Concretamente se optó por una metodología descriptiva, por encuesta, ya que se trata de un enfoque especialmente adecuado para recabar información acerca de opiniones sobre un tópico educativo y permitir el análisis de posibles relaciones entre las diferentes variables consideradas (Alaminos y Castejón, 2006).

Como instrumento para recabar información se aplicó un cuestionario diseñado y validado por Muñoz *et al.* (2014), que permite valorar las opiniones del alumnado sobre la experiencia de elaboración de mapas mentales a través de dinámicas colaborativas, así como acerca de las contribuciones de dichos mapas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tabla 2). Se trata de un cuestionario unidimensional de 11 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones (1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho) que informan del grado de acuerdo o desacuerdo de las personas encuestadas respecto a

una serie de afirmaciones. Además, el instrumento cuenta con la edad, el género, la titulación y la nacionalidad como variables sociodemográficas.

El estudio realizado por Muñoz *et al.* (2014) ha puesto de manifiesto que se trata de un instrumento válido y fiable. Durante su proceso de elaboración, un grupo de expertos en la materia, procedentes de universidades españolas e italianas, revisó el contenido y permitió la depuración y reducción de ítems; éstos se tradujeron a dos lenguas (español e italiano) y se realizó un estudio exploratorio en el que se obtuvieron altas puntuaciones de fiabilidad ($\alpha=.875$). Asimismo, en el transcurso del estudio inicial mencionado también se consideraron fuentes de información adicionales (observación participante de los investigadores, entrevistas no estructuradas con

el alumnado y análisis de sus documentos de trabajo), que aportaron datos relevantes sobre la adecuación del instrumento, su pertinencia y utilidad a la hora de analizar el constructo que se pretende.

En esta investigación se calculó nuevamente el Alpha de Cronbach con la intención de volver a valorar la fiabilidad del instrumento. En esta ocasión se obtuvo un coeficiente más elevado que en estudios anteriores ($\alpha=.898$), lo que confirmó su consistencia interna. Este hecho quedó ratificado al comprobar que los coeficientes alcanzados por cada ítem se sitúan entre .880 y .896, lo que muestra que ninguno de ellos produce grandes variaciones en la consistencia del instrumento y que todos, sin excepción, superan el coeficiente de .60 considerado como aceptable (Thorndike, 1997).

Tabla 2. Cuestionario de opiniones sobre el proceso de aprendizaje colaborativo a través de la elaboración de mapas mentales

Indica el grado de acuerdo con las siguientes proposiciones, con arreglo a la escala de valoración: nada (1), poco (2), bastante (3) y mucho (4)				
Se fomenta el respeto entre compañeros/as	1	2	3	4
Se desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea	1	2	3	4
Se facilita la comprensión de los temas trabajados	1	2	3	4
Se incrementa la capacidad de empatizar con los compañeros/as	1	2	3	4
Se facilita la elaboración del mapa	1	2	3	4
Su uso repercute en la mejor resolución de dificultades	1	2	3	4
Se facilita el desarrollo de debates	1	2	3	4
Se fomenta el rendimiento en la dinámica grupal	1	2	3	4
Se favorece el clima del trabajo en grupo	1	2	3	4
Se potencia la aportación de ideas en el grupo	1	2	3	4
Se mejoran las relaciones personales en el grupo	1	2	3	4

Fuente: Muñoz *et al.*, 2014.

Procedimiento

El instrumento se aplicó durante el curso académico 2011-2012, al término de una sesión específicamente diseñada para la utilización del mapa mental dentro de una metodología cooperativa de aprendizaje. Esta sesión se

realizó en el marco de las dos titulaciones y de las universidades consideradas para este estudio: en la asignatura de “Educación mediática y aplicaciones educativas de las TIC” del grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Córdoba; y la asignatura de

“Pianificazione dei media nella comunicazione d’impresa” dentro de la titulación de Ciencias de la Comunicación, en la Universidad de La Sapienza de Roma. El tema elegido para el desarrollo de la sesión fue “Los medios de comunicación en la sociedad actual”, que es común en ambas titulaciones. La dinámica de aprendizaje implementada en la sesión fue similar a la descrita en Muñoz *et al.* (2014):

- Fase introductoria: en esta fase se presenta el recurso, indicando sus características fundamentales y las pautas requeridas para su elaboración.
- Fase de elaboración individual: esta etapa comienza con la preparación del contenido que se va a trabajar mediante mapas mentales. Para ello se requiere una lectura comprensiva del documento, una selección de las ideas principales y secundarias y su transformación en palabras clave. A continuación se elabora el mapa mental manualmente y, una vez concluido se digitaliza mediante *software* como Microsoft PowerPoint o similares. Conviene señalar que la documentación trabajada fue la misma en los dos grupos, con la única salvedad de que en la muestra italiana el documento fue traducido a la lengua correspondiente.
- Fase de elaboración grupal: durante esta fase se pretende la elaboración de un mapa mental grupal a partir de los realizados individualmente. Primeramente se elaboran distintos mapas mentales en grupos pequeños de trabajo. Este proceso requiere autorreflexión y debate en el seno del grupo, de manera que se desarrolle un único mapa mental consensuado. Una vez elaborado, cada equipo expone su mapa en el gran grupo para que todos los estudiantes puedan enriquecerse de las aportaciones de sus compañeros/as. Por último, cada pequeño grupo procede

a reelaborar su mapa mental mediante la herramienta informática utilizada al inicio del proceso.

Una vez transcurrido todo el proceso de aprendizaje, se aplicó el instrumento por contacto directo para recoger las opiniones del alumnado sobre la experiencia vivida. Tras la finalización de estas fases y la asimilación de la estrategia, se propuso como técnica de aprendizaje habitual para el desarrollo de los siguientes módulos de la asignatura en las dos universidades.

Análisis de datos

La información recabada fue analizada mediante estadísticos descriptivos univariados, como frecuencias, porcentajes, media, mediana y desviación típica para la descripción de las opiniones de los/as estudiantes, la estimación de promedios y el análisis de la distribución y dispersión de las respuestas (Pérez *et al.*, 2009).

Para comparar las percepciones del alumnado en función de distintas variables de agrupación se utilizó el análisis de datos de tipo bivalente, concretamente contrastes de diferencias de medias. En aquellos casos donde el contraste se realizó para dos muestras independientes (variables género y nacionalidad), se empleó la *t-Student*, y cuando la comparación se realizó entre tres muestras o más (variable edad), se utilizó el análisis de varianza unifactorial (ANOVA). Ambos tipos de análisis son susceptibles al supuesto de homocedasticidad (Mateos-Aparicio y Martín, 2003), por lo que, previo a su aplicación, se administró la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. En los casos en los que no se pudo afirmar este supuesto, se usaron estadísticos robustos a la heterocedasticidad de las varianzas (estadístico *t* sin asumir las varianzas iguales en el contraste de diferencia de medias para dos muestras independientes, y estadístico Welch en el análisis de la varianza unifactorial). Asimismo, en el caso del análisis de varianza unifactorial

se realizaron comparaciones múltiples “*post hoc*” para analizar entre qué grupos concretos tienen lugar las diferencias halladas. Con esta intención se administró la prueba de Tukey cuando las varianzas eran iguales, y la de Games-Howell cuando no lo eran (Catena *et al.*, 2003). Finalmente se estimó el tamaño del efecto de las diferencias de medias mediante el estadístico *d* de Cohen, considerando que un valor de .20 indica un efecto pequeño, un valor a partir de .50 un efecto moderado y un valor de .80 o superior un efecto grande (Cohen, 1977). El conjunto de análisis de datos descritos se llevó a cabo, principalmente, mediante el programa estadístico SPSS v. 19.0.

En todos los análisis administrados la significación estadística se estableció a un nivel de $p \leq .05$ (nivel de confianza de 95 por ciento).

RESULTADOS

La Tabla 3 recoge los resultados derivados del análisis descriptivo de las opiniones del alumnado sobre la experiencia y aportaciones del mapa mental en la dinámica de aprendizaje cooperativo. En ella se muestran los porcentajes para cada opción de respuesta (1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho), medianas, medias y desviaciones típicas alcanzadas por cada uno de los ítems que integran el cuestionario.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos

Nº	Ítems	Porcentaje de respuesta				Md	X	DT
		1	2	3	4			
1	Se fomenta el respeto entre compañeros/as	6.2	26.2	56.2	11.5	3	2.73	.745
2	Se desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea	0	17.7	63.8	18.5	3	3.01	.604
3	Se facilita la comprensión de los temas trabajados	1.5	13.8	59.2	25.4	3	3.08	.671
4	Se incrementa la capacidad de empatizar con los compañeros/as	5.4	18.5	54.6	21.5	3	2.92	.784
5	Se facilita la elaboración del mapa	5.4	15.4	61.5	17.7	3	2.92	.737
6	Su uso repercute en la mejor resolución de dificultades	1.6	19.4	62	17.1	3	2.95	.653
7	Se facilita el desarrollo de debates	2.3	14	61.2	22.5	3	3.04	.678
8	Se fomenta el rendimiento en la dinámica grupal	5.4	11.6	58.1	24.8	3	3.02	.765
9	Se favorece el clima del trabajo en grupo	4.6	19.2	51.5	24.6	3	2.96	.791
10	Se potencia la aportación de ideas en el grupo	3.1	11.5	55.4	30	3	3.12	.726
11	Se mejoran las relaciones personales en el grupo	1.5	24.6	48.5	25.4	3	2.98	.752

Nota: Md=mediana; X=media; DT=desviación típica; N=130.

Fuente: elaboración propia.

En los datos recogidos en la Tabla 3 se observa que la totalidad de ítems arroja unos porcentajes elevados en la opción de respuesta “bastante”, muy cercanos o superiores al 50 por ciento. Entre ellos destacan especialmente los ítems 2, 5, 6 y 7, donde más de 60 por ciento del alumnado encuestado escogió esta opción de respuesta afirmando, con ello, que el proceso de aprendizaje colaborativo experimentado desarrolla bastante la seguridad en

uno mismo en el momento de compartir una idea (63.8 por ciento), facilita la elaboración del mapa (61.5 por ciento), repercute en la mejor resolución de dificultades (62 por ciento) y facilita el desarrollo de debates (61.2 por ciento).

Por otra parte, los porcentajes de respuesta más bajos se encuentran situados principalmente en la opción de respuesta 1 (“nada”). En este sentido, cabe destacar nuevamente el ítem 2, donde todos los/as estudiantes opinan

que el proceso de aprendizaje colaborativo desarrolla la seguridad en uno mismo, así como los ítems 3 (se facilita la comprensión de los temas trabajados), 6 (su uso repercute en la mejor resolución de dificultades) y 11 (se mejoran las relaciones personales en el grupo), donde los porcentajes para esta opción de respuesta no superan el 2 por ciento.

Tomando en consideración los porcentajes acumulados de respuesta, es posible apreciar que más de 80 por ciento del alumnado optó por las respuestas “bastante” y “mucho” en los ítems 2, 3, 7, 8 y 10. Este hecho pone de manifiesto su acuerdo generalizado con que el proceso de aprendizaje desarrolla en gran medida la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea (82.3 por ciento); facilita bastante o mucho la comprensión de los temas trabajados (84.6 por ciento) y el desarrollo de debates (83.7); fomenta sustancialmente el rendimiento en la dinámica grupal (82.9 por ciento) y la aportación de ideas en el grupo (85.4 por ciento). Por otra parte, aunque alcanzan un valor alto, los porcentajes acumulados de respuesta más bajos se sitúan en los ítems 1 y 11. Estos resultados muestran, por tanto, que 67.7 por ciento de los/as estudiantes afirma que la dinámica implementada fomenta bastante o mucho el respeto entre compañeros/as, y que 73.9 por ciento cree que se mejoran significativamente las relaciones personales en el grupo.

Si se centra la atención en las medias y medianas, los datos reiteran las opiniones positivas de los estudiantes en relación a las aportaciones del proceso de aprendizaje colaborativo a través de los mapas mentales. Todos los ítems, sin excepción, alcanzan una mediana de 3 y una puntuación media que ronda, de manera muy próxima, este mismo valor. Entre estas puntuaciones destaca el ítem 10, con la media más alta (3.12), lo que indica que la aportación de ideas en el grupo es la contribución que los/as estudiantes han considerado que se potencia en mayor medida con el proceso de aprendizaje desarrollado.

En el extremo opuesto se sitúa el ítem 1 (se fomenta el respeto entre compañeros/as) con la media más baja (2.73).

Por último, en atención a las desviaciones típicas se observa que las puntuaciones más elevadas se encuentran en los ítems 9 (.791) y 4 (.784), lo que indica una mayor digresión de las respuestas en relación al clima de trabajo en grupo que favorece este proceso de aprendizaje, y al incremento de la capacidad de empatizar con los compañeros/as. Por el contrario, los datos muestran respuestas más agrupadas especialmente en el ítem 2 (.604), donde los/as participantes evidenciaron un acuerdo generalizado con que la dinámica colaborativa desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea.

Una vez descritas las opiniones más destacadas en relación al objeto de estudio, se analizaron sus posibles diferencias en función de las variables género, nacionalidad y edad.

La Tabla 4 recoge los resultados derivados de los contrastes de medias en función del género. En ella se muestran estadísticos descriptivos como la media y desviación típica para cada uno de los grupos considerados (hombre y mujer), el valor obtenido en la prueba *t*-Student y la significación alcanzada en cada ítem.

El estudio de la relación entre las variables del cuestionario y el género de los/as participantes ha develado que, de manera general, las mujeres suelen alcanzar medias más elevadas que los hombres. Éste es el caso en 7 de las 11 variables consideradas. Por el contrario, el grupo de hombres evidencia unas medias más altas en los ítems 5, 9, 10 y 11, lo que manifiesta un acuerdo mayor con que la dinámica emprendida facilitó la elaboración de mapas mentales, favoreció el clima de trabajo en grupo, potenció la aportación de ideas en el grupo y mejoró las relaciones personales en éste.

Un examen más pormenorizado de los datos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en el ítem 7 [$t(127) = -2.45$; $p = .015$; $d = -.47$]. De acuerdo con estos resultados, se observa que el grupo de

Tabla 4. Contraste de diferencia de medias en función del género

Nº	Ítems	Grupo	N	X	DT	t	Sig.
1	Se fomenta el respeto entre compañeros/as	Hombre	40	2.70	.791	-.313	.755
		Mujer	90	2.74	.728		
2	Se desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea	Hombre	40	2.95	.504	-.725	.470
		Mujer	90	3.03	.644		
3	Se facilita la comprensión de los temas trabajados	Hombre	40	3.05	.552	-.432	.667
		Mujer	90	3.10	.720		
4	Se incrementa la capacidad de empatizar con los compañeros/as	Hombre	40	2.83	.747	-.951	.343
		Mujer	90	2.97	.800		
5	Se facilita la elaboración del mapa	Hombre	40	3.05	.597	1.547	.125
		Mujer	90	2.86	.787		
6	Su uso repercute en la mejor resolución de dificultades	Hombre	39	2.90	.641	-.551	.582
		Mujer	90	2.97	.661		
7	Se facilita el desarrollo de debates	Hombre	39	2.82	.683	-2.45	.015
		Mujer	90	3.13	.657		
8	Se fomenta el rendimiento en la dinámica grupal	Hombre	40	2.98	.832	-.479	.633
		Mujer	89	3.04	.737		
9	Se favorece el clima del trabajo en grupo	Hombre	40	3.00	.751	.368	.713
		Mujer	90	2.94	.812		
10	Se potencia la aportación de ideas en el grupo	Hombre	40	3.20	.823	.804	.423
		Mujer	90	3.09	.681		
11	Se mejoran las relaciones personales en el grupo	Hombre	40	3.03	.768	.485	.629
		Mujer	90	2.96	.748		

N=número de casos; X=media; DT=desviación típica; t=t-Student; Sig.=significación (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

hombres obtuvo una media (2.82) significativamente menor que el grupo de mujeres (3.13) respecto a si el proceso de aprendizaje experimentado facilitó el desarrollo de debates. Asimismo, la magnitud del efecto de esta diferencia de opiniones en función del género se encuentra cercana a los valores considerados como moderados (Cohen, 1977).

Las opiniones de los/as estudiantes respecto al resto de ítems que componen el cuestionario no difieren significativamente en función del género; no obstante, aun sin ser significativas estadísticamente, sí es posible apreciar diferencias destacadas en la variable 5 (se facilita la elaboración del mapa), donde los hombres alcanzaron una media de 3.05,

superior en .194 puntos ($d=.26$, tamaño del efecto pequeño) respecto a la media obtenida por las mujeres (2.86).

Con todo, los datos analizados sobre la relación entre la variable género y las respuestas del alumnado parecen evidenciar que las diferencias en las opiniones sobre el proceso de aprendizaje colaborativo basado en el desarrollo de mapas mentales son escasas y se sitúan, fundamentalmente, en los ítems 7 y 5.

Al igual que con la variable género, también se estudió la posible relación entre la nacionalidad y las opiniones de los/as estudiantes mediante la aplicación de la prueba t-Student. En la Tabla 5 se pueden observar los estadísticos descriptivos de grupo (media

Tabla 5. Contraste de diferencia de medias en función de la nacionalidad

Nº	Ítems	Grupo	N	X	DT	t	Sig.
1	Se fomenta el respeto entre compañeros/as	España	65	2.77	.806	.587	.558
		Italia	65	2.69	.683		
2	Se desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea	España	65	2.98	.649	-.435	.665
		Italia	65	3.03	.558		
3	Se facilita la comprensión de los temas trabajados	España	65	3.22	.696	2.257	.026
		Italia	65	2.95	.623		
4	Se incrementa la capacidad de empatizar con los compañeros/as	España	65	2.95	.891	.446	.656
		Italia	65	2.89	.664		
5	Se facilita la elaboración del mapa	España	65	2.98	.739	1.072	.286
		Italia	65	2.85	.734		
6	Su uso repercute en la mejor resolución de dificultades	España	65	3.06	.634	2.054	.042
		Italia	64	2.83	.656		
7	Se facilita el desarrollo de debates	España	65	2.95	.738	-1.44	.152
		Italia	64	3.13	.604		
8	Se fomenta el rendimiento en la dinámica grupal	España	65	3.08	.835	.803	.424
		Italia	64	2.97	.689		
9	Se favorece el clima del trabajo en grupo	España	65	2.98	.875	.331	.741
		Italia	65	2.94	.704		
10	Se potencia la aportación de ideas en el grupo	España	65	3.14	.747	.241	.810
		Italia	65	3.11	.710		
11	Se mejoran las relaciones personales en el grupo	España	65	3.08	.797	1.524	.130
		Italia	65	2.88	.696		

N=número de casos; X=media; DT=desviación típica; t=t-Student; Sig.=significación (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

y desviación típica para los grupos de España e Italia), el valor obtenido por el estadístico *t* y la significación para cada ítem.

En una aproximación general a los datos recabados respecto a la relación de la nacionalidad con las opiniones del alumnado es posible apreciar que el grupo de España alcanza medias más elevadas que el grupo de Italia en 9 de los 11 ítems. Estos resultados indican que el grupo de España parece manifestar una opinión más favorable hacia el proceso de aprendizaje basado en mapas mentales que el alumnado de Italia. Por otra parte, en los ítems 2 y 7 es el grupo italiano el que obtiene una media superior, es decir, está más de acuerdo que el grupo de España con que

el desarrollo colaborativo de mapas mentales desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea y facilita el desarrollo de debates.

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 5, el estadístico *t* muestra diferencias significativas en las opiniones de los/as estudiantes en función de su nacionalidad en los ítems 3 [$t_{(128)}=2.257$; $p=.026$; $d=.41$] y 6 [$t_{(127)}=2.054$; $p=.042$; $d=.36$]. Estos resultados señalan que el alumnado de España manifiesta una media significativamente mayor que los/as estudiantes procedentes de Italia en cuanto a si la elaboración colaborativa de mapas mentales facilitó la comprensión de los temas trabajados (España=3.22 e Italia=2.95) y si su uso

repercutió en la mejor resolución de dificultades (España=3.06 e Italia=2.83). En ambos casos la magnitud del efecto es pequeña, si bien en el ítem 3 se sitúa próxima al nivel moderado.

Al igual que se describe en la relación entre las opiniones del alumnado y la variable sexo, en el caso de la nacionalidad se encuentran algunas diferencias destacadas aun sin haber obtenido un p-valor significativo. Tal es el caso del ítem 11 (se mejoran las relaciones personales en el grupo), donde la media lograda por el grupo de España (3.08) es superior en .20 puntos a la obtenida por el grupo de Italia (2.88) ($d=.27$, tamaño del efecto pequeño).

Con estos resultados se constata que existen algunas diferencias en las opiniones del alumnado sobre la dinámica de aprendizaje

según su nacionalidad, y que éstas se refieren, principalmente, a la comprensión del temario, a la resolución de dificultades y a las relaciones personales en el grupo.

Por último, se analizó la posible relación entre la variable edad y las respuestas vertidas por el alumnado. Los resultados derivados de este análisis pueden observarse en la Tabla 6, donde se indican la media y desviación típica para cada grupo de edad (19-20, 21-22, 23-24, 25-26 y más de 26 años), los estadísticos F y Welch (según corresponda), la significación alcanzada y las pruebas “*post hoc*” Tukey o Games-Howell. En esta ocasión los datos mostrados se circunscriben exclusivamente a aquellos ítems con resultados estadísticamente significativos.

Tabla 6. Análisis de la varianza unifactorial (ANOVA) en función de la edad

Nº	Ítems	Grupo (años)	N	X	DT	F/W	Sig.	Tukey/Games-Howell
3	Se facilita la comprensión de los temas trabajados	19-20	41	3.32	.650	3.225	.015	19-20 > 23-24 19-20 > 25-26
		21-22	22	3	.816			
		23-24	42	2.86	.647			
		25-26	10	3	.000			
		más de 26	12	3.33	.492			
6	Su uso repercute en la mejor resolución de dificultades	19-20	41	3.07	.685	2.609	.039	21-22 > 23-24
		21-22	22	3.18	.588			
		23-24	42	2.71	.673			
		25-26	10	2.90	.316			
		más de 26	11	2.91	.539			

N=número de casos; X=media; DT=desviación típica; F/W=estadísticos F y Welch; Sig.=significación (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 6, la variable edad está relacionada con las opiniones del alumnado respecto al proceso de aprendizaje basado en la elaboración colaborativa de mapas mentales en los ítems 3 [$F_{(4, 122)}=3.225$; $p=.015$] y 6 [$F_{(4, 121)}=2.609$; $p=.039$]. Estos resultados evidencian que las respuestas del alumnado difieren en función de la edad cuando se les pregunta si el proceso de aprendizaje facilitó la comprensión de los temas trabajados y si repercutió en una mejor resolución de dificultades.

Las pruebas *a posteriori*, así como el cálculo del tamaño del efecto, han puesto de manifiesto que para el alumnado más joven (de 19-20 años) la elaboración colaborativa de mapas mentales facilitó la comprensión de los temas trabajados en mayor medida que en los estudiantes de 23-24 años ($d=.72$) y de 25-26 años ($d=.56$). El tamaño del efecto indica que se trata de diferencias en las opiniones de una magnitud moderada, aunque cercana a alta en el caso de los estudiantes de 19-20 años y 23-24 años.

Con diferencias también significativas se encuentra el ítem 6, donde el alumnado de 20-21 años se mostró más de acuerdo que los/as estudiantes de 23-24 años con que el uso colaborativo de mapas mentales repercute en una mejor resolución de dificultades. La magnitud del efecto hallada para esta diferencia de medias ($d=.74$) se encuentra muy próxima al coeficiente de .80, considerada como alta (Cohen, 1977).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos decir que la mayoría de los estudiantes encuestados afirmó que el proceso de aprendizaje colaborativo con mapas mentales contribuyó bastante o mucho en las direcciones propuestas en el cuestionario. En este sentido, destacamos que en las sesiones de trabajo grupal no sólo se busca la realización de ejercicios y elaboración de mapas mentales a nivel grupal, sino que se pretende desarrollar otro tipo de valores, como es el caso de la aceptación o el respeto hacia otras personas. Además, mediante la disposición grupal se reducen los posibles miedos que puedan tener determinados estudiantes a causa de dificultades encontradas durante el aprendizaje del mapa mental, como ya se apuntara en la investigación desarrollada por Muñoz (2010). Esta metodología facilita la aportación de ideas en el grupo y la comprensión de la técnica, al mismo tiempo que aprovecha la interacción y la participación del alumnado para mejorar el dominio de la misma, y, a su vez, potenciar la eficacia en la realización del mapa mental. Todo ello genera un sentimiento de satisfacción que repercute en el desarrollo de la autonomía personal.

