

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXIX

NÚMERO 155

Marisol de Diego y Eduardo Weiss

PARTICIPACIÓN GUIADA DE PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN
EN DOS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

David Hortigüela, Gustavo González y Alejandra Hernando

VALORACIÓN DEL INVESTIGADOR SOBRE LOS CÓDIGOS ÉTICOS EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO

Guadalupe Álvarez e Hilda Difabio

LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA EN ESPACIOS DE INTERACCIÓN ENTRE PARES:
REFLEXIONES EN TORNO A UN TALLER VIRTUAL ORIENTADO A LA ESCRITURA DE LA TESIS DE POSGRADO

Rosalba Genoveva Ramírez, Brenda Yokebed Pérez, Ana Karen Soto, Mauricio Mendoza,
Fátima Yazmín Coiffier, Karla Jessica Gleason y Jazmín Anaíd Flores

DESARMANDO EL ROMPECABEZAS EN TORNO A LA EXPERIENCIA
DE ELABORACIÓN DE UNA TESIS DE MAESTRÍA

Héctor Vera

EL *HOMO ACADEMICUS* Y LA MÁQUINA DE SUMAR:
PROFESORES UNIVERSITARIOS Y LA EVALUACIÓN CUANTITATIVA DEL MÉRITO ACADÉMICO

Verónica Gubbins, Valentina Tirado y Valentina Marchant

DISPOSICIONES DOCENTES HACIA LA RELACIÓN CON APODERADOS
EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL PRIVADO EN CHILE: ESTUDIO DE CASO

Eduardo Rodríguez Rocha

ROMPER LA TRAMPA DE LA REPRODUCCIÓN

Juan Manuel Ocegueda, Ma. Antonia Miramontes, Patricia Moctezuma y Alejandro Mungaray

ANÁLISIS COMPARADO DE LA COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COREA DEL SUR Y CHILE:
UNA REFLEXIÓN PARA MÉXICO

•••

Melanie Elizabeth Montes y Guadalupe López

LITERACIDAD Y ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR: ENFOQUES TEÓRICOS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Paula Aguilar Peña

UNA PROPUESTA DE GÉNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO, JURÍDICO
Y CHILENO, ORIENTADA A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE DERECHO

••

Hugo Casanova, Ángel Díaz-Barriga, Aurora Loyo, Roberto Rodríguez y Mario Rueda
EL MODELO EDUCATIVO 2016: UN ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-6167

EJEMPLAR \$ 100.00

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, *Universidad Diego Portales, 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.

© 2017, 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 diciembre de 2016.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
MARISOL DE DIEGO CORREA Y EDUARDO WEISS HORZ Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional <i>Guided participation of psychologists in training, in two communities of professional practice</i>	20
DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ, GUSTAVO GONZÁLEZ CALVO Y ALEJANDRA HERNANDO GARIJO Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico <i>Researchers' assessment of ethical codes in the scientific realm</i>	38
GUADALUPE ÁLVAREZ E HILDA DIFABIO DE ANGLAT La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado <i>Metalinguistic activity in spaces for interaction among peers: reflections on a virtual workshop oriented toward the writing of graduate theses</i>	51
ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA, BRENDA YOKEBED PÉREZ COLUNGA, ANA KAREN SOTO BERNABÉ, MAURICIO MENDOZA TOVAR, FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ, KARLA JESSICA GLEASON GUEVARA Y JAZMÍN ANAID FLORES ZUÑIGA Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría <i>Resolving the puzzle around the experience of writing a Master's thesis</i>	68
HÉCTOR VERA El <i>homo academicus</i> y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico <i>Homo academicus and the adding machine: university professors and quantitative evaluation of academic merit</i>	87
VERÓNICA GUBBINS, VALENTINA TIRADO Y VALENTINA MARCHANT Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso <i>Teachers' attitudes toward relationships with parents in a private education establishment in Chile: a case study</i>	107

EDUARDO RODRÍGUEZ ROCHA	123
<p>Romper la trampa de la reproducción Auto-eficacia en la transición a los bachilleratos públicos en la Ciudad de México. El caso de los jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos socioeconómicos <i>Breaking away from the reproduction trap</i> <i>Self-efficacy in the transition to public high schools in Mexico City:</i> <i>the case of young people from homes of low socioeconomic resources</i></p>	
JUAN MANUEL OCEGUEDA HERNÁNDEZ, MA. ANTONIA MIRAMONTES ARTEAGA, PATRICIA MOCTEZUMA HERNÁNDEZ Y ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA	141
<p>Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México <i>Comparative analysis of higher education coverage</i> <i>in South Korea and Chile: a reflection for Mexico</i></p>	
<i>Horizontes</i>	
MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA Y GUADALUPE LÓPEZ BONILLA	162
<p>Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas <i>Literacy and disciplinary literacy: theoretical approaches and pedagogical proposals</i></p>	
PAULA AGUILAR PEÑA	179
<p>Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho <i>A proposal for written discursive genres in Chile's law school setting,</i> <i>oriented toward the academic literacy of law students</i></p>	
<i>Documentos</i>	
HUGO CASANOVA, ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA, AURORA LOYO, ROBERTO RODRÍGUEZ Y MARIO RUEDA	194
<p>El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa <i>The 2016 educational model. An analysis from educational research</i></p>	
<i>Reseñas</i>	
HILDA PATIÑO DOMÍNGUEZ	208
<p>¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad <i>por: Juan Martín López Calva</i></p>	
PETER V. PAUL Y DONALD F. MOORES (EDITORES)	215
<p>Deaf Epistemologies. Multiples Perspectives on the Acquisition of Knowledge Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento <i>por: Karina Muñoz Vilagrón</i></p>	

Editorial

Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo

Saber leer y el hábito lector es un bien muypreciado; en el discurso de entrega del Premio Nobel de Literatura 2010, el escritor peruano, Mario Vargas Llosa, dijo: “Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría” (Vargas, 2010: 2).

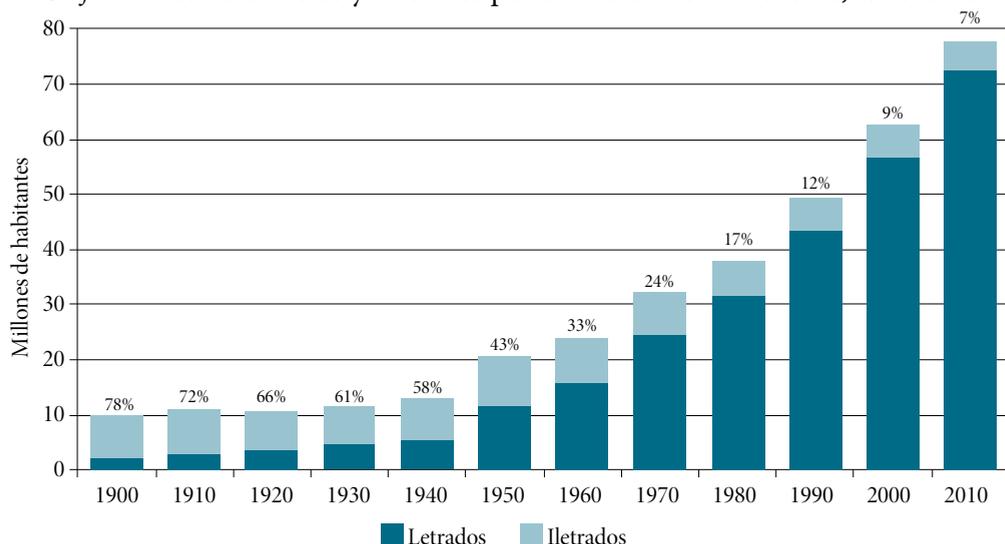
Por su parte, en un artículo recientemente publicado en la revista *Ciencia*, editada por la Academia Mexicana de Ciencia, Dina Grijalva, señaló:

La lectura puede ser una forma de conocimiento, puede ayudarnos a encontrar soluciones en la vida, también puede ser una forma de placer y, en algunas ocasiones felices, puede conjugar todo: conocimiento, ayuda en la búsqueda de respuestas vitales y placer (2016: 8).

Frases y elogios semejantes que resaltan la importancia que tiene la lectura desde el punto de vista individual y social se emiten una y otra vez. Pero recordemos que, hasta hace poco tiempo, saber leer y escribir era un privilegio de unos cuantos; no fue sino hasta que se expandieron los sistemas educativos —durante el trascurso del siglo pasado— que se logró disminuir el iletrismo entre la población. En México, en 1900, aproximadamente ocho de cada 10 personas no sabía leer y escribir; a mitad del siglo pasado eran cuatro, y hacia finales de la primera década del presente siglo, la cifra se redujo a uno de cada 10. Hazaña importante si se considera que en el mismo lapso el tamaño de la población se incrementó casi ocho veces (Gráfica 1).

A partir de lo anterior, este escrito busca aportar elementos que lleven a reflexionar sobre la situación que impera en el país con respecto a la enseñanza de la lectura y la adquisición del hábito lector. Para ello, en primer lugar, se procura brindar información que permita dimensionar la situación del país con respecto a este tema; y en segundo lugar, se presenta una serie de comentarios que destacan el papel que le toca jugar al sistema educativo con respecto a la enseñanza y la adquisición del hábito de la lectura.

Gráfica 1. Población de 10 y más años por condición de alfabetismo, 1900-2010



Fuente: INEGI, 2014.

SOBRE LA SITUACIÓN DE LA LECTURA Y EL HÁBITO LECTOR EN MÉXICO

En este apartado se retoma información de algunos estudios nacionales e internacionales con la intención de contextualizar la situación del país con respecto a la lectura y el hábito lector.

Aunque ya se han mostrado algunos datos sobre la evolución del iletrismo en nuestro país, no está de más retomar la información que brinda el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), dado que es el que brinda los datos que se consideran oficiales sobre este tema y el rezago educativo en México. El INEA toma como referencia para estos dos rubros a la población de 15 años y más.

Con base en los datos de la Encuesta Intercensal realizada por el INEGI en 2015, el INEA reporta la existencia de 4.7 millones de iletrados, lo que representa 5.5 por ciento de la población de 15 años y más; con relación al rezago educativo, que incluye tanto a los que no saben leer y escribir como a quienes no han concluido la educación básica, la cifra asciende a 30.3 millones de personas, lo que equivale a 35 por ciento de la población de ese rango de edad (INEA, 2015).

En ambos casos las entidades en situación más grave son Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero, donde el porcentaje de personas iletradas fluctúa entre 8.3 y 14.8 por ciento; y en rezago educativo entre 47 y 52.2 por ciento. Esto refleja, como muestran Hernández *et al.* (2012) en su estudio sobre la situación del rezago acumulado en México, el persistente vínculo que se establece entre las oportunidades de acceder y avanzar en el sistema educativo y las condiciones de vida de la población, dado que es a los pobres a los que siempre corresponde la peor parte.

En cuanto a los datos que se tienen sobre el desempeño lector en el ámbito nacional, los más recientes son los que reporta el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicado en 2015 a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria. Los resultados de esta prueba, como los que aportaron ENLACE (aplicada por la SEP) y EXCALE (aplicados por el INEE) tampoco son alentadores: en 6° de primaria prácticamente la mitad de los alumnos (49.5 por ciento) obtuvo resultados que los ubican en el nivel 1 de logro en el área de lenguaje y comunicación y 33.2 por ciento en el nivel 2. Lo anterior implica que, en el primer caso, la mitad de los alumnos apenas son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos, por lo cual su desempeño resulta *insuficiente*, además de que se considera que estas carencias son obstáculos fundamentales para seguir aprendiendo. En el segundo caso, los alumnos, además de cubrir los requisitos del nivel 1, alcanzan a comprender la información contenida en textos expositivos y literarios, pero su desempeño se considera apenas *indispensable* para comprender los aspectos clave del currículo (INEE, 2015a; 2015b). En razón de lo anterior se puede señalar que cerca de 80 por ciento de los alumnos de 6° de primaria tiene problemas con la lectura, lo que los limita para seguir aprendiendo.

En 3° de secundaria, los resultados son mejores con lo que respecta al nivel 1, pero un porcentaje considerable se ubica en el nivel 2, lo cual tampoco es muy alentador (Tabla 1 y Gráfica 2)

Tabla 1. PLANEA: criterios considerados en los niveles de logro en lenguaje y comunicación, 6° de primaria y 3° de secundaria

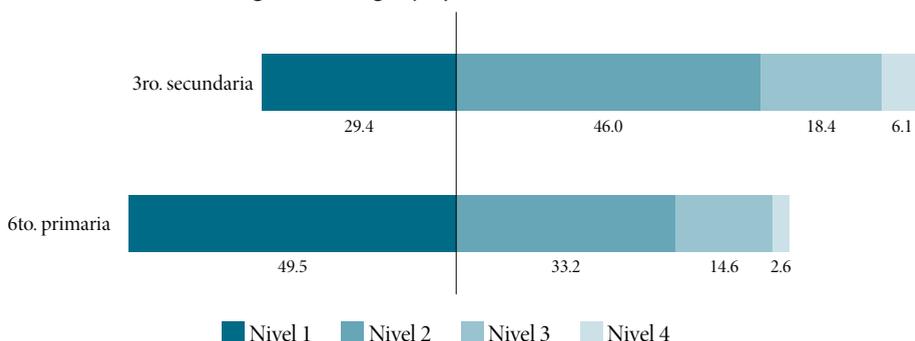
Tipo y grado educativo	Niveles de logro	Consideración
6° de primaria	Nivel IV Comprenden textos argumentativos como artículos de opinión y deducen la organización de una entrevista. Evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel, como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas del lenguaje de distintos textos	Sobresaliente
	Nivel III Realizan inferencias, como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula. Combinan y resumen información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto...	Satisfactorio
	Nivel II Comprenden la información contenida en textos expositivos y literarios.	Apenas indispensable
	Nivel I Seleccionan información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.	Insuficiente

Tabla 1. PLANEA: criterios considerados en los niveles de logro en lenguaje y comunicación, 6° de primaria y 3° de secundaria

Tipo y grado educativo	Niveles de logro	Consideración
3° de secundaria	Nivel IV Identifican secuencias argumentativas y valoran sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate.	Sobresaliente
	Nivel III Interpretan hechos, identifican valores y comparan el tratamiento de un mismo tema en dos relatos. Comparan géneros periodísticos.	Satisfactorio
	Nivel II Reconocen la trama y el conflicto en un cuento. Identifican el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos.	Apenas indispensable
	Nivel I Identifican definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica.	Insuficiente

Fuente: INEE, 2015a; 2015b.

Gráfica 2. PLANEA: porcentaje de alumnos según nivel de logro en lenguaje y comunicación, 2015

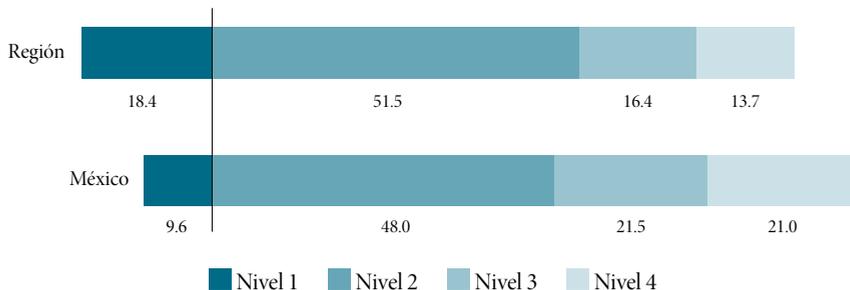


Fuente: INEE, 2015a y 2015b.

A pesar de que los resultados que brindan las pruebas internacionales, como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) no son comparables entre sí, ni respecto de los obtenidos por PLANEA, los datos que muestran con relación al desempeño en lectura son también desalentadores. Por ejemplo, en lectura, el desempeño logrado por los alumnos mexicanos de 6° de primaria en la evaluación del TERCE muestra que 9.6 por ciento obtiene el nivel 1 y 48 por ciento alcanza el nivel 2. Si bien los alumnos mexicanos obtienen resultados por arriba del promedio que se obtienen en los 15 países de América Latina y el Caribe que participaron en este estudio, se considera que, en general, los resultados para los países de la región son desfavorables por la alta proporción de alumnos (más de 50 por ciento) que se ubican en los niveles 1 y 2 de desempeño lector. Lo anterior implica, por ejemplo, que la gran mayoría de los alumnos no pueden:

a) interpretar expresiones en lenguaje figurado, en acompañamiento a la interpretación de figuras literarias, que son aspectos que se solicitan en el nivel 3 de desempeño en esta evaluación; y b) inferir el significado de una palabra a partir de claves contextuales, aspecto solicitado en el nivel 4 (Gráfica 3).

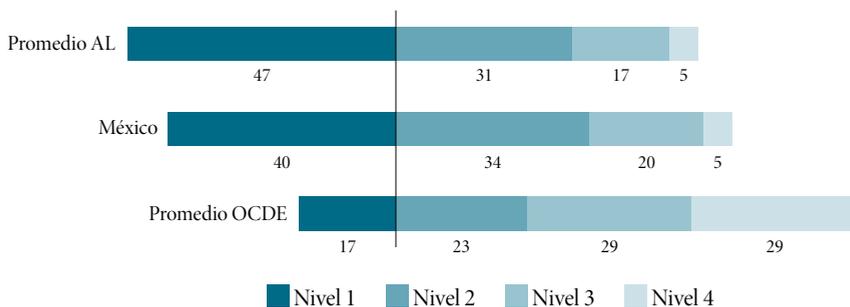
Gráfica 3. TERCE: porcentaje de alumnos según nivel de desempeño en lectura, 2015



Fuente: UNESCO, 2015.

En la prueba internacional PISA, que se aplica a alumnos de 15 años de edad independientemente del nivel escolar en que se encuentren (secundaria básica o bachillerato), los resultados son también poco optimistas: la gran mayoría de los alumnos mexicanos se ubica en los niveles de logro más básico, y sólo una cuarta parte alcanza los niveles más altos en el área de lectura, situación que contrasta ampliamente con los resultados que alcanzan, en promedio, los países desarrollados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde más de la mitad de los alumnos se ubica en los niveles altos de logro. Si bien, como en el caso de la evaluación del TERCE, los resultados para México se ubican por arriba de los que en promedio obtienen los países de América Latina, no es posible estar satisfechos con las carencias que muestran los alumnos en capacidad lectora.

Gráfica 4. PISA: porcentaje de alumnos según nivel de desempeño en la escala global de lectura, 2012



Fuente: INEE, 2013.

Aunque, como hemos dicho, los resultados de estas pruebas no son comparables entre sí, lo que se puede inferir a partir de ellos es que en nuestro país tenemos problemas con la enseñanza de la lectura, y esto debe conducirnos a reflexionar sobre qué tendríamos que hacer para mejorar esta situación. Esta reflexión es fundamental, dado que la lectura constituye la puerta de entrada a otros conocimientos; es decir, no podemos esperar que los alumnos mejoren su desempeño escolar si no comprenden buena parte de lo que leen.

En cuanto al hábito de la lectura, desde hace tiempo en México se han venido realizando esfuerzos para obtener información a este respecto; actualmente se cuenta con la información que brinda el INEGI, que desde 2015 aplica un Módulo de Lectura (MOLEC) como parte de las encuestas que realiza; por su parte, en 2015 el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) aplicó la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura; y ese mismo año, el Banco Nacional de México (Banamex) e IBBY/México, realizaron la “Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura” entre jóvenes mexicanos de 12 a 29 años.¹

Cabe resaltar que estos nuevos esfuerzos procuran retomar los avances del conocimiento que se han realizado en las últimas décadas con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, y a los cambios en los hábitos lectores de la población. Se tiende a concebir la lectura como una práctica sociocultural compleja, se procura obtener información que va más allá de los soportes tradicionales de lectura e indagan sobre estas prácticas en diferentes soportes impresos (libros, revistas, periódicos e historietas), digitales e Internet. El propósito es brindar una panorámica más amplia sobre los medios de lectura que utiliza la población, los usos sociales que les brindan y descubrir las prácticas asociadas con la lectura.

Es necesario considerar que a pesar de que los trabajos mencionados persiguen objetivos un tanto similares, sus resultados no son comparables entre sí, tanto por las características metodológicas que siguen sus estudios, como por los instrumentos que utilizan para compilar la información y el tipo de muestras a las que recurren. No obstante, estos trabajos en su conjunto brindan una panorámica global de la situación que guardan los mexicanos con respecto a la lectura y el hábito de la misma.

Las encuestas del MOLEC aplicadas en 2015 y 2016, por tomar un ejemplo, muestran de manera consistente que el libro sigue siendo el medio de lectura más frecuente, seguido por periódicos y revistas; aunque aproximadamente 40 por ciento de la población de 18 y más ya señala que la Internet y los medios digitales constituyen sus medios preferidos de lectura.

¹ En México hay antecedentes de otras encuestas que han perseguido un objetivo similar: en 2006 se aplicó la Encuesta Nacional de Lectura por el CONACULTA con el apoyo de la UNAM; en el mismo año también se realizó la Encuesta Nacional sobre Prácticas Lectoras por parte de la SEP y el INEGI; y en 2012, la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura) aplicó la Encuesta Nacional de Lectura.

En las diversas aplicaciones del MOLEC, también se observa que entre 15.8 y 21.3 por ciento de la población alfabetada reporta no leer ninguno de los materiales considerados en la encuesta, lo que resulta poco satisfactorio, al igual que el dato sobre el tiempo promedio que la población dedica a la lectura, que es de entre 38 y 40 minutos por sesión (Tabla 2).

Tabla 2. MOLEC: porcentaje de la población alfabetada de 18 años y más, según tipo de material leído y tiempo promedio por sesión que dedica a la lectura de los materiales considerados

Aplicación	Población alfabetada de 18 años y más	No lectora de materiales MOLEC (%)	Tipo de material leído					Tiempo promedio por sesión (horas: minutos)
			Libros (%)	Revistas (%)	Periódicos (%)	Historietas (%)	Páginas de Internet, foros o blogs (%)	
feb-15	35,035,096	15.8	50.2	47.2	49.4	6.6	37.0	00:40
may-15	34,980,399	17.5	48.5	42.5	48.8	4.8	37.9	00:39
ago-15	35,222,125	18.2	47.3	44.0	47.5	4.8	37.1	00:38
feb-16	35,082,191	19.2	45.9	41.5	46.6	4.7	36.6	00:38
may-16	35,013,172	20.7	47.0	39.1	42.0	4.3	37.7	00:38
ago-16	35,304,277	21.3	48.6	39.2	42.6	3.3	39.1	00:40

Fuente: INEGI, MOLEC varios años.

Por su parte, la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura aplicada por CONACULTA a la población de 12 años y más, también encuentra que el soporte más leído es el libro (57 por ciento), e indica que el promedio de libros que leen al año los mexicanos equivale a 3.5, con una mediana de 2.

Al comparar el tipo de material que leen diferentes grupos de la población, se aprecia que los de mayor escolaridad e ingresos familiares son los que más reportan leer, independientemente del tipo de soporte; los más jóvenes son los que se caracterizan por ser los más asiduos lectores de redes sociales, web y *blogs* (Tabla 3).

Tabla 3. Encuesta Nacional de Lectura y Escritura: porcentaje de la población alfabeta de 12 años y más, según tipo de material leído

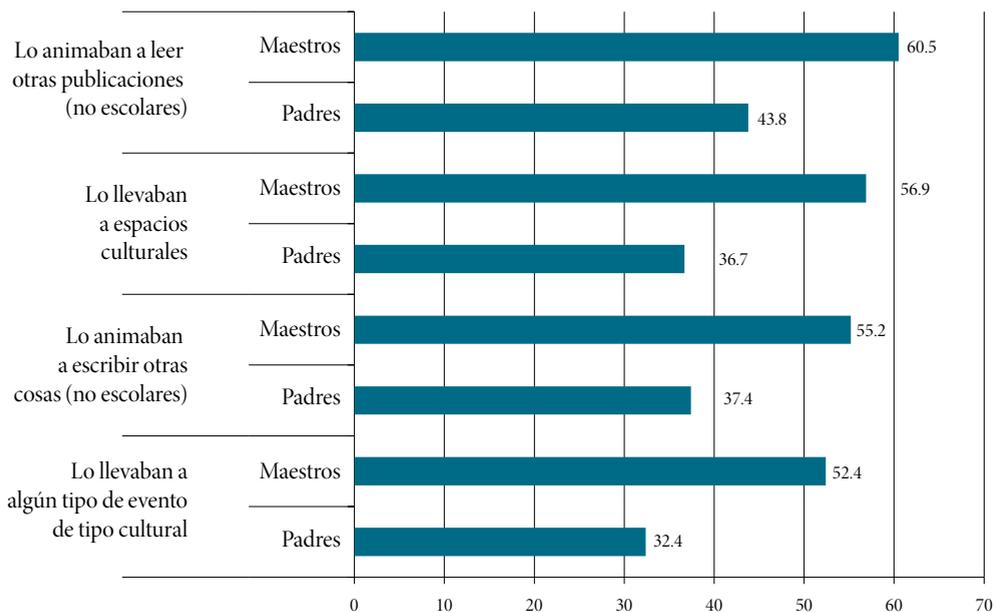
		Tipo de material leído						
		Libros	Periódicos	RedSoc	Revistas	Web	HisyCom	Blogs
Total nacional		57	55	45	38	25	17	13
Sexo	Hombres	58	60	50	36	30	20	16
	Mujeres	56	51	41	40	21	13	11
Edad	12-22	61	48	72	40	39	27	21
	23-41	58	59	50	43	28	16	16
	42-60	55	58	22	33	14	11	6
	61 y más	51	55	8	28	5	7	1
Escolaridad	Hasta básica	51	53	33	33	14	16	7
	EMS	62	56	68	44	37	18	22
	Superior	76	61	68	51	55	17	28
Ocupación	Trabajador	58	62	47	38	28	15	15
	Estudiante	65	44	72	45	42	33	22
	Hogar	53	49	28	37	12	13	6
	Otro	54	50	39	33	20	14	12
Ingreso mensual de la familia	Hasta 2,399	52	55	35	34	17	17	9
	De 2,400 a 11,599	57	56	51	40	29	17	15
	11,600 y más	80	63	65	49	57	15	33

Fuente: CONACULTA, 2015.

Los datos relativos a los jóvenes se corroboran con la información que reporta la encuesta de Banamex e IBBY/México (2015) sobre el consumo de medios digitales y lectura entre jóvenes mexicanos de 12 a 29 años en zonas urbanas; en dicha encuesta se observa que en promedio los jóvenes pasan conectados a Internet más de seis horas diarias, mientras que la exposición de los jóvenes universitarios (6.2 hrs.) es apenas un poco mayor al de los jóvenes en general (6.1 hrs.). Asimismo, se aprecia que el medio más popular a través del cual los jóvenes se conectan a Internet es el *smartphone* (88 por ciento), seguido muy de lejos por la laptop (38 por ciento), *tablet* (31 por ciento) y la computadora de escritorio (21 por ciento). Cabe advertir que estos datos corresponden solamente a los jóvenes que habitan en zonas urbanas, y reflejan también la predisposición de este sector (los nativos digitales) hacia los nuevos dispositivos electrónicos en sus hábitos de lectura.

Finalmente, como parte de la información que se reporta en la encuesta de CONACULTA, cabe mencionar el importante papel que la población sigue atribuyendo al sistema escolar, ya que, con respecto a la inculcación de hábitos culturales, son los docentes, y no los padres de familia, los que obtienen los

**Gráfica 5. Encuesta Nacional de Lectura y Escritura:
porcentaje de la población alfabetada de 12 años y más, según estímulos
que recibió en la infancia sobre hábitos culturales**



Fuente: INEE, 2013.

porcentajes más altos como fuente de estímulo en la infancia para estos temas, es decir, aquéllos relativos a la lectura y escritura más allá de los textos propiamente escolares.

lletismo, insatisfactorios resultados en el desempeño en lectura y problemas para constituir a la lectura en un hábito en un porcentaje alto de la población, son los retos que se tienen que afrontar para alcanzar los beneficios de una sociedad más culta. Por lo que cabe preguntar, ¿qué papel le corresponde al sistema escolar para lograrlo?

EL PAPEL DEL SISTEMA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA Y LA ADQUISICIÓN DEL HÁBITO DE LA LECTURA

La enseñanza de la lectura siempre ha sido considerada como una parte central del sistema escolar, si bien, como indica Ferreiro, no hay prácticamente dominios, entre los conocimientos fundamentales, para los cuales podamos identificar un inicio propiamente escolar, dado que hay evidencias de que los orígenes del conocimiento inician antes de la etapa escolar (Ferreiro, 2006).

En razón de ello, se considera que familia y escuela constituyen la base fundamental para la adquisición de la lectoescritura, pero esta responsabilidad se recarga en la escuela en el caso de los alumnos procedentes de un contexto familiar de bajo capital cultural: los hábitos de lectura se pueden originar en casa,

pero el papel de la escuela resulta clave en los contextos de pobreza, vulnerabilidad social y bajo capital cultural, donde la familia y la comunidad brindan poca ayuda para adquirir ese aprendizaje.

En este sentido, en el informe del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se reconoce que:

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerada “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 193). Esta consideración no es arbitraria, sino que se basa en la concepción de la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras. Se espera que la lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas (UNESCO, 2016: 16).

En el documento “Aportes para la enseñanza de la lectura”, que forma parte del TERCE, se señala que la lectura debe ser considerada como una competencia, y que más que un instrumento debe concebirse como una manera de pensar. Citando a Solé, se añade: “siempre que leemos, pensamos, y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (Solé, 2011: 50; cit. en UNESCO, 2016: 12). En cuanto al poder de la lectura, en este documento se indica:

La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etcétera), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo (UNESCO, 2016: 12).

En cuanto al aspecto dinámico y plural de la lectura, se señala:

Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etc. (UNESCO, 2016: 12).

En este sentido, los cambios que ha provocado el avance de los medios electrónicos y digitales de comunicación —y que se han visto reflejados en los

hábitos lectores de la población—, en algunos casos se ven con miedo y temor porque se interpretan como un presagio de la pérdida de los medios habituales de lectura impresa, empezando por el omnipresente libro. La computadora, la *tablet*, los teléfonos celulares, Internet, Facebook y Twitter, entre otros, se ven con recelo ante el temor del abandono del libro. Otros, al contrario, ven en estos medios la oportunidad de hacer llegar a más gente y más lejos la posibilidad de acceso a la lectura, mediante los nuevos formatos que ha traído consigo la era digital, lo que incluye libros, revistas y periódicos. En este nuevo contexto, también hay quienes adoptan una mentalidad mediadora y abogan por estrategias que vinculen lo mejor de lo viejo y de lo nuevo —los medios digitales y la cultura letrada tradicional—, con la expectativa de que ello favorezca la comunicación e interacción entre los adultos y las generaciones que son nativas de esta era digital (Ferreiro, 2000; Martos, 2013).

Al respecto, Ferreiro señala que, aunque en los últimos años los lectores se han multiplicado tanto como se han diversificado los textos, y han aparecido nuevos modos de leer y escribir, estas prácticas son construcciones sociales y, como tales, en cada época y circunstancia adquieren sentidos diferentes (Ferreiro, 2000). Es por ello que, lejos de preocuparnos por los cambios recientes en torno a la lectura y la escritura, deben analizarse como indicativos de que estamos ante un nuevo contexto.

La lectura, como hemos visto, constituye tanto un fin como un medio que resulta fundamental para ampliar las posibilidades y oportunidades de desarrollo individual y de la sociedad en general. Por esta razón, lo que sí debe preocuparnos en México son los datos que se mostraron anteriormente, dado que no resultan nada satisfactorios. Esta situación, añadida a los rezagos históricos que tenemos en materia educativa, resaltan la necesidad de que el sistema escolar transforme sus medios tradicionales de enseñanza por otros más dinámicos e integrales, que respondan mejor a las necesidades de una población que se debe reconocer como ampliamente heterogénea.

Los aportes que han traído consigo los nuevos enfoques sobre lectoescritura brindan un umbral esperanzador para el sistema educativo, no sólo para su enseñanza, sino también para adquirir el hábito lector. Incluso, desde hace algunos años, los aportes de los nuevos enfoques sobre la enseñanza de la lengua (cognitivo, comunicativo y sociocultural) están provocando que el propio concepto de alfabetismo sea sustituido por *literacidad*, a partir del cual el proceso de lectoescritura se reconoce como una práctica social, como cultura escrita, y vincula indisolublemente la oralidad con la escritura (UNESCO, 2016).

Para Cassany (2005), el concepto de literacidad se entiende como la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. En este sentido, cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Este autor

también resalta que: “aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa” (Cassany, 2005: 3).

Esta forma de entender los procesos a través de los cuales se adquiere la lectoescritura también trae consigo fuertes implicaciones y retos para el sistema educativo, entre ellos, transformar los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, pues ¿cómo podrían los alumnos ampliar sus conocimientos a través de ella, cuando no se entiende y se dota de sentido a lo leído?

Al respecto, el informe del TERCE señala que durante muchos años se entendió la enseñanza de la lectura como el dominio técnico de la gramática; se estudiaban por separado cada uno de los elementos de la lengua: pronunciación, gramática, vocabulario, morfologías, y rasgos estructurales del discurso. Al docente se le concebía como quien entrega los conocimientos a través de reglas y modelos, y al estudiante como el depositario de este saber (UNESCO, 2016). Si bien, actualmente las cosas han cambiado en el sistema escolar, a decir de Cassany (2006, cit. en UNESCO, 2016) estos cambios no han sido suficientes, ya que persiste una enseñanza descontextualizada de la lectura.

Aunque los nuevos enfoques traen consigo la esperanza de que las habilidades lectoescritoras de los alumnos mejoren, trabajar la lectura como una práctica sociocultural que dota de sentido a lo leído implica nuevos retos, donde los docentes juegan un papel fundamental. Este enfoque implica contextualizar su aprendizaje en el entorno cultural y social determinando por las condiciones de vida de los alumnos; los docentes deben “formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos” (UNESCO, 2016: 13).

Bajo el concepto de literacidad, además, se espera que el sistema educativo forme a un lector que “participe de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual” (UNESCO, 2016: 14).

En el informe del TERCE se indica también que desde este enfoque se busca que los procesos educativos formen a un *lector autorregulado*, es decir, aquél que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje; que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar las propias estrategias de lectura (UNESCO, 2016: 14).

Cabe advertir que desde la teoría esto suena excelente, pero el problema es cómo llevar a cabo estas transformaciones en el sistema escolar sin que se constituyan en una simple simulación: cómo transformar las prácticas tradicionales de enseñanza, cómo capacitar a los maestros sin verlos como únicos responsables de la situación educativa, cómo afrontar la heterogeneidad de los contextos escolares, familiares y sociales bajo los cuales se desarrollan las prácticas educativas, cómo reorientar la política educativa para que se constituya en verdadero apoyo, en lugar de conformar un conjunto de directrices tecnócratas que se dictan desde arriba, etc.

Lo que se puede asegurar es que son abundantes los retos, pero también la recompensa que implicaría lograr este cambio en el sistema escolar con la participación de todos.



El número 155 de *Perfiles Educativos* incluye trabajos que orientan su atención particularmente a la educación superior, aunque también se abordan otros niveles educativos. En la sección de *Claves* se presentan ocho artículos de investigación. El primero de ellos trata sobre los procesos de incorporación de los jóvenes universitarios al ámbito de la vida profesional. Desde el enfoque de las comunidades de práctica profesional, y siguiendo una metodología cualitativa, este estudio propone la metáfora de las escaleras de participación formativa para analizar la forma como los jóvenes se van apropiando de los repertorios culturales referidos a dos contextos diferentes de práctica profesional; esto les permite una aproximación gradual al quehacer profesional al promover una participación guiada en actividades de menor a mayor complejidad. Sin duda, este trabajo resultará de interés para los interesados en los procesos de formación.

El segundo artículo versa sobre la ética en el ámbito científico y resalta los dilemas a los que se enfrenta el mundo académico en un contexto donde la celeridad en la producción y publicación de resultados de investigación se está convirtiendo en la norma; en este trabajo se destaca también la forma en que estas exigencias son percibidas de manera diferente por académicos con diferente trayectoria y experiencia profesional.

Los dos siguientes artículos abordan cuestiones relacionadas con la elaboración de las tesis de posgrado. Ambos tienen en común que parten de una situación práctica desde la cual analizan los problemas que enfrentan los estudiantes en la elaboración de sus trabajos de tesis: uno de ellos se centra en analizar la actividad metalingüística en un espacio de interacción grupal, como el *blog*, a partir del cual se procura diseñar estrategias didácticas orientadas a solucionar problemas vinculados con la escritura académica de los estudiantes. El otro trabajo es un ejercicio de sociología reflexiva que parte de las experiencias de los alumnos en la elaboración de sus tesis. Los autores señalan que la elaboración de la tesis no constituye un proceso lineal, sino que es dinámico, y se entrelaza con las capacidades de los estudiantes para responder a diferentes tipos de demandas. En perspectiva, estos trabajos muestran los problemas y las diversas circunstancias que afrontan los estudiantes de posgrado en los procesos de elaboración de sus tesis.

El quinto trabajo en esta sección está orientado a analizar los efectos de los procesos de evaluación imperantes en la vida institucional y en las prácticas de los académicos. En estos procesos la cuantificación del desempeño académico se percibe como un mecanismo que a final de cuentas resulta útil, tanto para

legitimar procesos de evaluación que permiten la comparabilidad desde el punto de vista institucional, como para brindar certidumbre a los académicos sobre los posibles resultados de la evaluación. Más allá de cuestiones ideológicas, este trabajo aporta elementos para ampliar la discusión sobre los efectos que realmente están teniendo los procesos cuantitativos de evaluación en las instituciones de educación superior.

El sexto artículo es una investigación realizada en escuelas privadas de primero y segundo ciclo de la educación básica en Chile, que se orientó a analizar las disposiciones de los docentes al relacionarse con las familias de los estudiantes. Partiendo de que las familias menos aventajadas económicamente reportan pocas experiencias positivas y menor participación en las actividades de la escuela, esta investigación se preocupa por analizar las relaciones que se establecen entre docentes y familias con alto nivel económico y cultural; sus resultados son interesantes en tanto que ponen en evidencia que las relaciones entre docentes y familias tienden a ser independientes del nivel socioeconómico y cultural de estas últimas.

El séptimo artículo está orientado a analizar las percepciones de autoeficacia de los estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos socioeconómicos en su proceso de ingreso a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México. Sus resultados apuntan a considerar que el logro de una alta autoeficacia se asocia con los buenos resultados escolares que previamente obtienen los estudiantes, así como con ciertas motivaciones y aspiraciones originadas en los entornos familiares y escolares.

El último trabajo de esta sección, explora los casos de la educación superior en Corea del Sur y Chile, centrándose en aspectos tales como la cobertura, la equidad y la calidad educativa, para proponerlos como marco de reflexión para el caso de México. A partir de esta exploración el trabajo concluye señalando los alcances y riesgos que entraña la ampliación de la cobertura en educación superior a través de las instituciones privadas. Desde la perspectiva de las políticas educativas y los estudios de educación comparada, este trabajo aporta elementos que servirán para ampliar los debates con respecto a las cuestiones de cobertura, equidad y calidad en la educación superior.

En esta ocasión en la sección *Horizontes* se incluyen dos artículos: el primero de ellos se orienta a exponer los avances que se han dado con respecto a una serie de conceptos que están teniendo gran influencia en relación a los procesos de lectoescritura académica, como los de literacidad, literacidad disciplinar y alfabetización disciplinar. Debido a la temática que se aborda, los aportes de este artículo resultan relevantes desde la investigación y la didáctica en los diferentes niveles educativos. Por su parte, el segundo artículo, aborda el tema de la alfabetización académica de estudiantes de derecho; si bien el artículo centra su atención en la especificidad del ámbito universitario y jurídico chileno, su enfoque también puede servir como orientación pedagógica para el desarrollo de competencias discursivas en otros ámbitos disciplinares de la educación superior.

Finalmente, como se había prometido en el número anterior de *Perfiles Educativos*, en esta ocasión incluimos en la sección *Documentos* una serie de entrevistas realizadas a destacados investigadores mexicanos; bajo el título de “El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa”, se presentan reflexiones que nos permiten comprender mejor esta nueva propuesta del gobierno mexicano, así como sus implicaciones en el sistema educativo y en la vida nacional.



Esperamos que los trabajos incluidos en este número de *Perfiles Educativos* sean del agrado de nuestros lectores. Nos despedimos recordando a nuestros lectores y colaboradores (dictaminadores) que, a partir de este año, nuestra publicación contará con el gestor editorial Open Journal Systems (OJS). Reiteramos nuestro compromiso para apoyarlos en la interacción con este sistema electrónico y mantener, en la medida de lo posible, nuestro contacto de la forma habitual.

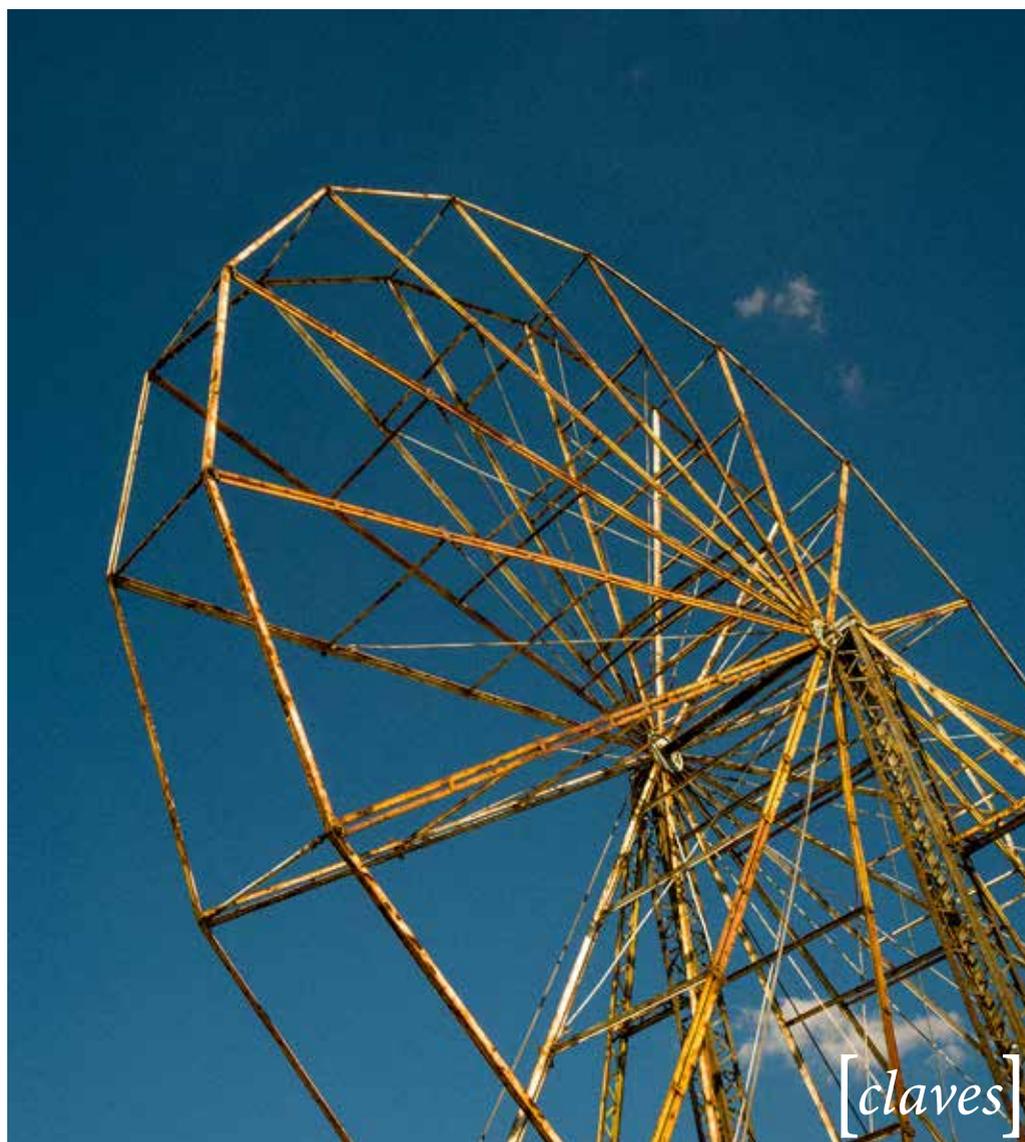
Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- BANAMEX e IBBY México (2015), “Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura”, en: http://www.ibbymexico.org.mx/imagenes/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf (consulta: 27 de noviembre de 2016).
- CASSANY, Daniel (2005), “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad”, Congreso Nacional Cátedra UNESCO Leer y escribir en un mundo cambiante, Concepción, Universidad de Concepción, en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf> (consulta: 27 de noviembre de 2016).
- CONACULTA (2015), “Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018”, en: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf (consulta: 28 de noviembre de 2016).
- FERREIRO, Emilia (2000), “Leer y escribir en un mundo cambiante”, conferencia presentada en la sesión plenaria del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, México, CINVESTAV, en: www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf (consulta: 30 de noviembre de 2016).
- FERREIRO, Emilia (2006), “La escritura antes de la letra”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 3, pp. 1-52, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001> (consulta: 30 de noviembre de 2016).
- GRIJALVA, Dina (2016), “El placer de leer juegos de palabras”, *Ciencia*, vol. 67, núm. 4, pp. 8-13.
- HERNÁNDEZ Bringas, Héctor, René Flores Arenales, Rafael Santoyo Sánchez y Prócoro Millán Benítez (2012), “Situación del rezago acumulado en México (2010)”, en José Narro Robles, Jaime Martuscelli Quintana y Eduardo Barzana García (coords.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, México, UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, pp. 117-162, en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx> (consulta: 30 de noviembre de 2016).
- INEA (2015), “Rezago educativo. Encuesta intercensal 2015”, en: http://www.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=267&Itemid=503 (consulta: 30 de noviembre de 2016).
- INEE (2013), “México en PISA 2012”, México, INEE, en: http://www.sems.gob.mx/work/mo-dels/sems/Resource/11149/1/imagenes/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf (consulta: 28 de noviembre de 2016).

- INEE (2015a), “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015”, en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf (consulta: 28 de noviembre de 2016).
- INEE (2015b), “Resultados nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación”, fascículo 9, en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf (consulta: 28 de noviembre de 2016).
- INEGI (2014), “Educación. Sistema para la consulta de las estadísticas históricas de México 2014”, en: <http://dgcnesyp.inegi.org.mx/cgi-win/ehm2014.exe/D> (consulta: 2 de diciembre de 2016).
- INEGI (varios años), “Tabulados MOLEC”, en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/default.html?init=2> (consulta: 2 de diciembre de 2016).
- MARTOS Núñez, Eloy (2013), “Lectura y patrimonio cultural en la era digital”, *Platero*, año XXX, núm. 193, pp. 3-24, en: https://issuu.com/cprovi/docs/platero_193 (consulta: 30 de noviembre de 2016).
- UNESCO (2015), “Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje”, Santiago de Chile, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf> (consulta: 30 de noviembre de 2016).
- UNESCO (2016), “TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura”, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf> (consulta: 28 de noviembre de 2016).
- VARGAS Llosa, Mario (2010), “Elogio de la lectura y la ficción”, discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura 2010, en: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf (consulta: 2 de diciembre de 2016).

C L A V E S



Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional

MARISOL DE DIEGO CORREA* | EDUARDO WEISS HORZ**

La investigación describe analíticamente los procesos de formación de seis estudiantes de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México al participar en dos diferentes comunidades de práctica profesional: un laboratorio de investigación básica experimental y un centro comunitario de intervención psicoterapéutica. A partir de observaciones participantes y de narraciones provenientes de entrevistas se analiza cómo los estudiantes se apropian del repertorio cultural de dichos escenarios al utilizarlo en situaciones específicas del quehacer del psicólogo experimental y del psicólogo clínico. Las comunidades de práctica profesional posibilitan una aproximación gradual al quehacer profesional al promover una participación guiada en actividades de menor a mayor complejidad, acompañada por pares expertos y supervisada por docentes/profesionistas. Para caracterizar este proceso —conceptualizado por Jean Lave como participación periférica legítima— proponemos la metáfora de las escaleras de participación formativa.

This research analytically describes the training processes for six undergraduate students in the School of Psychology at the National Autonomous University of Mexico, as they participate in two different communities of professional practice: a basic experimental research laboratory and a community center for psychotherapeutic intervention. Based on participants' observations and narrations from interviews, analysis is focused on the ways in which students take on the cultural repertoire of these settings by using it in specific situations in the work of experimental and clinical psychologists. The communities of practice facilitate a gradual approximation of professional work, by promoting guided participation in activities from lesser to greater complexity, while accompanied by expert peers and supervised by teachers/professionals. To characterize this process —conceptualized by Jean Lave as legitimate peripheral participation, we propose the metaphor of stairways of educational participation.

Palabras clave

Formación profesional
Práctica profesional
Comunidades de práctica
Participación guiada
Psicólogos

Keywords

Professional training
Professional practice
Communities of practice
Guided participation
Psychologists

Recepción: 19 de enero de 2016 | Aceptación: 26 de mayo de 2016

* Estudiante de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México). Maestra en Ciencias por el CINVESTAV-IPN. Líneas de investigación: formación profesional en la práctica, participación y aprendizaje en comunidades de práctica. Publicaciones recientes: (2014), "La participación en comunidades de práctica profesional: relatos de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM", *Memorias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*, México; (2011, en coautoría con F. Rodríguez y C. Jurado), "El programa de Escenarios Formativos: Acercamiento Temprano al Ejercicio Profesional del Psicólogo en Formación", en J.M. Sánchez y F. Rodríguez (coords.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 99-141. CE: marisol.dediego@gmail.com

** Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Erlangen (Alemania). Líneas de investigación: jóvenes y bachillerato; pedagogía, currículum y didáctica; educación técnica. Publicaciones recientes: (2015), "Más allá de la socialización y sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México", *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. 5, pp. 1257-1272; (2010, en coautoría con I. Valle), "Participation in the Figured World of Graffiti", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 128-135. CE: eweiss@cinvestav.mx

INTRODUCCIÓN¹

La formación profesional puede comprenderse como un proceso de desarrollo y aprendizaje mediante el cual los estudiantes de educación superior se apropian de conceptos, instrumentos, prácticas y valores propios de su disciplina. Conceptualizar la formación como proceso de desarrollo en campos específicos permite visualizar al estudiante como una persona que participa y se implica en las prácticas disciplinares. No sólo aprende conocimientos y procedimientos clave de su profesión, sino que se apropia de éstos mediante su uso en conjunción con otros aspectos de la vida profesional, como los relacionales, organizacionales, identitarios y éticos. La formación profesional no se limita a los estudios universitarios sino que se construye como experiencia a lo largo de la vida; en ella las personas asumen responsabilidades y compromisos en su actuar al mismo tiempo que configuran subjetividades (Zarzar y Díaz, 2003 cit. en Ducoing, 2013). En este trabajo se aborda la formación profesional mediante la participación de los estudiantes de licenciatura en Psicología en prácticas formativas co-curriculares.

Los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) participan en diferentes prácticas formativas a lo largo de su carrera. Como parte del plan curricular toman cursos teóricos y prácticos en los que se abordan tópicos de las diferentes áreas de especialización de la disciplina propuestos por la institución (psicología clínica y de la salud, psicología educativa, psicología social, psicología del trabajo, psicobiología y neurociencias, y psicología general experimental) (Facultad de Psicología, s/f). Además, pueden asistir a las prácticas

co-curriculares optativas que ofrece la institución para que los estudiantes se involucren con el quehacer profesional en escenarios de práctica especializados, como laboratorios de investigación, proyectos y programas de investigación e intervención o centros de servicios psicológicos (psicoterapéuticos y psicopedagógicos). Docentes de la facultad se hacen cargo de dirigir y desarrollar las líneas de investigación o el trabajo de intervención en estos escenarios, y a la par se encargan de formar a estudiantes de licenciatura y de posgrado.

Los laboratorios de investigación básica y aplicada aceptan generalmente a estudiantes a partir de que cursan el tercero o cuarto semestre (de un total de ocho) para que apoyen en las labores de investigación en psicología experimental, educativa, social o psicobiología. Los programas de intervención, centros comunitarios, educativos y clínicas aceptan estudiantes a partir del quinto semestre para que paulatinamente se incorporen a la intervención clínica, educativa u organizacional. Estos escenarios de formación en la práctica resultan de especial interés en esta investigación, puesto que, si bien mantienen una estrecha relación con el mundo académico de la facultad y sus tradiciones formativas, representan a la par una aproximación a la práctica profesional del psicólogo en diferentes áreas.

Los escenarios anteriormente descritos permiten, en términos de experiencia formativa, tener una aproximación gradual al quehacer profesional, a las relaciones de trabajo entre colegas y autoridades, a la resolución de problemas específicos, a la asunción de responsabilidades particulares y a la puesta en juego de aprendizajes y estrategias desarrollados en los cursos que dicta el plan curricular (De Diego, 2011).

Al investigar y describir los procesos formativos se puede dar cuenta, tanto de las

¹ Los resultados del presente artículo forman parte de una investigación más amplia titulada "La participación de psicólogos en formación en comunidades de práctica profesional: apropiación, formación e identidad profesional", tesis de maestría de Marisol de Diego que contó con el apoyo de una beca CONACyT y que obtuvo el premio ANUIES 2015 para la mejor tesis de maestría.

trayectorias particulares de los profesionales en formación, como de la estructura del contexto de participación en el que se desarrolla la práctica formativa. En ese sentido, es indispensable indagar sobre las prácticas a las que los estudiantes se incorporan, las actividades específicas que desarrollan y los instrumentos que utilizan para ello, así como las interacciones que tienen con otros participantes de la práctica formativa.

El objetivo de este artículo es describir analíticamente los procesos graduales de participación de estudiantes de psicología en un laboratorio de investigación experimental y en un centro comunitario de intervención psicoterapéutica. Se busca explicitar cómo es que se desarrolla dicho proceso al indagar sobre las actividades en las que participan estudiantes de diferentes semestres, y sobre los mecanismos que cada comunidad de práctica propone para guiar a los estudiantes de recién ingreso hacia actividades cada vez más complejas.

En el presente artículo señalamos algunos antecedentes sobre el tema y aproximaciones teóricas para abordar la formación profesional en la práctica. Partimos de la teoría sociocultural para comprender los procesos de formación profesional y de aprendizaje como construidos histórica y socialmente en prácticas mediadas por otras personas, artefactos y contextos culturales (Vygotsky, 1995).² Específicamente recuperamos postulados y conceptos clave como “aprendizaje por oficio”, “comunidad de práctica”, “mundos figurados” y “participación guiada”, de autores como Jean Lave, Etienne Wenger, Dorothy Holland y Barbara Rogoff para aproximarnos al estudio de la participación de los estudiantes. Mas no partimos de un marco categorial preestablecido; desde una perspectiva hermenéutica se establece un diálogo entre referentes teóricos, preguntas iniciales y respuestas del material

empírico del cual surgen categorías de análisis pertinentes.

En los aspectos metodológicos precisamos que el trabajo de campo se realizó en dos escenarios: un laboratorio de investigación básica experimental y un centro comunitario de intervención psicoterapéutica, donde se realizaron observaciones participantes y entrevistas con seis estudiantes de diferentes semestres. Señalamos también que parte importante del análisis fue la elaboración de descripciones y narraciones.

En los hallazgos principales presentamos “las escaleras de participación formativa” en cada una de las dos comunidades de práctica en términos de las actividades en las que participan los estudiantes y los aprendizajes que se apropian. En seguida se profundiza en los hallazgos con base en las siguientes categorías: i) las actividades e instrumentos del quehacer profesional propias de cada comunidad de práctica; ii) la participación guiada por pares, pares expertos y profesores; y iii) el proceso gradual de apropiación del repertorio cultural.

Discutimos estos hallazgos con relación al concepto de “participación periférica legítima” de Lave (1991) y Lave y Wenger (1991). Ese concepto sugiere la imagen de la comunidad de práctica como un círculo en cuyo centro se encuentra la participación plena o esperada. Para describir la participación creciente y gradual en las dos comunidades de práctica profesional observadas nos parece más pertinente la imagen o metáfora de las “escaleras de participación formativa”. Sin embargo, como señalaremos en las conclusiones, la imagen del avance lineal en escaleras no necesariamente corresponde al proceso individual de apropiación de cada estudiante. Con esta investigación buscamos introducirnos en el diálogo que propone la investigación de la formación profesional en la práctica.

² Reconocemos que desde la teoría de la actividad, desarrollada por Aleksei N. Leontiev, actualmente representada por Yrjö Engeström, se han hecho contribuciones importantes en la investigación sobre el aprendizaje en la práctica y en escenarios laborales; sin embargo, no consideramos dicha teoría en esta investigación debido a que aun en su tercera generación, su unidad de análisis se centra en los sistemas de actividad y en las transformaciones expansivas que la actividad tiene en dichos sistemas, y no en los procesos personales.