En definitiva, como lo han puesto de manifiesto otros estudios sobre la temática (Muñoz *et al.*, 2014), las opiniones de los estudiantes apuntan a que mediante el aprendizaje cooperativo se consigue el enriquecimiento conceptual del tema, ya que permite la interacción y el consenso de ideas con los

miembros del grupo; esto, a su vez, repercute en la realización de un mapa mental mucho más enriquecido. Además, en este tipo de ejercicios se busca un clima distendido que favorezca la comunicación y la participación del alumnado. En este sentido, Muñoz (2010: 383) resalta que “el funcionamiento grupal actúa en los procesos cognitivos de la comprensión y organización, en los sentimientos y en la génesis del consenso; la interacción y el mismo consenso actúan en el funcionamiento grupal”. Por otra parte, la motivación de los miembros de grupo es imprescindible, por lo que la actividad resulta relajada, amena e incluso divertida, ya que se trata de poner en juego la imaginación y la memoria de forma que una idea lleve a otra.

Por otra parte, el método descrito trata de fomentar las asociaciones de ideas por semejanzas o por oposición. Consecuentemente, los resultados indican que estas actividades cooperativas parecen ser propicias para desarrollar en el alumnado sentimientos de empatía, respeto y satisfacción, entre otros, así como la capacidad de comprensión, análisis, síntesis y memorización comprensiva propias de cualquier proceso metacognitivo (Ontoria *et al.*, 2003).

Los resultados también han puesto de manifiesto que las opiniones de los estudiantes varían poco en función de distintas variables de agrupación; este hecho evidencia que existe un acuerdo generalizado respecto a los beneficios que aporta el proceso de elaboración cooperativa de mapas mentales. Asimismo, cuando se muestran diferencias, éstas se concentran especialmente en aquellos beneficios relacionados con el contenido de las asignaturas, más que con ítems vinculados a aspectos sociales o emocionales. Tales diferencias quizás pudieran derivar de que la elaboración del mapa mental iba dirigida a profundizar en contenidos propios de la materia, y no específicamente a la mejora de las relaciones o clima del aula.

Si centramos la atención en las distintas variables de agrupación consideradas, el estudio

ha puesto de manifiesto que no existen muchas diferencias significativas en relación al género, si bien se puede apreciar que, de manera general, el colectivo de mujeres se sitúa en posiciones más favorables hacia el aprendizaje cooperativo basado en la elaboración de mapas mentales. Caso similar ocurre con la nacionalidad de los/as participantes; en este caso, las opiniones del colectivo español parecen ser más favorables a las estrategias implementadas que las vertidas por el grupo italiano. De nuevo, estas diferencias se relacionan, principalmente, con el potencial del proceso para adquirir los contenidos de la materia, y no tanto en la mejora del clima de clase, relaciones sociales o desarrollo de valores. Dicha discrepancia pudiera deberse al hecho de que los estudiantes han vivido trayectorias escolares en sistemas educativos diferentes, que posiblemente han

dado lugar a distintas experiencias previas con estrategias de esta naturaleza.

La edad también parece ser un criterio de diferenciación en algunas de las opiniones recabadas de los/as estudiantes, sobre todo aquellas relacionadas con los temas trabajados y con la resolución de dificultades. Las diferencias halladas respecto de esta variable muestran que son los estudiantes más jóvenes los que más se han posicionado en que la elaboración conjunta de mapas puede contribuir en estas direcciones, mientras que estudiantes de más edad parecen discrepar algo más a este respecto. Por tanto, parece que el alumnado, independientemente de su género, edad o nacionalidad, opina de manera similar respecto a las contribuciones de la elaboración cooperativa de mapas mentales de naturaleza social y emocional.

REFERENCIAS

- ALAMINOS, Antonio y Juan Castejón (2006), *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, Alcoy (Alicante), Marfil.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, María Begoña (2005), "Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: la motivación de los alumnos como instrumento clave", *Revista de Estudios sobre Educación*, núm. 9, pp. 107-126.
- AUSUBEL, David Paul (1963), *The Psychology of Meaningful Learning*, Nueva York, Grune and Stratton.
- AUSUBEL, David Paul (1968), *Educational Psychology: A cognitive view*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- AUSUBEL, David Paul (2000), *The Acquisition and Retention of Knowledge: A cognitive view*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- AUSUBEL, David Paul, Joseph Donald Novak y Helen Hanesian (1978), *Educational Psychology: A cognitive view*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- BUZÁN, Tony (1996), *The Mind Map Book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*, Nueva York, Plume.
- BUZÁN, Tony (2004), *Tu mente en forma*, Barcelona, Urano.
- CATENA, Andrés, Manuel Miguel Ramos y Humberto Manuel Trujillo (2003), "Análisis univariado de varianza", en Andrés Catena, Manuel Miguel Ramos y Humberto Manuel Trujillo (eds.), *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 47-92.
- COHEN, Jacob (1977), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Nueva York, Academic Press.
- CRISOL, Emilio, Beatriz Barrero y Eva Francisca Hinojosa (2011), "El fomento del trabajo colaborativo a través de la tutoría universitaria", *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. X, núm. 20, pp. 169-182.
- DOMINGO, Joan (2008), "El aprendizaje cooperativo", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. XXI, núm. 21, pp. 231-246.
- FLAVELL, John (1987), "La especulación sobre la naturaleza y el desarrollo de la metacognición", en Franz Weinert y Rainer Kluwe (eds.), *Metacognición, motivación y comprensión*, Hillsdale-NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 21-29.
- GESTOSO, Ana Paula y Rosa María Moraes (2013), "Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática", *Educação e Pesquisa*, vol. XXXIX, núm. 4, pp. 859-874.
- GOWIN, Dixie Bob (1981), *Educating*, Ithaca, Cornell University Press.
- LÓPEZ, Gabriela y Santiago Acuña (2011), "Aprendizaje cooperativo en el aula", *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, núm. XIV, pp. 28-37.

- MATEOS-Aparicio, Gregoria y Miguel Martín (2003), "Análisis de la varianza y de la covarianza", en Jean-Pierre Lévy y Jesús Varela (eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, Madrid, Pearson, pp. 145-213.
- MCCARTHY, Michael (1991), *Domine la era de la información*, Barcelona, Robinbook.
- MCCARTHY, Cameron (1994), *Racismo y curriculum*, Madrid, Morata.
- MCCOMBS, Bárbara y Robert Marzano (1990), "Putting the Self in Self-Regulated Learning: The self as agent in integrating will and skill", *Educational Psychologist*, vol. XXV, núm. 1, pp. 51-69.
- MOREIRA, Marco Antonio (2000), *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Visor.
- MOREIRA, Marco Antonio (2005), *Aprendizaje significativo: crítica*, Porto Alegre, Instituto de Física da UFRGS.
- MOREIRA, Marco Antonio (2006), *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*, Brasília, Editora da UnB.
- MORIÑA, Anabel (2011), "Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria", *Revista de Estudios sobre Educación*, núm. 21, pp. 199-216.
- MUÑOZ, Juan Manuel (2010), *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as*, Tesis Doctoral, Córdoba, Universidad de Córdoba.
- MUÑOZ, Juan Manuel, Rocío Serrano y Verónica Marín (2014), "El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente", *Educatio Siglo XXI*, vol. XXXII, núm. 2, pp. 193-212.
- NOVAK, Joseph Donald (1977), "El proceso de aprendizaje y la efectividad de los métodos de enseñanza", *Perfiles Educativos*, núm. 1, pp. 10-31.
- NOVAK, Joseph Donald (1982), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- NOVAK, Joseph Donald y Dixie Bob Gowin (1984), *Learning How to Learn*, Nueva York, Cambridge University Press.
- NOVAK, Joseph y Dixie Bob Gowin (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- OKADA, Alexandra (2008), "O que é cartografia cognitiva e por que mapear o conhecimento?", en Alexandra Okada (ed.), *Cartografia cognitiva. Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente*, Cuiaba/Brasil, KCM Editora, pp. 37-65.
- ONTORIA, Antonio, Juan Pedro Gómez, Ana Molina y Ángela De Luque (2003), *Aprender con mapas mentales*, Madrid, Narcea.
- ONTORIA, Antonio, Juan Pedro Gómez y Ángela De Luque (2006), *Aprender con mapas mentales*, Madrid, Narcea.
- PÉREZ Juste, Ramón, José Luis García Llamas, Juan Antonio Gil y Arturo Galán (2009), *Estadística aplicada a la educación*, Madrid, Pearson.
- PÉREZ, Antonio Miguel, María Paz López y Patricia Poveda (2009), "Aprendizaje cooperativo y formación del profesor: un estudio bibliométrico (1997-2008)", *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*, núm. 12, pp. 209-220.
- SANTOS, Miguel Ángel, Mar Lorenzo y Diana Prieue (2013), "Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad", *Educación XXI*, vol. XVI, núm. 1, pp. 63-84.
- THORNDIKE, Robert (1997), *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*, Nueva York, McMillan.
- TORREGO, Juan Carlos y Andrés Negro (2012), *Aprendizaje cooperativo en las aulas*, Madrid, Alianza Editorial.
- ZIMMERMAN, Barry (1990), "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview", *Educational Psychologist*, vol. XXV, núm. 1, pp. 3-17.

H O R I Z O N T E S



Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo

CLAUDIA A. SANTIZO RODALL*

Este artículo analiza el uso del trabajo en equipo entre los docentes como estrategia de cambio en la educación pública básica. Se considera que las escuelas no son el último peldaño para tomar decisiones, pues la creación de espacios para grupos de trabajo, dentro de las escuelas, permitiría innovaciones a partir de la complementariedad de conocimientos y habilidades entre docentes y directivos. El artículo considera las actitudes de los docentes frente a la actividad magisterial, en particular frente a los alumnos con rezago, y se discuten los problemas en la formación de grupos de trabajo, como la distribución de beneficios del trabajo conjunto y las conductas de polizón. Para ello, se propone el diseño de políticas públicas que fomenten la colaboración con base en incentivos no pecuniarios apoyados en factores como: la motivación profesional, la reducción de costos del esfuerzo de docencia y la posibilidad de compartir los riesgos de éxito o fracaso en la práctica de enseñanza.

This article analyzes the use of group work among teachers as a strategy for change within basic public education. Schools are considered not to be the final step for decision-making since the creation of spaces for working groups within schools would allow for innovation through complementary knowledge and skills between teachers and principals. The article considers teacher attitudes in regards to teacher action, particularly concerning students with educational lag, and discusses difficulties for the creation of working groups, such as the distribution of collaborative work benefits and free-riding behavior. Therefore, the author proposes public policy design that fosters non-monetary incentive based collaboration that is supported by factors such as professional motivation, reduction of the costs of teacher effort and the possibility to share the risks of teaching successes or failures.

Palabras clave

Trabajo en equipo
Conducta de docentes
Organización escolar
Política educativa
Incentivos colectivos

Keywords

Teamwork
Teacher behavior
School organization
Educational policy
Collective incentives

Recepción: 10 de agosto de 2015 | Aceptación: 10 de febrero de 2016

* Profesora-investigadora titular del Departamento de Estudios Institucionales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa (UAM-C). Doctorado en Análisis de Políticas Públicas por la University of Birmingham, Reino Unido. Publicaciones recientes: (2012), *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*, México, Juan Pablos Editor-UAM-C; (2009, en coautoría con C.J. Martin), "School Based Management and Citizen Participation, Lessons for Public Education from Local Educational Projects", *Journal of Education Policy*, vol. 24, núm. 3, pp. 317-333. CE: csantizo@correo.cua.uam.mx / crodall@yahoo.com

INTRODUCCIÓN¹

La política educativa de México está cambiando sus objetivos de enseñanza para desarrollar aprendizajes activos que sustituyan el aprendizaje pasivo en los estudiantes. Este objetivo está necesariamente acompañado de cambios en las prácticas de enseñanza en el aula; para ello, las autoridades consideran una estrategia de actualización de los docentes mediante talleres o diplomados. Este tipo de actualización, sin embargo, reproduce la relación profesor-alumno, donde los docentes ahora asumen el papel de alumno.

Es paradójico que el objetivo de desarrollar aprendizajes activos en niñas y niños no esté acompañado también de estrategias de aprendizaje activo para los docentes. Este artículo propone que el trabajo en equipo entre docentes y directivos es pertinente para alcanzar los nuevos objetivos de enseñanza en las escuelas públicas.

El trabajo colaborativo, o en equipo, entre docentes y directivos en las escuelas públicas no es un tema nuevo en el sector educativo, pero su escasa utilización como estrategia de gestión escolar, y especialmente como estrategia de cambio en las escuelas, señala la necesidad de revisar qué factores personales, organizacionales e institucionales facilitan u obstaculizan su desarrollo.

La actitud y conducta de los docentes frente a su profesión es el primer factor a considerar. Algunos estudios analizan las prácticas de enseñanza en el aula, por ejemplo, cómo se distribuye el tiempo de enseñanza (Stallings *et al.*, 1975; Bruns y Luque, 2014). De estos estudios se puede inferir algún tipo de conducta de los docentes. Otros estudios indagan de manera directa en las percepciones y actitudes de los docentes; uno de ellos es TALIS, la encuesta sobre enseñanza y aprendizaje (OECD, 2014), la cual incluye variables

que consideran la actitud del docente de educación básica en México y otros países, frente a su práctica de enseñanza y los resultados de la misma. De igual manera, un estudio en escuelas primarias de México en la década de 1970 realizado por Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) consideró las percepciones y actitudes de los docentes frente a los alumnos con mayor atraso escolar.

Es relevante conocer el tipo de conducta de los docentes para anticipar posibles respuestas ante las reglas, apoyos o programas que ofrece el sistema educativo. Éste es un problema analizado en la literatura que aborda las políticas en educación que se basan en incentivos para los docentes (Hout y Elliott, 2011), como por ejemplo los premios otorgados en función del aprovechamiento escolar de los alumnos. Este artículo no contempla los incentivos individuales pero sí los incentivos para la formación de grupos. Para ello, es relevante considerar qué factores influyen en la conducta y actitud de los docentes frente a un escenario de trabajar en equipo.

La literatura de incentivos estudia modelos analíticos (Baker, 2002; Lazear, 2000) donde se consideran factores que influyen en las decisiones de los actores, como la motivación intrínseca (no pecuniaria), el esfuerzo, y los costos del esfuerzo y los riesgos. Como se mostrará, estos factores corresponden a conductas identificables en los docentes en diversos estudios realizados en México y en otros países.

Por *trabajo en equipo* se entenderá la colaboración intencionada para crear conocimiento, es decir, para crear nuevas formas de hacer las cosas, lo cual orienta la formación de grupos de trabajo en las organizaciones de la sociedad del conocimiento (Nonaka *et al.*, 2001). Esta perspectiva tiene relevancia en la educación debido a que las escuelas necesitan crear soluciones, o nuevas formas de hacer las

¹ Este artículo deriva del proyecto de investigación titulado "Perspectivas de la gestión centrada en la escuela en el sistema público de educación básica en México: límites y posibilidades", del cual la autora es responsable. Este proyecto contó con el apoyo de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa en el periodo de marzo de 2013 a marzo de 2015.

cosas; con mayor razón si lo que se pretende es acelerar la adopción de un enfoque de enseñanza que desarrolle aprendizajes activos en los alumnos. Cabe anotar que los objetivos del trabajo en equipo son diferentes a los del trabajo colegiado como mecanismo para tomar decisiones de organización y gestión. Éste se realiza en las escuelas a través de los consejos técnicos escolares en la educación primaria, o en las academias en secundaria y bachillerato.

Uno de los principales aspectos en que se basa la discusión de este artículo es que los docentes y directivos no son un grupo homogéneo, y que diversos factores como la motivación profesional, la experiencia, la formación profesional y las percepciones explican conductas, actitudes y respuestas a las condiciones de enseñanza en las escuelas. Aunque aquí no se propone una teoría subjetiva del pensamiento del docente como la realizada por Cuadra (2009), se considera relevante tomar en cuenta los tipos de conducta y actitudes desarrollados respecto a la profesión docente para el diseño de una política educativa.

Para que el trabajo en equipo constituya un instrumento que permita la gestión del conocimiento y el aprendizaje de las escuelas como organizaciones, necesita resolver dos problemas: por un lado, cómo premiar la contribución individual y conjunta de los miembros del grupo y, por otro, cómo facilitar la colaboración y prevenir conductas "tipo polizón" que la afectan.

Este artículo propone el diseño de programas con recompensas no pecuniarias que faciliten la integración de grupos de trabajo; tales programas habrán de tomar en cuenta los factores que afectan las decisiones individuales de docentes y directivos, a fin de crear una política orientada a fortalecer la gestión escolar y el aprendizaje organizacional de las escuelas. Se organiza de la siguiente forma: el primer apartado considera factores que determinan la conducta y decisiones de los

docentes en el aula y en la escuela; el segundo presenta experiencias con la entrega de incentivos colectivos con los cuales se asignan recursos adicionales a las escuelas; el tercero discute la formación de grupos de trabajo y los elementos para diseñar una política para fomentar el trabajo en equipo en las escuelas; y por último, se presentan conclusiones.

LA PERCEPCIÓN DE LA EFICACIA PERSONAL Y EL RIESGO DE SER INEFICAZ

La actitud de los docentes frente a su profesión es considerada en algunos estudios como un factor para explicar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Esa actitud define la relación con las alumnas y alumnos y, también, revela algunas conductas que se pueden presentar cuando se analiza la utilidad de realizar trabajo en equipo.

El estudio sobre enseñanza y aprendizaje en las escuelas realizado por la OECD en diversos países, entre ellos México —la llamada encuesta TALIS (OECD, 2014)— consideró un indicador para conocer las percepciones del docente sobre su eficacia (*self-efficacy*); ésta se definió como las creencias de las personas sobre sus capacidades para llevar a cabo con éxito un curso de acción particular. Este indicador reportó, para las escuelas secundarias, que la menor percepción de eficacia se presentaba cuando los docentes atendían alumnos de menor rendimiento escolar (OECD, 2014), es decir, cuando el propio docente se consideraba rebasado en sus capacidades para atender a los alumnos con bajo rendimiento.

En un estudio realizado hace más de 30 años en escuelas primarias, Muñoz Izquierdo *et al.* (1979: 230) analizaron dos actitudes de los docentes: una de motivación, y otra de expectativas. Para la motivación se definió el concepto de *futilidad*, que "expresa la forma en que el profesor percibe las posibilidades que tendrán sus alumnos para permanecer en la escuela y/o para obtener resultados

satisfactorios...” y como *expectativa* se consideró “...una medida del grado en que el maestro considera que los esfuerzos hechos para ayudar a determinado alumno, eventualmente serán exitosos...”. Las observaciones realizadas por Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) les llevaron a concluir que en un alto porcentaje de la muestra de escuelas analizadas, los docentes consideraban menos capaces a los alumnos repetidores. Como apuntan estos autores, el problema es la formación de un concepto negativo respecto a los alumnos sin profundizar en las razones de ello.

Estudios de psicología podrían identificar el tipo de conductas que generan esas actitudes ante el rezago educativo, pero para efectos de este trabajo señalaremos dos conductas extremas: la de los docentes que pueden aumentar su esfuerzo con base en su motivación profesional, y la de aquellos que consideran que su esfuerzo no tendrá resultados. Las percepciones del docente acerca de su menor capacidad para atender a los alumnos con rezago tienen, en la práctica, el mismo efecto que ser indiferente con esos alumnos.

El esfuerzo de docencia también puede presentar resultados inciertos por la influencia de factores fuera del control del docente, como es el caso de los rezagos acumulados en otros ciclos escolares, o bien las condiciones socioeconómicas y familiares que influyen en los aprendizajes de los alumnos.

El esfuerzo que realiza un docente tiene un componente de riesgo, el cual es una percepción del resultado a futuro. Esta percepción es un estado psicológico de “confianza” sobre un resultado posible que incluye la percepción de que es posible perder (Conejeros *et al.*, 2010) en caso de que el esfuerzo docente no pueda influir o mejorar las condiciones de rezago de los alumnos.

La atención que se brinda a los alumnos, particularmente a los de mayor rezago, revela algunos de los factores que intervienen en las decisiones de los docentes: i) el *costo del esfuerzo de docencia* que implica preparar

la didáctica y los materiales necesarios para atender alumnos en diferentes situaciones de aprendizaje; ii) combinado con ese costo puede existir un *razonamiento de eficiencia*, en el sentido de que el esfuerzo de docencia puede ser mejor aprovechado por los alumnos avanzados; y iii) *el riesgo como percepción del resultado a futuro* de la enseñanza. Estos factores dificultan el cambio de las prácticas tradicionales de enseñanza. Una combinación de estos factores puede explicar el tipo de conductas que desarrollan los docentes frente a grupo; estos mismos factores podrán determinar las actitudes frente al trabajo en equipo con otros docentes.

INCENTIVOS PARA TRABAJAR EN COLECTIVO

Una primera aproximación al trabajo en grupo es la actitud de los docentes en las escuelas. Para ello se consideran experiencias de los planes de incentivos económicos colectivos usados para otorgar recursos adicionales a las escuelas, condicionados al cumplimiento de objetivos y metas. El aspecto principal es la forma en que se distribuyen esos recursos entre la escuela y los docentes; entre estos últimos la distribución puede hacerse según la antigüedad y el cargo. Los estudios realizados sobre la efectividad de los incentivos colectivos centran su atención en los resultados, más que en el funcionamiento de las escuelas. Dos factores que determinan los resultados son: la forma en que responden los docentes a las condiciones existentes en las escuelas, y la forma en que se asignan los incentivos colectivos.

Los esquemas de incentivos colectivos son mecanismos de asignación de recursos acordes con los principios de descentralización que han orientado los cambios de los sistemas educativos en diversos países. Osborne y Gaebler (1992) explicaron la descentralización como una separación, por un lado, de la función de conducir o dirigir mediante la definición de estrategias y, por otro, de la función de operar

o mantener el funcionamiento de las organizaciones. En la educación, la premisa es que las decisiones tomadas en las escuelas por directores, docentes y padres de familia reflejan mejor las prioridades y valores de la comunidad (World Bank, 2007). Así, se asume que la misma comunidad toma decisiones y se responsabiliza de implementarlas, por lo que se entregan incentivos de manera estratégica y se espera que las escuelas tomen decisiones operativas

En los siguientes incisos se tratan dos aspectos que influyen en los resultados de los incentivos colectivos: el primero se refiere a los efectos negativos, no intencionados, derivados de la aplicación de los principios de descentralización no contextualizados; el segundo considera la influencia de los contextos en los resultados que se obtienen con los esquemas de incentivos.

Efectos no deseados de los incentivos colectivos

En Estados Unidos se utilizan diversos programas de incentivos que premian de manera individual a los docentes y de manera colectiva a las escuelas. Bacolod *et al.* (2012) analizan tres programas de incentivos en California que otorgaron premios a docentes y escuelas durante 2000 y 2001, condicionados a lograr metas; la medición se hizo con base en un índice de desempeño académico construido con los resultados de los exámenes de diversos grados en las escuelas. Los premios se otorgaron por el valor que alcanzó el índice, por la mejora en los índices y, además, se consideraron metas para la escuela por grupos raciales (hispanos y afroamericanos, entre otros) y por grupos socioeconómicos en desventaja.

Los autores del estudio señalan que una consecuencia no intencionada fue la disminución relativa de recursos asignados a las escuelas que atienden a la población en desventaja socioeconómica (Bacolod *et al.*, 2012). Como los recursos se asignan con base en índices de desempeño, esto significaría que la acción colectiva de los docentes tuvo efectos

diferenciados entre escuelas. Hay dos factores que pueden explicar ese resultado: por un lado, diferencias en las prácticas de gestión de cada escuela, y por otro, diferentes conductas o actitudes de los docentes.

Este efecto indeseado se ha identificado en varios estudios que señalan que la descentralización no favorece a organizaciones con reducidas capacidades institucionales —generalmente las escuelas que atienden población con desventaja socioeconómica y cultural— y que, además, las coloca en desventaja cuando compiten por recursos (Hanushek *et al.*, 2012; Galiani *et al.*, 2008).