ANTECEDENTES SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS EN LA PRÁCTICA

El estudio de la formación profesional en la práctica mayormente se centra en dar cuenta de los aprendizajes obtenidos (Sánchez de Mantrana, 2005), de las competencias desarrolladas (González y González, 2008; Pinilla, 2011; Zabalza, 2007) o de la narración de la experiencia que tienen los estudiantes (Durán y Durán, 2012). Sobre la formación de psicólogos en la práctica desde una perspectiva sociocultural, encontramos la investigación en Argentina de Erausquin *et al.* (2010), quienes estudian los modelos mentales de cambio cognitivo de los psicólogos en formación que participan en contextos de práctica profesional y destacan la participación en comunidades de práctica como vía de apropiación de la lógica conceptual y metodológica, de las figuras del rol profesional y de instrumentos de mediación para la participación en el quehacer profesional.

En México se investiga sobre todo la formación de los psicólogos educativos, por ejemplo, la necesidad de contar con prácticas situadas, basadas en el aprendizaje reflexivo para el desarrollo de competencias y la asunción de responsabilidades y de los roles requeridos (Díaz Barriga *et al.*, 2006); o la posibilidad de generar cambios en el pensamiento profesional de los estudiantes para asumir mayores compromisos (Díaz y Flores, 2011).

También se ha investigado sobre la construcción de significados profesionales (Rodríguez, *et al.*, 2011) y la identidad profesional del psicólogo (Rodríguez, 2014; Rodríguez y Seda, 2013) en diferentes campos de especialización.

Las publicaciones anteriores se concentran en presentar los resultados que la experiencia en la práctica tiene en los psicólogos en formación, sea al reportar los aprendizajes obtenidos, las competencias desarrolladas o aspectos sobre la identidad y ética profesional.

Pocas son las que dan cuenta de los procesos de participación, formación y aprendizaje de los estudiantes en los escenarios de práctica, cuestión que, como hemos mencionado, explicita la participación gradual y guiada que los estudiantes llevan a cabo en el camino para apropiarse del repertorio cultural de su disciplina.

APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA

Las comunidades de práctica y los mundos figurados

Una perspectiva que puede ayudar a comprender los procesos de formación profesional, y que ha tenido amplio impacto en la última década, es la de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) o comunidades de participación (Rogoff, 1995). En las comunidades de práctica las personas guían su participación mediante un repertorio cultural común que abarca tanto los objetos y procedimientos de uso cotidiano, como el lenguaje, las creencias y los valores importantes para el desarrollo del quehacer y la organización de la comunidad; al participar también asumen un compromiso mutuo con la comunidad y sus miembros (Wenger, 2001).

La participación en las comunidades de práctica es entendida como un proceso dinámico de la comprensión de la práctica, de su conocimiento y de la acción en la misma, es decir, como aprendizaje (Lave, 2001). Se parte de que el aprendizaje no reside en quien aprende, sino que está distribuido en las relaciones que establece con otras personas, objetos y actividades en la comunidad (Salomon, 2001). Proponemos entonces hablar de comunidades de práctica profesional —en el entendido de que sus prácticas, objetivos y artefactos culturales pertenecen a una profesión— y desde esta perspectiva analizar la participación de estudiantes en dichas comunidades e identificar las situaciones de aprendizaje, así como

las personas y artefactos involucrados en el proceso. Desde esta perspectiva, se enfatiza el conocimiento local y situado de las prácticas, de los artefactos culturales y de las formas de participación en escenarios específicos.

Las comunidades de práctica, en este caso el laboratorio y el centro de atención psicoterapéutica, pertenecen a comunidades más amplias, la psicología experimental y la psicología clínica respectivamente. Holland y sus colegas las conceptualizan como mundos figurados (Holland *et al.*, 1998) puesto que dan cuenta de las esferas o campos de interpretación amplios que las personas habitan. Más que hablar de escenarios físicos, se trata de enfatizar las cualidades simbólicas de estos ámbitos y los mecanismos narrativos para su conformación; entre estas cualidades encontramos las imaginaciones —social, cultural e históricamente construidas— que median las relaciones entre los participantes de estos mundos colectivos. El romance, el feminismo y la academia son algunos ejemplos que proponen los autores a ser considerados como mundos figurados. “Los mundos figurados, como las actividades, no son tanto cosas u objetos a ser aprehendidos, sino procesos o tradiciones de aprehensión que nos reúnen y dan forma al mismo tiempo que nuestras vidas los intersectan” (Holland *et al.*, 1998: 41, traducción propia). Comparten actos de significado, motivaciones, signos y herramientas que se entretajan en prácticas de participación específicas; y promueven la construcción de identidades personales, roles de participación y jerarquías entre los personajes que pueblan dichos mundos figurados y que reproducen y transforman mediante la interacción.

Aprendizaje por oficio: participación gradual y guiada en el proceso de apropiación

Para conocer los procesos, relaciones y roles implicados en la participación y el aprendizaje en comunidades de práctica profesional recurrimos a la perspectiva del aprendizaje

por oficio (*apprenticeship*) desarrollado por Jean Lave (2011, Lave y Wenger, 1991); este autor da cuenta de que las personas aprenden al relacionarse con otros aprendices y al sentirse motivados por implicarse en actividades de su comunidad. En la investigación que desarrolló con sastres de Liberia observó cómo los niños y jóvenes aprendices se formaban al participar de manera gradual en las actividades de la sastrería; primero al observar a sus compañeros más expertos y posteriormente al realizar tareas sencillas hasta lograr su dominio y hacer otras de mayor complejidad. Analizar la participación de los psicólogos en formación en comunidades de práctica profesional desde la perspectiva del aprendizaje por oficio permite dar cuenta de las prácticas instituidas que siguen las comunidades para incorporar a los estudiantes novatos en el quehacer profesional. Asimismo, permite analizar las relaciones interpersonales que se establecen entre los novatos, expertos y docentes, así como la interacción que tienen con los artefactos físicos y simbólicos que posibilitan el desarrollo de las actividades.

Por otra parte, Barbara Rogoff explicita, mediante sus investigaciones con familias y comunidades indígenas, la “participación intensa” que tienen los niños en las actividades comunitarias, inicialmente desde la observación y escucha atenta para después desarrollarlas por su cuenta, comprometiéndose así con otras personas y con la propia comunidad (Rogoff *et al.*, 2003). Rogoff indica que es mediante una “participación guiada” (1995) que los niños aprenden a utilizar instrumentos clave, seguir procedimientos, apropiarse de instrumentos simbólicos, posicionarse y relacionarse con los demás miembros de la comunidad. La participación es guiada tanto por pares y expertos en encuentros cara a cara, como por interacciones con personas distantes a la comunidad; y también puede ser guiada por tradiciones de larga duración que permanecen a las comunidades. Las instrucciones, demostraciones explícitas y la observación y

escucha atenta del desarrollo de las actividades de la comunidad pueden caracterizarse como aspectos fundamentales para guiar a los recién llegados en el quehacer de la comunidad, en las metas que se persiguen y en las formas de interacción que se promueven. Colaborar entre pares resulta, a su vez, un mecanismo importante en la participación guiada, puesto que se comparten percepciones, esfuerzos, compromisos y sentidos respecto a las actividades, y a la par se desarrolla un sentido de pertenencia y responsabilidad ante la comunidad.

Participación periférica legítima

Lave y Wenger (1991; Lave, 1991) hacen un señalamiento particular en las formas de participación de los novatos dentro de una comunidad de práctica y parten de la caracterización de la participación periférica legítima (PPL) para comprender el proceso mediante el cual los recién llegados se vuelven parte de una comunidad de práctica. Siguiendo el caso de los sastres de Liberia, Lave (2011: 68) indica que los aprendices participan inicialmente desde la “periferia” en las prácticas de la sastrería, pero siempre se implican “legítimamente” con todo el proceso de elaboración de las prendas y tienen la posibilidad de observar tareas complejas y los productos finales. Los novatos van adquiriendo dominio sobre los conocimientos y habilidades requeridos para trabajar en la comunidad y las relaciones que establecen con los miembros más expertos. La PPL establece, a su vez, que es mediante la asunción de compromisos y de los aprendizajes que los novatos lograrán tener una membresía comunitaria. Más que comprender el aprendizaje como un proceso de internalización, los autores lo conceptualizan como un *incremento en la participación*, en el que la persona en su totalidad, y no sólo sus habilidades o conocimientos, se implican en un proceso de desarrollo circunscrito en la práctica, en las actividades desarrolladas y en el sentido que los participantes elaboran acerca

de la experiencia. Dicho proceso puede entenderse como una doble relación: mientras más aprenda una persona en la comunidad, más activa será su participación; y a la par, mientras más activa y comprometida sea su participación, mayores aprendizajes logrará desarrollar.

MÉTODO

El enfoque etnográfico y hermenéutico

El desarrollo de esta investigación se basó en una postura etnográfica y hermenéutica, la cual acompañó la construcción de los objetivos y preguntas de investigación, la recopilación de la información, su lectura y análisis.

La hermenéutica, pensada como proceso en la investigación y no como un método predeterminado, permite al investigador dialogar con diferentes textos, tanto los provenientes del trabajo empírico como los que forman parte de los referentes teóricos, en la búsqueda de la comprensión del objeto de estudio. La hermenéutica, al igual que la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), no parte de un marco de categorías preestablecidas, pero a diferencia de este enfoque tampoco niega las preguntas previas que tenemos para acercarnos a nuestro objeto de estudio a partir de revisiones bibliográficas. En la espiral hermenéutica se establece un diálogo entre preguntas iniciales y respuestas del material empírico, del cual surgen categorías de análisis pertinentes (Weiss, 2005).

La aproximación etnográfica como “forma de proceder en la investigación” (Rockwell, 2009: 18) fue la que guio el trabajo de campo. Propone un proceso de indagación que articula en la experiencia del investigador, tanto las aproximaciones dialógicas con los participantes, como la observación de prácticas cotidianas o extraordinarias en la localidad. La investigación, además de mostrar las interpretaciones de los propios participantes, realiza una “transformación conceptual” (Rockwell, 2009: 66) de lo observado y dialogado, puesto

que es el propio investigador el que construye los datos o información al analizar las situaciones empíricas.

Los escenarios y participantes de la investigación

La psicología se conforma de una gama amplia de áreas o campos de especialización; en esta investigación se abordó el estudio de dos comunidades de práctica profesional, una perteneciente a la psicología experimental y la otra a la psicología clínica, en tanto que pertenecen a tradiciones distintas: la primera se vincula más a una psicología como disciplina científica, con postulados provenientes del empirismo lógico, y la segunda se entiende como una profesión de servicio, con premisas dirigidas a la atención y cuidado de los otros. Si bien el objetivo de esta investigación no es comparar las características de ambas comunidades, es importante mostrar las actividades y mecanismos específicos que utilizan el laboratorio y el centro comunitario para la inclusión de los estudiantes; contar con la información de dos escenarios permitirá comprender mejor los aspectos de participación en la formación profesional en la práctica que comparten.

La principal actividad del laboratorio observado es la realización de proyectos de investigación centrados en el estudio de los procesos psicológicos básicos, tales como la memoria y la percepción del tiempo, con animales de laboratorio y con humanos. Para desarrollar dichas investigaciones se llevan a cabo actividades como el diseño y puesta en marcha de experimentos, el análisis de datos, la lectura y discusión de artículos y otros proyectos de investigación, así como actividades referidas a compartir los resultados de investigación mediante la participación en congresos o la redacción de artículos científicos. El responsable del laboratorio es un investigador-docente de la Facultad de Psicología que se encarga de organizar y asignar tareas a realizar por los estudiantes, dar retroalimentación y fungir como asesor para los estudiantes

que desarrollan sus propios proyectos de investigación.

Por otra parte, la función principal del centro comunitario observado es brindar atención psicoterapéutica a diferentes poblaciones (niños, jóvenes, parejas, familias) quienes mediante una cuota simbólica pueden acceder a los servicios psicológicos de diagnóstico, evaluación, orientación y terapia. Ahí se realizan entrevistas, se aplican pruebas psicológicas, se hacen diagnósticos acerca de los problemas de las personas y se diseñan planes de intervención para aplicar en las sesiones terapéuticas. La coordinadora del centro comunitario es una terapeuta-docente de la Facultad de Psicología, quien se encarga de la gestión del centro y es supervisora de los estudiantes que se integran a éste.

La investigación se desarrolló durante el primer semestre de 2013 en la Facultad de Psicología de la UNAM. En febrero de ese año se estableció el contacto con el jefe del laboratorio y la coordinadora del centro comunitario a quienes se les presentó el proyecto de investigación. Con ellos se planeó el ingreso a cada escenario y el contacto con los estudiantes que participarían en la investigación como informantes clave. Este primer encuentro fungió, a su vez, como un espacio de entrevista para dialogar sobre aspectos generales de la historia, organización y actividades dirigidas a la formación en la práctica de cada comunidad.

Se acordó, tanto con el jefe del laboratorio como con la coordinadora del centro, entrevistar a tres estudiantes de diferentes semestres, de tal suerte que se pudiera contar con experiencias formativas diversas: desde quien recién ingresa a participar en la comunidad de práctica, hasta quien lleva un año o más ahí, pasando por los que llevan alrededor de un semestre o un año, pero que aún no son considerados expertos.

Con este propósito, se entrevistó a seis estudiantes de la licenciatura en Psicología: Tania de cuarto semestre, Enrique de sexto y Marla, pasante de la carrera, quienes asisten al

laboratorio de investigación; y en el centro comunitario a Pamela de sexto semestre, Gibrán de octavo y Juana de la especialidad (quien cursaba el primer semestre de dos que conforman la especialidad).³ Durante las visitas a los escenarios se observaron actividades en las que estos estudiantes estuvieron presentes.

Técnicas de recopilación de la información

La observación fue una técnica utilizada para tener una aproximación a las actividades desarrolladas por los estudiantes y profesores y las relaciones establecidas entre ellos. Ésta se desarrolló mediante visitas programadas con los estudiantes participantes para observarlos realizar tareas específicas o al participar en actividades grupales.

Durante ese mismo periodo también se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes con base en temas preseleccionados (elección de carrera, ingreso a la facultad, experiencias y aprendizajes en la comunidad de práctica y proyecciones profesionales). Al momento de su desarrollo se promovió el intercambio a través de una conversación fluida, en donde la secuencia de los temas y su profundidad se basó en gran medida en lo que los estudiantes deseaban compartir.

Procedimiento

Se realizaron dos sesiones de entrevistas a los seis estudiantes, una al inicio del trabajo de campo y la otra un mes antes de finalizarlo. En la primera sesión se conversó acerca de los motivos que los llevaron a estudiar psicología, la idea que tenían del campo disciplinar y laboral así como de las primeras impresiones que tuvieron al entrar a la facultad y de los intereses que desarrollaron a partir de ello en la psicología. Por cuestiones de extensión, estos temas no se abordarán en el presente artículo; aquí se profundizará en los temas de la segunda entrevista y lo recuperado en las sesiones de observación participante. En la segunda serie de entrevistas

se conversó con los estudiantes acerca de los aprendizajes, problemas, retos y logros en la comunidad de práctica y las relaciones entabladas con los miembros de ésta. Las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

Después de la primera sesión de entrevistas se realizaron cuatro sesiones de observación de alrededor de dos horas de duración cada una, tanto en el laboratorio como en el centro comunitario. En el laboratorio se observaron dos visitas guiadas, una sesión de moldeamiento de la conducta de respuesta en las ratas y una explicación de un proyecto de investigación. En el centro comunitario se observaron tres sesiones grupales de discusión de casos clínicos y una sesión de supervisión de caso. La observación de las actividades fue registrada en el campo, a manera de notas en un cuaderno, mismas que se recuperaron para la redacción del diario de campo; éste incluye la descripción de lo observado, interacciones dialógicas entre los participantes e impresiones y primeras interpretaciones de la investigadora.

Análisis de la información

Un primer paso en el trabajo de análisis fue la lectura de las transcripciones de entrevistas y el diario de campo, lo cual permitió realizar una primera categorización de temas recurrentes para ser analizados con mayor profundidad.

Reivindicamos la importancia de descripciones y relatos en el trabajo de análisis e interpretación de la investigación cualitativa; por eso, en un segundo momento las entrevistas y el diario de campo se utilizaron para realizar documentos analíticos descriptivos que “muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (Rockwell, 2009: 72). Redactamos una descripción por comunidad para hablar de los

³ Los nombres reales de los participantes fueron cambiados por los que se presentan en este documento con la finalidad de preservar el anonimato.

Cuadro 1. Las escaleras de participación formativa en el laboratorio de investigación

Apropiación gradual del repertorio cultural					
Participación en el trabajo experimental	Manipular ratas y llevar el control de su peso				
	Moldear la conducta de palanqueo				
		Manejar el software			
		Programar el software. Cambiar variables.			
Participación en el seminario	Participar en el seminario como oyente				
		Hacer preguntas y comentarios			
			Vaciar y organizar bases de datos		
Participación en congresos	Ir a congresos como asistente				
			Presentar avances y ensayar		
				Analizar datos	
Apropiación cognitiva	Conocer los conceptos, lenguaje, principios y leyes. Aproximarse a los instrumentos y procesos.	Preparar ponencias o carteles	Presentar en congresos estudiantiles y nacionales	Presentar en congresos internacionales	Presentar avances y ensayar
		Mayor comprensión y su uso para mirar y analizar los datos. Dirigir los instrumentos y procesos.			
					Utilizar los datos para llevarlos a debate, hacer nuevas hipótesis y propuestas de investigación
Participación guiada por pares, pares expertos y profesores					
Ser un recién llegado					
Mayor complejidad de la tarea y mayor responsabilidad					

Fuente: elaboración propia a partir de las narraciones en entrevistas y registros observacionales del diario de campo.

objetivos y metas que persiguen, las actividades que realizan, los objetos e instrumentos que utilizan, los procedimientos que siguen y el orden de los mismos, así como las funciones que estudiantes y profesores asumieron para cada uno de ellos. Además, redactamos relatos condensados —inspirados en los poemas de Richardson (1992 cit. en Miles y Huberman, 1994)— al utilizar las palabras textuales de los estudiantes para describir sus caminos formativos a partir de una narrativa similar a la del cuento, en el que se recuperan tanto los eventos importantes como las reflexiones y sentimientos expresados por ellos.

Un tercer momento del análisis fue la lectura analítica de dichos documentos, lo cual

nos permitió elaborar categorías de análisis (las actividades e instrumentos del quehacer profesional; la participación guiada por pares, pares expertos y profesores; el proceso gradual de apropiación del repertorio cultural) que vinculan tanto aspectos empíricos como referentes provenientes de la teoría. De ahí surgió la metáfora de las escaleras de participación formativa, un constructo teórico que permite entrelazar las anteriores categorías.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las escaleras de participación formativa

Al tratar de organizar la participación en las diferentes actividades y los aprendizajes

Cuadro 2. Las escaleras de participación formativa en el centro comunitario

	Ser un par experto		Apropiación gradual del repertorio cultural	
Apropiación cognitiva	Aproximación a los instrumentos de trabajo: historial clínico, papelería administrativa; y lenguaje clínico	Aproximación y uso de técnicas para la obtención de información relevante del caso. Aproximación y uso de instrumentos de evaluación. Integración de la evaluación con la historia clínica del paciente.	Orientación psicológica	Diseño de estrategias de intervención a partir de diferentes enfoques clínicos, técnicas e instrumentos para guiar la sesión terapéutica
Fases de la intervención		Evaluación	Diagnóstico	Psicoterapia
Participación en sesiones terapéuticas	Observar la sesión	Observar y hacer preguntas	Aplicar pruebas psicológicas. Evaluar pruebas.	Guiar la sesión en pares. Ser co-terapeuta.
Participación en presentación de casos	Organizar el archivo clínico	Opinar sobre el caso. Investigación documental sobre el tema del caso.	Apoyar la presentación del caso	Presentación de caso clínico. Hacer interpretaciones argumentadas. Retroalimentar desde la experiencia. Argumentación teórico-metodológica del trabajo realizado en el caso. Interpretaciones de los casos presentados basados en evidencia y argumentación.
	Participación guiada por pares, pares expertos y profesores			
	Ser un recién llegado	Mayor complejidad de la tarea y mayor responsabilidad		

Fuente: elaboración propia a partir de las narraciones en entrevistas y registros observacionales del diario de campo.

correspondientes en cada una de las comunidades de práctica profesional, nos surgió la imagen de una escalera. El constructo de las escaleras de participación formativa permite identificar de manera puntual, en cada escalón, el tipo de actividad en la que se involucran los estudiantes, su relación con otras prácticas de las comunidades y el gradual incremento, tanto en complejidad de la actividad, como de la responsabilidad que conlleva realizarla.

Los cuadros que siguen buscan ilustrar cada uno de los pasos que las comunidades de práctica proponen para trazar el recorrido de los estudiantes, desde que recién se integran a la comunidad hasta que se vuelven expertos. En ambos cuadros se busca relacionar

las actividades de cada comunidad en las que los estudiantes participan con los procesos de apropiación (ver Apropiación cognitiva) de conocimientos, procedimientos e instrumentos.

En el caso del laboratorio la participación en la investigación se organiza en tres grandes tipos de actividades: el trabajo experimental, el seminario y la participación en congresos (Cuadro 1).

En el centro comunitario la participación en la intervención psicoterapéutica se organiza en dos actividades principales: sesiones de presentación y discusión de casos clínicos y el desarrollo de las sesiones terapéuticas, organizados según las fases de intervención:

evaluación, diagnóstico, orientación psicológica y psicoterapia (Cuadro 2). Cabe señalar que las sesiones de supervisión de casos es una actividad importante para retroalimentar las sesiones terapéuticas, sin embargo, no se contó con suficiente información para construir detalladamente el proceso de participación que los estudiantes siguen en esta actividad.

En estos cuadros se advierte que la aproximación a las actividades del laboratorio y del centro comunitario se da mediante la observación y escucha atenta (Rogoff *et al.*, 2003) de las actividades desempeñadas por los pares expertos, que bien pueden hacer demostraciones explícitas de las tareas o realizarlas a sabiendas de que sus compañeros están observando para aprender a hacerlo. Posteriormente, el acompañamiento se traduce en hacer junto con el par experto, quien puede intervenir para ayudar a resolver dudas o apoyar directamente.

La observación, demostración, modelamiento e instrucción son actividades posiblemente más relacionadas con las prácticas formativas del aprendizaje por oficio; éstas se conjugan, en este tipo de comunidades, con mecanismos formativos cercanos a la academia o vida escolar de la propia facultad, como los seminarios o sesiones de discusión, evaluación y retroalimentación del trabajo en el laboratorio y centro comunitario.

En ambos escenarios la formación incluye un espacio de presentación del trabajo realizado y a realizar —el seminario y las sesiones de presentación de casos— que fomenta la vinculación del trabajo empírico con discusiones conceptuales. En este espacio, el acompañamiento por parte de los responsables cobra un mayor peso.

A continuación profundizamos, para cada uno de los dos escenarios, en tres aspectos fundamentales que permiten que los estudiantes

puedan participar, aprender y formarse como psicólogos en las comunidades de práctica: 1) las actividades e instrumentos del quehacer profesional propias de cada comunidad de práctica; 2) la participación guiada por pares, pares expertos y profesores; y 3) el proceso gradual de apropiación del repertorio cultural.

El laboratorio de investigación experimental

Actividades e instrumentos del quehacer profesional

Los experimentos, el análisis de datos y la discusión de los hallazgos en relación con marcos teóricos y con otras investigaciones son actividades fundamentales en el quehacer profesional del laboratorio. Para los experimentos con ratas los estudiantes deben aprender a manipularlas adecuadamente, registrar diariamente su peso y cuidar aspectos básicos de su salud y alimentación. Las cajas operantes o de Skinner son un instrumento básico que permite registrar la respuesta de las ratas ante un estímulo y reforzar en función del tipo de respuesta deseada.⁴ Dicho registro debe de ser capturado en bases de datos que faciliten la lectura de los mismos; en esta base se consigna el número de sujeto, el programa en el que ha participado y la condición que se le estableció para el reforzador. La lectura de los datos y su posterior análisis se hace posible al tener conocimiento de los objetivos, las variables de interés y de los principios o leyes que fundamentan a los experimentos. Para ello, además de recurrir a los conocimientos desarrollados durante los cursos del plan curricular, los estudiantes participan en seminarios de discusión de artículos de investigación y de los avances de sus proyectos de investigación; ahí mismo se ensayan las

4 Mediante un *software* se programan la secuencia y temporalidad de los estímulos visuales o auditivos a presentarle a la rata, así como la condición de respuesta de palanqueo para la presentación del reforzador. Lo anterior permite diseñar experimentos en función de los temas de interés del laboratorio: memoria, atención, estimación temporal, entre otros. Mediante reforzadores (pellets de alimento seco) las ratas aprenden a accionar una palanca, cuestión fundamental para que emitan respuestas ante las diferentes variables. A esta acción se le conoce como moldeamiento de la respuesta de palanqueo.

exposiciones para ponencias en congresos y exámenes de titulación. Las anteriores actividades son una oportunidad para aproximarse y hacer uso del repertorio cultural del mundo científico de la psicología experimental, e incluyen no sólo aquellos elementos conceptuales sino también las prácticas de exposición, argumentación y discusión propias de estas comunidades.

La participación guiada por pares, pares expertos y profesores

En el laboratorio, el responsable es una figura importante en el acompañamiento a los estudiantes en su proceso formativo; los guía al explicar el trabajo a desarrollar, al supervisar y retroalimentar las actividades y productos realizados. Sin embargo, son los estudiantes de semestres más avanzados, o aquellos que llevan más tiempo en la comunidad, quienes más conviven de manera cotidiana y cercana con los menos expertos. A partir de la observación de su trabajo, de demostraciones *ex profeso* y de la resolución de dudas, los recién llegados aprenden a utilizar las cajas operantes, a programar el *software* que controla las cajas y a descargar los datos obtenidos en bases específicas al correr cada experimento.

El acompañamiento por parte de los pares expertos no termina con las explicaciones o demostraciones que hacen de las tareas, puesto que cuando los recién llegados las realizan por sí mismos, se encuentran con situaciones inesperadas o problemas que no pueden resolver por sí solos y que requieren de consejos sobre la marcha. Ejemplo de ello es el siguiente fragmento de observación registrado en el diario de campo que describe una sesión de moldeamiento del comportamiento de palanqueo realizado por Tania y Karla y la intervención de una estudiante más experta, Marla. El moldeamiento consiste en condicionar la conducta de presión de la palanca de la caja operante con la obtención de alimento, que funge como reforzador de dicha

conducta. Esto es fundamental para que las ratas participen en los experimentos.

Una vez que estuvieron todas en las cajas operantes con las puertas cerradas, Karla dijo “¡trabajen, ratas!”, “que lo hagan ellas”. Después de algunos minutos las ratas terminaron el programa, entonces Tania y Karla se dedicaron a sacar a todas las ratas de las cajas operantes, menos a una que aún no terminaba el programa. Las dos se dirigieron hacia la rata que aún no terminaba. Se asomaron por la puerta de madera para ver qué hacía la rata. Comentaron qué debían hacer y empezaron a activar el sonido cada vez que la rata se acercaba a la palanca. Pero no lo hacía. Entonces Tania se dirigió a Marla, quien estaba trabajando en una computadora de espaldas hacia ellas. “**Marla, ¿te podemos pedir un consejo?** Tenemos una rata que no aprende”. A lo que ella preguntó “¿qué hace?”. Le dijeron que no palanqueaba. “**Cuando ponga atención a las luces refuercen, si se acerca más a la palanca**”, comentó. “Ahí medio olió”, “¡Ahí!” dijo Tania. “¡Ehhhhh! Ya tocó la palanca. Por arriba nada más” dijo Karla. “**Mientras más cosas vaya haciendo, más estrictas se van poniendo**” dijo Marla desde su lugar frente a la computadora. Karla seguía asomada a la caja con la rata que todavía no aprendía a palanquear. “¡Bien!, ¡ya palanqueó!” gritó emocionada. Marla le contestó desde su lugar “Hay que tener mucha paciencia con algunas”. Karla seguía asomada “No, ahí no. ¡Acá!, ¡Abajo!” le decía a la rata. “Le valió lo que hizo antes”. Marla le dijo entonces “**Ahora piensa, si le está costando trabajo palanquear refuerza una conducta anterior, tocarla, acercarse**” (registro de observación 3, laboratorio. Participan: Marla, pasante y Tania y Karen, cuarto semestre).

Lo resaltado en negritas deja ver el tipo de intervención que realiza Marla al guiar a Tania y Karen. En un primer momento Marla

se enfoca en resolver la duda específica de las estudiantes, lo cual permitió que reforzaran la conducta de aproximación a la palanca que emitió la rata. La intervención de Marla fue más allá de esa duda y se adelantó a lo que Tania y Karen debían hacer una vez que la rata relacionara la palanca con el reforzador: ponerse estrictas y por tanto llegar a reforzar sólo cuando la rata palanqueara. Sin embargo, dicho proceso puede tener retrocesos, como cuando narran que le “valió” a la rata lo que hizo antes. Por ello es de gran ayuda el comentario final de Marla, quien propone a las estudiantes pensarlo de manera diferente y orientar el reforzamiento de acuerdo con la conducta específica de esa rata. Estas tres intervenciones permiten dar cuenta de cómo una estudiante par experta se implica al guiar a sus compañeras, posiblemente reconociendo que la ayuda y el compañerismo son fundamentales para el aprendizaje y el mejor desarrollo de las actividades en el laboratorio.

Proceso gradual de apropiación del repertorio cultural

Los estudiantes que recién ingresan al laboratorio tienen una aproximación gradual a las actividades propias de la investigación experimental, que comienza con la manipulación de las ratas de laboratorio, el control de su peso y cuidados básicos de su salud. Posterior a ello se hacen cargo de conducir las sesiones experimentales, lo cual incluye aprender a programar el experimento desde un *software* especializado y capturar los datos que arroja. Si bien es importante que los participantes vayan relacionando los objetivos y modelos teóricos de la investigación, esto se vuelve fundamental para el análisis de los datos. En este sentido se puede identificar que el análisis es una actividad de mayor complejidad, que puede ilustrarse como un paso más en el camino para la apropiación de conocimientos y estrategias clave para el quehacer científico.

Después de algunos semestres de trabajo continuo en el laboratorio los estudiantes pueden desarrollar su propio proyecto de investigación. Se trata de un momento particular para colocar en juego lo aprendido durante su trayectoria en el laboratorio, tomar posicionamientos teóricos particulares, conjugar su proyecto con inquietudes propias y hacer innovaciones en lo que se refiere al objeto de estudio y al diseño experimental. En el siguiente fragmento Marla habla de cómo fue que construyó su proyecto de investigación; destaca su postura dentro del área o campo de investigación al que pertenece y la posibilidad de identificar, incluso en textos académicos de especialistas, errores y potencialidades en el diseño experimental (en negritas).

En sí la idea surgió de un artículo que encontré que es muy parecido. Estaba tratando de ver cómo las diferentes condiciones de atención podrían estar modulando el tipo de experiencia que tú tienes del tiempo. Me pareció muy interesante porque **a diferencia de la línea que siguen la mayoría de las investigaciones en el área**, esta tarea implicaba condiciones en donde tú presentabas al participante muchas fuentes de información simultánea. Muy parecido a lo que ocurre en el mundo. Yo traté de ser muy cuidadosa cuando leí ese artículo para revisar bien qué era lo que habían hecho y ver qué cosas podía yo rescatar porque me eran útiles, y qué cosas tenía que modificar porque era nuestro interés modificarlo. Desde mi opinión, **modificar ciertas cosas en las que yo consideraba que el autor no lo hizo tan bien o cosas que se pueden mejorar** (Marla, pasante).

Parte de la responsabilidad asumida al formarse como un psicólogo especializado en la investigación del comportamiento es hacer ciencia pensando más allá de la aplicación de un experimento o tarea; atreverse a proponer nuevas relaciones y seguir siempre la meta de aportar al conocimiento científico.

*El centro comunitario
de atención psicoterapéutica*
Actividades e instrumentos
del quehacer profesional

En el centro comunitario la finalidad es atender a niños, jóvenes, adultos y familias con miras a mejorar su salud mental y calidad de vida. Tanto la coordinadora del centro como otras terapeutas-profesoras de la facultad tienen asignada la supervisión del trabajo terapéutico que realizan los estudiantes. Para ello se encargan de guiar las sesiones grupales de discusión de casos clínicos y supervisar de manera directa a los estudiantes responsables de los casos. Los estudiantes trabajan también mediante diadas compuestas por un estudiante de semestres más avanzados que funge como terapeuta y un estudiante de recién ingreso que participa como observador en las sesiones terapéuticas. La diada tiene oportunidad de presentar sus avances, preguntas y propuestas de trabajo para el caso clínico del que son responsables durante las sesiones con su supervisora, y en las sesiones grupales de presentación de casos.

En las sesiones terapéuticas los psicólogos en formación se guían por una secuencia básica de trabajo clínico que consiste en realizar una primera valoración del caso, un diagnóstico, la intervención terapéutica y el seguimiento del caso. Para ello realizan entrevistas iniciales para obtener información relevante del paciente, aplican pruebas o test psicológicos para evaluar características específicas, y proponen un diagnóstico y técnicas de intervención pertinentes para abordar los problemas identificados. Las intervenciones se realizan a partir de ciertos enfoques clínicos, en gran medida desde los modelos psicodinámicos y los cognitivo-conductuales. Aspectos clave para la intervención clínica como las entrevistas y la aplicación de pruebas psicológicas se aprenden al observar a los otros y al ser acompañado por pares expertos cuando llega el momento de realizarlas por su cuenta.

La participación guiada por pares,
pares expertos y profesores

La coordinadora y otras docentes supervisoras del centro cumplen la función de acompañar y retroalimentar a los estudiantes. En las sesiones de supervisión de casos, las profesoras guían a la diada de estudiantes en los procedimientos a seguir y ayudan a que desarrollen interpretaciones acordes a lo observado en la terapia y a las valoraciones provenientes de las pruebas psicológicas, para que con ello puedan diseñar estrategias de intervención pertinentes para el caso. Asimismo, en sesiones grupales de presentación de casos, las supervisoras y otros compañeros hacen comentarios sobre las formas de guiar la intervención y hacen, a su vez, interpretaciones sobre el caso.

La observación de los pares más expertos al dirigir las sesiones de terapia, resulta una actividad formativa fundamental para los recién llegados al centro comunitario. Si bien las supervisoras dan la indicación a los estudiantes de “sólo observar”, esta premisa se va diluyendo en la interacción entre recién llegado y su par más experto. Mediante la participación gradual y consensuada, los observadores pueden intervenir en situaciones menores durante la terapia, y siempre bajo el consentimiento y supervisión de su co-terapeuta. Aunque se hace evidente una relación jerárquica, el interés porque el recién llegado participe, y la negociación de cómo ha de hacerlo, permiten la construcción de una relación de confianza.

Me miraba diferente en la cuestión de que ahora tenía una responsabilidad. Ahora era al revés, yo soy el que tengo que hacer la intervención y ellos son los que están viendo. Ellos también entraron como observadores, pero igual yo les decía “Si tú quieres preguntar algo, pues pregunta”. Seguí ese patrón de colegas, o no sé, de compañeros, porque yo sé lo que se siente estar ahí. Uno luego quiere preguntar, pues pregunta. Así lo hicimos.

Y pues sí nos funcionó, bueno a mí sí me funcionó y yo creo que sí han aprendido bastante (Gibrán, octavo semestre).

En el fragmento anterior se puede observar que hay un modelado de la actividad por parte de Gibrán, así como la intención de incluir a los observadores en la misma mediante una participación gradual. Al haber pasado por la misma situación, los estudiantes son empáticos y procuran que el observador no sólo se quede callado y observe la sesión, sino que promueven que intervengan a través de alguna pregunta. En este sentido se puede apreciar que la relación entre pares promueve también, como en el caso del laboratorio, relaciones de acompañamiento y confianza entre ellos.

Proceso gradual de apropiación del repertorio cultural

Los estudiantes que recién se integran al trabajo en el centro, que deben cursar como mínimo el quinto semestre de la carrera, deberán pasar primero un periodo como observadores de sus pares más expertos, quienes cursan el séptimo u octavo semestre y tienen ya a su cargo casos clínicos. De manera gradual, cuando los recién llegados se sienten preparados y su par lo considera pertinente, pueden hacer alguna pregunta al paciente, y posteriormente una breve intervención, además de aplicar pruebas psicológicas. Así se transita de ser observador a ser co-terapeuta y llevar a la par un caso clínico.

En el centro comunitario se siguen procedimientos clave e instrumentos básicos para llevar el seguimiento a los pacientes; tal es el caso del familiograma, que permite identificar tanto a los miembros que conforman la familia del paciente como el tipo de relación que tiene con ellos. Los estudiantes deben de recopilar esta información como parte de la primera entrevista, sin embargo, los mecanismos para lograrlo dependen mucho de las estrategias de cada uno, mismas que se van

desarrollando conforme desarrollan más entrevistas. En la siguiente narración se puede ver cómo hay formas de preguntar muy apedagógicas a la instrucción de qué hacer, en este caso “recopilar información para el familiograma”, y que posteriormente esta forma se va transformando conforme los estudiantes ponen a prueba diferentes estrategias.

Yo en un principio, ya cuando estuve como terapeuta, era de antes de que me diga a qué viene era de “le voy a preguntar algunos datos importantes”, entonces sacaba sobre todo el familiograma, que era el que había que enseñar desde un principio. Pues cómo se llevaba con la familia y a qué se dedicaba. Pero después me sentí un poco incómodo porque no me sentí yo mismo. Yo decía “como que no es mi estilo, como que ese se lo estoy copiando a ellas”. Y solito, o sea no me lo propuse, pero yo solito lo fui cambiando. Ya llegaba la persona, lo sentaba o la sentaba y preguntaba “¿a qué se debe que venga aquí? ¿Cuál es la razón por la que está hoy aquí?”. Entonces ya escuchaba. Digamos que yo dejo en un principio esta parte de la catarsis, me imagino que llegan así de “tengo esto, esto y esto”. Ok. Ya que se desahogaron tantito y ya bajó un poquito la ansiedad, entonces ya pregunto “ah, me decía que tenía una hermana, ¿tiene más hermanos?”. Entonces en esa entrevista poquito a poquito voy obteniendo la información, porque tampoco se trata de que yo, porque tengo que cumplir con entregar esta información, pues tenga que dejar de lado la demanda del paciente, pues por algo está ahí. Así fui cambiando mi estilo (Gibrán, octavo semestre).

En el fragmento también se puede apreciar cómo Gibrán va construyendo en la práctica una posición frente al trabajo terapéutico, conjugándose en gran medida con lo que le parece adecuado y con lo que lo hace sentir cómodo en la sesión, tanto consigo mismo como en relación con el paciente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las escaleras de participación formativa: proceso gradual de participación guiado por pares en actividades de menor a mayor complejidad

Con su concepto de participación periférica legítima Lave y Wenger (1991; Lave, 1991) han enfatizado el proceso de incorporación de nuevos miembros a la comunidad de práctica y el incremento gradual en la participación en tareas cada vez más complejas. La palabra “periférico” sugiere la imagen de un círculo con un centro de desarrollo pleno, pero deja en la penumbra los caminos hacia el centro.

Desde nuestra perspectiva, los procesos de participación y aprendizaje en comunidades de práctica profesional observadas pueden ilustrarse a partir de la metáfora arquitectónica de las “escaleras de participación formativa”. Este constructo permite comprender el proceso que lleva a los novatos a apropiarse del repertorio cultural de la comunidad y poder así convertirse en expertos, a la vez que enfatiza el carácter gradual de la participación y la guía por parte de pares y expertos.

Del Río y Álvarez (1992: 50) hablan de “múltiples escaleras o arquitecturas composicionales” que posibilitan que las personas puedan alcanzar niveles más elaborados de representación y conocimiento. En ese sentido, las escaleras de participación formativa dan cuenta de la interacción de los artefactos culturales, las actividades, los procedimientos y los procesos graduales de inmersión que permiten la incorporación de nuevos miembros a la comunidad al guiar su participación. Son parte misma de la cultura de la comunidad de práctica profesional, por lo que son conformadas y reconstruidas histórica y socialmente desde las propias metas e intereses de la comunidad, desde las tradiciones disciplinares de la psicología clínica y experimental, así como desde las tradiciones formativas dentro de la propia Facultad de Psicología.

Límites del concepto y temas pendientes

La formación profesional en comunidades de práctica profesional cercanas al mundo académico, como el caso de los escenarios estudiados en esta investigación, conjugan estructuras y prácticas de enseñanza y aprendizaje que se nutren de las tradiciones formativas del mundo académico universitario y del mundo profesional. La articulación entre estas dos tradiciones formativas puede funcionar como “andamiaje” (Bruner, 1988) para aproximar a los estudiantes con experiencia en el mundo escolar y académico, al mundo laboral de los profesionales. Si bien el artículo aborda la formación profesional de estudiantes de la licenciatura en Psicología, consideramos que los hallazgos y aportaciones tienen cabida en el estudio de la formación de otros profesionistas.

El problema de la formación profesional en la práctica resulta un tema fundamental para comprender los procesos de apropiación de una disciplina y el acercamiento al mundo laboral de estudiantes de licenciatura. La propuesta conceptual de las escaleras de participación formativa permite detallar dichos procesos al dar cuenta de las actividades y roles que los estudiantes pueden asumir en los diferentes momentos de inmersión que tienen en la comunidad. Entre los hallazgos destaca también el acompañamiento por parte de estudiantes más expertos, quienes fungen como figuras clave para que los estudiantes novatos puedan aproximarse gradualmente al quehacer de la comunidad.

Sin embargo, es importante señalar que para investigar los procesos de participación de los profesionales en formación se requiere —además del plano de la estructura de las actividades de la comunidad, ilustrada por las escaleras de participación formativa— de un plano personal. Las escaleras de participación formativa son vividas de manera diferente por cada profesionista en formación, cuestión que responde a su experiencia en otras comunidades de práctica y otros aspectos de su vida personal. El proceso de formación no

se transita de manera lineal o siempre de manera ascendente; son los estudiantes quienes construyen sus propios caminos formativos, que se parecen más a una espiral en formación (Vygotsky, 1930 cit. en Wertsch, 1988), en la que el dominio del uso de conocimientos y otros artefactos culturales sólo es posible mediante la resignificación de lo ya realizado, sea en acompañamiento por pares expertos, pares iguales o por su cuenta. Este “giro” hacia atrás permite repasar y reaprender a partir de las propias necesidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes, quienes experimentan ritmos diferenciados de comprensión y apropiación del repertorio cultural de las comunidades de práctica. Este plano deberá ser abordado en futuras investigaciones.

Asimismo, identificamos que es necesario explorar con mayor profundidad el tipo de relación que establecen los estudiantes al trabajar y aprender entre pares —tema explorado en este artículo—, así como los aprendizajes y valores que se promueven en dicha relación y otros aspectos de ética profesional. Otro aspecto interesante a indagar es la construcción de identidades profesionales al establecer relaciones de trabajo entre colegas en formación,

pues consideramos que mirar y ser mirado por los otros compañeros como profesional en formación promueve la construcción de seguridad y confianza en sí mismo.

Finalmente, nos interesa resaltar el carácter contextual, relacional y reflexivo del proceso de aprendizaje de las disciplinas y enfatizar la riqueza formativa de contar, además de otros escenarios académicos de formación, con espacios de participación en las prácticas profesionales mediante el acompañamiento de pares expertos y profesionales consolidados durante el proceso. Recomendamos que el tema de la formación profesional en comunidades de práctica se aborde desde una perspectiva que contemple no sólo al estudiante y sus procesos de aprendizaje, sino también a quienes enseñan (sean docentes o pares expertos) y la relación que establecen mediante las prácticas, artefactos y procesos de acción. Entendemos a la formación profesional como un proceso continuo de apropiación, de enculturación y de socialización en una disciplina; si este proceso ocurre en escenarios como los descritos en esta investigación, permite a los estudiantes aproximarse de manera temprana a la cultura profesional.

REFERENCIAS

- BRUNER, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- DE DIEGO, Marisol (2011), *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*, Tesis de Licenciatura, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- DEL RÍO, Pablo y Amelia Álvarez (1992), “Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 59-60, pp. 43-61.
- DÍAZ, Andrés y Rosa del Carmen Flores (2011), “El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 65-76.
- DÍAZ Barriga, Frida, Gerardo Hernández, Marco A. Rigo, Elisa Sadd y Georgina Delgado (2006), “Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 1, pp. 11-24.
- DUCOING, Patricia (2013), “Nociones de formación”, en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.), *Procesos de formación*, México, ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. 1, pp. 47-106.
- DURÁN Aponte, Amilse y Martín Durán García (2012), “Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual”, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 1, pp. 61-76.
- ERAUSQUIN, Cristina, María Esther Basualdo, Ricardo Bur, Alicia Fainblum, Lucas Edgar y Alejandra Panizzo (2010), “Psicólogos en formación, modelos mentales y sistemas de actividad inter-institucionales: cambio cognitivo y aprendizaje por expansión”, *Anuario de*

- Investigaciones*, vol. 17, pp. 135-151, en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100014 (consulta: 14 de octubre de 2015).
- Facultad de Psicología-UNAM (s/f), "Licenciatura", en: <http://www.psicologia.unam.mx/licenciatura/> (consulta: 18 de enero de 2016).
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- GONZÁLEZ, Viviana y Rosa María González (2008), "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, pp. 185-209.
- HOLLAND, Dorothy, William Lachicotte Jr., Debra Skinner y Carole Cain (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- LAVE, Jean (1991), "Situated Learning in Communities of Practice", en Lauren B. Resnick, John M. Levine y Stephanie Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, D.C., American Psychological Association, pp. 63-82.
- LAVE, Jean (2001), "La práctica del aprendizaje", en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-40.
- LAVE, Jean (2011), *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- MILES, Matthew y Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, Sage.
- PINILLA, Análida E. (2011), "Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud", *Acta Médica Colombiana*, vol. 36, núm. 4, pp. 204-218, en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=163122508008&iCveNum=0#> (consulta: 26 de noviembre 2012).
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ, Fabiola (2014), *Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- RODRÍGUEZ, Fabiola, Marisol de Diego y César Jurado (2011), "El programa de Escenarios Formativos: acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación", en Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez (comps.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 97-135.
- RODRÍGUEZ, Fabiola e Ileana Seda (2013), "El papel de la participación de estudiantes de psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 140, pp. 82-99.
- ROGOFF, Barbara (1995), "Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", en James V. Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 139-164.
- ROGOFF, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía-Arauz, Maricela Correa-Chávez y Cathy Angelillo (2003), "Firsthand Learning through Intent Participation", *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 175-203. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>
- SALOMON, Gavriel (2001), "Introducción del compilador", en Gavriel Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 11-22.
- SÁNCHEZ de Mantrana, Mirna (2005), "El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios", *Educere*, año 9, núm. 30, pp. 345-357.
- YIGOTSKY, Lev Semiónovich (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- WEISS, Eduardo (2005), "Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", *Paideia*, vol. 1, núm. 1, pp. 7-15.
- WENGER, Étienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, James V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- ZABALZA, Miguel A. (2007), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico

DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ* | GUSTAVO GONZÁLEZ CALVO**
ALEJANDRA HERNANDO GARIJO***

Esta investigación tiene el propósito de indagar acerca de los principios éticos que deben regir en el código científico de las investigaciones. Para lograrlo se lleva a cabo un análisis cualitativo, mediante el modelo de actuación interpretativo, sobre la percepción de seis profesores universitarios españoles pertenecientes al campo de las ciencias sociales (CCSS) de diferentes ámbitos de especialidad. Se llevó a cabo un grupo de discusión como instrumento para profundizar en el eje de estudio. Los resultados muestran cómo los docentes de menor experiencia y rango académico perciben más dificultades a la hora adecuarse a las exigencias de las agencias evaluadoras. Por su parte, los docentes de mayor rango académico reconocen la imposibilidad de publicar material científico variado y de calidad a corto plazo. Se concluye con la necesidad de revisar los modelos de acreditación docente, y se valoran tanto las contribuciones realizadas como la proyección multidisciplinar del investigador.

The purpose of this study is to inquire into the ethical principles that should be applied to the scientific code for research. To this end a qualitative analysis was conducted, through an interpretive action model, of the perception of six Spanish university professors from varying specializations within the social sciences field. A discussion group was conducted as an instrument for further investigation into this focus of study. Results indicate how professors with less experience and lower academic rank perceive more difficulties when adapting to the demands of evaluating agencies. Professors with higher academic rank recognize the impossibility of publishing varied, high-quality scientific material in the short term. The article ends by proposing the need to review professor accreditation models, considering both contributions made by researchers and their multidisciplinary projection.

Palabras clave

Ética de la ciencia
Ciencias de la educación
Investigación social
Técnicas cualitativas
Percepción crítica

Keywords

Ethics in science
Education sciences
Social research
Qualitative techniques
Critical perception

Recepción: 20 de febrero de 2016 | Aceptación: 28 de abril de 2016

* Director del Área de Didáctica de Expresión Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (España). Doctor en Educación. Experto en evaluación formativa y compartida en educación superior, pedagogía y didáctica de la educación física, formación inicial del profesorado y métodos mixtos en investigación. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con A. Pérez-Pueyo), "La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente", *Revista Opción*, vol. 32, núm. 7, pp. 865-879; (2016, en coautoría con A. Pérez-Pueyo, O. García, M. Aznar y S. Vidal), "¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal", *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. 415, pp. 51-71. CE: dhortiguela@ubu.es

** Profesor asociado de la Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador del Proyecto de Innovación Docente "Atendiendo a lo corporal en la formación inicial de futuros maestros de Educación Física" de la Universidad de Valladolid. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con J.M. Fernández-Balboa), "A Qualitative Analysis of the Factors Determining the Quality of Relations between a Novice Physical Education Teacher and his Students' Families: Implications for the development of professional identity", *Sport, Education and Society*, en prensa; (2016, en coautoría con J.M. Fernández-Balboa), "A Critical Qualitative Analysis of the Perspectives of Physical Trainers and Fitness Instructors in Relation to their Body Image, Professional Practice and the Consumer Culture", *Sport, Education and Society*, en prensa. CE: gustavo.gonzalez@uva.es

*** Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (España). Doctora con mención internacional en Educación. Experta en evaluación formativa y compartida en educación superior, metodologías activas y participativas en el área de la educación física escolar, formación del profesorado en las primeras etapas. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M. Sobejano, D. Hortigüela y A. Pérez-Pueyo), "La implicación del alumnado de educación física a través del uso de las redes sociales en el aula", *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, vol. 24, pp. 73-81; (2016, en coautoría con D. Hortigüela, O. Casado y A. Pérez-Pueyo), "Elaboración de un vídeo tutorial grupal en inglés para el trabajo de los estiramientos", *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, vol. 54, pp. 77-78. CE: ahgarijo@ubu.es

INTRODUCCIÓN

El docente universitario ha de contar con un perfil flexible y dinámico que le permita adaptarse a la diversidad y a los nuevos retos y demandas surgidas de la sociedad del conocimiento y la información. En los últimos diez años en España, el sistema de acreditación del profesorado, la regulación laboral y las exigencias han cambiado sustancialmente; además, se ha incrementado la demanda de rigor científico a los docentes para lograr una cierta estabilidad en el ámbito universitario (Bozu, 2010). Dentro de los apartados que se valoran, el de investigación se pondera por encima del resto, dejando en un segundo plano la docencia y los resultados obtenidos en las valoraciones de los alumnos (Galán *et al.*, 2012; Larrán *et al.*, 2013). En el caso de España, la Agencia Nacional para la Acreditación (ANECA, 2012) valora preferentemente, entre los criterios de acreditación del profesorado universitario, la publicación de artículos derivados de procesos de investigación en revistas de reconocido prestigio, especialmente aquellas que ocupen posiciones destacadas en el Journal Citation Report (JCR). La publicación de resultados de investigación en este tipo de revistas favorece la visibilidad de la producción científica e investigadora; sin embargo, la visibilidad de dicha producción por medio de un sistema de *rankings* de las revistas que han recibido mayor número de citas y las que mayor factor de impacto tienen dentro de su categoría (FECYT, 2012) puede llevar a convertir el trabajo académico en una mercancía al racionalizar y cuantificar, a escala global, las energías del sistema universitario y de su profesorado (Post *et al.*, 2012).

A todo ello se le une la inestabilidad de las plazas de carácter temporal, cada vez más frecuentes en las universidades (plazas con el perfil de profesores ayudantes, profesores asociados y ayudantes doctores, principalmente). Esta situación provoca que los docentes se

vean obligados a publicar asiduamente en revistas de impacto en un corto periodo de tiempo. Esto se asocia también a los sexenios,¹ pero en este caso la inseguridad laboral no está juego. Como consecuencia, y teniendo en cuenta que para publicar un artículo de corte experimental se necesita tiempo, tanto para la elaboración del mismo como para el proceso de revisión ciega de una revista, la pregunta parece sencilla: ¿cómo conseguir de una manera ética, fiable y científica el número de artículos que actualmente se exigen en los procesos de acreditación del profesorado en tan poco tiempo? Es aquí donde podemos reflexionar sobre la lógica que sustenta estos procesos y la dificultad que supone para el profesorado elaborar material científico diverso en estos plazos.

Sin poner en duda el compromiso del docente y la responsabilidad en la mejora científica, las exigencias actuales en que han de llevarse a cabo la actividad científica y la investigación basada en *rankings* puede desembocar en malas praxis (Post *et al.*, 2012; Tudela y Aznar, 2013). Para evitarlo, Moss (2013) señala la conveniencia de adoptar los modelos americanos, en los que se realiza un seguimiento longitudinal de la producción científica del investigador, antes que exigir un mínimo de publicaciones para alcanzar la estabilidad laboral. Cuando uno investiga únicamente por la presión de una exigencia externa, los resultados son menos significativos que cuando se hace por una motivación intrínseca (Tsutsumi, 2013). Además, la proyección del estudio es menor, ya que se tiende a reproducir, y de manera cíclica, temáticas ya trabajadas (Yeh *et al.*, 2012).

A partir de la idea de los códigos de veracidad, autoría y contribución a la mejora social que han de regir a los trabajos científicos, parece lógico analizar cuáles son los procedimientos de actuación y las salidas que tienen los investigadores ante la situación actual. No

¹ Periodo de seis años en los que la agencia nacional de evaluación estatal reconoce positivamente la producción científica del investigador.

hay duda de que, en cualquier disciplina, especialmente en las ciencias sociales (CCSS), es necesario trabajar en equipo, ya que al hacerlo individualmente, además de utilizar enfoques unidireccionales se reduce la riqueza que reporta afrontar un trabajo desde diversas perspectivas (Zabalza, 2010). Sin embargo, cabe cuestionarse cuál es el rigor que se alcanza cuando los mismos autores figuran en muchos artículos. Surge la duda de si esa contribución ha sido realizada de manera proporcional o si es un autor el que la realiza y el resto de compañeros figura en un cierto orden. Este tipo de prácticas, cada vez más habituales, responden únicamente a la cultura del “cuanto más mejor”, relacionada directamente con los estándares de evaluación aplicados a los currículos de los investigadores (Klein y Reiser, 2014).

Así, en el ámbito educativo podemos cuestionarnos si son los profesores que más publican los mejores formadores de docentes. La respuesta parece evidente. Es por ello que se hace necesario demandar una mayor especificidad de los requisitos que han de valorarse en cada una de las especialidades. De este modo, los docentes enfocarían sus investigaciones hacia esa transferencia real a los contextos socioculturales (Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2015).

Al profundizar en los criterios éticos, de honestidad y de integridad académica que han de regular la forma de hacer ciencia, es preciso analizar qué tipo de estructuras de investigación tienen más cabida en las revistas de impacto. El sistema no está exento de cierta injusticia, ya que no considera las particularidades de los diferentes tipos de ciencia e investigación que se llevan a cabo en las universidades. Sobre este asunto, es conocido el sesgo que existe en favor de las ciencias físicas-experimentales y ciencias de la salud en detrimento de las CCSS (FECYT, 2012; Larrán *et al.*, 2013; Moreno *et al.*, 2013; Post *et al.* 2012). A nivel internacional, según Thomson-Reuters (2011), 67.9 por ciento de las revistas incluidas en el JCR son del ámbito de las ciencias experimentales (un total de 7 mil 181 revistas),

mientras que en CCSS ese porcentaje baja hasta 20.5 (2 mil 169 revistas). A nivel nacional, los porcentajes para las revistas españolas incluidas en el JCR son de 73 para el área de ciencias y 48 para el área de CCSS (FECYT, 2012). Y es que las peculiaridades de estas ciencias (culturales, de hábitos de publicación, canales disponibles, menor tradición, menor globalización, etcétera) explican, en buena parte, este desequilibrio (Pulido, 2005). Algo parecido señala Hauser (2013), quien indica que, a pesar de que en los últimos seis años se ha experimentado un aumento de publicaciones con usos de metodologías mixtas o cualitativas, son las cuantitativas las que siguen predominando.

Estudios como el de Wyatt (2014) reflejan el descontento que supone, para gran parte del profesorado, que las revistas sigan valorando más favorablemente los estudios generalizables y con gran número de participantes. Todo ello es más preocupante si tenemos en cuenta que, en el ámbito educativo, es fundamental analizar y transformar prácticas educativas concretas. Esto conlleva a que de nuevo el docente se sienta presionado para adaptar su forma de investigar a exigencias externas, lo que puede aumentar las posibilidades de prácticas deshonestas. Con todo, en términos generales, España ha evolucionado exponencialmente en publicaciones científicas, ya que actualmente ocupa el sexto lugar en el *ranking* mundial (De-Filippo, 2013).