La reducida capacidad institucional implica que la organización de las escuelas no está en posibilidad de ofrecer soluciones a los problemas educativos que enfrenta. Ésta es una de las fallas del modelo de descentralización, el cual aplica una misma regla, en este caso el uso de incentivos, sin importar las diferencias entre escuelas. Una descentralización a ultranza, con criterios de mercado, utilizaría la competencia como medio para seleccionar a los mejores, pero una política de esta naturaleza se contrapone al principio de equidad en la cual se sustenta la política educativa.

El principio de equidad aplicado a la gestión implica que la descentralización necesita ser contextualizada; sin embargo, cuando se define desde arriba, desde la autoridad central, va en sentido contrario al principio de descentralización según el cual son las propias comunidades las que deben tomar decisiones de acuerdo con su contexto. Como veremos, una forma de considerar las diferencias es mediante la creación de espacios donde docentes y directivos encuentren soluciones propias a los problemas educativos que enfrentan.

Contexto institucional de las escuelas y del sistema educativo

El contexto institucional de las escuelas, ya sea por su tamaño o sus normatividades, es uno de los factores que influye en los resultados de los esquemas de incentivos colectivos.

En un estudio realizado en escuelas de Nueva York, reportado por Fryer (2013), se ofreció a las escuelas la opción de seleccionar entre un programa de incentivos individuales para los docentes, o bien un programa de incentivos de grupo o colectivo. Fryer señala que la mayoría de las escuelas optaron por incentivos colectivos, es decir, recursos entregados a las escuelas condicionados al cumplimiento de metas, pero cuya distribución a los docentes se realiza de acuerdo con su antigüedad y posición. Una posible razón por la cual las escuelas optaron por el incentivo colectivo, señala Fryer, es que la distribución entre los docentes se realiza con base en el esquema de pago salarial. Esto significa que no se altera la relación gremial entre los docentes.

Fryer (2013) señala también que el incentivo colectivo no mejoró los aprendizajes de los alumnos en las escuelas de Nueva York, a diferencia de los resultados obtenidos con experimentos similares realizados en la India y Kenia. Este autor anota como posibles razones el costo de monitorear los resultados de los docentes, ya que en la India y Kenia las escuelas participantes tenían un promedio de 3 a 12 docentes, en comparación con un promedio de 60 en Nueva York. En contraste, Lavy (2002) encontró resultados positivos con el uso de incentivos colectivos que utilizaron un índice para medir el aprovechamiento escolar en escuelas de Israel con aproximadamente 80 docentes en promedio, de manera que los resultados sobre el tamaño de la escuela y la efectividad del incentivo colectivo no son concluyentes.

Otro factor que influye en los resultados del incentivo es su complejidad o simplicidad. Esta última se refiere a establecer pocos objetivos asociados a los premios que se otorgan. Por ejemplo, Eberts *et al.* (2002), anotan que en escuelas de Michigan, en Estados Unidos, se observó la efectividad de un incentivo que

premió un solo objetivo: mejorar la asistencia de los alumnos. Sin embargo, lograr ese único objetivo no influyó en otras variables educativas.

Otro aspecto cuestionado del desempeño de una escuela, además de su efectividad, es la eficiencia en el uso de recursos para lograr mejoras en el aprovechamiento escolar. Este sería uno de los propósitos de los incentivos colectivos.

En un experimento no controlado realizado en escuelas de Israel se valoró la efectividad de dos formas de asignación de recursos adicionales: i) un esquema de incentivos condicionado a resultados; y ii) la asignación convencional de recursos. Lavy (2002) señala que 62 escuelas secundarias participaron en un plan de incentivos tipo torneo, es decir, las escuelas compiten por recursos que se entregan al tercio de escuelas que haya obtenido los mejores resultados en indicadores educativos construidos con base en los resultados de los alumnos, matriculación, certificación y tasa de deserción.² Este plan de incentivos fue comparado con otro programa que incluyó 22 escuelas que recibieron recursos adicionales para mejorar, principalmente, el tiempo de enseñanza y la capacitación de los directivos.

El estudio de Lavy (2002) concluye que ambas formas de asignar recursos mostraron efectos positivos en los indicadores educativos utilizados; sin embargo, la asignación convencional mostró mayores efectos (de 50 a 70 por ciento en tres de los indicadores educativos), aunque estas escuelas recibieron el doble de recursos que aquéllas que compitieron bajo el modelo tipo torneo.

No obstante lo anterior, la comparación de costos no es suficiente para valorar cuál de las dos formas de entregar recursos a las escuelas es preferible. Además, el estudio de Lavy (2002) señala que no se observaron diferencias en los resultados obtenidos entre las escuelas

2 La regla para distribuir los recursos en las escuelas ganadoras fue: 75 por ciento se repartiría entre los docentes de acuerdo con su salario base, y 25 por ciento se entregaría a la escuela.

que compitieron por los incentivos y los obtuvieron, y las escuelas que compitieron y no los obtuvieron. En contraste, en la asignación convencional de recursos se observaron mejores resultados en estudiantes con aprovechamientos por abajo del promedio, pero no mejoraron las tasas de deserción. Es decir, es el funcionamiento de las escuelas como un todo lo que determina los resultados educativos.

Los estudios anotados, así como las valoraciones que se realizan sobre los resultados obtenidos con la descentralización, señalan que son los contextos institucionales y sociales los que determinan los resultados. La entrega de incentivos con esquemas descentralizados, donde se espera que las escuelas tomen sus mejores decisiones sin considerar sus contextos sociales e institucionales, afecta criterios de equidad, pero además no garantiza mejoras en la efectividad de los servicios educativos. Por ello, se requiere analizar de manera más cercana los procesos educativos, cómo funcionan las escuelas y, además, considerar los factores que pueden estar afectando de manera diferenciada las conductas y las respuestas de los docentes a las condiciones institucionales y sociales en las cuales desempeñan sus labores magisteriales.

Los factores que determinan las decisiones de los docentes, y los contextos institucionales que condicionan esas decisiones, difícilmente se pueden controlar para orientar la conducta de los docentes en lo individual. Por ello, en el siguiente apartado se discute un mecanismo cuyo objetivo no es controlar, sino crear espacios institucionales donde el esfuerzo de docencia se ajusta a las condiciones contextuales de las escuelas y los alumnos.

FORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO

El tema de este apartado es la formación de grupos de trabajo en las escuelas, los factores que facilitan su integración y los elementos para diseñar una política que promueva el trabajo en equipo.

Los grupos de trabajo pueden ocupar espacios dentro de las escuelas pero éstos complementan, y no restan espacios a los cuerpos de decisión colegiada y al trabajo de los docentes en el aula. La complementariedad —y utilidad— de los grupos de trabajo reside en que son una estrategia para organizar la escuela, y no una estructura de decisión adicional. En este apartado se argumenta que las escuelas no son el último peldaño en la cadena de decisiones del sistema educativo, ya que los grupos de trabajo son espacios, dentro de cada escuela, donde se pueden generar beneficios mediante el trabajo conjunto que ayuden a reducir costos y a mejorar la eficiencia del esfuerzo de docencia.

Una dimensión del trabajo en equipo aún más relevante que la eficiencia es la potencialidad para introducir mejoras e innovaciones en el servicio educativo. Es decir, la formación de equipos de trabajo no es un fin en sí misma, sino un medio para desarrollar intervenciones educativas que mejoren la enseñanza. Por ello, las llamaremos *intervenciones en equipo* para puntualizar ese objetivo. De esta manera, las prácticas de enseñanza en el aula no son sólo materia de trabajo del docente en lo individual, sino que pasan a ser materia de análisis de las intervenciones en equipo.

Las intervenciones en equipo ofrecen beneficios si se aprende de su implementación y se valora el éxito de las soluciones que se proponen. En la literatura de evaluación de políticas públicas, Gertler *et al.* (2011) anotan que la evaluación de una intervención *durante su implementación* tiene el propósito de valorar qué funciona en condiciones reales, a diferencia de los experimentos, que se realizan en condiciones controladas. Estos autores proponen usar la metodología de evaluación de impacto, es decir, evaluar los efectos de largo plazo para valorar los beneficios de una intervención. Otra metodología de análisis es la propuesta de *investigación-acción* en la cual, a diferencia de la investigación académica, el objeto de análisis es la propia realidad, o bien

los problemas de la escuela (Anderson *et al.*, 2007). Estas metodologías de análisis pueden acompañar y valorar el éxito de las intervenciones en equipo.

Los equipos de trabajo no están exentos de problemas y necesitan atender por lo menos los dos siguientes: i) cuáles serán los beneficios del trabajo conjunto y cómo serán distribuidos entre los miembros del equipo; y ii) cómo prevenir una posible conducta donde algún integrante del equipo, sin hacer contribuciones, busque beneficiarse del trabajo de otros. Un tercer aspecto que requiere atención tiene que ver con las condiciones institucionales para promover las intervenciones en equipo.

Beneficios del trabajo conjunto

La primera opción para establecer un beneficio para los equipos de trabajo son los incentivos económicos, pero hay varios elementos que señalan que no conviene utilizarlos de manera generalizada. Besley y Ghatak (2005) enfatizan que las empresas privadas, al estar orientadas por beneficios económicos, establecen los incentivos de sus trabajadores en función de la contribución que éstos realizan al valor de dicha empresa; sin embargo, en el caso de la educación pública el valor del mercado no es un parámetro, ya que el esfuerzo docente, individual y conjunto, contribuye al interés público.

La literatura de incentivos señala que los premios económicos afectan la motivación profesional, entendida como el incentivo intrínseco para desarrollar una tarea sin un premio monetario (Hout y Elliott, 2011). Si el incentivo individual afecta la motivación profesional, el efecto negativo en la colaboración puede ser mayor, ya que no existe una forma de reparto óptima de un incentivo colectivo a menos que la distribución se realice con base en la antigüedad de cada integrante del equipo, lo cual reproduce el tradicional sistema salarial, como fue anotado en el estudio de Fryer (2013).

Otro aspecto del trabajo conjunto es que sus resultados, o bien, los beneficios, no se integran por la simple suma de las contribuciones

individuales; hay beneficios adicionales derivados de la colaboración. Suponiendo que el esfuerzo individual pudiera medirse, ahora se tendría el problema de cómo distribuir el beneficio de la colaboración. Entonces, los esquemas de recompensas económicas son menos deseables cuando es difícil medir el esfuerzo, o los resultados de dicho esfuerzo, o bien cuando una persona puede jugar con el sistema de recompensas (Prendergast, 1999).

Las recompensas no pecuniarias en un sistema de méritos son la alternativa para recompensar el trabajo en equipo. El propósito de un sistema de méritos es acreditar los esfuerzos individuales invertidos, los cuales proporcionarán beneficios futuros en términos de promociones laborales, obtener plazas definitivas, tener derecho al financiamiento de estudios de posgrado, u otros beneficios similares que se puedan obtener en una carrera profesional. En este sistema de méritos se pueden incluir los esfuerzos del trabajo en equipo.

La colaboración en grupos de trabajo no depende tanto de los beneficios de corto plazo como del proyecto de carrera de largo plazo de un docente o directivo. Otro elemento que influye en la colaboración es la confianza que se tenga en los otros miembros del grupo; en este caso se trata de la confianza social, en el sentido de la expectativa que se forma sobre qué esperar de la conducta de otros (Luhmann, 2000). Esta confianza social no está garantizada y puede verse afectada por otros problemas, como se discute a continuación.

El problema del polizón durante el trabajo en equipo

Antes de abordar la colaboración conviene tener en cuenta un problema potencial que afectaría la motivación para participar en equipos de trabajo; se trata de la posible conducta de algunos integrantes que, de manera intencionada, busquen aprovecharse del trabajo de otros sin aportar o contribuir al grupo. Este es el problema del polizón (*free rider*) considerado en la literatura sobre la acción colectiva.

Olson (1965) señala que el problema del polizón puede ser limitado por un mecanismo social (la presión social) en los grupos pequeños, pues los miembros desean conservar el prestigio y respeto que se han ganado. Así, en comunidades con pocos miembros, donde unos dependen de otros, esa conducta se limita cuando cada integrante valora las relaciones personales que mantiene con los otros, de tal manera que se antepone el interés de conservar una reputación. Este tipo de control social es utilizado en la formación de grupos de deuda creados en países en desarrollo, donde un individuo adquiere un préstamo y ofrece como garantía el compromiso del grupo de deuda de respaldar el crédito solicitado. En este caso el grupo de deuda monitorea que el deudor cumpla con sus compromisos, y si no lo hace es excluido del grupo (Morduch, 1999).

La efectividad del control social en grupos de trabajo en las escuelas puede ser cuestionada por el efecto que puede tener una identidad gremial. Este fue el caso anotado por Fryer (2013) en las escuelas de Nueva York que eligieron un incentivo colectivo en lugar de incentivos individuales. De igual manera, en México, en el Programa de Carrera Magisterial se crearon comités en las escuelas para evaluar el desempeño de los candidatos a dicho programa, pero estos comités asignaron los mayores puntajes a sus compañeros en razón de su identidad gremial, con lo cual se alteró el sentido de la evaluación (Santizo, 2002). Estos dos casos muestran la influencia de la relación gremial entre docentes en grupos pequeños en las escuelas. Cómo limitar ese efecto gremial es uno de los problemas que necesita atender el diseño de una política para promover el trabajo en equipo.

Condiciones para la formación de grupos de trabajo

Un factor que favorece la formación de equipos de trabajo es el carácter complementario de los conocimientos y habilidades que

tengan sus miembros para atender un mismo asunto que concierne a varios grupos de alumnos en una misma escuela, o bien combinar diferentes conocimientos y habilidades para encontrar soluciones a un problema.

Fryer (2013), citando a Baker (2002), señala que la condición de complementariedad determina que el trabajo en equipo sea más efectivo que el trabajo individual en presencia del problema del polizón. La complementariedad hace visible la conducta de polizón que no contribuye a las tareas del grupo de trabajo.

La complementariedad es un factor adicional a los factores de costos, eficiencia, riesgos y motivación que influyen en las decisiones del esfuerzo de docencia que fueron consideradas en el primer apartado de esta sección. Los costos se refieren al esfuerzo aplicado en la docencia; la eficiencia se refiere a la percepción de los docentes de que el esfuerzo realizado tenga resultados en el aprovechamiento escolar; y los riesgos se relacionan con sus esfuerzos de docencia y los diferentes efectos que tendrán de acuerdo con la situación individual de sus alumnos. La complementariedad no previene que los otros factores anotados se puedan contraponer entre sí, por ejemplo, cuando la motivación profesional de un docente coloca en un segundo plano los costos y riesgos, y viceversa. Sin embargo, si la complementariedad entre conocimientos y habilidades de los docentes ayuda a reducir costos o riesgos entonces puede facilitar la colaboración entre docentes cuyas actitudes podrían contraponerse en ausencia de dicha complementariedad.

La formación de un grupo de trabajo, donde algunos se guían por una motivación profesional y otros por la disminución de los costos o riesgos, presenta el problema de cómo alinear los objetivos de cada integrante. Éste es un problema similar al que tienen las organizaciones cuando buscan que los objetivos del personal coincidan con los de la organización. Prendergast (2008) anota que cuando

el resultado de un servicio proporcionado por una organización no puede ser medido, la opción de la organización es contratar personal con motivación intrínseca identificada con el servicio proporcionado. Prendergast señala que: “cuando no se puede usar el dinero para alinear incentivos, entonces se pueden alinear preferencias” (2008: 204). Ello indica que los grupos de trabajo necesitan formarse, en principio, por personas con un mismo tipo de preferencias, ya sea grupos de docentes con motivación intrínseca, o bien grupos de docentes con preferencia por reducir los costos del esfuerzo de docencia.

La combinación de factores que influye en las decisiones del esfuerzo docente puede cambiar por circunstancias personales que están fuera del control de la gestión de una escuela, o por aspectos institucionales. Además, los costos, riesgos y motivación tienen un valor subjetivo para cada persona. Esto hace que esos factores no sean observables y, por tanto, no se pueda definir cuál es la mejor combinación que se puede obtener en cada escuela. Sólo se pueden establecer condiciones generales del tipo de grupos de trabajo cuya formación es más factible, o que pueden proporcionar mejores resultados. Este tema se desarrolla en la siguiente sección.

Tipos de grupos de trabajo e incentivos para formarlos

La *complementariedad* y la *similitud de preferencias* son los dos elementos anotados que sostienen la formación de un grupo de trabajo. La complementariedad de conocimientos y habilidades posibilita obtener beneficios de la colaboración que no se obtendrían de manera individual; la similitud de preferencias facilita la concentración de esfuerzos en objetivos comunes. Estos dos elementos, si bien definen condiciones para desarrollar el trabajo en equipo, deben considerarse en interacción con factores personales en las decisiones de colaborar y el tipo de apoyos que se pueden proporcionar.

a) Motivación, riesgos e innovación

La motivación, los riesgos y la oportunidad de resolver asuntos mediante la innovación definirán tipos de grupos de trabajo. Un primer tipo de grupo estaría integrado por docentes con motivación profesional que asumen riesgos y costos en sus proyectos educativos. Por ejemplo, las actividades que ayudan a los alumnos de mayor rezago requieren un mayor esfuerzo docente y por tanto representan un mayor costo; esto, sin embargo, puede tener menos peso en la consideración de los docentes con motivación profesional. Además, estos esfuerzos representan un riesgo por el diferente resultado que se obtiene, considerando las condiciones personales de los alumnos. Por ello, los apoyos a los proyectos de grupos de trabajo basados en la motivación profesional son una forma de compartir los riesgos entre los docentes motivados y las escuelas.

Los proyectos que conllevan riesgos pueden considerar el *diseño de innovaciones y mejoras* en las estrategias de enseñanza lo cual, además de esfuerzo, requiere creatividad, que puede ser un elemento adicional aportado por docentes motivados. La asignación de recursos a proyectos de innovación puede considerar recursos especializados, entre ellos la asesoría de expertos externos a las escuelas, tanto en el diseño de estrategias como en el seguimiento de la implementación. Dicha asesoría es necesaria para obtener evidencias del grado de éxito de los proyectos. Es posible considerar la posibilidad de otorgar a los docentes descarga temporal del tiempo en aula para el desarrollo de estos proyectos.

En los proyectos que implican riesgos puede haber la percepción de que los beneficios del trabajo conjunto no compensan la inversión de esfuerzo; por ello, los recursos proporcionados a estos proyectos pueden reducir o compensar la expectativa de pérdida por el esfuerzo realizado. Estos apoyos pueden ser relevantes para atraer la participación de docentes que si bien en lo individual no asumen

riesgos, ni costos, en conjunto sí pueden compartirlos con otros docentes.

El diseño de nuevas estrategias para la enseñanza es uno de los aspectos de mayor relevancia de la política educativa que busca profundizar la adopción de prácticas modernas en las aulas.

La estrategia de cambio en la enseñanza ha tenido como base, hasta este siglo XXI, una formación continua de corte individual mediante el apoyo para asistir a cursos y diplomados sobre competencias docentes (SEP, 2012). Esta estrategia de cambio tiene dos aspectos que considerar para transformarse en una estrategia más eficiente:

- El primero se refiere a la poca atención que se presta a la apertura de espacios para que desde la propia práctica docente se generen propuestas de mejora en la enseñanza. En ese sentido, los grupos de trabajo pueden crear un tipo de aprendizaje colectivo basado en el intercambio de experiencias y conocimientos, lo cual es una alternativa al entrenamiento basado sólo en lecturas (Schechter, 2013).
- Un segundo aspecto a destacar es que no hay un seguimiento y una evaluación que indiquen que lo aprendido en diplomados y cursos es utilizado en el aula, y mucho menos que su uso se realice de manera efectiva. Algunos análisis anotan, incluso, que la impartición de cursos no tiene efectos en el aula (OEI, 2006).

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2012) señala un horizonte de 10 años para transformar la práctica docente, periodo que podría ser mayor si no se cuenta con mecanismos que puedan corregir desviaciones y realizar ajustes en el proceso de implementación. En este sentido, la propuesta de *evaluar programas y proyectos durante su implementación* proporcionaría los elementos

necesarios para reducir el riesgo de fallas y tener mayor certeza de la dirección que sigue el cambio en el enfoque de enseñanza. Esta evaluación durante la implementación puede ser instrumentada, como se anotó, a través de la creación de grupos de trabajo.

b) Costos, riesgos e implementación de estrategias

Un segundo tipo de grupo de trabajo que se puede formar incluye a docentes que toman decisiones con base en el costo y los riesgos del esfuerzo que implica mejorar la docencia. Asumiendo que ninguno de estos docentes se comporta como polizón, se puede considerar que un incentivo para trabajar en conjunto sería ofrecer proyectos y recursos que disminuyan los costos de emprender proyectos propios e incluso reducir los costos del esfuerzo docente.

El propósito de reducir costos individuales se puede obtener con proyectos *para implementar estrategias de enseñanza* donde a los grupos de trabajo se les provea de instrumentos y herramientas en cuyo desarrollo ellos no inviertan esfuerzo. Estos recursos pueden ser materiales didácticos, técnicas de enseñanza ya diseñadas y probadas, y capacitación, entre otros elementos. Este tipo de grupos de trabajo se puede formar con maestros frente a grupo donde cada uno es responsable de los resultados de su grupo escolar, pero se establecen objetivos de mejora conjunta.

c) Acompañamiento y aprendizaje

Un tercer tipo de grupo de trabajo sería el integrado por docentes motivados y docentes cuyas decisiones se basan en los costos y riesgos. Combinar estos factores puede balancear los criterios que orientan las decisiones, ya que cada perfil docente coloca ciertos factores en un segundo plano. Para evitar sesgos hacia un tipo de decisión, Prendergast (2008) anota la importancia de mantener un balance en la

composición de los integrantes de una organización. En este caso, la colaboración entre docentes con perfiles diferentes se puede definir a partir de los apoyos a proyectos educativos que reduzcan los costos del esfuerzo y permitan compartir riesgos.

Una opción para fomentar la integración en estos grupos de trabajo son los *programas de acompañamiento entre pares y de aprendizaje en la práctica*. Este acompañamiento facilita el intercambio de experiencias, y con ello se crean condiciones para aprender en la práctica; se utiliza también, por ejemplo, para asesorar y capacitar a nuevos directivos y docentes (Parylo *et al.*, 2012).

Un estudio de los efectos de esta estrategia de acompañamiento usada con directores principiantes mostró, entre sus ventajas, que las personas aprenden más rápido, hay una mayor satisfacción con su función o bien hay un crecimiento profesional, además de que mejora la habilidad de comunicación e interacción con docentes y padres de familia (Cheryl, 2013).

Un programa de acompañamiento puede atraer a docentes y directivos cuyo perfil coloque los riesgos y costos en un segundo plano para que funjan como asesores o tutores. Por otra parte, para los docentes que colocan sus costos y riesgos en un primer plano, el aprendizaje en la práctica puede ser más atractivo para transformar sus métodos de enseñanza que los cursos y diplomados.

Los tres tipos de grupos de trabajo que se pueden formar en las escuelas parten de considerar una tipología de conductas de docencia basadas en la motivación profesional, los costos del esfuerzo de docencia y los riesgos de la docencia. Estos tres factores difícilmente pueden ser medidos, o bien puede ser inútil el esfuerzo por medirlos, ya que la conducta de cada docente seguramente es influida por una combinación particular de éstos. Por esa razón, la política pública no puede descansar en un objetivo de controlar la conducta individual de cada docente, así como tampoco en

políticas generales como los esquemas de incentivos colectivos anotados en este artículo. Una solución intermedia basada en grupos de trabajo descansa en reconocer la heterogeneidad de los docentes y considerar factores como la motivación, los costos y los riesgos que influyen en la conducta y decisiones de los docentes en las escuelas.

CONCLUSIONES

La política educativa se ha planteado cambiar los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente sustituir los aprendizajes pasivos por aprendizajes activos de los alumnos. Éste es un cambio mayor que demanda una modificación profunda en las prácticas de enseñanza en el aula. Además, el sistema educativo necesita introducir soluciones novedosas al problema del rezago educativo. Éste no es un problema reciente, como lo muestra el estudio realizado en la década de 1970 por Muñoz Izquierdo *et al.* (1979).

Una estrategia de cambio educativo cuyo propósito es influir en conductas individuales no considera los beneficios del trabajo conjunto de docentes y directivos. Las escuelas tienen más similitudes con organizaciones del conocimiento que con organizaciones tradicionales de carácter jerárquico; por ello, la creación de conocimiento sobre cómo hacer las cosas requiere crear las condiciones para aprovechar la experiencia acumulada por los docentes.