Partiendo de la idea de que no toda profundización sobre temáticas concretas ha de ser considerada como plagio, es preciso que las universidades asesoren a sus investigadores sobre aspectos relativos a los requerimientos de las revistas y a los códigos éticos en el diseño de las investigaciones. Stapleton (2012) afirma que independientemente de la temática de la revista deberían concretarse ciertos procedimientos de actuación comunes ante el plagio, formas de revisión, plazos y/o exigencias mínimas.

Con base en estos aspectos, el objetivo de nuestro estudio es profundizar en la práctica docente e investigadora de un grupo de

profesores universitarios de diferentes universidades españolas y disciplinas del ámbito de las ciencias sociales para comprender cómo son y cómo condicionan su profesión los códigos éticos actuales en la generación de material científico bajo el sistema de acreditación actual. Con ello se pretende contrastar las percepciones de profesionales de diversa experiencia, con el fin de generar reflexiones profundas y proponer alternativas que aporten significativamente a la literatura sobre la temática.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

En la investigación participaron seis profesores (tres hombres y tres mujeres) pertenecientes al campo de las ciencias sociales (CCSS) de diferentes ámbitos de especialidad: psicología

social; didáctica de la expresión musical, plástica y corporal; teoría e historia de la educación; psicología evolutiva y de la educación; didáctica de las ciencias sociales; y métodos de investigación y diagnóstico de la educación. Todos ellos desempeñan su profesión en facultades de educación, donde imparten estudios de formación inicial a futuros docentes. El muestreo fue intencionado: los participantes se seleccionaron por criterios de accesibilidad, representatividad en cuanto a trayectoria investigadora y variedad en las áreas y ámbitos de trabajo.

Todos se ubican en diferentes universidades españolas, categorías profesionales y áreas de conocimiento, y han desempeñado o desempeñan diversos cargos académicos. Estos datos pueden observarse de manera detallada en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de los participantes del estudio

Sexo	Edad	Universidad	Categoría	Área	Cargos desempeñados
Hombre	56	Burgos	Titular de universidad	Psicología social	Coordinación titulación
Mujer	37	Cantabria	Ayudante doctor	Didáctica de la expresión corporal	Secretaria departamento
Hombre	41	Murcia	Contratado doctor	Teoría e historia de la educación	Coordinador de trabajos de fin de grado (TFG)
Hombre	32	Oviedo	Profesor ayudante	Psicología evolutiva y de la educación	Ninguno
Mujer	63	Barcelona	Catedrático de universidad	Didáctica de las CCSS	Decana, coordinadora doctorado, directora departamento y área
Mujer	48	Valladolid	Titular de universidad	Métodos de investigación y diagnóstico en educación	Directora de área

Fuente: elaboración propia.

Esta diversidad en las características de los docentes permitió obtener variedad en sus percepciones y juicios de valor a partir de su experiencia, lo que derivó en una mayor riqueza de los datos. Además, cada investigador tiene una trayectoria científica diferente. En la Tabla 2 se observa el número de publicaciones que acredita cada uno, clasificadas en función de su impacto.

Se observa cómo los docentes de menor edad y categoría profesional son los que más publicaciones tienen en revistas de menor impacto. La profesora catedrática es la que más acredita en JCR y Scopus, tras el profesor titular de la Universidad de Burgos. Sin embargo, la profesora titular de la Universidad de Valladolid tiene menor número que los dos ayudantes doctores y el contratado doctor.

Tabla 2. Trayectoria investigadora de cada participante

Edad	Categoría	Universidad	Sexenios	JCR	Scopus	1º y 2º cuartil**	3º y 4º cuartil
56	Titular	Burgos	2	7	8	11	4
37	Ayudante doctor	Santander	Imposibilidad*	4	4	9	12
41	Contratado	Murcia	No	3	3	6	5
32	Ayudante	Oviedo	Imposibilidad	3	2	5	13
63	Catedrático	Barcelona	3	10	8	11	11
48	Titular	Valladolid	1	2	3	5	4

*Hasta la figura de contratado doctor no se pueden solicitar sexenios en la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

** En función de las bases de datos de INRECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades) y DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas).

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se empleó el grupo de discusión *on-line* estructurado como instrumento de recogida de la información. Las preguntas que se hicieron a los participantes están directamente relacionadas con el objetivo del estudio, y se derivan de las mismas cuestiones secundarias que permiten enlazar ideas y profundizar en la información (Ryan *et al.*, 2014).

Las ocho preguntas principales que se hicieron son:

1. ¿Cuáles piensas que deben ser los principales códigos éticos que ha de tener todo investigador?
2. ¿El sistema de acreditación del profesorado y los procesos de edición y aceptación de las revistas lo respetan?, ¿qué podría cambiarse?
3. ¿Qué piensas sobre los plazos que se exigen a los jóvenes investigadores para acreditar su investigación?, ¿son equiparables a los demandados para los sexenios y/o proyectos de investigación?
4. Consideras que existe plagio entre la comunidad científica?, ¿a qué crees que se debe?
5. ¿Contribuyen realmente las publicaciones que se realizan actualmente a la mejora educativa y a la transferencia social?

6. ¿Qué suele valorar más el investigador, el número de publicaciones o la calidad de las mismas?
7. ¿Tiene el investigador los suficientes medios y recursos para poder publicar artículos JCR en revistas internacionales?, ¿por qué?
8. ¿Qué posibilidades tiene el investigador para mantener una tasa de publicación elevada sin que esto afecte a la calidad de su docencia?

El grupo de discusión *on-line* se desarrolló a partir de la herramienta Google Hangout, que permite, además de la interacción entre los participantes e investigadores del estudio, que todos ellos se vean las caras y puedan compartir documentos y herramientas que faciliten el guiado de la conversación. Se optó por esta vía no presencial debido a que era la única factible para poder reunir a los seis participantes, ya que cada uno pertenece a una universidad diferente. Además, el grupo de discusión quedó grabado en video, lo que facilitó la posterior transcripción de los datos.

El grupo de discusión se enfocó bajo la estructura de una entrevista grupal abierta, con el criterio de analizar en profundidad las valoraciones y percepciones de los docentes sobre la temática (Herrlitz-Biró *et al.*, 2013). Con ello se pretendió que fuera posible argumentar de

manera constructiva cada una de las cuestiones planteadas, es decir, que cada participante se apoyara en su experiencia y en la repercusión que lo discutido tiene en su situación profesional (Río-Roberts, 2011). Se otorga un enfoque multidisciplinar al instrumento, ya que todos los docentes son de áreas diferentes; adicionalmente, los docentes argumentan su posición bajo parámetros reflexivos y de auto-evaluación crítica.

Diseño y procedimiento

La investigación se estructuró en tres fases bien diferenciadas:

Fase 1. Diseño del estudio y contacto con participantes. En primer lugar, se delimitaron los objetivos del estudio y se estructuraron el enfoque, la metodología a emplear y el modo en el que se llevaría a cabo el grupo de discusión. En segundo lugar, los investigadores se pusieron en contacto con los participantes, vía correo electrónico o telefónica, ya que algunos de ellos eran colegas de profesión conocidos en el ámbito científico. Se les explicaron las pretensiones de investigación, con el fin de saber si estaban dispuestos a colaborar en la misma y así fijar la fecha de realización del grupo de discusión. Una vez que aceptaron, se procedió a solicitarles información sobre sus datos personales y publicaciones científicas (Tablas 1 y 2).

Fase 2. Desarrollo del grupo de discusión y análisis de la información. El grupo de discusión *on-line* tuvo una duración aproximada de dos horas (18:00 a 20:00). Previamente se procedió a la presentación de los participantes con el fin de que todos se conocieran entre ellos. Al finalizar, el video se le entregó a los investigadores para que procedieran a la categorización de la información y al análisis de resultados.

Fase 3. Discusión y reflexión sobre los resultados obtenidos. Se constató que la información obtenida aportaba significativamente al objeto

del estudio, y se codificaron las valoraciones de cada participante en las categorías generadas.

A los seis participantes se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos; quedó claro en todo momento que sus opiniones y valoraciones se utilizarían únicamente con fines científicos. A todos les pareció la idea muy interesante, y se prestaron sin ningún inconveniente a ayudar en lo que fuera necesario incluso ya transcurrido el grupo de discusión *on-line*.

Análisis empleado

Se utilizó una metodología cualitativa, con el objetivo de indagar en los procesos internos que derivan de las valoraciones y la experiencia de los participantes en la temática del estudio (MacDonald, 2012). Se buscó la comprensión del contexto estudiado y los fenómenos e interacciones que pudieran derivarse entre los docentes; para ello se utilizó un modelo de actuación interpretativo que no pretende alcanzar verdades absolutas e indiscutibles (Asvol, 2014).

La investigación se centró en las valoraciones de los participantes, considerados como los actores del proceso y quienes aportaron los datos en función de su contexto y trayectoria investigadora específica. La heterogeneidad de la muestra y la predisposición positiva de los docentes para compartir información permitió acceder a diversas concepciones en torno del objeto de estudio, lo que garantizó una multidisciplinariedad de las ideas vertidas en el grupo de discusión (Gaio Alves *et al.*, 2012).

A través de la codificación de los extractos de texto generados en el grupo se analizó el contenido mediante los patrones coincidentes cruzados (Saldaña, 2009). A partir de los datos obtenidos, los investigadores hicieron un primer análisis crítico y reflexivo de manera independiente. Los dos investigadores fueron miembros activos en el grupo de discusión, y realizaron una labor de asesoramiento y retroalimentación que garantizó la

confiabilidad, transferibilidad y credibilidad de los resultados (Shenton, 2004).

Para analizar la totalidad de los datos obtenidos en el grupo de discusión se utilizaron procedimientos como la fragmentación y la articulación de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002). Las categorías emergentes definidas atienden a una codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados se presentan a partir de las categorías creadas; se muestran los extractos de texto más significativos a través de su saturación. Además, se procedió a su contabilización en cada una de las categorías.

Generación de categorías y su categorización

Todo el volumen de información recapitulado en el grupo de discusión fue analizado y distribuido en tres categorías, a través de la utilización del programa de procesamiento de datos WEFT QDA. Las categorías se vinculan directamente con el objeto de estudio y con las cuestiones planteadas en el grupo de discusión, lo cual permitió una linealidad en la investigación. Estas categorías son:

Códigos éticos y acreditación del profesorado: agrupa toda la información relacionada con las conductas y comportamientos que se llevan a cabo en la comunidad científica. Además, se abordan los datos relacionados con el sistema actual de acreditación del profesorado y las exigencias en cuanto a publicación científica.

Plazos de la investigación y honestidad de las prácticas: recoge las valoraciones de los docentes relativas al tiempo en el que se demandan actualmente las contribuciones científicas y cómo ello repercute en la veracidad y difusión de aportaciones variadas y rigurosas.

Transferencia de la investigación y posibilidades docentes: tiene cabida en esta categoría todo aquello que se relaciona con la

bidireccionalidad entre ciencia y aspectos socioculturales, y la reflexión sobre el verdadero aporte que se hace con las investigaciones. Además, agrupa las afirmaciones relativas a la conexión entre impartir docencia y hacer ciencia, a través del análisis de lo que esto supone en realidad.

La vinculación de la información a cada categoría favoreció una mayor especificación de la misma, y como consecuencia un análisis más exhaustivo, ajustado y comprensivo de los datos (Talbert, 2004).

Codificación de instrumentos de recogida de datos

Para la mejor interpretación de los datos se utilizaron diferentes acrónimos y se asignó uno a cada investigador participante acorde con la universidad a la que pertenece. Los acrónimos son los siguientes: investigador Universidad de Burgos (IUBU), investigador Universidad de Cantabria (IUCAN), investigador Universidad de Murcia (IUM), investigador Universidad de Oviedo (IUOVI), investigador Universidad de Barcelona (IUBA), investigador Universidad de Valladolid (IUVA).

RESULTADOS

Como ya se dijo, toda la información extraída del grupo de discusión se agrupó en las tres categorías definidas. Mediante el análisis de patrones cruzados se presentan los extractos literales de texto más significativos y coincidentes para cada categoría.

Códigos éticos y acreditación del profesorado (258 extractos de texto)

Los seis docentes están de acuerdo en que las exigencias actuales a la hora de publicar son elevadas, y en el hecho de que prima la cantidad sobre la calidad. Los investigadores más experimentados y de mayor categoría

reconocen la dificultad de publicar en revistas extranjeras de alto impacto:

Esto ha cambiado mucho en los últimos años... Antes eran cuatro los que publicaban a un alto nivel, ahora hay investigadores jóvenes con mucho potencial, lo que acaba colapsando las revistas de alto impacto de nuestro campo (IUBU).

Es cierto que actualmente se percibe un mayor nivel y calidad de las aportaciones, esto sin duda contribuye a la ciencia... Al final lo positivo es rodearse de un buen grupo de trabajo e ir publicando con ritmo y sin pausa... Entiendo que haya compañeros que tengan problemas con esto cuando uno no se planifica bien las publicaciones, revistas... (IUBA).

Por su parte, los de menor categoría reconocen la necesidad de publicar en poco tiempo, lo que conlleva a no realizar investigaciones en el tiempo y forma que desearían:

Con la beca predoctoral sabes que tienes que investigar para publicar, pero cuando entras como docente a la universidad te das cuenta de que el proceso no cambia, que la docencia no es tan importante... Si no publicas lo necesario en los cuatro años que dura tu plaza no llegas a la acreditación de la siguiente, y suena fuerte pero te vas a la calle (IUCAN).

Con el sistema actual, o publicas o mueres, y aun así es probable que desde el vicerrectorado tampoco saquen tu plaza, porque ya tendría que ser fija (contratado doctor)... Es más económico contar con otro ayudante doctor y así sucesivamente. Si tuviéramos más estabilidad nuestra motivación sería más alta para publicar temáticas que verdaderamente sean de interés, pero lleva más tiempo hacerlas... Es un círculo vicioso (IUOVI).

Plazos de la investigación y honestidad de las prácticas (286 extractos de texto)

Todos los participantes coinciden en que los plazos demandados son a menudo escasos para realizar varias publicaciones de impacto e interés:

Un artículo en una revista importante puede tardar tres meses en ser revisado, con la posibilidad de que sea rechazado, tienes que adaptarlo a otra revista, volver a pasar la revisión... Además, desde que se te acepta hasta que se publica puede pasar hasta un año, ¿cómo se puede tener así una producción elevada? (IUM).

Es evidente que si quieres impacto tienes que publicar en revistas extranjeras... La pregunta es ¿quién lo traduce?, si estás dentro de un proyecto de investigación bien, pero si lo tiene que costear uno solo, pues sinceramente no es viable (IUBA).

Algunos docentes exponen que este proceso puede llevar a la falta de honestidad en las publicaciones, lo que no hace ningún favor a la ciencia:

Si los principios de rigor y de veracidad han de ser indiscutibles en la ciencia, el sistema de evaluación externo debería de valorarlo y atender de manera más específica a la calidad, contribuciones al área de estudio... A veces las investigaciones se reducen a números poco comprensibles y aplicables, ¿esto sirve para que los futuros docentes que formamos sean mejores? (IUCAN).

Otros son más críticos con el trabajo que se hace desde la universidad, y argumentan que en algunos casos el victimismo se apodera del docente universitario, lo que le impide valorar verdaderamente la labor realizada:

Llevo más de 35 años trabajando en la universidad y convivo con gente que no

contribuye nada a la ciencia, por no hablar de cómo se imparte la docencia... Hay que reconocer que ahora esto es imposible, creo que hemos pasado de no exigir nada a exigirlo todo y eso tiene consecuencias a nivel laboral, en la forma de investigar... (IUBA).

Transferencia de la investigación y posibilidades docentes (272 extractos de texto)

Los investigadores docentes coinciden en la necesidad de que exista una relación directa entre la investigación que se realiza y su impacto a nivel socioeducativo:

La pregunta que todo investigador debería hacerse es la contribución que verdaderamente hace su investigación a un ámbito determinado. En mi caso siempre lo vinculo a la docencia, intentando buscar la manera de que mis alumnos aprendan más y tengan más recursos para desarrollar su práctica profesional (IUBU).

Tampoco hay [que] ser surrealista y pretender que nuestras investigaciones tengan una elevada repercusión en nuestro ámbito de estudio, pero sí buscar un sentido a lo que se hace, intentando aportar algo novedoso a lo ya existente (IUM).

Sin embargo, discrepan sobre la dificultad que existe a la hora de combinar docencia e investigación:

Si nos exigen publicar, desempeñar cargos de gestión, y todo esto bajo una docencia de calidad, hay que dejar la vida social a un lado, y sinceramente yo a estas alturas ya me niego (IUVA).

La verdad es que cuesta combinar docencia e investigación, sobre todo cuando pretendes hacer las dos cosas bien... Podríamos preocuparnos solamente por la investigación,

como hacen algunos, pero eso para mí sí que no es ético (IUOVI).

Personalmente creo que tampoco hay que disociar las publicaciones con la docencia... Yo siempre intento vincularlas, de tal modo que lo que hago con los alumnos en las aulas me sirva para contribuir al desarrollo de estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje (IUBU).

Creo que el problema quizás está en pretender publicar demasiado, y es entonces por lo que nos quejamos de la carga horaria... ¿ocho horas de docencia a la semana es mucho?, ¿qué opinarán entonces los maestros de primaria? (IUCAN).

No obstante, los participantes reflejan la idoneidad que supondría crear figuras profesionales, o bien con perfil docente o investigador:

No podemos pretender que todos valgamos para todo, quien quiera dedicar más tiempo a la investigación que lo haga y a la docencia lo mismo, pero que se le reconozca... En otros países se diferencian estos dos perfiles, asignando una carga horaria semanal para cada uno de los roles (IUBA).

Creo que sería una muy buena opción... Yo, por ejemplo, disfruto más la docencia, y es donde me siento más cómoda. Enseño a los alumnos cómo investigar y aplicar estrategias metodológicas que permitan mejorar la práctica docente... Muchas de estas investigaciones no tienen calado en revistas científicas, pero tampoco es algo que preocupe demasiado (IUVA).

DISCUSIÓN

En relación a la categoría de los códigos éticos y la acreditación del profesorado, los seis participantes indicaron que las exigencias de las agencias evaluadoras externas son

demasiadas, además de que el plazo es muy reducido para que puedan llevarse a cabo investigaciones de calidad y de impacto socioeducativo. De ello deriva que sea más común encontrarse en la comunidad científica temáticas menos novedosas e innovadoras. Eso se une al colapso que tienen actualmente las revistas mejor indexadas, por lo que cada vez se percibe el proceso como más complejo.

Actualmente el investigador no se preocupa tanto por el verdadero aporte de su obra, sino por conseguir publicar en aquellas revistas de mayor impacto y que son más citadas, aun sabiendo que esta indexación puede ser modificada (Gruber, 2014). Por lo tanto, tal y como establecen Galbraith *et al.* (2014), cobra mayor importancia el asunto de dónde se publica en función de qué se quiere conseguir, lo que repercute en un menosprecio de la ciencia. En la investigación también se ha encontrado cómo los docentes más jóvenes, de menor experiencia y de menor categoría profesional perciben una mayor presión (debido a su inestabilidad laboral) frente al hecho de publicar, ya que es un requisito fundamental para ser acreditado en una categoría profesional superior. Serrano (2014) afirma que los contratos temporales en el ámbito universitario español provocan que no se evolucione longitudinalmente en la mejora y evolución de la ciencia, y que se abuse de unos becarios que en algunos casos superan en currículo a los propios tutores. Se constata así el marco competitivo en que viven inmersos los profesionales universitarios, que puede sumirlos en la llamada “fiebre del ISI” (Larrán *et al.*, 2013: 7).

Así las cosas, las CCSS han de continuar con los esfuerzos que han venido realizando en los últimos años a favor de una producción científica de calidad y vinculada a los mejores medios de difusión científica internacionales, pero todo ello dentro de un marco de honestidad y rigor científico. Asimismo, conviene recordar que el propósito de la investigación educativa no ha de ser tanto la promoción y prestigio del investigador como lograr un

cambio efectivo y real en los procesos de enseñanza/aprendizaje universitarios.

Respecto a la categoría de plazos de la investigación y honestidad de las prácticas, los docentes manifiestan que además de que los requisitos que imponen las revistas son cada vez más elevados y estrictos, la tasa de rechazo y los plazos de revisión, aceptación y publicación también han aumentado. Algunos docentes argumentan también la falta de medios, como por ejemplo para traducciones, lo que constituye una dificultad añadida para acceder al ámbito internacional. Esto refleja la indefensión e incertidumbre en las que frecuentemente se encuentra el docente a la hora de llevar a cabo un proceso investigador sólido y continuado, debido en parte a la falta de medios económicos, de grupo de trabajo, de infraestructura o de accesibilidad a la información (Paxton y Frith, 2014); todo esto conlleva el debilitamiento de los procesos científicos. Una de las investigadoras con menor categoría, pero con más publicaciones, reconoció que en algunos casos las contribuciones son menos rigurosas y más reiterativas para poder extraer de un estudio la máxima potencialidad posible. Por el contrario, la participante con más experiencia docente y trayectoria investigadora indica que en muchas ocasiones el docente universitario (ya de cierta experiencia) encuentra más impedimentos que alternativas a la hora de hacer ciencia, lo cual contrasta con las exigencias actuales.

Por lo que se refiere a la categoría de transferencia de la investigación y las posibilidades docentes, los datos reflejan unanimidad a la hora de vincular las publicaciones con su impacto en la mejora social y educativa. Como indican Scoble *et al.* (2010) esto no siempre sucede, ya que no existen procedimientos regulados que verdaderamente garanticen la contribución a un ámbito concreto. Del mismo modo, los seis investigadores consideran interesante poder diferenciar las figuras de docente e investigador, lo cual llevaría a que cada profesional se ubique en el contexto en el que

más puede ofrecer, y lógicamente que pueda demostrar que se están cumpliendo las pretensiones establecidas (Bouwma-Gearhart, 2012). Sin embargo, en el estudio se observan discrepancias entre los participantes acerca de las dificultades encontradas a la hora de poder combinar con cierta calidad la docencia y la investigación, algo que se asocia específicamente a la forma en la que cada uno gestiona y planifica su trabajo (Holmén y Ljungberg, 2015). En todo caso, subyace el convencimiento, en todos ellos, de que el factor de impacto y las publicaciones internacionales no deberían de ser los únicos parámetros a tomar en cuenta para evaluar la producción.

CONCLUSIONES

En relación al objetivo de estudio, se concluye que los docentes relacionan la elevada exigencia de las agencias evaluadoras externas y los escasos plazos para publicar como dos de los factores que más pueden repercutir en la realización de prácticas deshonestas y de menor contribución a la ciencia. Esto conlleva que se valore más la cantidad de producción científica que la calidad de la misma y su aporte al ámbito socioeducativo, algo que afecta directamente a la forma de hacer y entender la ciencia.

El principal aporte de nuestra investigación ha sido indagar en profundidad, de manera estructurada, en las valoraciones que hacen seis docentes sobre los códigos éticos aplicados a la ciencia. La variedad en la tipología y características de los participantes, así como la experiencia personal directa que tienen en relación a la temática de estudio, permitió conocer en primera persona cómo han evolucionado los procesos de acreditación del profesorado y los procedimientos seguidos para la publicación en las revistas científicas.

El estudio presenta algunas limitaciones: en primer lugar, únicamente se utiliza el grupo

de discusión como instrumento de recogida de datos. Sería interesante poder combinarlo con otros procesos, como el análisis del contenido en profundidad de sus publicaciones o su trayectoria docente. En segundo lugar, si bien queremos resaltar que la investigación de corte cualitativo no contempla, entre sus objetivos, la generalización de resultados, en nuestro estudio participaron sólo seis docentes, de modo que nos planteamos, como línea de investigación futura, aumentar el número de participantes y contrastar perfiles concretos de docentes en función de la universidad en la que trabajan. Por último, el artículo se ha centrado exclusivamente en analizar la relación existente entre los códigos éticos y su vinculación con la investigación académica dentro del ámbito universitario. En este sentido, sería necesario que futuras líneas de investigación abordaran la conexión entre los códigos éticos del docente universitario y los de la universidad como espacio de docencia y transferencia de conocimiento.

Consideramos el artículo de especial interés para los docentes universitarios que quieran reflexionar sobre los procedimientos actuales a los que se encuentra expuesto el investigador, así como la incidencia que esto tiene en la calidad de la producción científica. También para los responsables de la Dirección General de la Política Universitaria, las comisiones nacionales evaluadoras de acreditación del profesorado, las comisiones nacionales evaluadoras de la actividad investigadora y las agencias de evaluación a nivel autonómico, considerando el rango de exigencia y flexibilidad que puede otorgarse a estos procesos.

Es evidente que la ciencia es una vía que garantiza el progreso de la sociedad a corto y largo plazo, pero para ello es necesario que exista un punto de encuentro entre las demandas del sistema y la conformidad del docente sobre los procesos de investigación.

REFERENCIAS

- ANECA (2012), "Principios y orientaciones 2.0: programa Academia", en http://www.aneca.es/content/download/12213/141983/file/ppiosyorientaciones2.0_120222.pdf (consulta: 3 de febrero de 2016).
- ASVOLL, Håvard (2014), "Abduction, Deduction and Induction: Can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies?", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 289-307.
- BOUWMA-Gearhart, Jana (2012), "Science Faculty Improving Teaching Practice: Identifying needs and finding meaningful professional development", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 180-188.
- BOZU, Zoia (2010), "Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 3, pp. 1-7.
- DE-FILIPPO, Daniela (2013), "La producción científica española en comunicación en WOS. Las revistas indexadas en SSCI (2007-12)", *Comunicar*, vol. 21, núm. 41, pp. 25-34.
- Federación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2012), "Análisis de la presencia de las revistas científicas Españolas en el JCR de 2011", Madrid, FECYT.
- GAIO Alves, Mariana, Nair Rios Azevedo y Teresa Goncalves (2012), "Educational Research and Doctoral Dissertations: A review within a research community", *Qualitative Inquiry*, vol. 18, núm. 7, pp. 626-637.
- GALÁN, Arturo, María Ángeles González y Marcos Román (2012), "La irrupción del factor comunitario en el perfil del profesorado universitario", *Bordón*, vol. 64, núm. 3, pp. 133-148.
- GALBRAITH, Quinn, Elisabeth Smart, Sara Smith y Megan Reed (2014), "Who Publishes in Top-Tier Library Science Journals? An analysis by faculty status and tenure", *College & Research Libraries*, vol. 75, núm. 5, pp. 724-735.
- GRUBER, Thorsten (2014), "Academic Sell-Out: How an obsession with metrics and rankings is damaging academia", *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 165-177.
- HAUSER, Laura (2013), "Qualitative Research in Distance Education: An analysis of Journal Literature 2005-2012", *American Journal of Distance Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 155-164.
- HERRLITZ-BIRÓ, Linda, Ed Elbers y Mariëtte de Haan (2013), "Key Words and the Analysis of Exploratory Talk", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, núm. 4, pp. 1397-1415.
- HOLMÉN, Magnus y Daniel Ljungberg (2015), "The Teaching and Societal Services Nexus: Academics' experiences in three disciplines", *Teaching in Higher Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 208-220.
- HORTIGÜELA-Alcalá, David, Ángel Pérez-Pueyo y Alejandra Hernández-Garijo (2015), "Relación entre el aprendizaje generado en el aula y la motivación del alumnado hacia el desempeño profesional", *Revista Arbitrada del CIEG. Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, vol. 19, núm. 1, pp. 59-69.
- KLEIN, James y Robert Reiser (2014), "Suggestions for Structuring a Research Article", *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 22-38.
- LARRÁN, Manuel, Bernabé Escobar y Emma García (2013), "El sistema de acreditación nacional: la opinión de los profesores universitarios de Contabilidad", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 36, núm. 3, pp. 1-13.
- MACDONALD, Cathy (2012), "Understanding Participatory Action Research: A qualitative research methodology option", *Canadian Journal of Action Research*, vol. 13, núm. 2, pp. 34-50.
- MORENO, Alexis, María Ángeles López, Fernando Rubio, Luis Ángel Saúl y Ángeles Sánchez (2013), "Evolución de las revistas españolas de CCSSE en el Journal Citation Reports (2006-2010) y su valoración como indicio de calidad en la normativa evaluadora española", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 36, núm. 3, pp. 1-15.
- MOSS, Julianne (2013), "Visual Research Methods in Education: In between difference and indifference", *International Journal on School Disaffection*, vol. 10, núm. 2, pp. 63-77.
- PAXTON, Moragh y Vera Frith (2014), "Implications of Academic Literacies Research for Knowledge Making and Curriculum Design", *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 67, núm. 2, pp. 171-182.
- POST, David, Amy Stambach, Mark Ginsburg, Emily Hannum, Aaron Beanavot y Chris Bjork (2012), "Rank Scholarship", *Comparative Education Review*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-17.
- PULIDO, Antonio (2005), "Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario", *Estudios de Economía Aplicada*, vol. 23, núm. 3, pp. 667-684.
- Río-Roberts, Maribel (2011), "How I Learned to Conduct Focus Groups", *Qualitative Report*, vol. 16, núm. 1, pp. 312-315.