Las escuelas públicas necesitan adecuar sus prácticas de gestión a las características de sus docentes con diferente experiencia, motivación y actitud frente a la docencia y, además, las escuelas deben ajustarse a las condiciones sociales, personales y familiares de sus alumnos. Es decir, las escuelas y los docentes necesitan reflexionar sobre su quehacer cotidiano para introducir nuevas formas de hacer las cosas. Este artículo argumenta que esto se puede lograr a través del trabajo en equipo.

Una política educativa que impulse el trabajo en equipo necesita tener conocimiento de las características individuales que definen las actitudes de los docentes. No se trata de hacer una valoración de cada docente,

lo cual puede ser inútil, pero sí se pueden ofrecer programas con apoyos que faciliten la conformación de grupos de trabajo cuyas preferencias estén alienadas con los objetivos educativos.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Gary L., Kathryn Herr y Ann Sigried N. (2007), *Studying your Own School. An educator's guide to practitioner action research*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- BACOLOD, Marigee, John DiNardo y Mireille Jacobson (2012), "Beyond Incentives: Do schools use accountability rewards productively?", *Journal of Business & Economic Statistics*, vol. 30, núm. 1, pp. 149-163.
- BAKER, George (2002), "Distortion and Risk in Optimal Incentive Contracts", *The Journal of Human Resources*, vol. 37, núm. 4, pp. 728-751.
- BESLEY, Timothy y Maitreesh Ghatak (2005), "Competition and Incentives with Motivated Agents", *The American Economic Review*, vol. 95, núm. 3, pp. 616-636.
- BRUNS, Barbara y Javier Luque (2014), *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*, Washington DC, Banco Mundial, en: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf> (consulta: 20 de diciembre de 2014).
- CHERYL, James-Ward (2013), "The Coaching Experience of Four Novice Principals", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 21-33.
- CONEJEROS, María Leonor, Jorge Rojas y Teresa Segure (2010), "Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 30-46.
- CUADRA, David (2009), "Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 939-967.
- EBERTS, Randall, Kevin Hollenbeck y Joe Stone (2002), "Teacher Performance Incentives and Student Outcomes", *The Journal of Human Resources*, vol. 37, núm. 4, pp. 913-927.
- FRYER, Roland G. (2013), "Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools", *Journal of Labor Economics*, vol. 31, núm. 2, pp. 373-407.
- GALIANI, Sebastian, Paul Gertler y Ernesto Schargrodsky (2008), "School Decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind", *Journal of Public Economics*, núm. 92, pp. 2106-2120.
- GERTLER, Paul J., Sebastián Martínez, Patrick Premand, Laura B. Rawlings y Christel M.J. Vermeersch (2011), *La evaluación de impacto en la práctica*, Washington DC, Banco Mundial, en: http://siteresources.worldbank.org/INTHDOFFICE/Resources/IEP_SPANISH_FINAL_110628.pdf (consulta: 30 de julio de 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2012), "Estrategias de formación docente para la implementación de la reforma integral de la educación básica en el aula (educación primaria)", memoria, en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2998/1/images/rieb.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2015).
- HANUSHEK, Eric A., Susanne Link y Ludger Woessmann (2012), "Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel estimates from PISA" (working paper), Cambridge, National Bureau of Economic Research, en: <http://www.nber.org/papers/w17591> (consulta: 10 de julio de 2015).
- HOUT, Michael y Stuart W. Elliott (eds.) (2011), *Incentives and Test-Based Accountability in Education*, Washington DC, The National Academies Press, en: <http://www.nap.edu/catalog/12521/incentives-and-test-based-accountability-in-education> (consulta: 15 de octubre de 2014).
- LAVY, Victor (2002), "Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement", *Journal of Political Economy*, vol. 110, núm. 6, pp. 1286-1317.
- LAZEAR, Edward P. (2000), "The Power of Incentives", *The American Economic Review*, vol. 90, núm. 2, Papers and Proceedings of the One Hundred Twelfth Annual Meeting of the American Economic Association (May), pp. 410-414.
- LUHMANN, Niklas (2000), "Familiarity, Confidence, Trust: Problems and alternatives", en Diego Gambetta (ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations*, Oxford, University of Oxford-Department of Sociology, pp. 94-107, en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.8075&rep=rep1&type=pdf> (consulta: 10 de septiembre de 2014).

- MORDUCH, Jonathan J. (1999), "The Microfinance Promise", *The Journal of Economic Literature*, vol. 37, núm. 4, pp. 1569-1614.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos, Pedro G. Rodríguez, Patricia Restrepo de Cepeda y Carlos Borrani (1979), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, pp. 1-60.
- NONAKA, Ikujiro, Ryoko Toyama y Philippe Byosiére (2001), "A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the dynamic process of creating knowledge", en Meinolf Dierkers, Ariane Berthoin, John Child e Ikujiro Nonaka (eds.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, Oxford, Oxford University Press, pp. 491-517.
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (consulta: 20 de abril de 2015).
- OEI (2006), "Evaluación externa del Programa Nacional de Lectura. Informe final (segunda etapa)", en: http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/lectura/docs/OEI/OEI_Eva_ExtPNL_2E.pdf (consulta: 10 de enero de 2015).
- OLSON, Mancur (1965), *The Logic of Collective Action, Public Goods and the Theory of Groups*, Cambridge, Harvard University Press.
- OSBORNE, David y Ted Gaebler (1992), *Reinventing Government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*, Nueva York, Plume.
- PARYLO, Oskana, Sally J. Zepeda y Ed Bengtson (2012), "The Different Faces of Principal Mentorship", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 1, núm. 2, pp. 120-135.
- PRENDERGAST, Canice (1999), "The Provision of Incentives in Firms", *Journal of Economic Literature*, vol. 37, núm. 1, pp. 7-63.
- PRENDERGAST, Canice (2008), "Intrinsic Motivation and Incentives", *The American Economic Review*, vol. 98, núm. 2, pp. 201-205.
- SANTIZO-Rodall, Claudia (2002), *Implementing Reform in the Education Sector in Mexico: The role of policy networks*, PhD thesis, Birmingham (UK), University of Birmingham.
- SCHECHTER, Chen (2013), "Collective Learning in Schools: Exploring the perceptions of leadership trainees", *International Journal of Educational Management*, vol. 27, núm. 3, pp. 273-291.
- STALLINGS, Jane, Millie Almy, Lauren B. Resnick y Gaea Leinhardt (1975), "Implementation and Child Effects of Teaching Practices in Follow Through Classrooms", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 40, núms. 7-8, pp. 1-133.
- World Bank (2007), *What is School-Based Management?*, Washington DC, The World Bank-Education Human Development Network.

Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje

ANTONIA VALDÉS* | CÉSAR COLL** | LEILI FALSAFI***

Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional que abren nuevas posibilidades de significación y posicionamiento para las personas. La investigación de su influencia sobre el aprendizaje y su vinculación con el campo educativo ha sido muy escasa. Este artículo analiza la relación entre estas experiencias y la construcción de identidad de aprendiz. Con este fin se revisan, en primer lugar, los principales enfoques teóricos desde los que se han estudiado las experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje. Se examinan los conceptos de experiencia cumbre, epifanía, puntos de inflexión (*turning points*), incidente crítico, experiencia crítica, experiencia significativa, experiencia cristalizadora y experiencia educativa clave. Tomando como referencia el modelo de identidad de aprendiz, se propone el concepto de experiencia clave de aprendizaje. Finalmente, se reflexiona sobre algunas aportaciones de esta propuesta para la investigación e intervención educativa.

Transformative experiences are highly emotional subjective experiences that open up new opportunities of meaning and positioning for individuals. Investigation into their influence on learning and their ties to the field of education has been very scarce. This article analyzes the relationship between these experiences and construction of the learner identity. To this end, the authors reviewed the main theoretical focuses used for studying transformative experiences and their relationship to learning. Concepts of peak experience, epiphany, turning points, critical incident, critical experience, meaningful experience, crystallized experience and key educational experience are examined. Using the learner identity model as a reference, the concept of key learning experience is proposed. Finally, the authors reflect on some contributions from this proposal for future research and educational interventions.

Palabras clave

Aprendizaje significativo
Experiencia clave de aprendizaje
Identidad de aprendiz
Experiencia transformadora
Emociones

Keywords

Meaningful learning
Key learning experience
Learner identity
Transformative experiences
Emotions

Recepción: 1 de noviembre de 2015 | Aceptación: 18 de marzo de 2016

* Investigadora del Centro de Estudios del Desarrollo y la Estimulación Psico-social (CEDEP, Chile). Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona (España). Es miembro de una línea de investigación sobre identidad de aprendiz dirigida por el Dr. César Coll. CE: valdesantonia@gmail.com

** Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Psicología. Ha impulsado y dirigido investigaciones y trabajos sobre las aplicaciones y las implicaciones pedagógicas de la teoría genética, la orientación y la intervención psicopedagógica, el diseño y el desarrollo del currículum escolar, el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas y la evaluación de los aprendizajes escolares. Líneas de investigación: análisis del discurso educativo, comunidades de aprendizaje, e impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con L. Falsafi), "Personas y sociedades conectadas. Aportaciones del ISCARiberca2014", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-163, en: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf; (2008, coeditor con C. Monereo), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Morata.

*** Consultora educacional en procesos de cambio sistémicos. Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Graduada en Psicología Educativa. Líneas de investigación: conexión entre el aprendizaje y el desarrollo en general; el desarrollo de la identidad de aprendiz en particular.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional con una fuerte incidencia en el modo como las personas se comprenden y reconocen a sí mismas. Estas experiencias implican una ruptura experiencial que ha concitado el interés de psicólogos y educadores durante el último siglo por sus importantes implicaciones en diferentes ámbitos del funcionamiento psicológico (Maslow, 2008; Denzin, 1989; Woods, 1997). El interés que despiertan explica que se hayan abordado desde planteamientos teóricos y con focos muy diversos; sin embargo, llama la atención que en la mayoría de las aproximaciones al estudio de estas experiencias se haya dejado de lado un aspecto central de las mismas: su vinculación con el aprendizaje y con el campo educativo.

Todos los autores que se han ocupado del tema parecen estar de acuerdo en que estas experiencias transforman a las personas y les abren nuevas posibilidades de significación y de posicionamiento. Aún más, las personas las utilizan en ocasiones para comprenderse y reconocerse como aprendices con unas determinadas características. Como argumentaremos en este trabajo, esto ocurre porque aprendizaje y construcción de la identidad son procesos estrechamente relacionados e interdependientes (Coll y Falsafi, 2010; Lave y Wenger, 1991; Sfard y Prusak, 2005).

Nuestro interés por las experiencias transformadoras surge, por lo tanto, desde un ámbito concreto: el afán de comprender mejor cómo inciden estas experiencias en el modo como los sujetos se reconocen a sí mismos como aprendices y se posicionan ante las situaciones y actividades de aprendizaje. Interesa, además, reflexionar sobre el uso potencial de estas experiencias en el ámbito educativo. Con este propósito, proponemos el concepto de experiencia clave de aprendizaje (en adelante ECA), originado en el marco del modelo de identidad de aprendiz (en adelante

IdA) elaborado por Coll y Falsafi (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010). Este modelo, de orientación socio-constructivista, sitúa la construcción de la identidad de aprendiz en la actividad mediada por el discurso. Una de las características del modelo es que aborda la construcción de la identidad de aprendiz atendiendo a los procesos intra e interpsicológicos implicados, y asumiendo la naturaleza dinámica y compleja de la identidad.

A partir de este modelo, es posible identificar los elementos de las ECA que median la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Así, uno de los aspectos centrales de estas experiencias es el componente emocional y motivacional que las distingue de otras experiencias. En el marco del modelo de IdA, por otra parte, ese elemento aparece relacionado con los conceptos de aprendizaje significativo y atribución de sentido (Coll, 2009; 2014), así como con los conceptos de motivo (Leontiev, 2005), y de actos de reconocimiento (Falsafi y Coll, 2015).

Antes de entrar de lleno en el concepto de ECA conviene, sin embargo, revisar brevemente los enfoques teóricos desde los que se ha abordado el estudio de las experiencias transformadoras. Estos enfoques se concretan en una serie de conceptos cuyo solo enunciado refleja ya, en buena medida, su principal foco de atención: experiencia cumbre, epifanía y *turning point*, incidente crítico, experiencia crítica, experiencia significativa, experiencia cristalizadora y experiencia clave educativa.

El artículo se estructura en tres apartados: el primero presenta los principales acercamientos teóricos al tema de las experiencias transformadoras y está organizado en torno a los conceptos mencionados. Para cada acercamiento se describe su foco, sus aportaciones principales y la relación que establece, en su caso, entre las experiencias transformadoras y el aprendizaje. El segundo introduce y utiliza el modelo de IdA, junto con algunas aportaciones surgidas de la revisión precedente, para situar el concepto de ECA. Por último, se

discuten brevemente las posibles aportaciones del concepto de ECA y su relación con la construcción de la IDA para la investigación e intervención educativas.

APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS

Experiencias cumbres: la actualización del potencial humano

Debemos a Maslow (2008) el concepto de experiencia cumbre —*peak experience*— y el amplio desarrollo que ha tenido en el campo de la psicología humanista a partir de la década de 1970. Maslow define las experiencias cumbre como experiencias de vida en las que la persona se siente en completa armonía consigo misma y con lo que la rodea; durante estas experiencias suele haber una desconexión con la conciencia espacio-temporal y se experimenta un profundo bienestar y una fuerte sensación de felicidad. Maslow relaciona estas experiencias cumbre con personas autorrealizadas, es decir, con sujetos que se caracterizan por sentirse felices, adaptados y comprometidos con sus proyectos vitales.

Las investigaciones transculturales más recientes de Hoffman y Ortiz (2009) comparan las experiencias cumbre que describen personas de diversas partes del mundo como Brasil, Canadá, Estados Unidos, Hong Kong, Japón, México, Noruega, Singapur y Venezuela. Los resultados muestran que en las sociedades latinas y asiáticas las experiencias cumbre suelen estar relacionadas con la familia y los amigos cercanos, mientras que en los Estados Unidos suelen ser de índole más individual. El método utilizado para recabar estas experiencias cumbre es la evocación de recuerdos. El resultado más robusto y consistente encontrado a través de las distintas culturas es la descripción de las experiencias cumbre como experiencias de “alegría interpersonal”. Estas experiencias se enmarcan dentro de relaciones sociales positivas con otros que

son particularmente significativos, entre los que destacan amigos, familiares y mentores. Ejemplos concretos de algunas actividades que son luego consideradas cumbre por los sujetos estudiados son el nacimiento de un hijo, un buceo en arrecifes de coral, un concierto, la llegada a la cumbre de una montaña, un paseo por un bosque, etc.

Para comprender la orientación que ha tomado la investigación de las experiencias cumbre conviene recordar que se sitúan en el marco de la psicología humanista y de la psicología positiva. Esto significa que su finalidad es identificar y describir los elementos experienciales que contribuyen a promover el desarrollo y fortalecer el bienestar psicosocial de las personas. En este sentido, son estudios centrados en la descripción de emociones de índole positiva y mantienen un enfoque propio del estudio de la personalidad en una perspectiva más bien esencialista. Esto implica que se le da a la memoria autobiográfica un estatus muy importante en la configuración del sentido de continuidad para la persona.

A efectos del presente trabajo, interesa destacar especialmente los siguientes aspectos del trabajo de Maslow y de los desarrollos conceptuales posteriores de su trabajo: en primer lugar, cabe mencionar el énfasis en la experiencia subjetiva de las personas y en las consecuencias que las experiencias extraordinarias pueden tener en todos los ámbitos del desarrollo humano. En relación con este énfasis, Maslow formula una idea que sigue estando presente con fuerza en la psicología actual: la capacidad de transformación de las personas depende de las experiencias con las que dan sentido a sus vidas. En segundo lugar, y muy relacionado con el aspecto anterior, cabe señalar su acercamiento al tema del sentido de reconocimiento y sus consecuencias: para Maslow, las experiencias cumbre permiten al sujeto reconocerse, fortalecerse y enfrentar su vida de manera diferente. En las experiencias cumbre emergen sentimientos de horizontes ilimitados, así como la sensación

de ser simultáneamente más poderoso y más vulnerable de lo que jamás se ha sido antes. Se experimentan también sentimientos de admiración o asombro y la sensación de que la experiencia nos ha transformado y fortalecido de alguna manera. En tercer lugar, Maslow intentó relacionar las experiencias subjetivas con su impacto en los motivos y el desarrollo de las personas. En su teoría de la motivación humana propuso una jerarquía de necesidades y de motivaciones a las que asignó un orden jerárquico. Las motivaciones más básicas refieren a la satisfacción de necesidades fisiológicas, de manera que, a medida que se van satisfaciendo estas necesidades, las motivaciones se van complejizando. En este marco, la motivación se entiende como un proceso de autorrealización en el que las personas van aspirando a motivos de nivel superior a medida que sus necesidades más básicas son medianamente satisfechas.

En cuanto a la relación con el aprendizaje, un aspecto de particular interés en el contexto del presente trabajo es la relación que Maslow plantea entre las experiencias cumbre y la capacidad de las personas para acceder a estados de mayor creatividad y desarrollo. Se establece así una relación entre experiencia subjetiva, tipo de necesidad y de motivos, y niveles de desarrollo, que está en la base de una de las aportaciones más destacadas de la psicología

humanista al ámbito educativo: la propuesta de situar al aprendiz en su totalidad en el centro de la acción educativa, y de promover al máximo su desarrollo global atendiendo a su vocación y al sentido que tiene para él su desarrollo personal y su vida. Ello implica plantear las actividades y tareas de aprendizaje en relación no sólo con los objetivos concretos y los resultados inminentes esperados, sino también con objetivos más trascendentes vinculados al sentido superior que la actividad tiene para el aprendiz.

Maslow llega incluso a plantear que las experiencias cumbre son “momentos de identidad aguda”, en el sentido de que conectan a las personas consigo mismas, con una versión plena de sí mismas, y en las que se sienten plenamente reconocidas. Además, describe a las personas más autorrealizadas como aquellas que desarrollan exponencialmente una motivación para crecer, educarse y aprender; en otras palabras, como personas que encuentran sentido en seguir desarrollándose y aprendiendo a lo largo de toda su vida.

En síntesis, Maslow concibe las experiencias cumbre como oportunidades para un aprendizaje inherentemente valioso y significativo para el sujeto, que tiene su origen en experiencias personales y que nos permite aprender sobre nosotros mismos y reconstruir nuestra propia identidad.

Cuadro 1. Síntesis de los principales enfoques teóricos de los estudios sobre experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje

Concepto	Autor	Marco conceptual	Foco	Concepción de la identidad	Concepción del aprendizaje
Experiencia cumbre	Maslow	Psicología humanista y transpersonal	Desarrollo humano	Personalidad	Transformación Autorrealización Aprendizaje intrínseco
Epifanía y <i>turning points</i>	Denzin Jarvis McAdams	Sociología educacional Investigación Historias de vida	Construcción de significados personales Bienestar e integración	Identidad narrativa	Cambio en la narrativa y posicionamiento Aprendizaje narrativo

Cuadro 1. Síntesis de los principales enfoques teóricos de los estudios sobre experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje (continuación)

Concepto	Autor	Marco conceptual	Foco	Concepción de la identidad	Concepción del aprendizaje
Incidente crítico (evento objetivo)	Flanagan	Enfoque cognitivo conductual	Mejora procesos organizacionales	Identidad auto-concepto	Cambio cognitivo y de desempeño
Incidente crítico (experiencia subjetiva)	Tripp Monereo Badía Bilbao	Pedagogía crítica Enfoque cognitivo-constructivista	Formación docente Formación profesional	Self, identidad profesional	Cambio cognitivo y afectivo Reflexión sobre la práctica
Experiencia crítica	Woods	Sociología educacional	Mejora procesos enseñanza y aprendizaje Formación docente	Identidad profesional de los docentes	Aprendizaje a nivel individual y colectivo: unión y creación de sentido de pertenencia
Experiencia creativa significativa	Woods Jeffrey	Sociología educacional	Fomentar aprendizaje creativo y significativo	Selves, identidades de los estudiantes Motivación y disposición frente a aprendizaje	Aprendizaje creativo y significativo
Experiencia cristalizadora	Walters Gardner Pickard Bailey Armstrong Cameron	Enfoque constructivista	Estudio de las inteligencias múltiples y la creatividad Trayectoria, aprendices	Identidad ligada a la vocación y ámbitos de actividad	Proceso social e individual de desarrollo de habilidades múltiples y de motivos
Experiencia educativa clave	Yair	Sociología educacional	Estudio de las experiencias clave educativas y la trayectoria Aprendices	Identidad en acción Posicionamiento	Aprendizaje cognitivo y emocional Énfasis en el auto-descubrimiento

Fuente: elaboración propia.

Turning points y epifanías: experiencias que marcan

Las investigaciones narrativas constituyen un esfuerzo sostenido por dar cuenta de las experiencias transformadoras y su articulación con los sistemas de significado de los sujetos y de la cultura en que viven (Capella, 2013). La tradición narrativa, tanto en la investigación sobre historias de vida (McAdams *et al.*, 2006) como en sus manifestaciones en los ámbitos de la sociología, la psicología social y la antropología, ha encontrado en el estudio de las experiencias personales el eslabón que permite explorar conjuntamente la experiencia

subjetiva y los elementos contextuales e históricos que la enmarcan. Las intersecciones biográficas, los *turning points*, son vistos como marcos temporales donde se hace evidente el cruce de la agencia personal con los significados biográficos y como un medio a través del cual es posible reconstruir estos significados (Riessman, 2008).

Dentro de esta tradición destaca con claridad el concepto de “epifanía”, definido por Denzin (1989: 70) como “momentos y experiencias interactivas que dejan marcas en la vida de las personas. En ellas se manifiesta el carácter personal. Suelen ser momentos

de crisis. Alteran las estructuras de significados fundamentales de la vida de una persona”. Son, pues, encrucijadas existenciales que ocurren en situaciones problemáticas en las que los participantes enfrentan crisis cuyas consecuencias pueden ser positivas o negativas. Refieren, además, a la identidad, ya que operan como catalizadores de la percepción de una nueva identidad. Las epifanías involucran emociones intensas y su significado es dado siempre retrospectivamente, a través del contar y recontar a otros. Ejemplos concretos de situaciones que posteriormente pueden dar lugar a epifanías en función de los procesos de construcción de significados que realice el sujeto son el nacimiento de un hijo, la muerte de algún ser querido, el diagnóstico de una enfermedad incapacitante, etc.

En una revisión relativamente reciente del concepto de epifanía, McDonald (2008) señala que existen muy pocos autores que hayan desarrollado un modelo teórico de este concepto, y que lo hayan estudiado empíricamente. Una de las escasas excepciones la constituye Jarvis (1997), que en una investigación dedicada a analizar las características de las epifanías en la vida de algunas personas las define como un cambio imprevisto, que implica una transformación personal profunda y duradera, mediante la reconfiguración de las creencias que una persona tiene acerca de sí mismo y del mundo. Por su parte, McDonald (2008), en el marco de estudios con sobrevivientes de abuso y maltrato infantil, señala que la función de las epifanías puede ser promover la coherencia, la unidad y la creación de sentido en el marco de una vida aparentemente caótica y sin sentido.

En una lógica similar se inscribe el concepto de episodio nuclear propuesto por McAdams *et al.* (2006) en el marco de sus estudios de historias de vida. Los episodios nucleares están relacionados con las epifanías en la medida en que constituyen nodos de los relatos personales que son identificados por los sujetos como profundamente transformadores para ellos como personas. McAdams los

entiende como escenas específicas de los relatos de vida en los que aparecen puntos altos (*high points*), puntos bajos (*low points*) y puntos de inflexión (*turning points*). Desde el punto de vista narrativo, el interés de los *turning points* reside en el significado que tienen para el sujeto y en la narrativa mediante la cual le atribuye sentido a su experiencia. Por ejemplo, el relato de un accidente automovilístico puede ser significado por quien lo ha sufrido y lo narra como un episodio de “redención”, del que se sale victorioso y es fuente de múltiples aprendizajes, o bien como el inicio de un periodo de “contaminación” en el que todo parece ir mal en la vida.

En síntesis, puede decirse que los estudios narrativos entienden las experiencias transformadoras como momentos particularmente decisivos en la reconfiguración de la identidad de las personas, y cumplen una función importante en términos de favorecer la conexión entre las experiencias personales y la coherencia del relato del sujeto. A su vez, la identidad es concebida como una historia dinámica sobre las personas y en permanente evolución, lo que permite dar coherencia y continuidad a su vida.

En cuanto a la relación de estas experiencias con el aprendizaje, existe una corriente derivada de la investigación narrativa que utiliza las experiencias personales para promover el aprendizaje narrativo. En palabras de los autores que han acuñado el concepto:

Narrative learning can be evidenced in the substance of the narrative but also in the act of narration. Narrative learning... is therefore not solely learning from the narrative; it is also the learning that goes on in the act of narration and in the ongoing construction of a life story (Goodson *et al.*, 2010: 127).

En este sentido, las historias y relatos de experiencias se utilizan desde el punto de vista autobiográfico y se promueven procesos de integración y coherencia de la propia historia

de vida. El aprendizaje narrativo ocurre, entonces, en y a través de la narración de la propia vida a los demás. Este aprendizaje, que se produce muchas veces de manera espontánea, puede utilizarse también como herramienta para conectar las nuevas experiencias de aprendizaje con las experiencias personales previas de los aprendices (Biesta *et al.*, 2011).

Pasamos ahora a revisar los enfoques teóricos que han estudiado específicamente el impacto de experiencias transformadoras en la educación y su utilidad potencial para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Incidentes críticos: experiencias para reflexionar y mejorar el desempeño

Las raíces del concepto de incidente crítico se encuentran en una técnica desarrollada por Flanagan en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial con el fin de mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. En palabras de este autor, la técnica de los incidentes críticos puede definirse como:

A set of procedures for collecting direct observations of human behavior in such a way as to facilitate their potential usefulness in solving practical problems and developing broad psychological principles. The critical incident technique outlines procedures for collecting observed incidents having special significance and meeting systematically defined criteria (1954: 327).

El uso de la técnica se ha extendido con el tiempo a contextos de formación de competencias laborales de diversos campos y oficios. Existen, por ejemplo, numerosas investigaciones en el campo de la salud y de la formación de profesionales y técnicos del área sanitaria que utilizan esta técnica como una herramienta para reflexionar sobre la práctica y mejorar el desempeño profesional. Para ello, se utilizan técnicas de recolección de incidentes críticos que luego son examinados por los participantes

(Casals, 2013). Ejemplos de incidentes críticos serían un momento en que un profesional fracasa frente a una tarea determinada, un episodio en que un trabajador recibe un premio por una tarea que creía no haber realizado correctamente, un médico que se ve enfrentado a la muerte de un paciente en urgencias en su primer turno como residente, etc.

El amplio abanico de usos del concepto ha dado lugar a una multiplicidad de acepciones, con lo cual se ha generado una cierta confusión conceptual. Así, en ocasiones los incidentes críticos se presentan como episodios o situaciones que las personas recuerdan con facilidad (Chell, 2004) porque se desvían significativamente, en términos positivos o negativos, de lo que consideran normal o esperable. En otros casos, en cambio, los incidentes críticos refieren a fenómenos objetivables, como por ejemplo los desastres naturales o las emergencias humanitarias o sanitarias, que pueden ser considerados “críticos” por la mayoría de las personas.

La técnica de los incidentes críticos se ha utilizado en los procesos de formación docente, sobre todo en la fase de formación inicial y en la formación de profesores de educación secundaria y de universidad. En el contexto de este artículo consideramos de especial interés la línea de investigación que vincula los incidentes críticos con el aprendizaje transformacional y la reflexión crítica. Los trabajos de esta línea se centran en el análisis de la experiencia subjetiva de los participantes con el fin de comprender cómo enfrentan las situaciones consideradas críticas, y cómo la experiencia resultante impacta en la identidad de los sujetos. Nótese que acabamos de introducir un cambio en la formulación que puede parecer terminológico, pero que tiene importantes implicaciones teóricas; nos referimos al hecho de que, si bien los trabajos realizados en el marco de esta línea de investigación están alineados con la tradición de los incidentes críticos, su foco de estudio es la experiencia subjetiva de los involucrados.

Las aportaciones de Tripp (1992; 2012), precursor del uso de la técnica de los incidentes críticos en la formación del profesorado, responden a este enfoque. Tripp sitúa el concepto de incidente crítico en el contexto de una propuesta de investigación educativa encuadrada en la crítica social. Este tipo de investigación, inspirada en autores como Paulo Freire, se basa en los principios de la justicia social, tanto en lo que concierne a las opciones metodológicas, como a los objetivos de la investigación y su función comunitaria. En palabras de Tripp:

It involves strategic pedagogic action on the part of classroom teachers, aimed at emancipation from overt and covert forms of domination. In practical terms, it is not simply a matter of challenging the existing practices of the system, but of seeking to understand what makes the system be the way it is, and challenging that, whilst remaining conscious that one's own sense of justice and equality are themselves open to question (1992: 13).

En este marco, los incidentes críticos se conciben como interpretaciones subjetivas sobre eventos que tienen significado para el sujeto. Lo que tiene significado, dice Tripp, no es el evento en sí, sino la interpretación y el sentido que le da el sujeto, y éstos dependen, en este marco teórico, del juicio de valor que el sujeto hace sobre el evento. Los incidentes críticos, así entendidos, proporcionan una plataforma para promover procesos de reflexión sobre la propia práctica y facilitan los procesos de aprendizaje continuo propios del desarrollo profesional. El procedimiento introduce niveles crecientes de complejidad en los incidentes críticos analizados, de manera que, en la medida en que hay una reflexión sobre la práctica, se producen cambios en las concepciones implícitas, creencias, valores

y prácticas de los participantes (Tripp, 2012). Algunos trabajos posteriores que se sitúan en esta misma línea son los de Monereo y colaboradores: Monereo y Badía (2011); Bilbao y Monereo (2011).

La mayoría de los estudios sobre incidentes críticos se sitúan en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional; sin embargo, como veremos adelante, la preocupación por la educación y la mejora de la enseñanza ha llevado a algunos autores a desplazar su foco de interés hacia el estudio de las experiencias subjetivas de los aprendices cuando participan en actividades que les resultan particularmente significativas.

Experiencias críticas y experiencias significativas creativas: oportunidades para aprender

Peter Woods, reconocido sociólogo de la educación, es el máximo exponente de un acercamiento al estudio de las experiencias transformadoras cuyo objetivo último es la mejora de la enseñanza y las condiciones que hacen posible una “enseñanza creativa” (Woods, 1995). Con ese objetivo en mente, Woods aborda el estudio de las experiencias críticas¹ en centros de educación primaria como episodios planificados, cargados de significado, que comportan cambios importantes y un desarrollo personal, sobre todo para el profesorado. Además, son experiencias con un importante potencial de aprendizaje para los involucrados, que trascienden lo que se hace en las aulas y que interrumpen la experiencia ordinaria de las escuelas. Ejemplos de experiencias críticas estudiadas por Woods son una obra musical que involucra a toda la comunidad escolar, un proyecto de un libro de cuentos en el que participan toda una clase y una escritora local, un proyecto escolar anual realizado en conjunto con la municipalidad para intervenir educativamente un terreno abandonado, etc. En palabras del autor:

1 Como señala Casals (2013), la denominación original en inglés utilizada por Woods es “critical event”, traducida en ocasiones como “evento crítico”. Sin embargo, la traducción “experiencia crítica” se ajusta más, a nuestro juicio, a la explicación que Woods da del concepto.

Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los incidentes relámpago y los periodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año. Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos o tópicos, aunque, de algún modo, todas sean críticas en sus efectos (Woods, 1997: 18).

Según Woods, dos son las características principales de las experiencias críticas: en primer lugar promueven el “aprendizaje real” al incentivar el aprendizaje significativo y al construir la nueva experiencia de aprendizaje a partir de las experiencias y saberes previos de los alumnos. El objetivo último es que los estudiantes “aprendan a aprender” y desarrollen el pensamiento crítico, utilizando como referencia un modelo de aprendizaje experiencial inspirado en Dewey y en los enfoques educativos constructivistas. En segundo lugar, ponen un fuerte énfasis en el aprendizaje colaborativo, sobre el supuesto de que mediante el esfuerzo grupal se fortalece la pertenencia y la autoestima de los participantes.

La trayectoria académica de Woods muestra cómo el interés por la enseñanza creativa y por los profesores creativos desemboca en un interés por el aprendizaje significativo y los aprendices creativos. El mismo recorrido se aprecia en la trayectoria de su colega Jeffrey, con quien Woods trabajó estrechamente en la década de 1990 estudiando las características de la enseñanza creativa y la identidad de los profesores. En ambos casos, a partir de la década de 2000 el foco prioritario de atención se pone en los aprendices y las oportunidades de aprendizaje creativo que éstos encuentran en las aulas (Jeffrey y Woods, 2003).

El aprendizaje creativo contempla experiencias significativas que son relevantes y tienen sentido para los estudiantes. Ejemplos de estas experiencias son, por ejemplo, participar como actor en una obra escolar, participar en

un proyecto de cuentacuentos en el que los alumnos deben contar sus historias favoritas y luego crear una canción a partir de esa historia, etc. Estas experiencias posibilitan el proceso de relevancia, control, apropiación e innovación que se despliega en los contextos de enseñanza creativa. La innovación supone aquí la emergencia de algo nuevo, un cambio importante, que puede consistir en la adquisición de una habilidad, un *insight* o una comprensión más profunda. En palabras de Jeffrey:

Something new is created. A major change has taken place - a new skill mastered, new insight gained, new understanding realized, new, meaningful knowledge acquired. A radical shift is indicated, as opposed to more gradual, cumulative learning, with which it is complementary (2006: 401).

De acuerdo con este planteamiento, el aprendizaje creativo comporta una transformación. En la medida en que la enseñanza es relevante y tiene sentido para el estudiante, éste se va apropiando del proceso y aumenta su motivación por las actividades y tareas de aprendizaje. En este punto Jeffrey subraya la relación entre el tipo de aprendizaje y el cambio en los significados resultantes. Para que exista realmente innovación y transformación, es decir, para que se dé un aprendizaje creativo, es necesario que se produzca una ruptura en los significados, un cambio radical que no puede producirse como resultado de un proceso acumulativo continuo; se trata de un cambio que encierra la posibilidad de transformar, nada más y nada menos, al propio aprendiz.

Experiencias cristalizadoras y experiencias educativas clave: impacto en las trayectorias personales de aprendizaje de los estudiantes

Las experiencias cristalizadoras, concepto propuesto en 1980 por Feldman y desarrollado posteriormente por Gardner, se definen

como las reacciones memorables que un sujeto tiene frente a un rasgo o característica de una actividad, y que provoca un cambio perdurable en su desempeño y en la visión que tiene sobre sí mismo (Walters y Gardner, 1986; Freeman, 1999, en Pickard y Bailey, 2009). En sus estudios sobre grandes pensadores y artistas, Walters y Gardner (1986) encontraron que muchos de ellos relataban experiencias cristalizadoras “iniciales”, ocurridas con frecuencia durante la infancia. Estas experiencias marcan generalmente un compromiso temprano con una actividad particular —por ejemplo, la composición musical, la práctica de algún deporte, etc.— que se traduce posteriormente en que los sujetos se reconocen de manera diferente a sí mismos o a sus habilidades en esa actividad concreta. Las experiencias cristalizadoras “secundarias”, por su parte, se identifican como experiencias ocurridas en etapas posteriores de la vida, una vez que los sujetos ya se sienten atraídos por esos ámbitos específicos de actividad. Ambos tipos de experiencias se caracterizan por una alta intensidad emocional. En palabras de Pickard y Bailey: “the intensity of the experiences works to focus individuals’ attention on specific types of experiences, to which they are motivated to return” (2009: 169).

En una investigación dedicada a examinar las experiencias cristalizadoras identificadas por 422 estudiantes académicamente talentosos, Cameron *et al.* (1995) encontraron que la mayoría de ellas se relacionaba con un logro personal e implicaba una interacción significativa con otra persona. Los autores concluyeron que las experiencias con reconocimiento positivo y mejora de habilidades, situadas en edades tempranas, pueden contribuir a establecer un autoconcepto académico positivo y favorecen un desarrollo positivo de la identidad; asimismo, destacan el impacto que las experiencias cristalizadoras pueden tener no sólo en el reconocimiento de uno mismo, sino también en el motivo último que orienta la

vida de las personas, en su proyecto de vida. Para Armstrong (2009), estas experiencias constituyen puntos de quiebre en el desarrollo de las habilidades de las personas en la medida en que son como “chispas” que encienden el fuego de algún dominio de actividad o campo, y facilitan su desarrollo. Armstrong propone el concepto de experiencia paralizadora para referirse a las experiencias que inciden negativamente en el sentido de competencia de las personas, e inhiben el aprendizaje. Armstrong llama también la atención sobre un punto especialmente relevante en el marco del presente trabajo: la importancia del reconocimiento y la motivación, y cómo ambos aspectos se retroalimentan mutuamente.

Yair (2009) ha llamado la atención sobre la falta de trabajos que aborden el fenómeno de las experiencias educativas clave y los puntos de inflexión (*turning points*) en la historia y trayectoria educativa de los estudiantes. Las experiencias educativas clave se entienden como una actividad narrativa en la que se construye retrospectivamente una narración sobre una experiencia pasada. Los puntos de inflexión, a su vez, incluyen y enlazan tres condiciones: un estado previo, un momento de transformación y una nueva trayectoria. Mientras que los momentos previo y posterior permiten el contraste narrativo, el momento transformador que los enlaza constituye para Yair el punto de inflexión. Los rasgos esenciales de los puntos de inflexión positivos son altos niveles de confianza y aceptación, un contexto desafiante y de altas expectativas, y niveles extraordinarios de entusiasmo y compromiso. Juntos, estos tres elementos constituyen un todo interdependiente caracterizado por la aceptación, el desafío y el modelaje.

El mismo autor, tras examinar más de 3 mil narrativas de estudiantes universitarios sobre experiencias educativas clave ubicadas en la escuela o en el instituto (Yair, 2008),² encuentra que los afectos juegan en ellas un papel preponderante. En particular, cuando las

2 Experiencia situada en el ámbito educativo formal: escuela o instituto.

narrativas mencionan a profesores, en la gran mayoría de los casos se trata de aquellos cuya influencia trascendió la materia que impartían, y que se convirtieron en auténticos referentes, recordados como profesores “comprometidos a nivel personal con sus estudiantes” y “apasionados”. Estos profesores, según Yair, darían cuenta de una orientación emocional dirigida a la reciprocidad y la mutualidad. En las narrativas de los estudiantes esos profesores aparecen como personas que consiguieron generar en ellos un compromiso implicándose conjuntamente en un aprendizaje con sentido. Las experiencias educativas inciden, así, tanto en los aspectos cognitivos —realización de nuevos aprendizajes— como en los aspectos emocionales —una nueva disposición hacia el aprendizaje— y de autodescubrimiento del aprendiz.

La sintética revisión que se ha presentado muestra que los principales acercamientos al estudio de las experiencias transformadoras tienen focos distintos y responden a preocupaciones que van desde la promoción del desarrollo y el bienestar humano, hasta las experiencias educativas clave y su influencia sobre las trayectorias personales de aprendizaje

de los estudiantes, pasando por los procesos de formación y desarrollo profesional, las prácticas educativas y la enseñanza creativa. Así mismo, pone de manifiesto la presencia de una serie de elementos y procesos intra e interpsicológicos que juegan un papel destacado en estas experiencias, entre los que cabe destacar los motivos y los significados individuales, las emociones intensas, las otras personas significativas, el reconocimiento y las características de la actividad o tarea. Pero ha llegado ya el momento de plantear directamente la cuestión de cómo inciden estas experiencias en el modo en que las personas enfrentamos las situaciones y actividades de aprendizaje y construimos significados sobre nosotros mismos como aprendices.

LAS EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE Y LA IDENTIDAD DE APRENDIZ

La mayoría de los enfoques teóricos revisados contempla la relación entre las experiencias transformadoras, la identidad y el aprendizaje, pero ninguno profundiza en esta relación que, sin embargo, nos parece crucial para

Cuadro 2. Síntesis del enfoque de identidad de aprendiz: las experiencias clave de aprendizaje

Concepto	Marco conceptual	Foco	Concepción de la identidad	Concepción del aprendizaje
Experiencia clave de aprendizaje	Psicología constructivista de orientación socio-cultural: Vygotsky, Leontiev, Coll y colaboradores	Articulación del proceso de construcción de significados y de atribución de sentido al aprendizaje. Estudio de la integración de las emociones y los motivos de aprendizaje en el sentido de reconocimiento de aprendiz.	Modelo de identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010). Identidad dinámica de naturaleza discursiva enraizada en la actividad. Componentes centrales: la actividad y sus características, motivos, emociones, actos y sentido de reconocimiento, patrones discursivos, otros significativos.	El aprendizaje entendido como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido en el marco de la actividad conjunta (Coll <i>et al.</i> , 2008). Aportaciones de Lave y Wenger (1991; Wenger, 1998): el aprendizaje como participación en comunidades de práctica.

Fuente: elaboración propia.

entender el impacto de estas experiencias en la vida de las personas. El modelo de identidad de aprendiz desarrollado por Falsafi y Coll (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010; Coll y Falsafi, 2011; 2015) y el concepto de experiencias clave de aprendizaje (ECA) surgido en el marco de este modelo ofrecen, a nuestro juicio, una vía apropiada para intentar llenar esta laguna.

En primer lugar, como pone de manifiesto la caracterización que los autores hacen de este concepto, la IdA se construye a partir de un determinado tipo de experiencias: las experiencias subjetivas de aprendizaje. En efecto, la IdA se presenta

...como el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, [y] es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades —pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas— a las que remiten esas experiencias (Falsafi y Coll, 2015: 17).

De este modo, por un lado, el carácter subjetivo de las experiencias está anclado en la actividad, que constituye la representación intrapsicológica global que el sujeto construye a partir de ella (Falsafi, 2010). Y por otro, son experiencias que, con independencia de su orientación inicial, tienen como resultado un aprendizaje para el sujeto, es decir, le permiten construir significados referidos tanto al objeto o contenido de las actividades, como aquellos referidos a sí mismos como aprendices en esas actividades.

Ahora bien, no todas las experiencias de aprendizaje tienen la misma incidencia sobre los significados que construimos sobre

nosotros mismos como aprendices. En una primera aproximación podemos caracterizar las ECA como experiencias subjetivas de aprendizaje que tienen una fuerte incidencia en la construcción de estos significados, como experiencias transformadoras que nos hacen tomar conciencia de nosotros mismos como aprendices y que modifican profundamente la visión que teníamos hasta ese momento. El surgimiento de las ECA está ligado, probablemente, a situaciones en las que la persona no cuenta con significados previos que puedan mediar funcionalmente con lo que está experimentando —una crisis, o una situación en la que el sujeto se siente “desarmado” frente a las exigencias de la tarea— o en las que se produce una ruptura con los significados previos asociados al modo como se reconocía hasta ese momento en ese tipo de situaciones.

En segundo lugar, de acuerdo con el modelo de IdA, las experiencias subjetivas de aprendizaje remiten a situaciones o actividades que, independientemente de su carácter real o imaginado, están situadas en el espacio y en el tiempo. Este carácter situado de las experiencias de aprendizaje conduce a postular tres modalidades o vertientes en el proceso de construcción de la IdA, atendiendo al tipo de vinculación espacio-temporal entre la experiencia subjetiva de aprendizaje y la situación que es su referente: en la actividad (*in activity*), sobre la actividad (*on activity*) y a través de la actividad (*cross activity*) (Falsafi, 2010). La primera modalidad corresponde a la que se activa en el presente (en la acción, en el discurso en la acción) y permite dar sentido a la actividad mientras se participa en ella. La segunda modalidad refiere a la posibilidad de construir sentido sobre una actividad reciente en el tiempo y/o espacio, negociando los significados previamente construidos. La tercera modalidad, de naturaleza básicamente representacional, es la que permite conectar diferentes significados y elaborar significados generales respecto a uno mismo como aprendiz y darles continuidad en el tiempo. Estas

tres modalidades interactúan permanentemente, pues cualquier experiencia subjetiva de aprendizaje puede pasar a integrarse en un sistema de significados sobre uno mismo como aprendiz en la medida en que exista un espacio de reconocimiento y de reconstrucción de significados que lo posibilite.

El poder transformador que hemos convenido en reconocer a las ECA nos lleva a situarlas básicamente en la modalidad de construcción *cross-activity*, si bien con un anclaje *on activity*. Las ECA se caracterizarían, así, por tener un claro referente *on activity* y una fuerte proyección *cross activity*, de manera que los significados sobre uno mismo como aprendiz construidos a partir de una experiencia subjetiva de aprendizaje, o de un tipo determinado de experiencias subjetivas de aprendizaje, se expanden, se generalizan, se proyectan sobre uno mismo más allá de la experiencia o del tipo de experiencias concretas que son su referente. De ahí se sigue otra característica de las ECA, y de toda experiencia subjetiva de aprendizaje: su carácter discursivo y, en consecuencia, su exposición a un proceso permanente de re-co-construcción, aspecto que retomaremos en los comentarios finales.

En tercer lugar, el modelo de IdA ofrece una descripción de los elementos o componentes que intervienen en el proceso de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz (Falsafi, 2010). Algunos de estos elementos tienen una especial relevancia para el argumento de este artículo, y más concretamente para responder la pregunta que preside nuestra indagación. Nos referimos, sobre todo, a los elementos que el modelo identifica como características de la actividad, objetivos, motivos u otros actos de reconocimiento significativos, así como a las emociones.

Las características de la actividad refieren a los rasgos que la componen, entre otros, el contexto socio-institucional en que se lleva a cabo, el contenido de aprendizaje, los resultados esperados, los participantes, sus

obligaciones y responsabilidades, etc. Los objetivos y motivos, siguiendo los planteamientos de Leontiev (2005), conciernen al objeto que dirige y orienta la actividad, y a las necesidades que el objeto permite satisfacer. Los otros significativos son los otros realmente presentes o imaginados, que posibilitan al sujeto construir significados, ya sea a través de actos de reconocimiento concretos o como participantes en las actividades. Los actos de reconocimiento se definen como todas aquellas acciones verbales y no verbales entre dos o más individuos a través de las cuales se reconocen a sí mismos. En el caso de la identidad de aprendiz, estos actos de reconocimiento inciden en cómo se sienten, describen y posicionan en cuanto aprendices.³

En términos vygostkianos, los actos de reconocimiento pueden ser entendidos como la vertiente intersubjetiva de la construcción de la identidad, mientras que el sentido de reconocimiento sería la vertiente intra-subjetiva. Esto implica que la construcción de la IdA, como cualquier tipo de identidad, es en todo momento un proceso co-constructivo, y que el sentido de reconocimiento deriva de la interacción entre las experiencias previas del individuo, sus motivos para participar en la actividad de aprendizaje, las emociones que se ponen en juego, las interacciones sociales y los actos de reconocimiento, entre otras variables (Falsafi *et al.*, 2010).

Estos elementos, y otros que el modelo ha ido incorporando, permiten precisar lo que distingue a una ECA de otras experiencias subjetivas de aprendizaje. Así, la especificidad de estas experiencias se vincula al tema de la visibilización y reconstrucción de motivos. En las ECA, el sujeto se ve confrontado a la articulación entre objetivos y motivos, lo que le lleva a reflexionar sobre sus propios motivos de aprendizaje. Otros elementos que juegan un papel crucial en las ECA son el binomio actos de reconocimiento-otros significativos, así como la intensidad emocional asociada a

3 Una descripción detallada de estos componentes puede consultarse en Falsafi, 2010: 101-111 y 260-266.

la experiencia de aprendizaje como resultado tanto de la articulación entre objetivos y motivos, como de los actos de reconocimiento proporcionados por otros significativos.

Además de ayudarnos a precisar dónde reside la especificidad de las ECA, el modelo de IdA permite identificar los ámbitos de los significados sobre uno mismo como aprendiz; a su vez, esto puede llegar a transformar estas experiencias, ya que tienen que ver, en primera instancia, con el “sentido de reconocimiento”, y en segunda instancia, con los rasgos atribuidos a uno mismo como aprendiz (en términos básicamente de tipos y características de actividades favorables para aprender, motivos para aprender y experiencia emocional asociada al hecho de aprender).