- RYAN, Katherine, Tysza Gandha, Michael Culbertson y Crystal Carlson (2014), "Focus Group Evidence: Implications for design and analysis", *American Journal of Evaluation*, vol. 35, núm. 3, pp. 328-345.
- SALDAÑA, Johnny (2009), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Thousand Oaks, Sage.
- SCOBLE, Robert, Keith Dickson, Steve Hanney y Gary Rodgers (2010), "Institutional Strategies for Capturing Socio-Economic Impact of Academic Research", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 32, núm. 5, pp. 499-510.
- SERRANO, Noemí (2014), "Modalidades específicas de contratación laboral del personal investigador: de la precarización al desiderátum de su estabilidad en el empleo y consolidación profesional", *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, vol. 36, pp. 1-12.
- SHENTON, Andrew (2004), "Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects", *Education for Information*, vol. 22, núm. 2, pp. 63-75.
- STAPLETON, Paul (2012), "Gauging the Effectiveness of Anti-Plagiarism Software: An empirical study of second language graduate writers", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 11, núm. 2, pp. 125-133.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín (Colombia), Universidad de Antioquia.
- TALBURT, Susan (2004), "Ethnographic Responsibility without the Real", *Journal of Higher Education*, vol. 75, núm. 1, pp. 80-87.
- Thomson-Reuters (2011), "Web of Knowledge: guía de uso en español", en https://www.accesowok.fecyt.es/wpcontent/uploads/2012/04/Manual_combinado.pdf (consulta: 8 de enero de 2016).
- TSUTSUMI, Rie (2013), "Investigation of EFL Teachers' Career and Motivation at Universities in Japan", *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, vol. 17, núm. 2, pp. 23-37.
- TUDELA, Julio y Justo Aznar (2013), "¿Publicar o morir? El fraude en la investigación y las publicaciones científicas", *Persona y Bioética*, vol. 17, núm. 1, pp. 12-27.
- WYATT, Mark (2014), "Towards a Re-Conceptualization of Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on", *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 166-189.
- YEH, Yi-Fen, Tsung-Hau Jen y Ying-Shao Hsu (2012), "Major Strands in Scientific Inquiry through Cluster Analysis of Research Abstracts", *International Journal of Science Education*, vol. 34, núm. 18, pp. 2811-2842.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2010), "El trabajo por competencias y los equipos docentes", *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, vol. 7, núm. 13, pp. 1-8.

La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado

GUADALUPE ÁLVAREZ* | HILDA DIFABIO DE ANGLAT**

En este artículo se analiza la actividad metalingüística en diferentes espacios generados para la interacción grupal como el *blog* de un taller *online* orientado al desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado. Este taller se diseñó como una investigación-acción que, de manera cíclica, diagnostica problemas vinculados con la escritura académica para generar propuestas didácticas a fin de superar las dificultades identificadas. En el primer ciclo que presentamos participaron dos investigadores docentes y un grupo de 11 estudiantes de doctorado (9 mujeres y 2 varones) de ciencias de la educación y otras ciencias sociales de diferentes universidades argentinas. El análisis de este primer ciclo ha mostrado que el trabajo en grupo de pares permite complementar y profundizar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado, y que esta interacción grupal no parece generarse de manera espontánea, sino a partir de indicaciones didácticas específicas.

This article analyzes metalinguistic activity in spaces generated for group interaction, such as a blog for an online workshop oriented toward developing conceptual and writing strategies at the graduate level. This workshop was designed as an action research that, in a cyclical manner, diagnoses problems linked to academic writing, in order to generate didactic proposals aimed at overcoming the difficulties identified. Participating in the first cycle presented were two research professors and a group of 11 doctoral students (9 women and two men) in education sciences and other social sciences at a number of universities in Argentina. Analysis of this first cycle has indicated that work in peer groups complements and deepens the process of metalinguistic reflection on graduate-level theses, and that this group interaction does not appear to be generated spontaneously but rather on the basis of specific didactic indications.

Palabras clave

Escritura
Metalingüística
Estudios de posgrado
Ambientes virtuales
Estrategias de enseñanza

Keywords

Writing
Metalinguistics
Graduate studies
Virtual environments
Teaching strategies

Recepción: 22 de enero de 2016 | Aceptación: 23 de marzo de 2016

* Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, e investigadora docente (profesor adjunto) del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Líneas de investigación: los modos de potenciar los usos de las nuevas tecnologías para facilitar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, particularmente en ámbitos universitarios. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con L. Bassa), "TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un *blog* de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 2, pp. 254-268; (2012), "Entornos virtuales de aprendizaje orientados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura", *Apertura*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-15. CE: galvarez@ungs.edu.ar

** Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC) (Mendoza), mismo que dirige desde 2011. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Líneas de investigación: la producción conceptual y escrita de los géneros del posgrado y otros aspectos vinculados con la educación de nivel doctoral. Publicaciones recientes: (2015), "Operacionalización del constructo 'concepciones de investigación'", *PsicoPedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona*, vol. 13, pp. 61-85; (2014), "Análisis de algunos componentes textuales del proyecto de tesis doctoral en educación: título, justificación del problema y recurso a otros textos", *Onomazéin*, vol. 30, pp. 38-55. CE: centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo proponemos analizar la actividad metalingüística consciente y verbalizada en el marco de diferentes espacios generados para la interacción grupal en el *blog* de un taller totalmente *online* orientado al desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado, es decir, un taller que se propone justamente promover la actividad metalingüística. Si bien la investigación previa de esta última es abundante, hasta donde hemos podido indagar, no hay estudios que la aborden en el nivel doctoral. El taller a que nos referiremos se diseñó como una investigación-acción (Hernández Sampieri *et al.*, 2010), enfoque que parte de problemas concretos y situados, y busca intervenir en las problemáticas diagnosticadas para transformarlas. Para ello desarrollamos ciclos sucesivos de diagnóstico de las dificultades de escritura en el posgrado, para luego diseñar e implementar un taller virtual, el cual se evalúa y retroalimenta durante el proceso a fin de superar las dificultades que fueron diagnosticadas. En el presente trabajo centramos el análisis en el primero de estos ciclos.

ESCRITURA EN EL POSGRADO

La masificación internacional de los estudios de posgrado en las décadas recientes ha puesto de manifiesto un problema común: la escasa eficacia terminal de los programas. Se ha señalado que, entre los factores que obstaculizan la producción de los trabajos de evaluación parcial o final de las carreras, destaca la dificultad que encuentran los estudiantes para la escritura (Caffarella y Barnett, 2000; Carlino, 2005; D'Andrea, 2002) y la resolución en solitario de la tarea, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas (Delamont, 2005; Di Stefano y Pereira, 2004; 2007). En el primer sentido, "...los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de

conocimientos y una capacidad de auto-organización y regulación del trabajo autónomo que sólo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores" (Arnoux *et al.*, 2004: 3). Respecto del segundo, la pedagogía de este nivel debe superar el supuesto errado de asumir que los candidatos "ya y siempre" son académicos autónomos al comienzo de su postulación (Johnson *et al.*, 2000); son nuevamente alumnos que han de incorporar el conocimiento, las habilidades y los hábitos intelectuales particulares de un campo específico de estudio (Gardner, 2009), en un proceso que les permitirá investigar un tema relevante a un alto nivel de competencia profesional.

Para superar estos problemas se exploraron grupos de escritura orientados específicamente a la redacción de tesis (*e.g.* Aitchison y Lee, 2006; Colombo, 2013; Colombo y Carlino, 2015; Ferguson, 2009; Lassig *et al.*, 2009; Maher *et al.*, 2008), a iniciativa del medio anglosajón, ya que —a excepción de contadas experiencias— son infrecuentes en Latinoamérica; en este sentido, la reciente revisión de los antecedentes de esta práctica pedagógica (Colombo y Carlino, 2015) muestra que la mayoría se implementa en instituciones estadounidenses y australianas.

Según Aitchison y Lee (2006), los grupos de escritura se basan en cuatro principios pedagógicos fundamentales: 1) la identificación como grupo (*e.g.* un supervisor o contexto institucional común); 2) la revisión y el aprendizaje entre pares; 3) el grupo de escritura como comunidad (*e.g.* el desarrollo de un lenguaje común a todos los miembros); y 4) la incorporación de la escritura académica en el marco de actividades genuinas de producción de la tesis.

Considerando los principios de este tipo de grupos, Maher *et al.* (2008) describen, desde el punto de vista de los propios estudiantes, la experiencia en un grupo de escritura en la Universidad de Australia e identifican una serie de beneficios fundamentales. En primer lugar destacan el tipo de aprendizaje realizado,

considerándolo tanto desde la dinámica de los alumnos que aprenden juntos, como desde la perspectiva de los mismos estudiantes que se van transformando en miembros de una comunidad científica (Boud y Lee, 2005) y discursiva (Hernández Rojas, 2005), agregamos nosotros. El conocimiento experto de los supervisores y facilitadores permite reconocer las formas de aprender de los demás. En segundo lugar, Maher *et al.* (2008) señalan la dinámica de trabajo como comunidad de una práctica social discursiva específica. Así, los estudiantes pueden comprender cómo la investigación toma forma con relación a convenciones y protocolos propios de un tipo de audiencia académica en el marco de una disciplina determinada. Finalmente, un aspecto fundamental de la experiencia ha sido, para los autores, el pasaje de una práctica y representación de la escritura como proceso implícito y esencialmente privado, a la escritura como cuestión pública y trabajo compartido.

En línea también con la dinámica de los grupos de escritura orientados a la redacción de tesis doctorales, Lassig *et al.* (2009) desarrollan un modelo de trabajo basado en tres pilares: sesiones grupales, grupo de correo electrónico y escritura individual. Mediante el método de las narrativas estos autores indagaron la efectividad y el valor de su modelo para mejorar la escritura académica. Entre otros aspectos, los resultados muestran que los estudiantes reconocen el grupo como un entorno de aprendizaje con oportunidades para el diálogo profesional sobre la escritura, el aprendizaje y la escritura entre pares, y el desarrollo de una red de colegas.

Por su parte, la experiencia implementada por Colombo (2013) implica subgrupos de tres doctorandos, con diferente procedencia disciplinar y con distinto grado de avance de la tesis, que se reúnen cada 15 días durante dos horas para discutir sus comentarios a un borrador leído de antemano (en tanto se envía con una semana de antelación) o al texto ya revisado a partir de los comentarios. Gracias

a esta dinámica, los lectores pueden sugerir modificaciones específicas por escrito, al tiempo que debaten puntos de vista de modo presencial e incluso, a veces, trabajan el texto de manera conjunta para mejorarlo.

Ferguson (2009), quien también aconseja conformar grupos de tres a seis miembros, enumera los beneficios de esta práctica: la escritura puede ser desmitificada (es un talento innato, un resultado de la inspiración) y puesta en perspectiva con mayor claridad para hacerla manejable (Lee y Boud, 2003); facilita destinar tiempo a la tarea de modo regular (Pololi *et al.*, 2004); promueve la adquisición de las convenciones de escritura, de la competencia crítica y de estrategias metacognitivas para autorregularse; aumenta la motivación y la autoconfianza para escribir; y expande la audiencia inicial limitada de una tesis (sólo director o tutor y evaluadores), lo que genera mayor retroalimentación.

Este tipo de estudios, entonces, hace evidente el valor de la interacción grupal en torno al desarrollo de actividades que tienen como objeto el discurso y la comunicación propios del posgrado, es decir, en torno a actividades metalingüísticas centradas en la escritura académica.

ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

La difusión del término “metalingüístico” en el campo de la lingüística, y consecuentemente en la enseñanza de la lengua, se debe a Jakobson (1975), quien al establecer las funciones del lenguaje en relación con los factores del proceso comunicativo, se refiere a la función metalingüística en los casos en que el referente del mensaje es el código. En consonancia con esta primera conceptualización, la actividad metalingüística comprende cualquier actividad que tenga por objeto la lengua, el discurso o la comunicación (Camps y Milian, 2000). En este sentido, señala Gombert (1990; 1993) que, si bien es parte de la metacognición, difiere, por ejemplo, de la meta-memoria o

de la meta-atención en que éstas se caracterizan por la función cognitiva a la que remiten —memoria o atención— mientras que la actividad metalingüística se define por el objeto de la actividad cognitiva. Por ello, es al menos parcialmente independiente de otras funciones metacognitivas.

Según Camps *et al.* (2000; 2007), la actividad metalingüística es inherente tanto a la comprensión como a la producción textual dado que ambos procesos involucran actividades de monitoreo e implican cierta habilidad para analizar el uso del lenguaje. El grado de explicitud de este tipo de actividad, sin embargo, puede variar.

De acuerdo con diversos estudios psicológicos sobre la capacidad de considerar la lengua como objeto de conocimiento (Culioli, 1990; Karmiloff-Smith, 1994; Gombert, 1990), Camps y Milian (2000) determinan diferentes manifestaciones del saber metalingüístico: por un lado, proponen pensar en una actividad implícita que no se verbaliza porque es inherente al uso; y por otro lado postulan una actividad metalingüística explícita que se verbaliza, ya sea a partir del lenguaje cotidiano o de un metalenguaje científico.

De manera similar, en el ámbito de la didáctica de la lengua, Rodríguez Gonzalo (2012) plantea, en referencia a Culioli (1990), que en la actividad metalingüística se pueden identificar diferentes niveles:

- actividad epilingüística, no consciente, que se manifiesta en forma de correcciones y ajustes espontáneos;
- actividad consciente, no verbalizada, pero observable en el control del uso del lenguaje; según Allal y Saada-Robert (1992), este nivel es potencialmente explicitable, es decir, accesible a la conciencia frente a una demanda externa o si las exigencias de la tarea provocan dicho esfuerzo de explicitación;
- actividad consciente verbalizada en el lenguaje cotidiano por el hablante;

- actividad metalingüística sistematizada en modelos formales y utilizando términos especializados.

La diferenciación en distintos niveles o tipos de actividad metalingüística es sumamente relevante para la didáctica de la lengua porque fundamenta que el uso y la reflexión sobre dicho uso conforman un *continuum* que parte de una actividad epilingüística o implícita, y puede llegar a diferentes clases de actividad explícita. En este sentido, Adoumieh (2009), en seguimiento de Fraca de Barrera y Maurera Caballero (2006), señala que las estrategias de enseñanza centradas en el nivel metalingüístico tienen como núcleo central la reflexión, y como eje periférico el conocimiento, y que en torno a ellos giran componentes no lineales sino recursivos: 1) intencionalidad y toma de conciencia; 2) conocimiento previo, nuevo e integrado (que se conforma a partir de los dos anteriores); 3) pre-instrucción, co-instrucción y post-instrucción; y 4) organización del texto, revisión y ajustes.

Por otra parte, diversos estudios (Arnoux, 2006; Camps, 1994; Camps y Ribas, 1996; Milian, 1996) han mostrado que una herramienta efectiva para intensificar la actividad metalingüística es el trabajo en colaboración. Este tipo de actividad, entonces, se puede promover en un grupo de escritura orientado al uso del lenguaje, su observación y reflexión. De acuerdo con Camps *et al.* (2007), la interacción entre pares promueve una actividad metalingüística intensa que no sería posible en soledad. A su vez, es esta interacción social la que brinda marcos para el conocimiento compartido y que lleva a la internalización y reflexión individual; por ejemplo, facilita la representación posterior de posibles interlocutores mientras se escribe, esto es, promueve la interiorización de lo intersubjetivo por la consideración —e, incluso, la integración— de puntos de vista. Además, de acuerdo con estos autores, para comprender profundamente este tema se requiere de microanálisis de la

interacción grupal a fin de detectar el surgimiento de actividad metalingüística.

METODOLOGÍA

Como hemos adelantado, nos referimos a una investigación-acción en el marco de la cual, de manera cíclica, se diagnostican problemas vinculados con la escritura académica y luego se diseña, implementa, evalúa y ajusta un taller totalmente virtual orientado a promover la producción de un capítulo escrito por el alumno como parte de sus estudios doctorales. Aquí nos centramos en uno de los ciclos, en el cual participaron dos investigadores docentes y un grupo de 11 estudiantes de doctorado (9 mujeres y 2 varones) de ciencias de la educación y otras ciencias sociales y humanas de diferentes universidades argentinas.

En la instancia diagnóstica se realizó: 1) un texto *cloze*¹ para valorar la competencia lectora (Dastjerdi y Talebinezhad, 2006; Difabio de Anglat, 2008; entre otros); 2) un inventario de escritura académica (Difabio de Anglat, 2012); 3) un inventario sobre concepciones de aprendizaje/conocimiento, que combina el cuestionario “Concepciones del aprendizaje” (Martínez-Fernández, 2007) y algunas dimensiones de la subescala modelos mentales del aprendizaje del *Inventory Learning Style* (ILS) (Vermunt, 1994); y 4) un cuestionario elaborado *ad hoc* en torno al uso de las tecnologías digitales e interactivas, particularmente de aquellas utilizadas para la escritura.²

El diseño del taller se realizó con base en una serie de fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos específicos: en primer

lugar, concebimos la escritura como un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower, 1979; Flower y Hayes, 1996).

En segundo lugar, consideramos que la escritura académica, tanto de grado como de posgrado (*e.g.* los trabajos finales de seminarios, los proyectos de investigación y las tesis), exige que el escritor sea capaz de resolver no sólo los aspectos relativos al contenido, sino también los aspectos retóricos; para ello se requiere, junto al dominio de las temáticas, un conocimiento de los géneros específicos que circulan en el nivel académico y de las características propias de sus dispositivos enunciativos (Di Stefano y Pereira, 2004). De acuerdo con ello, nos propusimos la reconstrucción, entre otras dimensiones, del modelo de situación e interacción comunicativa, del modelo de evento y del modelo textual subyacentes (Cubo de Severino *et al.*, 2011). El modelo de situación comunicativa refiere a las relaciones sociales y los roles comunicativos de los participantes en la interacción y su contexto. El modelo de evento da cuenta del proceso de investigación, el contenido y la realidad extralingüística a la que se refiere la tesis. El modelo textual se vincula con las características que asume el texto de acuerdo con las tradiciones discursivas, las instancias y factores de la comunicación lingüística y sus posibilidades de variación. En particular, nos propusimos identificar los movimientos y sus pasos en cada sección de la tesis, así como los recursos y estrategias utilizados para expresar por escrito los significados que

¹ El término *cloze* parece ser un neologismo, pues no figura en los diccionarios (Cairney, 1996: 95, nota del traductor).

² La administración de los tres primeros instrumentos nos permitió acercarnos al perfil de los cursantes en virtud de la interacción entre: competencia lectora, las variables que evalúa el inventario de escritura académica (estrategias escriturales y de regulación, concepciones de escritura —como elaboración y como reproducción— y competencia auto-percibida para la escritura académica) más las tres concepciones de aprendizaje/conocimiento (directa, interpretativa y constructiva). Las agrupaciones resultantes son: 1) puntuaciones inferiores en todas las variables, a excepción de escritura como reproducción y, en correspondencia con ello, en concepción directa (n=4); 2) valores medios en el conjunto de variables, excluyendo escritura como reproducción y concepción directa, las que disminuyen sensiblemente respecto del primer grupo (n=3); y 3) el mejor desempeño y la puntuación más baja en escritura como reproducción (n=4). Si bien en el presente estudio la actividad metalingüística de los cursantes no se analiza en función de estos perfiles, sino desde la cooperación entre pares, es sin duda un tema de sumo interés para trabajos futuros.

se quieren comunicar. Se parte del entendido de que las reconstrucciones de los modelos, realizadas durante los procesos de lectura y comprensión de diferentes tesis, contribuyen con el desarrollo de los procesos de producción textual, y a la inversa (Hernández Rojas, 2005; Parodi, 1999, 2001).

En tercer lugar, los procesos implicados en la producción escrita, instancias recursivas para las distintas partes de la tesis (planificación, puesta en texto y revisión), fueron concebidos como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva psicopedagógica, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997) en relación con el ambiente físico y social en el que se escribe, los aspectos personales y conductuales.

En cuarto lugar, se postula la incidencia de las concepciones (de conocimiento/aprendizaje, de investigación y de escritura) en el proceso investigativo y en la producción conceptual-lingüística, esto es, las redes de creencias, ideas y supuestos con credibilidad suficiente para guiar las acciones. Se extiende el constructo concepciones para constituir lo que se puede denominar un *concepto-sistema*, una epistemología personal según Hofer (2001).

Finalmente, hemos considerado una conceptualización específica acerca del rol de las tecnologías digitales en la escritura: partimos de los importantes beneficios que las tecnologías digitales han demostrado en otros niveles educativos para la revisión y escritura entre pares (también llamada escritura cooperativa o colaborativa) (e.g. Álvarez y Bassa, 2013; Davoli *et al.*, 2009; Dillenbourg, 1999, 2002; Passig y Schwartz, 2007).

La secuencia didáctica del taller se diseñó recurriendo a diversas tecnologías para cumplir funcionalidades específicas:

- Correo electrónico: se utilizó para el envío y la recepción de documentos de trabajo (bibliografía, documento con actividades). También se empleó para recibir los trabajos de los estudiantes.

En este sentido, ha cumplido las funciones que en una plataforma educativa como Moodle efectúan las etiquetas y la subida de archivos.

- *Blog* del taller: se configuró como privado para los participantes del taller y permitió las interacciones grupales. Así, en el *blog* se plantearon una o más entradas por semana ligadas a las actividades propuestas para dicha semana. Los estudiantes participaban respondiendo con comentarios a cada entrada; por ejemplo, en una entrada del Módulo 1 se les invitó a que consultasen las dudas relativas a la actividad propuesta para dicho módulo y las que pudieran surgir a partir de los comentarios a esa entrada. El *blog* funcionó, entonces, del modo en que lo hacen los foros en una plataforma educativa.
- GoogleDocs: permitió la elaboración de las actividades grupales. Los alumnos utilizaron el documento compartido, los comentarios al documento y el *chat* para la interacción. De esta manera, los documentos GoogleDocs funcionaron como *wikis* y *chat* propios de una plataforma.

En suma, las diferentes funciones que ofrecen las plataformas educativas fueron cubiertas por distintas herramientas y programas de Internet, en especial de la web 2.0.

Por otra parte, la secuencia didáctica se diseñó según un cronograma de 11 semanas (módulos), con temas y actividades determinados en relación con cada una. La primera semana (módulo 1) estuvo dedicada a la presentación del seminario y a las actividades de diagnóstico. La segunda semana (módulo 2) se orientó a la reflexión sobre la escritura, en general, y la escritura académica, en particular. Las siguientes siete semanas (módulos 3-9) se dedicaron al trabajo con los diferentes elementos paratextuales (título, índice, resumen) y con las secciones de la tesis (introducción,

marco teórico, metodología, análisis de resultados, conclusiones). Finalmente, se dedicaron dos semanas para realizar el primer borrador del trabajo final, que consistió en la redacción de un capítulo o fragmento de la propia tesis de cada estudiante.

Las actividades apuntaron fundamentalmente a la búsqueda y el análisis de los elementos paratextuales y las diferentes secciones de la tesis. Este análisis comprendía la reflexión en torno al modelo de la situación comunicativa, al modelo del evento y al modelo textual. En algunos casos se propuso realizar este ejercicio reflexivo de manera individual; en otras, en pequeños grupos. En ambas situaciones, para la realización de consultas se habilitó una entrada del *blog* que podía ser vista y comentada por todos los estudiantes. Por otra parte, al trabajar con las conclusiones se propuso una actividad en la que debió intervenir el grupo completo analizando fragmentos de dicha sección de la tesis. En todos los casos, los docentes realizaban una devolución, lo más completa posible, de las actividades desarrolladas.

Como cierre de la propuesta se aplicaron los siguientes instrumentos: 1) un cuestionario de evaluación de las concepciones de investigación; 2) el inventario sobre escritura académica en el posgrado; y 3) un cuestionario con preguntas abiertas sobre la valoración de los estudiantes en torno a los aportes y limitaciones de las actividades individuales y grupales. Finalmente, se realizó una evaluación de la intervención con base en el análisis de los datos obtenidos en cada una de las etapas previas.

En este artículo exponemos, de manera preliminar, el análisis de un aspecto específico de este taller: la actividad metalingüística en el marco de las intervenciones de las entradas del *blog* habilitadas para todo el grupo. A fin de analizar esta dimensión, nos centramos en dos tipos de actividades propuestas en esos espacios: por un lado, analizamos los comentarios generados en el *blog* a partir de entradas

relativas a tres módulos diferentes en las cuales los docentes proponían a los estudiantes que compartieran dudas y consultas sobre la bibliografía y, fundamentalmente, sobre las actividades individuales. En particular, analizamos los comentarios a las entradas de:

- Módulo 3, relativo al marco teórico y cuya actividad, de tipo individual, solicitaba analizar los diferentes movimientos y pasos, así como las formas de citación de esta sección en diferentes tesis elegidas por los propios estudiantes. Además, se solicitaba reflexionar sobre la futura redacción del marco teórico.
- Módulo 4, relativo a la metodología, cuya actividad, de tipo individual, solicitaba analizar los diferentes movimientos, pasos y estrategias de textualización de la sección metodológica en diferentes tesis también seleccionadas por los propios estudiantes. Además, se solicitaba reflexionar sobre la futura redacción de la metodología.
- Módulo 8, relativo al título y a la bibliografía, en el cual se propuso una actividad de dos partes: la primera, de tipo individual, requería la confección de un listado de diez referencias bibliográficas relativas al propio tema de investigación desde las normas APA; la segunda, de tipo grupal, solicitaba el rastreo y análisis de diez títulos de tesis en función de la categorización de Hartley (2008), y también la relectura de las actividades realizadas a lo largo del taller para el reconocimiento de tres estrategias asociadas al modelo de situación comunicativa, tres asociadas al modelo del evento y tres al modelo textual.

Por otro lado, analizamos los comentarios a tres entradas relativas al módulo 6 que han funcionado como espacios para efectuar

directamente una actividad de corte grupal, a saber: compartir análisis de los diferentes movimientos de las conclusiones, y discutir dichos análisis.

Cada entrada se correspondió con uno de los tres movimientos centrales de las conclusiones (*i.e.* consolidar la ocupación del nicho, evaluar la ocupación del nicho, establecer nuevos nichos) y, en relación con ese movimiento, se presentaron uno o más ejemplos para el análisis y la discusión. En la consigna de trabajo se indicó que cada participante interviniera con al menos un comentario en cada una. Este comentario podía ser:

- a) el análisis de una frase, oración o párrafo de alguno de los ejemplos citados en la entrada. En este análisis, se puede indicar, entre otros aspectos que consideren relevantes, qué paso del movimiento contribuye a lograr el fragmento seleccionado, y qué estrategia de textualización se utiliza para ello. Para este análisis nos guiaremos con la propuesta de Cubo de Severino *et al.* (2011: 201-225), que se ha sintetizado para esta clase.
- b) Un comentario, pregunta o consulta en torno al análisis propuesto por otro participante.

Todas las actividades propuestas, tanto las individuales como las grupales —en grupos pequeños o con todos los estudiantes—, apuntaban a generar reflexión metalingüística sobre el género tesis. Sin embargo, como se puede advertir, la consigna del módulo 6 es la única que exige de modo explícito que los estudiantes comenten entradas de otros en torno, particularmente, a la actividad de análisis, que está centrada en el reconocimiento de los pasos de cada movimiento de las conclusiones y en las estrategias de textualización de cada paso. En las consignas del resto de los módulos referidos se propone, en cambio, consultar dudas generales sobre la bibliografía del módulo o la actividad por realizar en forma individual o en grupo pequeño, pero sin sugerir el

tema específico de las consultas ni determinar interacción entre pares.

Para el análisis apuntamos, en primer lugar, a distinguir, en los diferentes módulos seleccionados, la cantidad de comentarios producidos por los estudiantes, diferenciando aquellos que contienen actividad metalingüística consciente verbalizada de los que no, y la cantidad producida por el docente. En segundo lugar, nos centramos en los comentarios de los alumnos y analizamos si hacían énfasis en el modelo de situación, en el modelo de evento o en el modelo textual; también distinguimos el grado de inclusión de terminología especializada. En tercer lugar, y en caso de comentarios vinculados entre sí, determinamos qué relación se establece respecto de la reflexión metalingüística. Finalmente, analizamos los comentarios de la docente y su posible incidencia en las intervenciones de los estudiantes con actividad metalingüística.