Otro aspecto particularmente importante de las ECA es su dimensión espacio-temporal, y más concretamente su impacto sobre los significados sobre uno mismo como aprendiz a lo largo y ancho de la vida. Mediante la expresión “aprendizaje a lo ancho de la vida” aludimos al hecho de que vivimos en una multitud de espacios y contextos socioculturales interrelacionados —ser miembro de una familia, trabajar, pertenecer a un club deportivo o cultural, viajar o ir de vacaciones, practicar meditación, etc.— que explican en buena medida lo que aprendemos y en quiénes nos vamos transformando como aprendices (Barnett, 2011; Coll, 2013). El aprendizaje a lo ancho de la vida expande el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida, en la medida en que reconoce que las personas habitamos, aprendemos y nos construimos como aprendices en diversos espacios de actividad de manera simultánea.

El concepto de ECA refleja la idea del aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, ya que asume que los significados que el sujeto construye sobre sí mismo como aprendiz atraviesan los diferentes espacios por los que transita. Más aún, estos significados cumplen una función mediadora en la medida en que le permiten conectar experiencias de aprendizaje ubicadas en diferentes espacios de actividad.

Podríamos decir que las ECA le brindan al sujeto la posibilidad no sólo de reconocerse, sino también de proyectarse como aprendiz: ¿qué tipo de aprendiz soy?, ¿cuáles son los contenidos que me gusta aprender?, ¿qué tipo de profesores me ayudan mejor a aprender?, ¿qué momentos familiares me han enseñado los valores que considero más importantes?, etc.

El relato de una mujer, obtenido en el marco de un estudio centrado en las ECA, nos servirá para ilustrar los argumentos precedentes sobre las la IdA y las ECA. La mujer contó que una experiencia que la había marcado mucho en su modo de reconocerse como aprendiz había sucedido cuando ingresó a trabajar en un taller mecánico en el que trabajaban sólo hombres. Cuando le preguntamos qué había sido lo que más le había llamado la atención y cuál había sido la influencia de esa experiencia en su vida, relató que con esa experiencia había demostrado a todos esos hombres que ella también podía aprender mecánica y había logrado hacerse valer. Además, nos dijo que había descubierto que lograba aprender muy rápido, y que eso la había hecho querer retomar sus estudios que había abandonado por las dificultades derivadas de su contexto de pobreza. Comentó también que todo había tenido mucho sentido para ella debido a que, además, había logrado salir adelante y darle un mejor futuro a su hija, lo que la hacía sentir muy orgullosa y feliz.

Este ejemplo nos ayuda a identificar algunos de los elementos que hemos comentado anteriormente. La ECA que esta mujer elige narrar describe una experiencia en la que se cruzan múltiples posicionamientos y diferentes sistemas de significados: por una parte, hay una ruptura en los significados previos en torno a lo que ella es como mujer; y por otra, hay un reconocimiento de sí misma en el modo en como se representa sus capacidades de aprendizaje. Además, vemos que la experiencia tiene un componente emocional importante, ya que la hace sentirse orgullosa y feliz. Todo lo anterior la impulsa a soñarse en el tiempo, a

proyectar su identidad de aprendiz al futuro. Así mismo, la experiencia la lleva a tomar conciencia de sus motivos: si bien aparecen motivos derivados de la necesidad de aprender los contenidos y competencias específicos que le exige su nuevo trabajo; aparecen también otros de índole superior que tienen que ver con el tipo de mujer que quiere ser y el tipo de futuro que quiere darle a su hija. Este “alineamiento de motivos” le permite atribuir sentido a la experiencia de aprendizaje que ha tenido y proyectarlo hacia experiencias de aprendizaje que tendrá en el futuro.

En síntesis, podemos caracterizar las ECA como reconstrucciones discursivas de experiencias subjetivas de aprendizaje, reales o imaginadas, especialmente transversales y distintivas y con una *alta valencia emocional*, en las que aparecen *actos de reconocimiento de otros significativos* que afectan el sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz y lo proyectan a través del tiempo. Señalemos aún que la comprensión de las ECA a la luz del modelo de IdA permite analizar cómo las experiencias de aprendizaje nos transforman, y cómo las personas conectamos y reconstruimos significados sobre el aprendizaje y sobre nosotros mismos como aprendices; así mismo, nos proporciona información relevante sobre los otros significativos presentes en nuestras trayectorias de aprendizaje y los motivos que han orientado y orientan nuestros aprendizajes. Por todo ello, la toma en consideración de las ECA en el marco del modelo de IdA abre, a nuestro entender, posibilidades inéditas a la investigación y a la intervención educativas, que comentaremos brevemente a continuación.

LAS EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE: UN REFERENTE PARA LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este artículo hemos revisado críticamente algunos enfoques teóricos desde los que se han estudiado las experiencias transformadoras y

su impacto en el aprendizaje. Como hemos visto, las aportaciones de estos enfoques a la comprensión de cómo las personas se reconocen y posicionan ante al aprendizaje han sido escasas. Con el fin de zanjar esta laguna hemos recurrido al modelo de identidad de aprendiz de Falsafi y Coll (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010), lo que nos ha permitido elaborar el concepto de experiencia clave de aprendizaje. Este concepto atiende a la complejidad de los temas implicados en la “transformación” de los aprendices, mismos que aborda a partir de la subjetividad de las experiencias de aprendizaje, comprendida desde procesos intersubjetivos, dinámicos y situados.

La comprensión de las ECA en el marco del modelo de la IdA nos permite hacernos cargo de una de las aristas problemáticas de los estudios de este campo, a saber, el carácter fenomenológico de cualquier experiencia. Desde una perspectiva socioconstructivista, toda experiencia es siempre una experiencia cultural y situada. En la experiencia subjetiva de aprendizaje se integran elementos intra e interpsicológicos. Su influencia, en términos del impacto de esa experiencia en la IdA, tendrá que ver, por tanto, con la posibilidad o no de re-significarla, y de re-significarla de una determinada manera. De este modo, las reconstrucciones discursivas guiadas adquieren una especial relevancia por cuanto posibilitan la reflexión del sujeto en torno a las ECA, su re-significación y la integración de los significados re-co-construidos en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz.

La comprensión de las ECA en el marco del modelo de IdA permite, en primer lugar, enmarcar las experiencias transformadoras y darles sentido en términos del papel que desempeñan en la construcción de significados de los sujetos sobre sí mismos como aprendices. En segundo lugar, constituye una vía privilegiada para dar cuenta de las experiencias que más marcan, desde un punto de vista subjetivo, sus trayectorias de aprendizaje. Y en tercer lugar, pone de relieve el papel de

las emociones y de los motivos de aprendizaje en el sentido que los aprendices atribuyen a sus experiencias de aprendizaje (González-Rey, 2010). Todo ello se traduce, a su vez, en la posibilidad de diseñar intervenciones educativas en las que se hagan visibles, a partir de la identificación de las ECA de los alumnos en contextos escolares y no escolares, los significados que manejan sobre sí mismos como aprendices y, sobre todo, que permitan reconstruirlos y re-significarlos, orientándolos

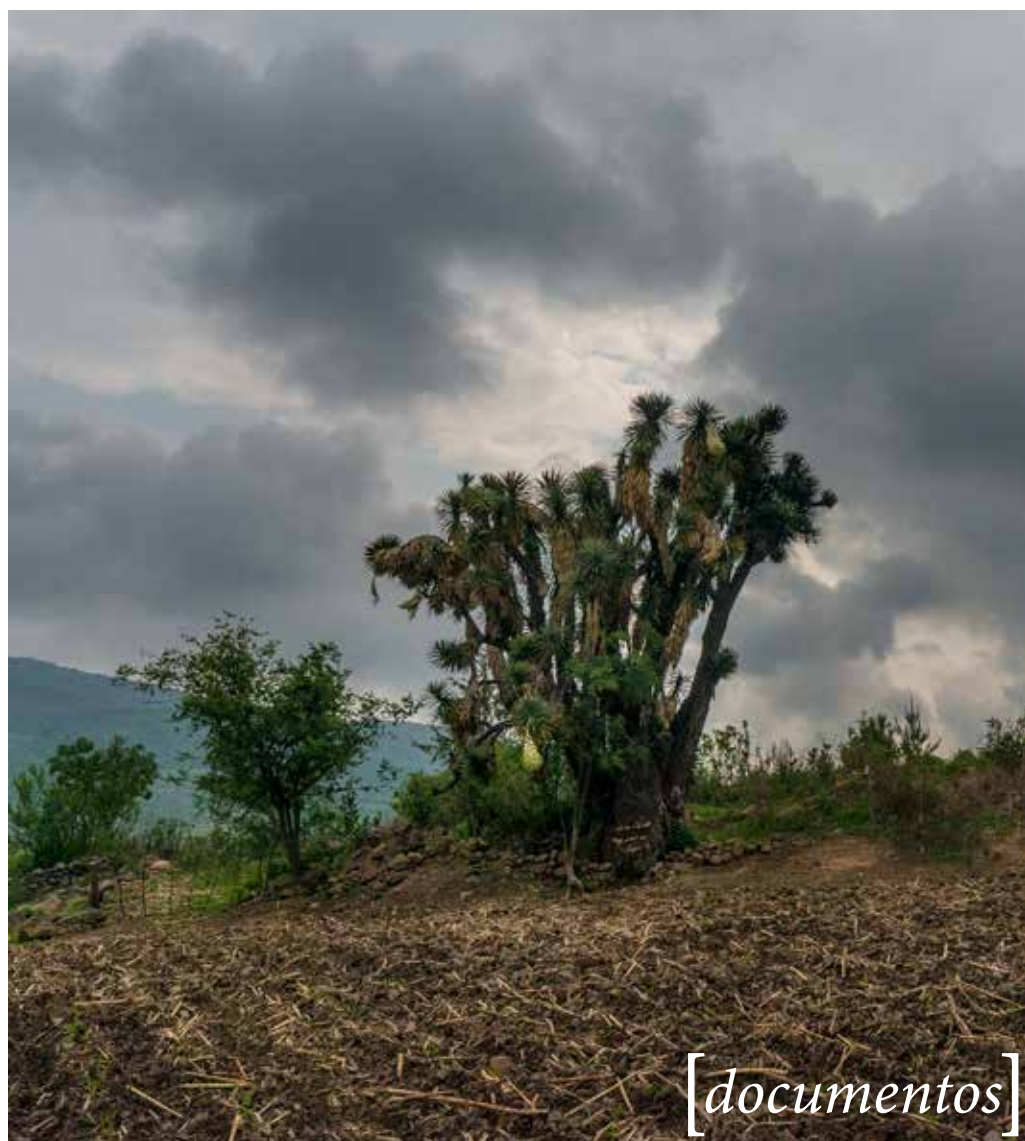
hacia el desarrollo de una IdA habilitadora para actuar como aprendices competentes a lo largo de la vida en una amplia variedad de contextos y situaciones. La creación de espacios de re-construcción discursiva en el marco de las instituciones educativas, así como el diseño y la puesta a punto de las estrategias de intervención educativa orientadas al fortalecimiento de la IdA de los alumnos, aparecen, de este modo, como dos tareas urgentes y prometedoras.

REFERENCIAS

- ARMSTRONG, Thomas (2009), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- BARNETT, Ronald (2011), "Lifewide Education: A new and transformative concept for higher education", en Norman Jackson (ed.), *Learning for a Complex World. A Lifewide Concept of Learning, Education and Personal Development*, Bloomington, AuthorHouse, pp. 22-38.
- BIESTA, Gert, John Field, Phil Hodgkinson, Flora Macleod e Ivor Goodson (2011), *Improving Learning through the Lifecourse. Learning lives*, Londres/Nueva York, Routledge.
- BILBAO, Gilda y Carles Monereo (2011), "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 1, pp. 135-151.
- CAMERON, Patricia, Carol Mills y Thomas Heinzen (1995), "The Social Context and Developmental Patterns of Crystallizing Experiences among Academically Talented Youth", *Roeper Review*, vol. XVII, núm. 3, pp. 197-200.
- CAPELLA, Claudia (2013), "Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo", *Psicoperspectivas*, vol. XIII, núm. 2, pp. 117-128.
- CASALS, Albert (2013), "Aplicación del concepto Experiencia Crítica al análisis de innovaciones educativas", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 21, pp. 79-97.
- CHELL, Elizabeth (2004), "Critical Incident Technique", en Catherine Cassell y Gillian Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, Londres, Sage, pp. 45-60.
- COLL, César (2009), "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares", en Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*, Madrid, OEI/Santillana, pp. 101-112.
- COLL, César (2013), "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", en José Luis Rodríguez Illera (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 156-170.
- COLL, César (2014), "El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 232, pp. 12-17.
- COLL, César y Leili Falsafi (2010), "Learner Identity. An educational and analytical tool", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 211-233.
- COLL, César, Javier Onrubia y Teresa Mauri (2008), "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 33-70.
- DENZIN, Norman (1989), *Interpretive Biography*, Newbury Park, Sage Publications.
- FALSAFI, Leili (2010), *Learner Identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- FALSAFI, Leili y César Coll (2011), "La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales", en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coords.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*, Barcelona, Narcea, pp. 77-98.
- FALSAFI, Leili y César Coll (2015), "Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. XI, núm. 2, pp. 1619.
- FALSAFI Leili, César Coll y Antonia Valdés (2010), "Buenos estudiantes y aprendices competentes: la identidad de aprendiz como

- herramienta para la política y práctica educativa", ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, septiembre de 2010.
- FLANAGAN, John C. (1954), "The Critical Incident Technique", *Psychological Bulletin*, vol. V, núm. 4, pp. 327-358.
- GONZÁLEZ-Rey, Fernando (2010), "Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad", *Universitas Psychologica*, vol. IX, núm. 1, pp. 241-253.
- GOODSON, Ivor, Gert Biesta, Michael Tedder y Norma Adair (2010), *Narrative Learning*, Londres/Nueva York, Routledge.
- HOFFMAN, Edward y Fernando Ortiz (2009), "Youthful Peak-Experiences in Cross-Cultural Perspective: Implications for educators and counselors", en Leslie Francis, Daniel Scott, Marian de Souza y James Norman (eds.), *The International Handbook of Education for Spirituality, Care & Well-Being*, Nueva York, Springer, pp. 469-490.
- JARVIS, Arianna (1997), *Taking a Break: Preliminary investigations into the psychology of epiphanies as discontinuous change experiences*, Tesis Doctoral, University of Massachusetts.
- JEFFREY, Bob (2006), "Creative Teaching and Learning: Towards a common discourse and practice", *Cambridge Journal of Education*, vol. XXVI, núm. 3, pp. 399-414.
- JEFFREY, Bob y Peter Woods (2003), *The Creative School: A framework for success, quality and effectiveness*, Londres, Routledge/Falmer.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- LEONTIEV, Alexei (2005), "Lecture 13. The structure of consciousness", *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. XLIII, núm. 5, pp. 14-24.
- MASLOW, Abraham (2008), *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós.
- MCADAMS, Dan, Ruthellen Josselson, Amia Lieblich (eds.) (2006), *Identity and Story. Creating self in narrative*, Washington DC, American Psychological Association.
- MCDONALD, Matthew (2008), "The Nature of Epiphanic Experience", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 48, núm. 1, pp. 89-115.
- MONEREO, Carles y Antoni Badía (2011), "Los heterónimos del docente: identidad, *selves* y enseñanza", en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coord.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*, Madrid, Narcea, pp. 57-76.
- PICKARD, Angela y Richard Bailey (2009), "Crystallizing Experiences among Young Elite Dancers", *Sport, Education and Society*, vol. XIV, núm. 2, pp. 165-181. DOI: 10.1080/13573320902809047
- RIESSMANN, Catherine K. (2008), *Narrative Methods for the Human Sciences*, Thousand Oaks, Sage.
- SFARD, Anna y Anna Prusak (2005), "Telling Identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity", *Educational Researcher*, vol. XXXIV, núm. 4, pp. 14-22.
- TRIPP, David (1992), "Critical Theory and Educational Research", *Issues In Educational Research*, vol. II, núm.1, pp. 13-23.
- TRIPP, David (2012), *Critical Incidents in Teaching: Developing professional judgement*, Londres/Nueva York, Routledge Falmer.
- WALTERS, Joseph y Howard Gardner (1986), "The Crystallizing Experience: Discovery of an intellectual gift", en Robert Sternberg y Janet Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 306-331.
- WENGER, Etienne (1998), *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WOODS, Peter (1995), *Creative Teachers in Primary Schools*, Buckingham, Open University Press.
- WOODS, Peter (1997), *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- YAIR, Gad (2008), "Key Educational Experiences and Self-Discovery in Higher Education", *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. XXIV, núm. 1, pp. 92-103.
- YAIR, Gad (2009), "Cinderellas and Ugly Ducklings: Positive turning points in students' educational careers-exploratory evidence and a future agenda", *British Educational Research Journal*, vol. XXXV, núm. 3, pp. 351-370.

D O C U M E N T O S



De las malas prácticas en la dictaminación en ciencias sociales

RENÉ MILLÁN*

Los problemas que acarrear los distintos procesos de evaluación académica (proyectos, ingreso y desempeño de la carrera) han sido analizados en distintas sedes y por diversos investigadores o profesores. En el marco de esas preocupaciones, un aspecto sobre el que se ha reflexionado menos es la dictaminación de los trabajos que se proponen para su publicación. Normalmente (y sobre todo en México) la problemática de las publicaciones académicas se aborda desde una perspectiva que atiende, en el mejor de los casos, dos aspectos: de un lado, la “originalidad”, el plagio y la duplicidad consecutiva de los productos presentados; del otro, la “neutralidad” de la evaluación al adoptar procesos “doble ciego”. Para un buen número de comités editoriales y de instituciones, esas dos dimensiones son suficientes para conducir adecuadamente el proceso de publicación. En mi opinión, esa apreciación es errónea y avala un conjunto de prácticas aceptables —pero incompletas— para responder a la complejidad de aquel proceso. Mientras se han introducido —correctamente— un conjunto de exigencias a los autores y a los productos que presentan, se sostiene, implícita o expresamente, que la solvencia de los dictámenes está resuelta y se tiende a creer que sus requisitos no son ulteriormente perfectibles. No obstante, ni el doble ciego garantiza la neutralidad esperada, ni una neutralidad así inducida garantiza la calidad de la evaluación. Es tiempo ya de abrir un amplio espacio de reflexión de manera

que, conjuntamente con las exigencias éticas y académicas que los autores debemos asumir, se generen otras para garantizar que los dictaminadores nos conduzcamos conforme a buenas prácticas y el buen juicio. Es ese el sentido de este ensayo.

La dictaminación de las publicaciones es una pieza clave en el sostenimiento del sentido mismo de la academia. Esa práctica juega un papel crítico y está en el centro del “control de calidad” del conocimiento que se produce y comparte. Considerada en términos de ese control, la práctica de dictaminación adquiere un rasgo singular y paradójico: para evaluar un texto académico o científico hace uso, como el material mismo, del conocimiento (teórico, metodológico o aplicado) que una comunidad local o internacional tiene a disposición. Así, el dictamen verifica el uso del conocimiento y las propuestas de innovación haciendo también uso de ese conocimiento. La dictaminación es, entonces, una operación reflexiva. Ese carácter reflexivo finca un vínculo persistente: la calidad de las academias está en estrecha relación con el grado de institucionalización de la práctica del dictamen, y sobre todo, con su calidad. Sorprende, por ello, la poca atención que las propias instituciones académicas han puesto para reforzarla, más allá de establecerla como requisito para la publicación. En el centro de ese descuido está la indiferencia frente a su carácter reflexivo: actuamos como si los dictámenes, que son control de calidad, no debiesen —bajo

* Investigador titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El ensayo recoge mi experiencia como director de dos revistas; miembro de diversos comités editoriales; dictaminador y autor. Es producto también del intercambio con varios colegas. Agradezco a Rosario Esteinou, cuyos comentarios fueron decisivos; a Manuel Perlo, Raúl Trejo, Ricardo Tirado, Fernando Vizcaino, Olbeth Hansberg, Roberto Castellanos, Gilberto Giménez, Fernando Pliago, Beatriz García, Julio Bracho, Bertha Lechner, Leticia Merino, Blanca Rubio, Sara Gordon y Rosa María Camarena.

ninguna circunstancia— ser sometidos ellos mismos a control de calidad. Cuando eso pasa, se merma el vínculo con la solvencia académica que les da sentido y se instituyen como un mero requisito que hay que cubrir.

Es quizás por esa consideración que los sistemas de estímulos (Sistema Nacional de Investigadores y otros) no valoran la dictaminación como una actividad relevante. Si se premiara sustantivamente el pertenecer a comités editoriales, la atención a sus solicitudes o el formar parte de la cartera de árbitros, su calidad se incrementaría rápidamente y su impacto sobre la academia también. Los mejores profesores e investigadores tendrían incentivos para dedicarse a esas tareas con pleno compromiso. El prestigio de pertenecer a ciertas revistas correspondería, por regla, con el trabajo efectivamente desempeñado. En cambio, hoy se fatiga para conseguir los dictámenes y normalmente quien los realiza —así actúe con toda seriedad— lo hace en medio de tiempos apretados y asume el encargo como una actividad que compite desventajosamente con otras propias del oficio.

Relegada a la categoría de irrelevante por las políticas académicas de evaluación, la dictaminación se ve adicionalmente mermada, al menos en las ciencias sociales, por una variedad de aspectos que reducen su calidad. Independientemente de que éstos estén muy expandidos o acotados, es innegable que reducen su efecto positivo en la academia. La siguiente podría ser una primera identificación de esos aspectos.

1) *El dictamen como texto sacro*. Por el modo singular en que tendemos a negar su carácter reflexivo, se asume que la calidad de los dictámenes no requiere verificación. Con sus excepciones, estoicamente se reciben en los comités editoriales como si fuesen inmejorables; “piezas” analíticas infalibles o talmúdicas. Escudados en una supuesta “neutralidad” o en un particular sentido de “objetividad”, no pocos comités simplemente solicitan y luego

envían el dictamen al interesado sin ponderar el contenido y argumentación del mismo. Ese procedimiento puede ser considerado como un “método de buzón”. Por él, los comités renuncian expresamente al rol de controladores de calidad de los dictámenes, en contraste con lo que una correcta idea del sentido reflexivo del conocimiento obligaría. Para ellos, todo dictamen es veraz y acertado por ser tal. De ese modo, los comités asumen, en nombre de la “imparcialidad”, que los académicos solamente pueden cometer errores en la estructura expositiva, en la interpretación y comprensión, en la coherencia argumentativa o en la precisión conceptual como autores, nunca como dictaminadores. Asumen que sólo en aquel rol los académicos pueden hacer valer sus preferencias disciplinarias (y políticas). Presumen, contrariamente a las perspectivas internacionales, que a diferencia de los autores, los dictaminadores no incurrir nunca en problemas de parcialidad o en prácticas que pudiesen implicar aspectos éticos.

Ese “método de buzón” resulta conveniente, además, porque ahorra al comité y a sus miembros la lectura de los trabajos sometidos. De hecho, muchos comités no se reúnen nunca y, aun cuando lo hacen, el “método de buzón” induce a que ni el que preside la actividad editorial ni el comité mismo haga las veces de un editor. Así, todo el peso de la evaluación recae en los dictaminadores, cada uno de los cuales *sabe* que ese procedimiento, más su anonimato, lo faculta para emitir juicios —de buena o mala fe— sin control. Al negar que el dictamen implica un uso del conocimiento y por ello debe, como el texto evaluado, ser verificado, se abre potencialmente una zona de arbitrariedad o desatino para el dictaminador. Entre otras, esa zona se expresa con toda claridad en el hecho de que muchos dictámenes no cumplen con la exigencia de argumentación que se exige a los textos. Frases tales como “me parece que no tiene sustento”, “ni estructura”, “la metodología es inapropiada” o “no es original”, sin mayores precisiones

o fundamentos, son comunes. Y válidas. En una ocasión escuché decir a un académico que la mejor manera de rechazar un artículo era atacarlo por su “debilidad metodológica” porque la negativa resultaba “muy neutra” y no requería gran esfuerzo.

Esa estrategia de dictaminar con “etiquetas” pero sin argumentación del juicio (positivo o negativo) es viable y efectiva sólo porque la indiferencia de los comités sobre la solvencia de la evaluación se convierte —extrañamente— en un *ethos* de su “imparcialidad”, y va de la mano con el “método de buzón”. Así, los comités se comportan como agentes del proceso de evaluación y publicación y simultáneamente se relevan de cualquier responsabilidad. El resultado neto es que, más allá de la inmediata buena intención que en apariencia los motiva, asumen involuntariamente e inducen zonas de arbitrariedad en la evaluación. Ante esto, los autores no saben nunca si los dictámenes condicionados o negativos son, o no, plenamente avalados por el comité. La discrepancia con los dictámenes —con razón o sin ella— corre a cargo exclusivamente de los autores. Y en honor a la verdad, muchas veces esas discrepancias son aceptadas con la misma indiferencia con que se reciben los dictámenes. El punto es ser, contra viento y marea, un “buzón” entre las partes.

2) *El dictamen como unicidad de escuelas.*

Las academias poco consolidadas niegan la simultánea presencia de distintas escuelas disciplinarias en un mismo campo. No reconocen que éstas constituyen tradiciones de pensamiento que han conformado perspectivas teóricas y analíticas específicas; que son escuelas que tienen soporte en un largo cuerpo de producción bibliográfica y cuyos postulados se enseñan en diversas universidades y posgrados de primer orden. Muchas de ellas tienen resultados importantes para las ciencias sociales y adelantos metodológicos de la mayor importancia. Pese a eso, para la mayoría de los comités y dictaminadores

mexicanos esas escuelas no tienen ningún estatus académico ni disciplinario.

Parroquialmente evaluamos como si hubiese una verdad aceptada por todo el mundo: para quien estudia la pobreza y ve en ella la fuente de todos los males, le puede resultar inadmisibles que se sostenga que los conflictos familiares —como sostendrían perspectivas de las dinámicas relacionales— afectan los rendimientos escolares de los jóvenes estudiantes. Quien en línea con Bourdieu acota la acción con el concepto de prácticas, podría considerar que es un error, en sí mismo, asumir el vínculo entre reglas, normas y conductas, sin importar que escuelas absolutamente sólidas como el neo-institucionalismo lo postulen. Claramente, los dos ejemplos podrían plantearse a la inversa. Así, una escuela que no coincida con la del dictaminador resulta ser una posición incorrecta o “un desconocimiento” del tema. Hace unos meses, un evaluador indicaba que mi artículo tenía “un sesgo neo-institucional” sin explicar por qué esa perspectiva era precisamente un “sesgo” frente al carácter “objetivo” de la suya. Aun hoy espero respuesta del comité editorial —pese a que el artículo fue aceptado— sobre las razones que justifican inequívocamente que ser neo-institucionalista es una desviación conceptual.

Las diferencias ideológicas y políticas se procesan en el mismo sentido. Recientemente un colega me enseñó un dictamen que rechazaba su artículo porque —y cito— “no era suficientemente crítico” del sistema. Recientemente, un artículo resultado de un estudio empírico en una asociación civil me fue condicionado a que “cambiara la conclusión” porque no concordaba con la posición del dictaminador. Se trataba, quiero insistir, de un estudio empírico. Se me pedía que sostuviera, contra la evidencia del estudio, que la sociabilidad generaba compromiso cívico. Lo singular fue que su condicionamiento no remitía a evidencia alguna; estaba relevado de la prueba. La opinión bastaba. Un dictamen

que me proporcionó recientemente una colega condicionó su trabajo —y cito— porque “no cuestiona[ba] el poder hegemónico cultural de Europa y de los Estados Unidos en el imaginario social de las élites urbanas de la sociedad mexicana”. ¿Por qué hay que cuestionar la bibliografía sajona obligadamente? ¿Quién lo determina? El dato central de estos tres casos es que, a la par de la arbitrariedad de las evaluaciones, los comités asumieron —en línea de principio, y antes de la respuesta de los autores— la pertinencia de los dictámenes sin reparar en lo que estaban avalando y sin distinguir lo que son diferencias de opinión, de escuelas, preferencias y críticas académicamente válidas. Como además existe la extendida práctica de que los comités “cuidan” a sus dictaminadores y no les envían las respuestas de los autores, el resultado es que éstos continuarán repitiendo sus criterios de evaluación con el consentimiento de aquellos.

No reconocer que el campo intelectual y académico está conformado por escuelas y perspectivas que luchan —suave o acremente— por dominar el espectro, tiene enormes consecuencias para la evaluación y para su calidad. La negación de la diversidad de escuelas no favorece que las evaluaciones se realicen con base en la plausibilidad del texto mismo y de su fortaleza argumentativa o metodológica, sino que invoca a juzgar contenidos sustantivos. Y esos serán negados o aceptados según preferencias del evaluador. En tal contexto, la academia (en contrasentido de su natural vocación) se ve poco incentivada para aceptar el vínculo indisoluble y obligado entre lo que se concluye, la estructura argumentativa y la metodología que se sigue para construir la evidencia. La negación de escuelas niega también que éstas fincan una serie de premisas que estructuran el razonamiento y dan coherencia al texto. Bajo esa negación la conclusión de un trabajo de investigación tiende a ser evaluado exclusivamente por razones extra-académicas, por posiciones ideológicas o políticas, o a partir de otros prejuicios.

Cuando eso priva, la mejor manera de hacer una “crítica” en la evaluación es presentar las propias interpretaciones del dictaminador como si no fueran tales, sino hechos irrefutables; y fingir, bajo ese supuesto, que los cuestionamientos a los manuscritos no son de orden interpretativo, sino “contra-fácticos”. Por ejemplo, los dictaminadores tienden a corregir en los siguientes términos: “los niños no tienen problemas de rendimiento escolar porque hay conflictos familiares o sufren *bullying*, sino porque son pobres”; y para ellos su afirmación tiene el mismo estatuto de veracidad que cuando se sostiene que “París no está en Turquía sino en Francia” o que en el “Sahara hay arena, pero no es playa”. Así, lo que es una discrepancia entre *interpretaciones* se presenta como una equivocación que es evidenciada de modo *contra-fáctico*. La negación de las escuelas incentiva un quebrantamiento de la lógica, y en términos de dictaminación ese quebrantamiento opera como juicio válido solamente porque el evaluador ha sido investido por los comités de una autoridad intelectual incuestionable. El costo es que la solvencia argumentativa y metodológica deja de ser criterio de evaluación —y por reflejo, de construcción de textos académicos—. De ese modo, los criterios de dictaminación —y por reflejo, de elaboración de textos— toman la forma de un conjunto de prescripciones: “el autor no debe concluir esto...”; “el autor debe criticar...”; “el autor debe abandonar esa perspectiva...”. En una palabra, malas prácticas en la dictaminación inhiben y castigan tanto nuevos hallazgos en la investigación como la importancia de la coherencia argumentativa.

3) *El dictamen como autopromoción*. Éste es un fenómeno relativamente reciente y, aunque a muchos colegas les parece normal, en mi opinión —y en concordancia con ciertas posturas internacionales— tiene implicaciones de orden ético. Es cada vez más común que entre las consideraciones del dictaminador aparezca la exigencia de citar a uno o varios autores.

En ciertos casos, la recomendación se hace en el mejor espíritu académico; pero en otros, es un medio para la autopromoción del dictaminador. Se exige citar a autores que comparten su misma escuela o perspectiva, o algún texto de su autoría. La exigencia no considera si la bibliografía es coherente con la posición del texto, si aporta algo o si los autores son realmente relevantes. Nunca es claro por qué hay que citar precisamente a éstos, y no a los miles de artículos que existen sobre casi cualquier tema pero que no fueron, como ocurre siempre, incorporados. En la base de la autopromoción está el recurso de no rechazar sino condicionar el texto evaluado; de ese modo el autor queda obligado y normalmente prefiere ceder ante la recomendación que reiniciar el trámite de evaluación. En casos extremos, esa misma “técnica” sirve para forzar la perspectiva entera del texto evaluado. Un colega de una prestigiada institución contaba que para evitar el “riesgo” de que un texto se enviase a un tercer dictamen, prefería “condicionar siempre” de manera que se ajustara a lo que él consideraba prudente y acertado. Así, los textos evaluados están en riesgo de convertirse en promotores involuntarios del dictaminador. Las exigencias de los sistemas de estímulos, como el SNI, incentivan esas prácticas.

Dado que los comités nunca verifican los fundamentos de un condicionamiento en aras de su “imparcialidad” (y los dictaminadores lo sabemos), hacer uso de ese recurso para autopromoverse refuerza sostenidamente, en un contexto de negación de la diversidad de escuelas, la falta de innovación en la investigación y en los marcos conceptuales y teóricos que son utilizados en la academia. Y esa consecuencia ocurre también a través de un procedimiento circular que va instalando al texto académico, y al dictamen conceptualmente desarticulado, como modelos de producción y razonamiento. El círculo es éste: Pedro —como dictaminador— obliga a Juan, mediante el condicionamiento, a que introduzca su perspectiva, y al hacerlo la versión

final del texto resulta un poco contrahecha porque ambas perspectivas no son fácilmente articulables. Luego, Juan —como dictaminador— obliga a Pedro a introducir su perspectiva, con el mismo resultado. La academia corre el riesgo de que una buena proporción de sus productos dictaminados se caractericen por su factura contrahecha. Y los comités, consciente o inconscientemente, lo promueven.

4) *El dictamen como oráculo de mi saber.* No pocos académicos consideran que una vez asumido el rol de dictaminador se instituyen también como el oráculo de la ciencia, el entendimiento y el saber. De pronto, son el parámetro del conocimiento. Ese “síndrome del oráculo” puede ser apreciado mediante tres indicadores: el primero es que se critica al texto evaluado porque no fue realizado como el dictaminador lo haría (y normalmente nunca lo hacen). En esta línea, el error principal radica en que el texto tiene una estrategia de exposición y una estructura que el dictaminador no adoptaría (y esto ocurre sobre todo en estudios no cuantitativos). No importa si la exposición y estructura son coherentes en sus términos. El segundo indicador es éste: el evaluador se “extraña” de que el texto asuma un esquema de relevancia distinto al suyo. Como se sabe, esos esquemas resultan de la adscripción a teorías o escuelas y dan preponderancia a ciertas variables, dimensiones o datos para explicar un fenómeno. Es perfectamente aceptable que a quien estudia participación política desde una perspectiva cívica le resulte interesante verificar si los participantes leen o no periódicos. Para el que sufre el “síndrome del oráculo”, eso es inaceptable y podría exigir —por ejemplo— que se asumiera que esa manifestación es respuesta al “autoritarismo” nacional como criterio central de análisis. Como resultado de este rechazo, la crítica al texto se nutre de un registro de cosas que “no señala” (contra lo que sí dice). En esa línea es posible alegar que no se indica el nivel socioeconómico del país, desglosado

por municipios y hogares; las dinámicas de resistencia de la sociedad civil; la crítica a las políticas del gobierno; o las consecuencias de esa participación para la globalidad o para los migrantes de la frontera sur. O ya en “profundidad”, la precariedad del trabajo en Suiza o la estructura organizativa de los sindicatos en Afganistán.

Otra alternativa de crítica, derivada de la discordancia entre los sistemas de relevancia y de la negación de escuelas, es clasificar las dimensiones analíticas del texto como “descontextualizadas”, como pertinentes a otras sociedades o comunidades. De ese modo, el dictaminador determina cuáles categorías son aplicables “objetivamente” para “cada realidad”. No es extraño leer en los dictámenes que conceptos como el de “estructura de expectativas” —por citar un ejemplo— resultan improcedentes por ser propios de cierta literatura europea, o sajona, mientras se sugieren categorías como actor, poder o clase social como si fueran “nacionales”. Y en efecto, detrás de los reclamos sobre la “falta de ajuste” entre los conceptos y el objeto que se analiza se encuentra agazapada una preferencia doctrinaria, ideológica o académica que, como hemos dicho, no se presenta como una interpretación entre otras posibles, sino como si fuera un dato irrefutable, una evidencia “contra-factual”. En esa lógica, la pertinencia de los conceptos no depende de la perspectiva teórica sino del conocimiento “objetivo de la realidad” del dictaminador, como si esa realidad fuese delimitable y clasificable independientemente del marco analítico que se usa para observar. La idea de la descontextualización categorial, tan socorrida en la evaluación, presupone —contra toda dinámica académica— que los procesos u objetos sociales sólo pueden ser nominados, entendidos, de un modo y a partir de una única perspectiva. Así, las relaciones clientelares son corruptas y no pueden ser consideradas como fenómenos de *rent-seeking*, o las decisiones públicas son expresiones de poder y es “incorrecto”

considerarlas como fenómenos procedimentales (eso, se entiende, es un “hecho”).

El tercer indicador es el desatino como crítica. Su manifestación más clara es que el dictaminador solicita que se aborde cualquier cantidad de temas que, en su opinión, deberían estar en el texto. No importa la delimitación problemática o temática del mismo. Para dar un ejemplo: una colega antropóloga me comentó recientemente que un libro colectivo sobre intimidad, y por ella coordinado, fue condicionado a que se realizara —y cito el dictamen— una “discusión epistemológica en relación con la intimidad, emociones, sentimientos y afectos”, y a que el libro “tuviese una sola postura” teórica que debería estar en línea con la “producción nacional” y no extranjera. Tomada en serio, una tarea “epistemológica” semejante, y con tal desglose, sobrepasa el alcance casi de cualquier libro, sobre todo cuando no es su propósito, como era el caso. Que la intención del libro no fuese un acercamiento “epistemológico” al tema, del mismo modo que otros (como aquellos dedicados a la democracia en México) no lo hacen, fue irrelevante para la genialidad del dictaminador y la impavidez del comité. Que el objetivo expreso del libro fuese precisamente mostrar la diversidad de enfoques resultó ser un dato irrelevante. El dictamen, además, exigió la corrección de un capítulo porque en su opinión rondaba ahí “el fantasma del positivismo”. El síndrome del oráculo incentiva que la ocurrencia y el prejuicio priven sobre la ponderación académica. Cuando la ocurrencia priva, el resultado es que no se ponderan o jerarquizan las objeciones a los textos. Se asume como igualmente grave un error en las citas que un problema en la construcción de la evidencia; una diferencia ideológica o disciplinaria que una metodología errada. El disparate se vuelve criterio. Una prestigiada revista envió a un investigador un dictamen (en mi poder) que recomendaba no señalar que un autor citado era “premio nobel” por razones que aún hoy permanecen ignoradas. Normalmente,

el disparate como criterio se expresa, por el dictaminador, con un tono “incendiario” (*inflammatory*) y sobrecargando la gravedad del punto. Por vocación, entonces, tiende a reparar en lo que es insulso.

No obstante que desconocemos la extensión o frecuencia con la que ocurren esas tres fallas, su lectura atenta puede permitirnos hacer algunas recomendaciones para mejorar la dictaminación. La primera es obvia: las políticas de evaluación académica deben revalorar esa actividad con miras a elevar la calidad de las publicaciones. La segunda es urgente: los comités deben asumir su rol de controladores de calidad del dictamen y de las réplicas que hacen los autores. Es imperioso que abandonen el “método de buzón” y encuentren una concepción de su papel que vincule mejor la imparcialidad y la calidad de los textos sometidos, y también de los dictámenes. Es preciso, por ello, que verifiquen la solvencia de los argumentos de las evaluaciones y expresamente señalen con cuáles recomendaciones están de acuerdo, en tanto que constituyen aspectos académicos de relevancia y no diferencias de opinión, interpretación o disputas entre escuelas. La tercera es informativa: las revistas deben estar obligadas a hacer explícita su política editorial y definir el tipo de estudios que aceptan, sus tendencias o posiciones disciplinarias e ideológicas, si las tienen, o admitir expresamente que todas son reconocidas. Del mismo modo, deberían proporcionar al dictaminador los términos en que debe realizarse la evaluación y los criterios que deberán usarse (algunos de los cuales están en la cuarta recomendación, indicada abajo). Es importante reconocer que el dictamen es un tipo de texto, o producto académico, y que se requiere aprender cómo elaborarlo. Debemos admitir que ese conocimiento no se genera automáticamente porque se tenga el grado de doctor.

La cuarta recomendación es un prontuario: a) los dictámenes deben reconocer que en la academia persisten distintas perspectivas teóricas y metodológicas; b) deben invariablemente fundamentar de manera contundente sus críticas y objeciones; c) precisan ponderar y jerarquizar esas objeciones y críticas; d) no deben tener como criterio la manera en que el dictaminador haría el texto, el dictaminador no es un editor; e) deben distinguir entre lo que es una preferencia del evaluador y lo que es efectivamente un error del texto; f) deben, del mismo modo, controlar la preferencia académica o ideológica frente a un resultado adverso que es presentado en el texto; g) no deben ser usados como mecanismo de control de posturas ideológicas o políticas; h) deben evaluar conforme a la plausibilidad argumentativa y solidez metodológica en los términos de los objetivos del texto; y finalmente i) deben evaluar si lo que el texto dice es suficiente para solventar lo que se pretende postular o sostener en los términos del sistema de referencia del texto mismo, y no en función de lo que en opinión del dictaminador haría falta incluir (según su propio marco de referencia).

Paralelamente a esas recomendaciones que atienden el papel de los comités y los criterios en la elaboración de dictámenes, me parece importante indicar un conjunto de buenas prácticas del proceso de publicación que implica tanto a los dictaminadores como a los comités. Las prácticas que indico las tomo del Committee on Publication Ethics (COPE), que es un foro permanente de discusión entre editores y dictaminadores para atender asuntos éticos en los procesos de publicación. A él están afiliadas un buen número de revistas académicas de distintas disciplinas, entre otras, la mayoría de las que pertenecen a Sage. Con base en distintos documentos del COPE¹ preciso las siguientes buenas prácticas:²

1 Committee on Publication Ethics, en: <http://www.publicationethics.org> (consulta: 17 de mayo de 2016).

2 Las citas entre comillas han sido tomadas textualmente de los documentos del COPE.

PARA LOS COMITÉS

- a) Asegurarse que los dictaminadores tengan claro lo que se espera de ellos y del dictamen, por lo que es importante contar con una guía oficial. En este punto, y en mi opinión, debería indicarse con toda precisión cuáles criterios son aceptables para la dictaminación conforme a las recomendaciones arriba indicadas.
- b) La guía debe conminar a los dictaminadores a ser objetivos; a reconocer que las críticas personales al autor son inapropiadas y que los dictámenes deben ser escritos con respeto. También se considera necesario que los evaluadores “expresen sus opiniones claramente con argumentos y referencias que los soporten, de ser necesario, y se abstengan de difamar o injuriar”.
- c) Solicitar una declaración expresa de conflicto de intereses a los dictaminadores, en particular aquellos que pueden afectar su juicio sobre los autores o los textos. Los conflictos de interés puede derivar de problemas “comerciales, políticos, académicos o financieros”, o de otro tipo. Dentro de los académicos, en mi opinión, debería incluirse la tendencia a no reconocer otras escuelas; y en lo político, la propensión a sancionar ciertas posturas axiológicas. En mi opinión, los dictámenes deberían expresamente indicar cuál es la perspectiva o escuela del dictaminador e informar cuál es la escuela del texto.
- d) Los comités deben hacerse responsables y, cuando puedan, evitar conductas inapropiadas tanto de autores como de dictaminadores. Deben llevar un registro del desempeño de los dictaminadores y evitar recurrir a ellos cuando su conducta no ha sido la esperada.
- e) Los comités deben asegurar la dictaminación experta sobre los temas específicos de los manuscritos sometidos. En mi opinión, este tema es central. No son pocas las ocasiones en que la elección del dictaminador se hace por aproximación temática, pero no por competencia en el tema. Por esa razón, el COPE recomienda que los dictaminadores sean buscados más allá de la sugerencia inmediata de los miembros del comité editorial. En esa línea, es aconsejable que se solicite, y se respete (si la solicitud es sensata), una lista de académicos que no deberían dictaminar el trabajo. En mi opinión, podrían considerarse las sugerencias del autor para ser dictaminado, siempre y cuando expresamente haya declarado que no hay conflicto de intereses, y la misma declaración debería ser solicitada a quien haya sido seleccionado a partir de esas sugerencias.
- f) Los comités deben, desde mi punto de vista, dejar constancia de sus reuniones mediante actas conforme a los reglamentos y comprometer en sus tareas a sus miembros.
- g) Deben definir las mejores formas de dictaminación. Para algunos el dobleciego será la mejor opción. Para otros —como se ha adoptado ya en varias revistas— la evaluación podría ser abierta y los dictámenes públicos. En ambos casos es recomendable, en mi opinión, que se elabore un reporte de dictaminación hecho por el comité y que ese reporte sea el que se entregue al autor.
- h) Los comités no deben fomentar que las sugerencias hechas por los dictaminadores sean obligatorias para los autores. Las sugerencias tampoco deben ser obligatorias o exclusivamente usadas por los comités para generar una evaluación final del trabajo sometido. Su

criterio es importante. En mi opinión, y en concordancia con otras prácticas, no debe haber dictámenes que condicionan la publicación, únicamente aceptados (y las sugerencias opcionales) o rechazados. Y debería ser común someter el artículo de nuevo con la debida advertencia y correcciones. En todo caso, el autor debe conocer por escrito los procedimientos para apelar la dictaminación, por lo que los comités deben contar con una política (y una guía) expresa.

PARA LOS DICTAMINADORES

- a) Deben expresamente indicar cuando se encuentran en un conflicto de intereses, incluido —en mi opinión— el prejuicio sobre otras perspectivas o escuelas. Los conflictos pueden ser causados por “razones personales, financieras, intelectuales, profesionales, políticas o religiosas”, entre otras. Este es un punto particularmente importante. Los comités —por la concepción de su papel— tienden a negar que los dictaminadores podrían tener alguna razón que afecte su juicio. Se les concibe como exentos, por definición, de cualquier conflicto de intereses.
- b) Los dictaminadores deben aceptar solamente la evaluación de trabajos en los que realmente son expertos y reconocer, cuando es el caso, que determinadas secciones de los textos escapan a su conocimiento. Cuando el dictaminador descubre que una sección del trabajo evaluado escapa a su conocimiento debe comunicarlo inmediatamente al comité. De manera separada, los comités podrían solicitar evaluaciones de secciones específicas de los manuscritos.
- c) No usar, durante la dictaminación, información de los textos evaluados para

- su provecho o el de otras personas u organizaciones, o para desacreditarlos.
- d) Evitar que las evaluaciones sean afectadas “por el origen del manuscrito, la nacionalidad, religión o ideas políticas, género u otras características de los autores...”.
- e) Ser “objetivos y constructivos en sus revisiones, conteniéndose de ser hostiles o incendiarios y de hacer comentarios personales difamatorios o degradantes”. Deberían hacer una revisión que “ayude al autor a mejorar el manuscrito”.
- f) En caso de revisiones a doble-ciego, si el dictaminador sospecha de la identidad del autor del manuscrito debe notificarlo de inmediato al comité.
- g) El dictaminador debe “asegurar que su revisión está basada en los méritos del trabajo y no está influenciada, positiva o negativamente, por... otra consideración o por sesgos intelectuales”. Sus críticas deben ser específicas y apoyarse en referencias bibliográficas.
- h) El dictaminador debe tener presente que la revisión busca profundizar el “conocimiento, buen juicio y una honesta y justa evaluación de las fortalezas y debilidades del trabajo...”.
- i) Evitar recomendar a los autores que “citen los trabajos de los dictaminadores (y de sus asociados) solamente para incrementar su número de citas o [...] la visibilidad del trabajo de sus asociados...”.

Las prácticas anteriores son sólo algunas de las que el COPE recomienda pero gozan de un enorme consenso internacional. Si a ellas agregamos las que yo me he permitido sugerir, parecería una tarea enorme la que se tendría por delante. Si además consideramos que efectivamente existen pocos incentivos para dictaminar, se antojaría que el cuerpo de recomendaciones alejaría más a los posibles

evaluadores y, como siempre, se reforzaría el criterio de que es preciso (con o sin buenas prácticas) garantizar la dictaminación y dar viabilidad a las revistas y al trabajo de los autores. Pero esa es una conclusión equivocada. En la medida en que diversos cuerpos editoriales asuman con seriedad esas prácticas, y que éstas se extiendan, deberían, en un corto tiempo, convertirse en un procedimiento

común de la dictaminación y en criterio de operación de los comités. Y con ello reforzaríamos, sin duda, la calidad académica, la pluralidad de escuelas, la importancia de sostener razonamientos y argumentos bien fincados, así como la vocación por los hallazgos en la investigación. Haríamos, en definitiva, del proceso de evaluación de las publicaciones un evento reflexivo.

R E S E Ñ A S



Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?

Cristian Bellei, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Daniel Contreras
(coordinadores)
Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2014

Andrés Bianchetti Saavedra*

El debate en la sociedad chilena sobre la calidad en la educación ha estado presente, con mayor o menor énfasis, desde hace ya casi una década, en la cotidianidad de la vida social. Intensos movimientos sociales liderados por estudiantes secundarios, y amplias discusiones acerca de qué es lo que aprenden los escolares chilenos en los colegios han desencadenado, a casi diez años desde las primeras manifestaciones, una reforma que actualmente se discute en el parlamento, y que por distintas vías espera modificar el sistema de financiamiento en la educación chilena para conseguir, finalmente, la anhelada calidad educativa que reclaman los jóvenes, los padres, e incluso los profesores que forman parte del sistema educativo. Es en este contexto, donde pareciera que gran parte del sistema educacional chileno está inmerso en una profunda crisis, que aparece el libro *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Una investigación conjunta en la que intervienen la Universidad de Chile —a través del Centro de Investigación Avanzada en Educación—, UNICEF y el programa de investigación asociativa del Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología, Conicyt.

Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Está basado en una investigación que rescata la historia de 12 escuelas que, independientemente de su condición social y económica, han logrado mejoras sistemáticas en la prueba SIMCE. Esta prueba mide la calidad en los colegios chilenos y sus resultados son altamente influyentes en las familias para la elección de un establecimiento educacional primario o secundario para sus hijos e hijas.

Una primera parte del texto da cuenta del marco teórico desde el que se abordó la investigación; en él se analiza el papel que juega la identidad de la escuela en la mejora escolar. Al avanzar la lectura el lector podrá comprobar la importancia dada a este aspecto por los investigadores en su trabajo de campo. También encontramos en esta parte un análisis sobre el impacto del rol docente en los procesos de mejoramiento y

* Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. Antropólogo y Magíster en Educación. CE: abianchettis@docente.uss.cl

una conceptualización acerca de cuáles son las escuelas que finalmente son consideradas “sostenibles”. Los autores trabajan desde la integración metodológica: cuantitativamente para seleccionar las escuelas, y cualitativamente para analizar en profundidad los 12 casos que fueron finalmente escogidos. Destacan los investigadores que

...sólo uno de cada diez colegios de 4º básico logró desarrollar una trayectoria de mejoramiento sustentable e integral [es decir, mejorar los aprendizajes de los niños tanto en lectura como en matemática], lo que refleja que lograr modificar el desempeño en escuelas es complejo, poco frecuente, y que requiere de periodos prolongados (p. 33).

Y añaden que “es al interior de este subconjunto de escuelas que se identificaron aquellas de interés para profundizar en el conocimiento acerca de sus procesos de mejoramiento” (p. 33).

En cuanto al marco metodológico, los niveles de “contexto”, “escuela” y “aula” se establecen como aquellos desde los cuales se proyecta la investigación. Para tales niveles existen dimensiones y subdimensiones acotadas, así como aspectos observables asociados, lo que posibilita, en distintos grados y estilos, perfilar la mirada de los diferentes investigadores desde el marco teórico y metodológico definido, y centrar su análisis. Lo anterior es fundamental, dado que el análisis de las escuelas seleccionadas tendrá como resultado su clasificación en una “tipología de trayectorias de mejoramiento escolar” que establece la situación de cada una de ellas en términos de sus dinámicas de gestión interna y externa, y sus consecuentes resultados educativos.

Es necesario detenerse un momento en la tipología construida por el equipo de investigadores con relación al mejoramiento escolar, ya que los autores definieron y graduaron en forma descendente cuatro tipos: mejoramiento escolar institucionalizado, para lograr efectividad educativa; mejoramiento escolar en vía de institucionalización; mejoramiento incipiente, que implica la reestructura de los procesos escolares; y mejoramiento puntual, que se refiere a la normalización focalizada en test de logro académico. Para cada uno de estos cuatro tipos de trayectorias de mejoramiento, los autores establecieron las características que poseían las escuelas estudiadas en términos de los énfasis puestos en: las rutas de mejoramiento, el foco en los aprendizajes y aprendizajes priorizados, el grado de institucionalización del mejoramiento escolar, la identidad y capital simbólico de la escuela, la presencia de *accountability* interno, el nivel de desempeño de la escuela, el tiempo del proceso de mejoramiento y las características del contexto en términos de si éste constituye un apoyo o una dificultad para el mejoramiento escolar. De esta forma, el estudio de cada una de las 12 escuelas seleccionadas determinó que pudiesen ser clasificadas en una de las cuatro categorías de la tipología.

Finalmente, se presentan las 12 historias de mejoramiento escolar, agrupadas en los cuatro tipos de trayectorias de mejoramiento definidos

en la tipología propuesta. En la construcción de las historias se hace un uso variado de técnicas de levantamiento de información; destaca la entrevista, pero también es posible encontrar relatos que son producto de las observaciones de los investigadores. Es interesante apreciar el modo en que el análisis se construye, ya que se relevan los detalles de cada establecimiento en particular sin distraer la atención respecto del marco teórico y de los aspectos que se han definido previamente. La diversidad geográfica en cuanto a la ubicación de las escuelas (pueden llegar a estar separadas por más de 2 mil 500 kilómetros) también es un aspecto destacable, considerando las escasas investigaciones que han sido capaces de incorporar, desde el enfoque cualitativo, lugares tan distantes desde el punto de vista geográfico, y tan disímiles en términos socioculturales.

Cada historia está rigurosamente trabajada en sus aspectos descriptivos; el lector puede vislumbrar el escenario cultural de cada escuela y sus componentes principales en términos de la gestión escolar. Quizás un aspecto mejorable esté relacionado con el grado de profundidad entre una historia y otra en lo relativo al análisis realizado, sin embargo, esta situación en nada afecta la composición del texto en su conjunto, ya que sin duda se entrega información suficiente para comprender cómo ha ido mejorando cada una de las escuelas; en este sentido, la tipología que se utiliza permite establecer en qué momento de la trayectoria del mejoramiento escolar se encuentra cada centro educativo.

Importante de destacar también es la diversidad de estilos directivos expuestos en los distintos casos, las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje que usan los profesores chilenos y sus distintas, y a veces opuestas, concepciones acerca de lo que son la enseñanza y el aprendizaje, así como de los paradigmas desde los cuales estos procesos se asumen. Otros elementos interesantes lo constituyen las dinámicas de relaciones entre los actores de la comunidad escolar, las que varían en distintos grados entre las escuelas. Queda claro que el involucramiento de los padres o apoderados en los procesos educativos de sus hijos, y de la familia en general, son factores que afectan directamente el desempeño educativo.

Aun cuando las escuelas analizadas son muy distintas en cuanto a su tamaño, localización geográfica, infraestructura y composición social (entre otros factores), destacan los elementos comunes que pudieron descubrir los investigadores en relación al liderazgo, la participación de los padres, la identidad del establecimiento, el trabajo en equipo de su cuerpo docente y la participación en programas gubernamentales propuestos por el Ministerio de Educación chileno como refuerzos al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Al respecto, los investigadores establecen que las escuelas que se ubican en los niveles más elevados de efectividad escolar son las que presentan un liderazgo “distribuido” entre los miembros de la comunidad escolar, y es donde se da un involucramiento activo de los padres tanto dentro como

fuera del establecimiento en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como donde existe un reconocimiento explícito de los elementos tangibles e intangibles constitutivos de la identidad de la escuela; también es importante la selección de los programas que participan y que son propuestos por el Ministerio de Educación. En este último punto hubo coincidencia en que no era tanto la cantidad como la pertinencia del programa en que participa la escuela lo que produce mejoras en el mejoramiento educativo. Del mismo modo lo entendían los directivos y jefes de las unidades técnico-pedagógicas entrevistados en las distintas escuelas.

Un elemento que no deja de llamar la atención es la alta valoración que expresan los apoderados de los diferentes colegios hacia la prueba SIMCE, que evalúa la calidad de la enseñanza en el sistema escolar chileno. Es llamativo, dado que el SIMCE lo que mide son conocimientos, pero en ningún caso se involucran aspectos éticos o valóricos en las mediciones; esta prueba, creada en plena dictadura, en sus inicios solamente medía las áreas de matemáticas y lenguaje, y sólo hasta los últimos años ha incorporado la evaluación en áreas como inglés y educación física.

De esta manera, a raíz de la investigación realizada por los autores de *Lo aprendí en la escuela...* se puede plantear la hipótesis de que los padres y apoderados chilenos conciben la calidad educativa como sinónimo de aprendizajes logrados, y no incluyen en esa categoría aspectos como el proyecto educativo del colegio, su orientación valórica o los aspectos éticos que les serán enseñados a sus hijos. Lo anterior podría explicarse por el alto nivel de competitividad que se ha fomentado entre los colegios de distintos estratos socioeconómicos en Chile, los que, en general, basan sus estrategias de *marketing* y reclutamiento en los aprendizajes logrados, en demérito de la importancia que se le da a la difusión de sus proyectos educativos institucionales.

Es destacable, por otra parte, la aventura que los investigadores asumieron al considerar gran parte de su trabajo desde la investigación cualitativa; existe una gran cantidad de estudios cuantitativos que históricamente se han asociado a la gestión escolar y que han marcado una tendencia en este ámbito, pero al parecer, no han sido lo suficientemente eficaces para producir información que pueda ser usada en la toma de decisiones destinadas a una mejora efectiva de los aprendizajes de los estudiantes. Es de esperar que ésta, y futuras investigaciones, sean capaces de aprovechar las potencialidades de la mirada cualitativa con el fin de que sus resultados y conclusiones puedan ser utilizados para orientar modificaciones que mejoren la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas que asisten a las escuelas.

El libro revela que se realizó una investigación profunda en las escuelas seleccionadas, y al mismo tiempo extensa en cuanto a los aspectos que se involucran en el análisis. Aun cuando los autores señalan que no pretenden instaurar modelos de gestión escolar a partir de las

historias de los colegios descritos, es claro que muchos de los hitos, situaciones, experiencias, aprendizajes y conflictos que exponen no sólo se comparten con otras escuelas chilenas, sino también con muchos establecimientos educativos de distintos lugares de América Latina. Es por ello también que en gran medida las soluciones e innovaciones instauradas en los colegios estudiados, si bien no se pueden replicar de manera idéntica, sí en cambio pueden ser motivo de inspiración para otras escuelas que deseen diseñar y construir su propio camino hacia el mejoramiento escolar.

Las escuelas tienen vida propia, y ésta se plasma en una historia que da cuenta de su gestión, de su identidad, del compromiso docente, de la participación de los padres, de los sentimientos de los niños y niñas que a ellas asisten, de las problemáticas sociales del contexto y de innumerables factores y características que dan cuenta de lo que son y de la situación en la que se encuentran en tanto organización educativa; de lo que les ha permitido mejorar y también de aquello que en algún momento causó el deterioro de la calidad de su enseñanza. La historia de la escuela se transforma, así, en una herramienta de gestión que permite aprendizajes, fortalece su identidad y proyecta a la institución hacia metas futuras acordes con su realidad presente.

Por último, la revisión bibliográfica de los autores, la tipología propuesta y las historias presentadas en la investigación, constituyen un aporte, dada la coherencia entre los apartados, el rigor metodológico y la claridad expositiva. Todo ello permite al lector una visión completa de los casos estudiados que invita no sólo a las escuelas investigadas, sino a cualquier institución educativa, a revisar su propia historia, convertirla en un elemento de identidad escolar, de aprendizaje colectivo y, sobre todo, en un medio que propicie el diseño o rediseño de la gestión educativa. Lo anterior, finalmente, constituye una opción real para mejorar la calidad de los aprendizajes esperados, tanto de los alumnos como de los propios docentes.

La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos

Santos López Leyva, Aida Alvarado Borrego, Ana Bárbara Mungaray Moctezuma
México, Universidad de Occidente/Ediciones del Lirio
Segunda edición, corregida y aumentada, 2014

Miguel Angel Vázquez Ruiz*

El oficio de escribir no es tarea fácil. No basta querer hacerlo, ni conocer las técnicas de la ortografía y la sintaxis. Quien escribe debe de tener claro el propósito que persigue y establecer las fronteras a donde desea llegar. Se puede escribir para la recreación íntima, como es el caso de la poesía o de un diario de vida; para informar masivamente, como hace el periodista en sus diversas modalidades; o para difundir conocimiento especializado, resultado del trabajo de investigación. En este último ámbito se inscribe el libro *La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos*, escrito por Santos López Leyva, Aida Alvarado Borrego y Ana Bárbara Mungaray Moctezuma.

El libro vio luz por primera vez en 2011 y la segunda edición apareció en 2014. En ambas ediciones se contó con invitados que plasmaron sus puntos de vista en las primeras páginas y que dejaron testimonio de la importancia del texto; asimismo, para cada edición se hizo una introducción a cargo de uno de los coautores: Santos López Leyva. La segunda edición fue revisada y enriquecida con la incorporación de un capítulo más, que se refiere a las formas de citar y presentar las referencias de la bibliografía.

El libro se compone de 11 capítulos donde se abordan temas fundamentales para la publicación de artículos, con énfasis en los artículos científicos, con vistas a ser publicados en revistas reconocidas en los índices de calidad de nivel nacional e internacional.

Los autores son tres reconocidos profesores e investigadores, experimentados en los avatares de publicar artículos científicos. Es decir, este libro es producto de lecturas, revisiones teóricas, conceptuales y metodológicas, pero sobre todo de la investigación en temas de sus respectivas especialidades. Destaco, en especial, el papel del Dr. Santos López Leyva en la elaboración del libro, bujía de éste y muchos otros proyectos académicos, entre otros, de la Red de Relaciones Internacionales y Desarrollo Global.

* Profesor-investigador en el Departamento de Economía de la Universidad de Sonora. Coordinador del posgrado en Integración Económica de la misma Universidad. Miembro del cuerpo académico Procesos de Integración Económica y del Sistema Nacional de Investigadores. CE: mvazquez@pitic.uson.mx

En la primera parte, escrita en tres capítulos, se abordan diversos temas: los espacios de la comunicación científica, la difusión y divulgación de la ciencia, así como la redacción científica. Como se señala en el texto, los artículos pueden ser de distintos niveles y características: los de más fácil acceso para su lectura y comprensión son los periodísticos, mientras que los más complicados son los especializados en algún campo del conocimiento, de las ciencias sociales, naturales o exactas, es decir, los artículos científicos.

El binomio difusión-divulgación suele presentar confusiones para distinguirlos, incluso entre académicos e investigadores. Por eso el texto lo aclara muy bien en la página 43: difusión, nos dicen los autores, apoyándose en la Real Academia Española, es, “propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres o modas”. El énfasis se pone en el hecho de que la difusión está dirigida a los especialistas de alguno de los campos del conocimiento científico. Divulgación, en cambio, “...refiere la acción y efecto de divulgar, misma que puntualiza a publicar, extender, poner al alcance del público, algo”. Se divulga, entonces, cuando el conocimiento se facilita en los términos de lenguaje para hacerlo accesible a personas no especialistas, pero que tengan interés especial en el conocimiento científico. Este punto forma parte del capítulo 2, cuyas coordenadas se establecieron en el capítulo 1, denominado, “Los espacios de la comunicación científica”. En éste los autores plantean que

La acción de la comunicación científica conlleva un proceso de búsqueda, indagatoria, creación y producción de datos de la realidad que el investigador aborda, con el objeto de estructurar su análisis y reflexión del fenómeno en estudio para discutir y formar una postura teórica y práctica que coadyuve a desarrollar el conocimiento científico (p. 31).

Un concepto clave en esta parte es el de “alfabetización científica”, cuyos orígenes se encuentran en la década de los años cincuenta del siglo pasado, y que en la actualidad se ha vuelto popular. ¿Qué se entiende por alfabetización científica? Los autores señalan tres formas de concebirla:

- Alfabetización científica práctica, que permita utilizar los conocimientos en la vida diaria con la finalidad de mejorar las condiciones de vida y el conocimiento de nosotros mismos...;
- Alfabetización científica cívica, para que las personas puedan intervenir socialmente con criterio científico, en decisiones políticas;
- Alfabetización científica cultural, relacionada con los niveles de la naturaleza de la ciencia, con el significado de la ciencia y la tecnología y su incidencia en la configuración social (p. 55).

Lo anterior, imaginario evidentemente loable, se enfrenta a varias circunstancias: el retraso entre la producción del conocimiento científico y su divulgación; la resistencia de muchos científicos a facilitar el lenguaje de su campo de conocimiento; y el bajo nivel de curiosidad y lectura del público, en especial de los mexicanos.

La primera parte se cierra en el capítulo 3, donde se analiza la importancia de “la redacción científica”, para llegar no sólo a lectores especializados y conocedores del tema en discusión, sino al público interesado en general. Para destacar la relevancia de la redacción científica, los autores recurren a Mari-Mutt (2010), cuando señala:

...que la investigación científica y la publicación del artículo científico son dos actividades íntimamente relacionadas. Algunas personas piensan que la investigación termina cuando se obtienen los resultados, cuando éstos se analizan, cuando se entrega el informe del trabajo o cuando la investigación se presenta en una reunión profesional. Sin embargo, la investigación científica realmente termina con la publicación de un artículo en una revista científica; sólo entonces tu contribución pasará a formar parte del conocimiento científico. Algunas personas van más lejos al sugerir que la investigación termina cuando el lector entiende el artículo; es decir, que no basta con publicar el trabajo; es necesario que la audiencia entienda su contenido (p. 69).

Según el mismo autor, la redacción científica debe de cumplir cuatro requisitos: dominar el idioma, enfocarse en el trabajo, dedicar tiempo a la revisión del manuscrito, y entender y aplicar los principios fundamentales de la redacción científica. El punto de la redacción científica es clave para la difusión y divulgación de la ciencia y, como señala Mari-Mutt, el proceso de investigación solamente se cierra cuando los resultados de la misma son publicados, conocidos y debatidos. Sin embargo, no siempre ocurre así, por varias razones: una, porque muchos productos de investigación se pierden en los archiveros o archivos de computadora de los investigadores sin haberse sometido al escrutinio de los lectores; y dos, porque una práctica que suele ser común en el medio académico es que se confunde el conocimiento científico con la redacción rebuscada o confusa. Pareciera ser que entre menos entendible sea una redacción, es más “científica”, premisa a todas luces incorrecta.

Los autores de *La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos* apuntalan la importancia de la redacción en un artículo científico con estas ideas:

El lenguaje en los escritos científicos debe de ser capaz de transmitir los hallazgos y resultados de investigación a la comunidad; esto es, en el momento de redactar el informe o cualquier otro documento, en todo instante se debe de estar pensando quiénes van a leer esa información,

de manera que la utilización del lenguaje marque el entendimiento y apropiación del conocimiento emitido en esos informes (p. 77).

En suma, ponen el acento en uno de los eslabones más importantes en la cadena de la producción del conocimiento: escribir claro, conservando la esencia científica de sus trabajos, con una estrategia para “atrapar” al lector.

En la segunda parte del libro, que no está explícitamente segmentado, pero sí implícitamente, se describe y analiza el tema de los artículos científicos. Esto es el núcleo central del texto. Apoyándose en Rogel (2009), los autores explican que:

Un artículo científico es un texto que destaca los principales resultados de una investigación académica, concluida o en proceso, y que, posterior a una rigurosa revisión por especialistas, es considerado una contribución original y relevante para el desarrollo de un campo del conocimiento científico (p. 79).

Siguiendo a Campanario (2009), los autores afirman que la “originalidad”, “claridad” y “organización” son elementos clave de los artículos científicos. Esencial es también su “estructura”. La forma tradicional sugiere varias partes: resumen (*abstract*), introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (el acrónimo es AIMRAD). En el libro que nos ocupa se presentan variantes de la estructura y se asume que son válidas tanto para las ciencias sociales como para las experimentales. Al respecto, ojalá en la próxima edición del libro el tema se desarrolle un poco más, ya que en los apartados que usualmente contiene un artículo, a propósito de difusión y divulgación, queda la interrogante acerca del lugar que deben tener los aspectos teóricos y contextuales.

De las partes centrales de los artículos científicos (resumen, introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones), destaco la importancia de estas últimas, ya que muchos científicos suelen no sacarle el “jugo” que realmente tiene su artículo. Por eso es importante la recomendación de este libro para la redacción de las conclusiones, siguiendo a Rogel (2009):

- Es preciso no confundir la discusión de resultados con las conclusiones, ni repetir totalmente lo dicho en el resumen;
- dependen de sus resultados y de su análisis, tomando en consideración tanto el marco teórico como los objetivos enunciados;
- las conclusiones deben obtenerse a partir de algo más que de los simples datos registrados;
- es preciso destacar que es la parte donde se menciona el principal aporte de la investigación, y
- también se encargan de señalar la agenda de investigación pendiente.

Los artículos científicos incluyen también las “partes conexas”: el título (que sea “sugestivo”), autor o autores (el orden de aparición es relevante), palabras clave o *keywords* (“generalmente sustantivos”), agradecimientos, referencias bibliográficas, anexos (si los hay), tablas, figuras y gráficas.

Las referencias son importantes por su contenido, e implican una técnica de elaboración. En el libro se destacan tres modelos, que no son los únicos: el manual de la APA (American Psychological Association); el manual de estilo Chicago y el de la Asociación de las Lenguas Modernas. En este sentido, una parte del libro ejemplifica muchos puntos que a veces no quedan claros en los cursos de metodología de la investigación (pp. 113-132).

Publicar un artículo científico no es resultado o producto de las buenas intenciones o de un acto de improvisación del presumible autor; hay un “proceso de preparación del manuscrito” que implica comenzar con un “plan de escritura para el artículo”. Este punto se aborda en el capítulo VIII (pp. 134-145), y se complementa en el capítulo IX, que describe los “Elementos del proceso de publicación del artículo” (pp. 147-161) y ofrece un decálogo de recomendaciones para este fin.

Publicar implica tener claro también qué revista se pretende que acepte nuestro artículo científico. En el capítulo X los autores describen y analizan el tema de “Las publicaciones científicas en los índices de calidad”. Como sabemos, las revistas pueden ser no arbitradas, arbitradas e indizadas. El binomio arbitrada-indizada es sinónimo de calidad. Los autores exponen las características de seis bancos internacionales de información; entre los extranjeros está el Instituto para la Información Científica (ISI), SCOPUS y el de Librerías o Bibliotecas Científicas Electrónicas en Línea (SciELO); y entre los mexicanos citan la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC), el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), y el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACyT.

El libro cierra con un capítulo sobre “La publicación de una revista científica”. Elaborado a partir de entrevistas realizadas a directores de revistas indizadas. Esta parte es de suma utilidad para quienes están en proceso de crear una revista, y para quienes dirigen y editan las que ya circulan. La lectura de estas experiencias permite conocer los secretos del arbitraje, los procesos de búsqueda de calidad en los trabajos científicos, y los diversos mecanismos para hacer que una revista científica ingrese a los índices de calidad, y/o para mantenerse en ellos.

Finalmente, en un país como México, donde los ajetreos cotidianos para sobrellevar la vida suelen ser bastante intensos, la invitación a la lectura y la escritura es un valor no desdeñable. Por eso cada libro, cada lectura, es una buena noticia. Y también por eso el libro *La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos* es una aportación

importante en esta materia, ya que además de preocuparse por el trabajo de los “ilustrados” que requieren dar a conocer sus hallazgos científicos, se interesa también por la “alfabetización de la ciencia”, donde el gran público interesado es invitado principal en el escenario de la sociedad del conocimiento.

El contenido del libro responde a cada uno de los aspectos que enfrentan los académicos e investigadores que buscan trascender las fronteras del conocimiento al publicar artículos científicos. El texto es una mezcla de metodología para la investigación con las técnicas puntuales que los especialistas deben de seguir para entrar al mundo de la calidad científica, expresada en la difusión y divulgación, en medios impresos o virtuales. Por lo anterior, los coautores merecen una efusiva felicitación y un reconocimiento a su trabajo, que bien puede expresarse en la lectura y la práctica de sus preceptos, así como en la escritura de libros, capítulos y artículos científicos, porque como diría el clásico, el mejor homenaje para el escritor es leerlo, difundirlo, divulgarlo, compartirlo; y en este caso, aprender y practicar.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23 -37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *ranking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



ii **sue**