RESULTADOS

En esta sección compararemos inicialmente los comentarios a las entradas de los módulos 3, 4 y 8, con los de las entradas al módulo 6. Luego, analizaremos detenidamente los primeros comentarios y, con posterioridad, los segundos. En ambos casos se tuvieron en cuenta la cantidad de comentarios de docentes y estudiantes, así como sus características. En el caso de los segundos, destacamos si hacen referencia al modelo de situación comunicativa, al modelo del evento o al modelo textual. También consideramos si se vinculan las diferentes intervenciones y en qué sentido lo hacen. En el caso de los comentarios del docente, indicamos sus funciones.

La observación más evidente derivada del análisis indica que los comentarios de los alumnos a las entradas de los módulos 3, 4 y 8 muestran algunas dimensiones comunes, y se diferencian de las intervenciones en el módulo 6.

Presentamos, para comenzar, la cantidad de comentarios de los estudiantes con

Tabla 1. Cantidad de comentarios de estudiantes, con AM y sin AM, y de docentes, correspondientes a las entradas de los módulos 3, 4 y 8

Módulos	Comentarios de los estudiantes		Comentarios del docente
	Con AM	Sin AM	
Módulo 3	1	1	1
Módulo 4	4	4	6
Módulo 8	3	2	3
Total	8	7	10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Cantidad de comentarios de estudiantes, con AM y sin AM, y de docentes, correspondientes a las tres entradas del módulo 6

Módulos	Comentarios de los estudiantes		Comentarios del docente
	Con AM	Sin AM	
Módulo 6 - movimiento 1	8		5
Módulo 6 - movimiento 2	8	1	5
Módulo 6 - movimiento 3	6		4
Total	22	1	14

Fuente: elaboración propia.

actividad metalingüística (AM) y sin ella (sin AM), las del docente en los módulos 3, 4 y 8 (Tabla 1), y las diferentes entradas del módulo 6 (Tabla 2).

Como se puede observar, una diferencia importante entre los módulos 3, 4 y 8, y el 6, está dada por la cantidad de comentarios con AM y sin AM: en los primeros casos, se establecen en total 15 intervenciones de los estudiantes, de las cuales solamente 8 incluyen AM; en el módulo 8 se generan 23 intervenciones, 22 con AM. Esta discrepancia es estadísticamente significativa según la prueba de diferencia de dos proporciones independientes ($z = 2,37; p < .05$).³

La cantidad de comentarios del docente no difiere tan significativamente como la de los alumnos: en los módulos 3, 4 y 8 el docente interviene en 10 oportunidades, y en las entradas al módulo 6, en 14 ocasiones.

En cuanto a las características de los comentarios de los estudiantes con AM correspondientes a los módulos 3, 4 y 8, cabe destacar

que se refieren al modelo de evento, al modelo textual, o a ambos. En relación con el primer caso, podemos mencionar un comentario a la entrada del módulo 4 en el cual una alumna hace referencia a los dos ejes temáticos involucrados en su tesis (en particular, la formación de profesionales y el uso de tecnologías de simulación) y al vínculo temático existente entre esos temas y los de las tesis relevadas en la actividad.

Ejemplo 1

Mi tesis tiene dos grandes ejes. Por una parte, la formación de profesionales. Por otra parte, el uso de tecnologías de simulación. Encontré dos tesis para hacer la actividad de este módulo pero una se relaciona con el primer eje y la otra, con el segundo. Obviamente hay diferencias marcadas entre ambas. Por eso quería preguntarte si sirven.

Dos estudiantes remiten también al modelo de evento al preguntar, en el módulo 4,

³ Se calcula mediante el programa STATS, el cual acompaña la obra de Hernández Sampieri *et al.* (2010).

sobre el modo de dar cuenta de la metodología en caso de seleccionar el enfoque hermenéutico. El ejemplo 2 representa uno de estos casos.

Ejemplo 2

Tal vez me siento un poco desubicada con el diseño de la metodología porque desde la crítica literaria se manejan otros esquemas; aunque, claro está, que comparando los movimientos que se dan en las lecturas de este curso con la forma como se estructura la metodología desde un enfoque hermenéutico (el mío) logro relacionar varios aspectos, que además me han ido ayudando a precisar ese punto de mi proyecto.

Este tipo de comentarios refiere, a su vez, al modelo textual, en tanto se interroga sobre la modalidad de textualización de la sección metodológica cuando se opta por el enfoque hermenéutico.

Asimismo, es interesante mencionar un comentario a la entrada del módulo 3, en el cual el estudiante remite a la relación textual existente entre las referencias bibliográficas citadas en el marco teórico y otras secciones de la tesis. En este caso predomina la reflexión sobre el modelo textual, particularmente sobre aspectos vinculados a la coherencia de la tesis:

Ejemplo 3

En la clase de marco teórico, se enumeran seis funciones del marco de referencia presentada por Hernández Sampieri et al.; sobre la función “Proveer un marco para interpretar los resultados” se dice:

“Respecto de esta última función cabe señalar que Alda Alves (1992, p. 57),⁴ cuando analiza los tipos de revisión de la bibliografía que se encuentran con frecuencia en las tesis de investigación educativa, señala que el marco referencial nunca debería ser un Apéndice inútil: ‘Este es el tipo en el que el

investigador, después de presentar una revisión de la literatura, organizada en una o más capítulos o partes, aparentemente agotado por el esfuerzo, se rehúsa a volver sobre el asunto. Ni una investigación, conceptualización o relación teórica de las analizadas se utiliza en la interpretación de los datos ni en cualquier otra parte del trabajo. El fenómeno puede ocurrir con la revisión como un todo o el autor se restringe a utilizar apenas uno de sus capítulos”.

La verdad es que no estoy segura de comprender bien la idea. ¿Se refiere a las investigaciones en que los autores añaden mucha teoría que después no usan en ninguna otra parte de la tesis?

En relación con los comentarios presentes en los módulos 3, 4 y 8, se puede añadir que se realizan remitiendo a un lenguaje en general cotidiano, con poca referencia a términos especializados, más allá de los nombres específicos de las secciones de la tesis.

Por otra parte, en dichos módulos no se establece interacción entre pares en torno a los comentarios; sólo el docente interviene para responder las preguntas o inquietudes de los estudiantes. Así, en respuesta al comentario citado en el ejemplo 3, la docente participa de la siguiente manera:

Ejemplo 4

Excelente, Graciela, la observación que destacás y compartís en el blog. Es una orientación clave para escribir el marco teórico y, en función de ello, también la tesis. Tu interpretación del fragmento resulta sumamente clara.

Para reforzar lo que ya has dicho, podríamos reformular las mismas palabras de Alda Alves (1992). Es importante que las investigaciones, conceptualizaciones o relaciones teóricas planteadas en el marco teórico (algunas de ellas al menos) se retomen al analizar los

⁴ Se refiere al siguiente texto: Alda Alves (1992), “A ‘revisão da bibliografia’ em teses e dissertações: Meus tipos inescapáveis”, *Cadernos de Pesquisa*, núm. 81, pp. 53-60.

datos y que también puedan guiar la elaboración de otras secciones de la tesis. En este sentido, es fundamental tener en cuenta las funciones que, según Hernández Sampieri et al. (2010: 52), puede cumplir el marco teórico.

Los comentarios a las entradas del módulo 6 presentan características diferentes. Por un lado, de los 23 comentarios, 22 ponen de manifiesto actividad metalingüística consciente y verbalizada. Esta reflexión refiere, fundamentalmente, al modelo textual. Los alumnos, respetando la consigna de trabajo, orientan sus intervenciones al análisis de los movimientos y los pasos de las conclusiones, así como a sus estrategias de textualización.

Por otro lado, se establece vínculo entre los comentarios de los estudiantes, específicamente en relación con los aspectos seleccionados para la reflexión metalingüística. En este sentido, se hace evidente que la interacción entre pares en torno al análisis de los movimientos, los pasos y las estrategias de textualización permite profundizar el tema. Esta profundización se desarrolla a partir de diferentes dinámicas.

Para comprender estas dinámicas es necesario recordar que el módulo 6 propone tres entradas, cada una de las cuales se focaliza en uno de los movimientos de las conclusiones. Así, en general, en cada entrada, un estudiante inicia el análisis mencionando algunos pasos del movimiento focalizado. Con posterioridad a esta intervención inicial, otros estudiantes completan el análisis de los pasos y consideran también las estrategias de textualización. Luego, cada nuevo comentario permite comprender, de manera más detallada, los pasos de los movimientos, así como las estrategias.

El ejemplo 5 incluye fragmentos de las intervenciones de dos alumnos a partir de las cuales es posible advertir de qué manera se articulan los comentarios para completar y profundizar el análisis del movimiento 1 de las conclusiones.

Ejemplo 5

¡Buenos días a todos!

A continuación incluyo algunos comentarios sobre el texto 2.

Este segmento pertenece al movimiento 1, pasos 1.3 y 1.4 en el que se mencionan la hipótesis y los objetivos planteados, el marco teórico adoptado y los ajustes que se plantearon en virtud de las características del corpus utilizado.

La autora menciona la hipótesis que planteó al inicio del trabajo y recuerda los objetivos que se relacionan de manera causal con los objetivos (En consecuencia...).

Se destaca la relación lógico semántica de causa-consecuencia a lo largo del primer párrafo. (En consecuencia; para poder...; debido a que...). Este lazo cohesivo le otorga solidez al planteo del estudio.

También se hace referencia al marco teórico central.

No se realiza una valoración positiva de los objetivos o del marco teórico. Se trata de repaso de esta información. De todas maneras, la semántica de la causa-consecuencia en relación a las decisiones tomadas en el trabajo (respecto de la hipótesis, de los objetivos o bien del marco teórico) siempre invocan valoración positiva: ¿otorgan? solidez al trabajo. Quizás este segmento de texto está precedido en el texto original por un movimiento 1.2 en el que se destaca la significación del tema seleccionado.

La relación de contra-expectativa que se expresa (Sin embargo,...) señala modificaciones que se realizaron al marco teórico. Si bien se utilizaron 'los niveles generales' planteados por los autores citados, la tesis propone una modificación a los mismos en virtud de las características particulares del corpus.

Si bien no se evalúa explícitamente esta decisión metodológica, se invoca valoración positiva del estudio al reflejarse un cuidadoso ajuste del marco según la hipótesis y el corpus del trabajo.

[...]

Hola a todos.

Añado un breve comentario a lo propuesto por Marisa.

Creo que también el fragmento 2 incluye referencias al paso 1 del movimiento 1: Señalar la estructura de la conclusión.

La autora sostiene:

“A continuación, organizaré la exposición de las conclusiones derivadas del análisis del corpus [...] de acuerdo con los niveles textuales considerados por Ciapuscio (2003a)⁵ como módulos superiores: el funcional, el situacional y el del contenido semántico. El nivel formal gramatical [...] será integrado a la descripción de cada uno de los anteriormente mencionados [...]”.

Puede comprobarse en el texto completo que, a continuación de esta introducción, organiza sus conclusiones en torno a tres subtemas, que son los niveles considerados por Ciapuscio. Esto se comprueba también con el uso que hace de los subtítulos homónimos a esos niveles.

En otra serie de comentarios, una de las estudiantes, luego de sistematizar lo analizado por algunas compañeras en torno al movimiento 1 de las conclusiones, propone ciertos cuestionamientos a la formulación del movimiento seleccionado:

Ejemplo 6

Por otra parte, como recomendación a la doctoranda, el uso del tiempo futuro “organizaré” cambiarlo, en este caso, por un tiempo presente, ya que no es una acción prospectiva (como una propuesta de investigación), sino que ya está consolidada. Considero que los movimientos 1 y 2 del capítulo conclusiones se redactan en tiempo pasado y presente, el movimiento 3 admitiría algunos usos del tiempo futuro. Los usos de los tiempos dependerían de la idea que se esté desarrollando.

Aunque este paso es opcional, y la doctoranda decidió desarrollarlo, podría mejorarlo incluyendo, además de los subtemas derivados del análisis del corpus, otras ideas que introduzcan los subtemas que refieren a los demás movimientos que hacen parte de este capítulo, sobre todo, los obligatorios.

En el ejemplo 7 se muestran las intervenciones consecutivas de dos estudiantes en torno al movimiento 3 de las conclusiones.

Ejemplo 7

Buen día, en mi caso tomo el ejemplo 2. Observo en el ejemplo la presencia de los pasos del tercer movimiento referido a establecer nuevos espacios de investigación o nuevos nichos. Esta presencia, a mi entender, no sigue la lógica lineal que presenta el punto 3.1 (aplicaciones prácticas e implementaciones) y luego el 3.2 (sugerencia de futuras investigaciones), más bien va intercalando estos dos puntos.

[...]

De la estrategia basada en el metadiscursio textual observo lo siguiente:

Hace uso de organizadores del texto, “en primer lugar”; “en segundo lugar”; “en tercer lugar”; “finalmente”, que le permite ordenar los segmentos de acuerdo con su aparición.

Con relación a la aplicación de la estrategia basada en metadiscursio interpersonal se observa que: Hace uso de los siguientes mitigadores o atenuadores que suavizan las afirmaciones; “se podría”, “puede tener el valor”, “tal vez podrían”. Hace uso de enfatizadores o realzadores para destacar una afirmación, cuando textualiza, “en efecto”, “indudablemente”, “no podemos soslayar”. Hace uso de marcador de persona de autor, al señalar el responsable del texto, cuando escribe “creo haber realizado”, “considero que”, “no quiero dejar de destacar” (este último también puede ser considerado un marcador de actitud).

⁵ Remite a: Guiomar Ciapuscio (2003), *Textos especializados y terminología*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Hace uso de un marcador de relación con el lector para indicar la postura que adopta el escritor, en particular con el “nosotros inclusivo” al mencionar “dominio disciplinar que nos ocupa”.

[...]

Hola, voy a tomar el ejemplo 2 del movimiento 3, añadiendo algo más al muy buen análisis de Juan.

El fragmento comienza con una valoración del aporte que realiza la tesis y un señalamiento muy breve de sus límites que da pie a los movimientos 3.1 (Considerar aplicaciones y proyecciones) y 3.2. (Sugerir nuevas investigaciones).

[...]

A continuación la autora presenta ordenadamente usando encabezadores (En primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, finalmente) las proyecciones posibles que podrían realizarse a partir de este estudio. Entre ellas se puede establecer una diferencia en cuanto a su nivel de abstracción y su rango de aceptación en el campo disciplinar. Esta diferencia se refleja en la presentación gramatical.

Las dos primeras son sugerencias de exploraciones teórico-metodológicas que parecen ser perspectivas novedosas y están presentadas por medio de estructuras sin agentes personales: los sujetos son respectivamente ‘el análisis del corpus’, ‘el hecho...’, como si fueran señaladas como necesarias por el estudio en sí, sin intervención de un agente humano:

[...]

Las otras dos proyecciones sugeridas, en cambio, son presentadas por la autora de la tesis asumiendo una postura explícita en primera persona, se trata de cuestiones menos abstractas, en un caso el componente persuasivo que existe en el discurso didáctico (que como se señala, no es un hecho desconocido en los estudios lingüísticos) y la importancia de abordar el estudio de corpus con soporte web (también una afirmación que no encontraría objeciones dentro del campo disciplinar).

[...]

Completando el comentario (lo releo y quizá no se comprende bien mi punto de vista), quiero decir que al sugerir investigaciones futuras la autora utiliza un modo más distanciado, casi impersonal, para aquellas proyecciones que pueden ser novedosas en el campo disciplinar, ya que constituyen propuestas de abordaje metodológico aparentemente no utilizadas aún y que pueden generar objeciones o rechazos y un modo más personal y comprometido con aquellas cuestiones más fácilmente aceptables por la comunidad científica. Para ello utiliza los recursos gramaticales que son más adecuados a uno u otro fin. ¡Gracias!

Como muestran los ejemplos 5, 6 y 7, la interacción entre pares, en definitiva, permite completar el análisis de los niveles más globales y macroestructurales (por ejemplo, los movimientos y pasos de las secciones), y también pasar de esos niveles a los microestructurales destacando las estrategias y los recursos lingüísticos utilizados. De esta manera, la interacción grupal lleva a la complejización del proceso analítico de los movimientos, misma que se corresponde con el uso frecuente de términos especializados del área de las ciencias del lenguaje; así, los alumnos se refieren a las denominaciones no sólo de las secciones, los movimientos y los pasos, sino también de los recursos del lenguaje.

Es importante destacar que las intervenciones docentes también inciden en la profundización del análisis a partir de las diferentes funciones que cumplen:

- Valorar positivamente el desempeño de los estudiantes y alentarlos: “Excelente el análisis, Lorena”, “Muy bueno el análisis de Graciela y vale doble (o triple) en tanto ha sido realizado por alguien sin formación en lingüística”.
- Sistematizar lo realizado explicitando, en general, el vínculo entre los comentarios de los estudiantes: “entre

los aportes de Yamila, Kelita, Cristina, Gabriela y Mónica, obtenemos una explicación detallada del modo en que se organiza el ejemplo 2 del movimiento 2, así como de las estrategias de textualización que incluye”.

- Señalar errores y problemas de los análisis: “sólo realizaría una observación: considero que el ‘entendemos’ sería una forma verbal que manifiesta un nosotros de autor con la cual el autor da cuenta de un supuesto del cual ha partido. En este sentido, coincido plenamente con vos: esta forma verbal está incluida en una oración que da cuenta de una idea que ha sido expresada previamente (en la introducción de la tesis, por ejemplo)”.
- Orientar el análisis: “¿alguien se anima con el ejemplo 2 del movimiento 1?”.
- Promover la participación: “Seguimos... (¡¡esto sí es un marcador de relación con el lector!!)”.

CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos analizado la actividad metalingüística consciente y verbalizada en los diferentes espacios generados para la interacción grupal en el *blog* de un taller totalmente *online* que se orientó al desarrollo de estrategias conceptuales y escriturales en el posgrado. En particular, centramos el análisis en dos tipos de espacios, de diferentes módulos: por un lado, aquellos que proponen la consulta de dudas generales sobre la bibliografía del módulo o la actividad que se realiza individualmente o en grupo pequeño, pero sin sugerir el tema específico de las consultas ni determinar interacción entre pares; por otro lado, espacios en los cuales se propone, en lugar de consultas generales, una actividad de análisis específica que efectúa todo el grupo y, al mismo tiempo, se establece que haya interacción entre pares durante el desarrollo de la actividad.

Una de las principales conclusiones de la experiencia realizada es que el trabajo en grupo de pares permite complementar y profundizar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado en tanto promueve un esfuerzo de toma de conciencia y explicitación (Allal y Saada-Robert, 1992; Rodríguez Gonzalo, 2012) que no sería posible en soledad (Camps *et al.*, 2007). Esta profundización permitiría, como manifiestan los ejemplos 5, 6 y 7, un pasaje desde niveles globales y macrotextuales de análisis (*i.e.* determinación de movimientos y pasos) hacia niveles microtextuales, con el establecimiento minucioso de los recursos y las estrategias lingüísticas empleadas en cada sección. Además, la profundización en el análisis estaría ligada a un incremento de la presencia de léxico especializado, en particular, de términos de las ciencias del lenguaje. En este sentido, los estudiantes pudieron establecer con precisión las denominaciones de los movimientos y los pasos de cada sección del género tesis, así como de los recursos lingüísticos utilizados en las diferentes secciones (actividad metalingüística sistematizada) (Culioli, 1990). Este logro destaca especialmente en el caso de los doctorandos de otras disciplinas (por ej.: educación) quienes, progresivamente, fueron apropiándose de convenciones y protocolos lingüísticos (Maher *et al.*, 2008) gracias a su participación en un grupo de escritura formalizado en el desarrollo de conocimiento compartido, estrategias metacognitivas y competencia crítica (Aitchison y Lee, 2006; Ferguson, 2009) que funciona a la manera de una comunidad discursiva (Hernández Rojas, 2005). Por otra parte, esta interacción grupal no parecería generarse de manera espontánea, sino a partir de consignas específicamente diseñadas por el docente (Arnoux *et al.*, 2004; Camps, 1994; Fraca de Barrera y Maurera Caballero, 2006). Como muestra de ello, podemos observar las diferencias que se han señalado entre los comentarios a las entradas del módulo 6 y los del resto de los módulos analizados.

En relación con esta última observación, resulta sumamente relevante recuperar las reflexiones realizadas por Dillenbourg (1999) en torno al aprendizaje colaborativo. Según este autor, a diferencia de la cooperación, en la que los compañeros resuelven subtarefas individualmente y luego ensamblan las producciones parciales en un resultado final (división de tareas de manera vertical), en la colaboración los compañeros realizan la tarea “juntos”, aunque se presente cierta división de actividades de manera horizontal. Dillenbourg propone, además, que el aprendizaje colaborativo no es ni un método ni un mecanismo, sino una suerte de contrato social que, cuando se da entre profesores y estudiantes, se vuelve un contrato didáctico. Así, las probabilidades de que se generen interacciones colaborativas aumentan si se establecen las condiciones iniciales adecuadas (armar los grupos, establecer problemas desafiantes, usar el *software* apropiado, etcétera) y si el docente ocupa el rol de facilitador realizando mínimas intervenciones pedagógicas para redireccionar el trabajo en equipo en un sentido fructífero. Ello requiere que se promueva la colaboración de modo proactivo —en la estructuración del proceso— y de modo retroactivo al regular las interacciones (Dillenbourg, 2002).

En el caso que hemos analizado se podría pensar que la interacción grupal efectiva ha generado aprendizaje colaborativo puesto que los alumnos desarrollaron la tarea “juntos”, y que esto se debió tanto a la consigna propuesta, como a las intervenciones que el docente

realizó a propósito de la interacción que dicha consigna suscitara.

Por otra parte, en esta experiencia, particularmente en el espacio concebido para el análisis de las conclusiones, se pone en evidencia el círculo hermenéutico (Davoli *et al.*, 2009) que se puede generar entre educación y tecnología, a saber: una retroalimentación efectiva entre la herramienta virtual y la necesidad pedagógica de generar la reflexión metalingüística de textos académicos. Así, retomando a Dillenbourg (2002), podríamos sugerir que la virtualización de la interacción grupal es una condición inicial que facilita el aprendizaje colaborativo en tanto permite, a partir del diseño de entornos adecuados (consignas en entradas al *blog*, por ejemplo), el registro por escrito del análisis de textos académicos y la lectura de ese registro para la continuidad del análisis.

Consideramos que estas conclusiones han abierto un camino interesante en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, particularmente cuando estos procesos se encuentran mediados por tecnologías digitales. En este sentido, en futuros ciclos de nuestra investigación-acción nos proponemos diseñar diferentes consignas potencialmente aptas para promover la actividad metalingüística en el marco de la interacción grupal, a fin de evaluarlas en las etapas de implementación; desde esta dinámica esperamos reunir elementos suficientes para ponderar los criterios a partir de los cuales se pueden elaborar consignas efectivas con estos fines.

REFERENCIAS

- ADOUMIEH, Nour (2009), “El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas”, *Laurus*, vol. 15, núm. 29, pp. 11-32.
- AITCHISON, Claire y Alison Lee (2006), “Research Writing: Problems and pedagogies”, *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 265-278.
- ALLAL, Linda y Madelon Saada-Robert (1992), “La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire”, *Archives de Psychologie*, vol. 60, núm. 235, pp. 265-296.
- ÁLVAREZ, Guadalupe y Lorena Bassa (2013), “TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un *blog* de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 5-19.

- ARNOUX, Elvira (2006), "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 44, núm. 1, pp. 95-118.
- ARNOUX, Elvira, Ann Borsinger de Montemayor, Paula Carlino, Mariana di Stefano, Cecilia Pereira y Adriana Silvestre (2004), "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado", *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16.
- BEREITER, Carl y Marlene Scardamalia (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Erlbaum.
- BOUD, David y Alison Lee (2005), "Peer Learning as Pedagogic Discourse for research education", *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 501-515.
- CAFFARELLA, Rosemary y Bruce Barnett (2000), "Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of giving and receiving critiques", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 39-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/030750700116000>
- CAIRNEY, Trevor (1996), *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata.
- CAMPS, Anna (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, Anna, Oriol Guasch, Marta Milian y Teresa Ribas (2000), "Metalinguistic Activity: The link between writing and learning to write", en Anna Camps y Marta Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, Amsterdam, AUP, pp. 103-124.
- CAMPS, Anna, Oriol Guasch, Marta Milian y Teresa Ribas (2007), "El escrito en la oralidad: el texto intentado", *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-19.
- CAMPS, Anna y Marta Milian (2000), "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura", en Anna Camps y Marta Milian (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Santa Fe, Homo Sapiens, pp. 7-23.
- CAMPS, Anna y Teresa Ribas (1996), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- CARLINO, Paula (2005), "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil", *Anales del Instituto de Lingüística*, núm. 24, pp. 41-62.
- COLOMBO, Laura (2013), "Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado", *Aula Universitaria*, núm. 15, pp. 61-68.
- COLOMBO, Laura y Paula Carlino (2015), "Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones", *Lenguaje*, vol. 43, núm. 1, pp. 13-34.
- CUBO de Severino, Liliana, Hilda Puiatti y Nelsi Lacon (eds.) (2011), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*, Córdoba, Comunic-arte.
- CULIOLI, Antoine (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, París, Ophrys, vol. I.
- D'ANDREA, Livia (2002), "Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education", *Educational Research Quarterly*, vol. 25, núm. 3, pp. 42-58.
- DASTJERDI, Hossein y Mohammad Talebinezhad (2006), "Chain-Preserving Deletion Procedure in Cloze: A discursal perspective", *Language Testing*, vol. 23, núm. 1, pp. 58-72.
- DAVOLI, Paolo, Matteo Monari y Kerstin Severinson Eklundh (2009), "Peer Activities on Web-Learning Platforms. Impact on collaborative writing and usability issues", *Education and Information Technologies*, vol. 14, núm. 3, pp. 229-254.
- DELAMONT, Sara (2005), "Four Great Gates: Dilemmas, directions and distractions in educational research", *Research Papers in Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 85-100.
- DI STEFANO, Mariana y Cecilia Pereira (2004), "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", en Paula Carlino (coord.), *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-41.
- DI STEFANO, Mariana y Cecilia Pereira (2007), "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", *Revista Signos*, vol. 40, núm. 64, pp. 405-430.
- DIFABIO de Anglat, Hilda (2008), "El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario", *Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, vol. 46, núm. 1, pp. 121-137.
- DIFABIO de Anglat, Hilda (2012), "Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado", *Revista de Orientación Educativa*, vol. 26, núm. 49, pp. 37-53.
- DILLENBOURG, Pierre (1999), "What do you Mean by Collaborative Learning?", en Pierre Dillenbourg (ed.), *Collaborative-Learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford, Elsevier, pp. 1-19.
- DILLENBOURG, Pierre (2002), "Over-Scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design", en Paul A. Kirschner (ed.), *Three Worlds of CSCL: Can we support CSCL?*, Herleen (Nederland), Open Universiteit, pp. 61-92.
- FERGUSON, Therese (2009), "The 'Write' Skills and More: A thesis writing group for doctoral students", *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 285-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098260902734968>

- FLOWER, Linda (1979), "Writer-Based Prose: A cognitive basis for problems in writing", *College English*, vol. 41, núm. 1, pp. 19-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/376357>
- FLOWER, Linda y John Hayes (1996), "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, pp. 73-110.
- FRACA de Barrera, Lucía y Sandra Maurera Caballero (2006), "Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos", *Letras*, vol. 48, núm. 72, pp. 107-126.
- GARDNER, Susan (2009), "The Development of Doctoral Students: phases of challenge and support", *ASHE Higher Education Report*, vol. 34, núm. 6, pp. 1-14.
- GOMBERT, Jean-Emile (1990), *Le développement métalinguistique*, París, PUF.
- GOMBERT, Jean-Emile (1993), "Metacognition, Metalinguage and Metapragmatics", *International Journal of Psychology*, vol. 28, núm. 5, pp. 571-580.
- HARTLEY, James (2008), *Academic Writing and Publishing. A practical handbook*, Londres, Routledge.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 85-117.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- HOFER, Barbara (2001), "Personal Epistemology Research: Implications for learning and teaching", *Journal of Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 4, pp. 353-383.
- JAKOBSON, Roman (1975), "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística General*, Barcelona, Seix Barral, pp. 347-395.
- JOHNSON, Lesley, Alison Lee y Bill Green (2000), "The PhD and the Autonomous Self: Gender, rationality and postgraduate Pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1994), *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid, Alianza.
- LASSIG, Carly, Mary Lincoln, Lisette Dillon, Carmel Diezmann, Jillian Fox y Zui Neofa (2009), "Writing Together, Learning Together: The value and effectiveness of a research writing group for doctoral students", ponencia presentada en "Australian Association for Research In Education 2009. International Education Research Conference", Canberra, National Convention Centre, 29 de noviembre - 3 de diciembre de 2009, en: <http://eprints.qut.edu.au/28976/1/c28976.pdf> (consulta: 7 de noviembre de 2016).
- LEE, Alison y David Boud (2003), "Writing Groups, Change and Academic Identity: Research development as local practice", *Studies in Higher Education*, vol. 28, núm. 2, pp. 187-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0307507032000058109>
- MAHER, Damian, Leonie Seaton, Cathi McMullen, Terry Fitzgerald, Emi Otsuji y Alison Lee (2008), "Becoming and Being Writers: The experiences of doctoral students in writing groups", *Studies in Continuing Education*, vol. 30, núm. 3, pp. 263-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01580370802439870>
- MARTÍNEZ-Fernández, José Reinaldo (2007), "Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología", *Anales de Psicología*, vol. 23, núm. 1, pp. 7-16.
- MILIAN, Marta (1996), "Contextual Factors Enhancing Cognitive and Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing", en Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh y Michel Couzijn (eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing. A handbook of writing in education*, Amsterdam, Amsterdam University Press, vol. 14, pp. 372-386.
- PARODI, Giovanni (1999), *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (2001), "Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito", *Versión*, núm. 11, pp. 59-97.
- PASSIG, David y Gali Schwartz (2007), "Collaborative Writing: Online versus frontal", *International Journal on e-Learning*, vol. 6, núm. 3, pp. 395-412.
- POLOLI, Linda, Sharon Knight y Kathleen Dunn (2004), "Facilitating Scholarly Writing in Academic Medicine: Lessons learned from a collaborative peer mentoring program", *Journal of General Internal Medicine*, vol. 19, núm. 1, pp. 64-68.
- RODRÍGUEZ Gonzalo, Carmen (2012), "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 87-118.
- VERMUNT, Jan (1994), *Inventory of Learning Styles in Higher Education: Scoring key*, Tilburg (Netherlands), Tilburg University-Department of Educational Psychology.
- ZIMMERMAN, Barry y Rafael Risemberg (1997), "Becoming a Self-Regulated Writer: A social cognitive perspective", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, núm. 1, pp. 73-101.

Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría

ROSALBA GENOVEVA RAMÍREZ GARCÍA* | BRENDA YOKEBED PÉREZ COLUNGA**
ANA KAREN SOTO BERNABÉ** | MAURICIO MENDOZA TOVAR***
FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ**** | KARLA JESSICA GLEASON GUEVARA*****
JAZMÍN ANAID FLORES ZUÑIGA*****

El presente texto constituye un ejercicio de sociología reflexiva por parte de un grupo de posgraduados sobre sus experiencias de elaboración de tesis de maestría. Se abordan diversos temas: motivaciones, desafíos, logros, tensiones, re-construcciones identitarias y aprendizajes logrados durante ese recorrido. La reflexión y análisis sostenido por los posgraduados muestran que el proceso de elaboración de una tesis de maestría no es lineal; es un proceso dinámico no exento de altibajos que entrelaza las capacidades de los estudiantes para atender demandas cambiantes, de creciente complejidad, con aprendizajes producidos en las interacciones con los grupos de pares, profesores y directores de tesis, y en los marcos culturales y normativos provistos por las instituciones.

This text is an exercise in reflective sociology by a group of graduate students regarding their experiences of writing their Master's theses. A number of diverse topics are addressed: motivations, challenges, achievements, tensions, identity reconstructions and lessons learned along this path. The reflection and analysis of the graduate students indicate that writing a Master's thesis is not a linear process, but rather a dynamic process not exempt from the ups and downs intertwined in the students' capacities for responding to increasingly complex and changing demands through the learning generated in interactions with groups of peers, professors and thesis advisors, and in the cultural and normative frameworks provided by institutions.

Palabras clave

Experiencias de posgraduados
Maestría
Elaboración de tesis
Sociología reflexiva
Escritura académica
Aprendiendo a investigar

Keywords

Experiences of graduate students
Master's degree
Writing theses
Reflective sociology
Academic writing
Learning to research

Recepción: 14 de marzo de 2016 | Aceptación: 10 de junio de 2016

* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México). CE: rgramire@cinvestav.mx

** Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México).

*** Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México).

**** Trabaja en el Centro de Estudios de Bachillerato, Dirección General de Bachillerato, Secretaría de Educación (México).

***** Responsable del diseño curricular de la Maestría en Diseño Curricular e Instruccional en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México).

***** Trabaja en la Coordinación General de Planeación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A) (México).

***** Estudiante de Doctorado en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana (México).

INTRODUCCIÓN

En México, los recursos humanos altamente calificados son todavía un bien escaso. La población de 25 años y más que cuenta con estudios superiores representa apenas un 11.6 por ciento, en su mayor parte con el grado de licenciatura (10.5 por ciento) (INEGI, 2010). Aunque se reconoce que el número de posgraduados ha crecido en el país, los recursos humanos en investigación son aún reducidos: de acuerdo con indicadores de ciencia y tecnología (CONACyT, 2012), en dicho año había cerca de 44 mil investigadores para una población que superaba los 110 millones de habitantes. México registraba un investigador (0.8) por cada mil integrantes de la población económicamente activa (PEA), en contraste con países como Argentina (2.4) y otros con registros superiores: Alemania (8.1), Canadá (8.6), Francia (9.0), Estados Unidos (9.5), Portugal (9.9) y Japón (10.2).

La formación de posgraduados, reducida aún respecto de las necesidades del país, muestra importantes desafíos. Por información aislada sobre las maestrías que no se encuentran incorporadas al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), se sabe que los índices de graduación son bajos, y que los tiempos para cursar y concluir los estudios tienden a ser prolongados. En esos programas el perfil de los estudiantes con frecuencia está asociado a una dedicación de tiempo parcial a los estudios. En contrapartida, en los programas inscritos en el PNPC los tiempos para cursar los estudios, elaborar una tesis y obtener el grado están acotados a

dos años y pocos meses más. Por lo general, los estudiantes inscritos en dichos programas gozan de becas para dedicarse de tiempo completo a los estudios y la organización de las actividades en los diseños institucionales tiene como horizonte el egreso en tiempos específicos. En esos programas los índices de eficiencia suelen tener registros más elevados, aunque no siempre en las magnitudes y tiempos señalados en el PNPC, situación por la cual se siguen buscando estrategias que permitan mejorar los resultados.¹

Para las instituciones, la permanencia en el Padrón implica el compromiso de cumplir con los estándares de graduación establecidos por el CONACyT. El tema es que incluso en esos programas, altamente selectivos, con plantas académicas consolidadas y condiciones institucionales favorables para la formación de posgraduados, el proceso de elaboración de tesis sigue siendo problemático y suele registrar variadas dificultades.²

¿Qué hay detrás de la elaboración de una tesis de maestría que se convierte en una empresa en ocasiones demasiado compleja? En la perspectiva de los autores de este trabajo, elaborar la tesis conlleva un proceso de re-socialización que trastoca los conocimientos hasta entonces adquiridos, que moviliza y modifica las capacidades, habilidades, actitudes, condiciones de vida y los vínculos construidos previamente, e incluso la afectividad. Se trata de un proceso de inmersión, de conocimiento de sí mismos y de los estilos institucionales, situación que conlleva una fuerte dosis de aprendizaje tácito. En palabras de una egresada, “la tesis implica un proceso largo, frustrante, que aísla, enseña, pone a

1 El estudio de Álvarez *et al.* (2012: 10) en un posgrado de la Universidad de Guadalajara muestra que la variable “beca CONACyT” no es determinante para abonar a la eficiencia terminal según los tiempos estipulados por el programa, aunque reconocen que es una “auténtica política de fomento del desarrollo científico y tecnológico nacional”. En ese sentido, valdría la pena conocer la experiencia de otros egresados de posgrados mexicanos con el objetivo de aportar al mejoramiento del sistema de becas que otorga el Consejo.

2 Otros países enfrentan desafíos similares. En Noruega, la demanda por terminar en el tiempo establecido de dos años, después del *bachelor degree*, se ha convertido en una prioridad después de la Reforma de la Calidad de la Educación Superior instituida en 2002. La obtención del grado incluye el desarrollo de un proyecto de investigación, y en ese proceso “muchos estudiantes han experimentado problemas para terminar dentro del límite de tiempo esperado” (Dysthe *et al.*, 2006: 300).

prueba y permite conocer hasta dónde cada uno resiste” (JG). En ese recorrido hay, según la experiencia de los egresados, un constante movimiento pendular que va del sentimiento de “sentirse perdidos” al de “reencontrarse”, una y otra vez.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este artículo tiene como antecedente la realización de un panel de posgraduados intitulado “Reflexiones en diálogo con posgraduados de la Red sobre sus experiencias de elaboración de tesis”. Dicha actividad fue organizada en el marco del Tercer Encuentro de Estudiantes de Posgrado de la Red de Posgrados en Educación Superior (RedES).³ Para llevar a cabo el panel se invitó a un pequeño grupo de graduados de maestría con el propósito de que compartieran sus experiencias de elaboración de la tesis con otros estudiantes que en ese momento pasaban por un proceso similar.

Dos meses después de dicho evento surgió la idea de llevar a cabo un ejercicio más elaborado de reflexividad sobre las propias prácticas de elaboración de la tesis de maestría. Interesaba identificar y analizar las dificultades de diverso tipo que con frecuencia enfrentan los estudiantes cuando están aprendiendo a hacer sus tesis, así como las decisiones que van tomando en el camino de ir construyendo un objeto de investigación y de ir aprendiendo un oficio.

Se trata de un ejercicio de sociología reflexiva (Bourdieu y Wacquant, 2008) en el cual se abordan diversos altibajos de un proceso que se aprende en la práctica, haciéndolo.

Analiza las diferentes piezas, relaciones, dilemas y decisiones que intervienen en diferentes momentos de la elaboración de una tesis de maestría. Al mismo tiempo, abre interrogantes sobre las dificultades que conlleva aprender y transmitir el oficio de investigación. Busca mostrar cómo las dificultades que se presentan durante la elaboración de una tesis, con frecuencia asumidas como un asunto de incompetencia personal, son experiencias generalizadas y asociadas a un proceso cuyos modos de transmisión son enteramente prácticos; su aprendizaje no es lineal, presenta continuos desafíos, se construye gradualmente, conlleva pruebas, errores y rectificaciones, además de que exige un trabajo sistemático por parte de los sujetos involucrados, como lo ilustra el siguiente fragmento:

...la construcción de un objeto de investigación no es algo que se haga de una vez y para siempre, de un solo golpe, por medio de una suerte de acto teórico inaugural... Es más bien una tarea prolongada y exigente que se completa poco a poco, a través de toda una serie de pequeñas rectificaciones y enmiendas inspiradas por lo que se da en llamar el *métier*, el *know how*, es decir, el conjunto de principios prácticos que orienta elecciones tan menudas como decisivas (Bourdieu y Wacquant, 2008: 281).

Con ese propósito se convocó a los posgraduados de maestría que participaron en el panel mencionado; todos aceptaron involucrarse en condición de sujetos y objeto de un ejercicio de indagación y reflexión. En una primera etapa se elaboraron dos dispositivos: por un

³ La Red Temática de Cuerpos Académicos: Interacción de Posgrados en Educación Superior (RedES) tiene como objetivo contribuir a la formación de los estudiantes de posgrado mediante el aprovechamiento de las fortalezas de los cuerpos académicos de las seis instituciones participantes (Universidad Autónoma de Sonora, UNISON; Universidad Veracruzana, UV; Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA; Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, UAM-A; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP; y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). Con tal propósito, la Red organiza encuentros de estudiantes de posgrado orientados a la presentación y discusión de avances de tesis, paneles, mesas de discusión, seminarios y conferencias impartidos por investigadores nacionales y extranjeros, además de promover la movilidad estudiantil. El panel de posgraduados se llevó a cabo en el III Encuentro de Estudiantes, en la Casa del Tiempo de la UAM, los días 6-7 de marzo de 2014.

lado, un formato en el que los participantes asentaron diversos datos sobre la licenciatura e institución de procedencia, edad, beca de estudios, etcétera, así como información sobre el programa de maestría y el proyecto de tesis desarrollado (Anexo 1); por otra parte, se preparó un texto con un abanico de temas, esbozados en forma de preguntas abiertas, con el propósito de ofrecer una guía para la reflexión. Las preguntas las abordarían en función de aquello que hubiese sido más significativo en sus propios recorridos (Anexo 2).

Cada participante produjo un texto de carácter libre en el que expresó aquello que fue particularmente significativo en su trayectoria. Una segunda etapa consistió en el análisis e integración de las aportaciones individuales, ejercicio a través del cual se sistematizaron aspectos centrales y recurrentes sobre el proceso de elaboración de tesis. A partir de ese trabajo se armó un primer escrito académico a la luz de la literatura sobre diversos temas: procesos de formación de investigadores, perspectivas teóricas y metodológicas, formas de acompañamiento a estudiantes de posgrado, relación con los pares, fuentes de apoyo, procesos de escritura académica, entre otros. El texto elaborado siguió una estructura temática cercana a diferentes momentos del proceso de elaboración de una tesis de maestría. Finalmente, el texto fue revisado y comentado por todos los participantes, se terminó de armar la sección de conclusiones y se llevó a cabo una última revisión hasta su versión final.

El trabajo se basa en las experiencias de seis egresados de tres programas de maestría orientados a la formación de investigadores en las áreas de sociología y educación: Sociología de la Educación Superior de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A); Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) e Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. Todos ellos obtuvieron el grado de maestría entre 2012 y 2014. Cinco

tuvieron como experiencia previa la escritura de una tesis o tesina de licenciatura.

Los tres programas son escolarizados, tienen una duración de dos años, forman parte del Padrón de Posgrados del CONACyT, los estudiantes gozan de beca y están dedicados de tiempo completo a los estudios. El ingreso a los posgrados estuvo sujeto a procesos de selección rigurosos: exámenes de conocimientos (en la UAA presentan el EXANI III del CENEVAL), entrevistas, comprensión de lectura en una lengua extranjera con énfasis en el inglés (450 puntos en el TOEFL en la UAA), cursar un propedéutico (UAM-A) y presentar un anteproyecto de tesis (DIE-CINVESTAV).

MOMENTOS EN LA ELABORACIÓN DE UNA TESIS DE MAESTRÍA

La reflexión y análisis sostenido por los posgraduados muestran que el proceso de elaboración de una tesis de maestría no es lineal; es un proceso dinámico no exento de altibajos que entrelaza las capacidades de los estudiantes para atender demandas cambiantes, de creciente complejidad, con aprendizajes producidos en las interacciones con los grupos de pares, profesores y directores de tesis, y en los marcos culturales y normativos provistos por las instituciones. En lo que sigue se presentan los resultados del ejercicio de reflexión realizado. Este apartado se organiza en torno a momentos identificados como relevantes en la elaboración de la tesis de maestría.

La proximidad con un tema de investigación: la idea inicial

En los relatos de los posgraduados todos destacan haber llegado a la maestría con diversas inquietudes temáticas asociadas a sus trayectorias académicas y laborales, aunque reconocen que no poseían las herramientas teórico-metodológicas para traducir esas inquietudes en una pregunta de investigación, como señala una estudiante: “tenía las inquietudes, pero no sabía cómo aterrizirlas... quería abarcar

varios temas muy generales” (JG). En los diversos proyectos de tesis se observa que los estudiantes eligieron temas próximos a sus experiencias previas:

- AK analizó los cambios generados por la introducción de un nuevo modelo educativo en dos facultades de una universidad estatal (Universidad Veracruzana). Como estudiante de Pedagogía, y al realizar su servicio social en la coordinación de planes y programas de dicha universidad, conoció de cerca el nuevo modelo y las reacciones diferenciadas que su implantación causaba entre profesores y autoridades.
- JF estudió las características de la producción de conocimiento de los estudios en ciencia, tecnología y sociedad (CTS) en México. Egresó de la licenciatura en Sociología de la misma institución, donde realizó la maestría (UAM-Azcapotzalco). Allí trabajó un tiempo como ayudante de investigación, se aproximó al estudio de los impactos sociales de la biotecnología, a la literatura sobre el tema y desde esa experiencia elaboró su pregunta de investigación.
- MM analizó el papel que desempeña la innovación en la creación de una nueva unidad de la UAM, la de Cuajimalpa, así como el peso que en ese proceso tiene la articulación de lo viejo y lo nuevo. Egresó de la licenciatura en Sociología (UAM-Xochimilco). En su caso se observa una línea de continuidad en los temas abordados en las tesis de licenciatura y maestría, ya que ambas guardan íntima relación con la casa de estudios donde se formó; ésta, en sus palabras, le dejó marcas significativas en lo académico, personal y afectivo.
- BP analizó los procesos de asimilación por los que transitan los estudiantes que no fueron aceptados en

las instituciones públicas de mayor demanda y que “terminaron” en una universidad privada de costo medio. Egresó de la licenciatura de Psicología (UAM-Xochimilco), donde posteriormente se incorporó como tutora de los estudiantes de primer ingreso. Esta cercanía con las motivaciones y capacidades de los estudiantes para sobreponerse ante situaciones adversas la llevó a perfilar el tema de investigación.

- FC estudió los rasgos de la profesionalización de los docentes de diversos tipos de bachillerato en el estado de Aguascalientes. Egresó de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). En ese periodo trabajó con docentes de una universidad politécnica a quienes consideraba actores centrales en los procesos de formación. Estudió la maestría en la Universidad de Aguascalientes, donde se enfocó al estudio de los docentes de educación media superior por ser una de las líneas de investigación propuestas por la institución para el desarrollo de las tesis y también por la escasez de estudios en ese nivel.
- JG estudió las respuestas de dos universidades públicas ante los temas de inseguridad universitaria. Egresó de la licenciatura en Política y Gestión Social (UAM-Xochimilco). El acercamiento al tema se dio en la coyuntura de una convocatoria del Centro Nacional de Planeación, Análisis e Información para el combate a la delincuencia (CENAPI) de la Procuraduría General de la República, la cual estaba dirigida a egresados de su licenciatura.

La pregunta de investigación: hacia la construcción de un objeto de estudio

El interés de los estudiantes por determinados temas marca el comienzo de los proyectos de tesis. Perfilar una pregunta de investigación

conlleva un proceso de reelaboración gradual de las ideas iniciales, en el cual se entretujan los intereses personales y recursos de todo tipo que ponen en juego los estudiantes, el tipo de acompañamiento de sus directores de tesis, así como los dispositivos institucionales para fortalecer la formación.⁴

Para los estudiantes, el proceso de “aterrizar” las ideas iniciales es algo que toma tiempo y exige una intensa inversión intelectual. La construcción de un problema de investigación es gradual; es un ejercicio que destaca por sus exigencias académicas; no parte de una situación de *tabula rasa*; implica un proceso de autoconocimiento de los propios límites, prejuicios y supuestos de partida, y demanda un ejercicio reflexivo y autocrítico sobre el saber supuesto y el saber necesario. Es un aprendizaje que avanza a ritmos pausados e involucra experiencia sensorial, actividad mental y una dimensión emocional (Merriam, 1998).

La revisión de la literatura pertinente para cada proyecto juega un papel importante en el proceso de investigación. En ésta los estudiantes pueden encontrar ideas, nociones, conceptos, fuentes de información, ejemplos sobre formas de construir y abordar un problema, aspectos metodológicos y argumentativos, así como la posibilidad de sistematizar para el propio trabajo experiencias y hallazgos previos.

Aun cuando hay quienes otorgan a la revisión de la literatura un mayor peso al inicio del proyecto, para los posgraduados de los tres programas el diálogo constante con los autores es necesario durante todo el proceso de investigación. Los mayores desafíos, especialmente en los primeros tiempos, consisten en aprender a descentrarse de nociones previas y a recuperar de manera reflexiva y crítica los elementos pertinentes para el propio trabajo. Ello exige una vigilancia constante. La revisión de textos genera múltiples ramificaciones

de ideas ante las cuales es importante no perderse ni forzar datos y argumentos en aras de querer incorporarlo todo.

Es una etapa que demanda la recuperación selectiva de información. La consigna frecuentemente escuchada es: “recupera lo que sea de mayor utilidad en relación con tu proyecto, pregunta o problema de investigación”. Es un trabajo que exige poner en juego una capacidad de anticipación cuyo aprendizaje no puede ser enseñado por recetas, ni tiene trazados caminos seguros; consiste en poder imaginar la potencialidad de cierta información, noción, concepto, teoría o recurso metodológico y poner eso en relación con el propio objeto de investigación, con los hallazgos que van siendo identificados en el trabajo de campo. Se trata de poder intuir en lo que revela una pieza, a la manera de un rompecabezas, aquellos matices, configuraciones, estructuras o relaciones de lo que se ha empezado a armar y donde aparecen zonas mayormente delineadas, otras apenas bosquejadas y algunas más, difusas o ambiguas.

Para avanzar en el reconocimiento de ese mapa de investigación se necesita hacer una revisión cuidadosa y detenida de las coordenadas que contiene, además de recorrer su variada topografía. Conlleva tomar decisiones todo el tiempo, elegir atajos, hacer rodeos, identificar puntos de proximidad y lejanía, generar hipótesis, tomar riesgos, caminar por senderos desconocidos sin la certeza de los puntos de llegada. Es un ejercicio en el cual el sujeto se encuentra plenamente implicado; para aprehenderlo necesita recorrerlo desde lo que sabe y logra indagar. Lo hace desde un conocimiento asociado a su propia ubicación en el mundo, es el origen de su “sistema de coordenadas” (Schütz, 2003), desde allí va avanzando en el re-conocimiento del “sistema topográfico” (De Certeau, 2010) que le permite

⁴ Para P. Bourdieu y L. Wacziarg (2008: 276), la enseñanza de un oficio “requiere de una pedagogía que es completamente distinta de la adecuada para la enseñanza de conocimientos (*savoirs*)”. Para estos autores, los modos de pensamiento y acción se transmiten a través de “modos prácticos y totales de transmisión fundados en el contacto directo y duradero entre el que enseña y el que aprende”.

situar los espacios que configuran un territorio, aquél cuya comprensión lo desafía, y en cuya posibilidad de re-construcción reconoce la incertidumbre de sus propios pasos.

Decidir enfoques y metodologías

Otro desafío en la elaboración de la tesis está relacionado con el enfoque o método para abordar el objeto de investigación. Pasar del “qué hacer” al “cómo hacerlo” es una transición compleja que se apoya en el trabajo de problematización del objeto de investigación, demanda la sistemática revisión de las ideas iniciales a la luz de los datos empíricos recabados, de su análisis y de los nuevos conocimientos incorporados sobre el tema investigado. Es un proceso en el que contribuyen las intuiciones e hipótesis preliminares que se aventuran en una constante reflexión, el análisis sistemático de la información, así como el trabajo interpretativo en diálogo con la teoría.

La elaboración de una tesis no responde a un proceso rígido de etapas secuenciales —idea con frecuencia difundida en manuales de metodología— sino a un constante ir y venir entre diferentes ideas, visitas y registros de campo, datos empíricos, nociones y conceptos potencialmente pertinentes, en el diálogo constante con los autores, pares y directores de tesis, en la actividad reflexiva sobre los avances y retos en diferentes momentos del proceso. Es un esfuerzo que exige una enorme “tolerancia a la ambigüedad” (Merriam, 1998); no hay recetas que puedan seguirse paso a paso y los caminos a seguir no siempre resultan evidentes. Es una tarea compleja que no se realiza de una vez y para siempre; registra procesos de construcción diferenciados que guardan relación con el bagaje cultural y de conocimientos que el estudiante posee en relación con el tema abordado, con el estilo institucional y el del director de tesis, así como con el modo en que cada uno construye su propio proceso a partir del acompañamiento y retroalimentación que recibe de sus pares y maestros.

Las reflexiones de los posgraduados son reveladoras del recorrido realizado. En todos los casos las preguntas de investigación iniciales experimentan reelaboraciones conforme se avanza en el proyecto, se fortalece el corpus de la investigación y se realizan los primeros análisis.

Cuando ingresaron a la maestría, la mayoría de los posgraduados definió su investigación como cualitativa, aun cuando los rasgos particulares de la misma fueron definiéndose durante la investigación. De acuerdo con Merriam (1998), la investigación cualitativa es un “concepto paraguas que cubre diferentes formas de investigación”, entre ellas los estudios de caso. Este tipo de estudios, originalmente desarrollados en la investigación clínica (Merriam, 1998; Gall *et al.*, 2005), corresponde a estudios en profundidad orientados al análisis y descripción holística e intensiva de un fenómeno particular; en su tratamiento se toma en cuenta el contexto específico y la perspectiva de los participantes involucrados en el estudio. Se trata de diseños flexibles, con formas de recolección de información que se establecen en función de las preguntas a responder; éstas pueden ser de carácter cuantitativo, cualitativo o una combinación de ambos. En ocasiones ese tipo de estudios se confunde con aproximaciones etnográficas. De acuerdo con Merriam, ambas perspectivas ofrecen interesantes recursos metodológicos para la investigación, sólo que en los estudios propiamente etnográficos el foco del análisis está centrado en aspectos de la cultura y, por lo general, demandan una permanencia prolongada en el campo.

Otro tema que destaca en los relatos de los posgraduados se relaciona con la noción y el uso de la comparación en el desarrollo de los proyectos de investigación. Para Bourdieu (2008: 288) la comparación forma parte del “pensar relacionamente”; es un recurso habitual en el proceso de investigación; no solamente se trata de una metodología razonada de análisis en torno a ciertas categorías. Es un

recurso que está en el centro del razonamiento analógico al que se recurre cotidianamente mediante “la intuición razonada de las homologías” como poderoso “instrumento de construcción del objeto”. Desde esa perspectiva, la comparación está presente en los diferentes proyectos de tesis de maestría, en el estudio de las condiciones y formaciones de los docentes de diferentes tipos de bachilleratos (FC), en la comparación de experiencias entre estudiantes de una misma institución en relación con los procesos de asimilación de las reglas de la institución a la que han ingresado (BP); en las referencias a las unidades académicas de la UAM y su influencia en la arquitectura del modelo de un nuevo campus (MM); en las respuestas de los profesores de dos facultades ante la operación de un nuevo modelo educativo (AK); en la caracterización de la producción de conocimiento de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (JF) o en el análisis de las respuestas de dos universidades ante la ocurrencia de incidentes en su interior (JG).

La forma de abordar los aspectos teórico-metodológicos dista mucho de ser un listado de preceptos a seguir; por el contrario, es un ejercicio que se va configurando conforme se va logrando claridad y se avanza en el desarrollo del proyecto de investigación. En ese recorrido inciden diversos factores: el interés y conocimiento previo sobre el tema elegido, los modos personales de organizar el trabajo, las respuestas estratégicas e instrumentales para atender diversas demandas, el entusiasmo, disciplina y creatividad para desarrollar el trabajo, la manera de agenciarse recursos y medios de diverso tipo para avanzar en el proyecto, y la capacidad para sobreponerse a situaciones adversas, entre otras cosas. También inciden los dispositivos provistos por las instituciones para impulsar, fortalecer y acompañar el trabajo con los estudiantes. Es un proceso en el que se entretajan dimensiones personales, grupales e institucionales en relación con los contenidos, habilidades, actitudes, valores y aspectos afectivos puestos en juego.

En las reflexiones de los posgraduados se muestran los puentes que fueron construyendo entre el problema de investigación y los referentes teóricos. En uno de los casos, por ejemplo, fue de especial importancia la perspectiva de la sociología del riesgo para problematizar y tejer argumentos en torno a la noción de inseguridad en las instituciones, o bien la sociología de las organizaciones para estudiar procesos de cambio organizacional.

Técnicas, herramientas y fuentes de información

Para avanzar en el proyecto de tesis, además del entusiasmo, los posgraduados debieron realizar un trabajo sistemático en torno a diversas tareas, ejercer una constante reflexión crítica y vigilancia del proceso, comprender las reglas académicas y los estilos institucionales, y propiciar la retroalimentación mediante un diálogo constante con los directores de tesis y otros interlocutores significativos.

La mayor parte de los posgraduados recurrió a fuentes documentales, hemerográficas y al trabajo con entrevistas como principales recursos para desarrollar sus proyectos. En otros casos el trabajo se basó en una encuesta a docentes (FC) o combinó los recursos anteriores con la revisión de registros estadísticos (JG). La búsqueda de información requirió de constancia e intuición para saber qué buscar y dónde hacerlo en función de los diferentes temas y momentos de la investigación. Los posgraduados destacan el peso de la iniciativa personal como actitud necesaria para localizar fuentes de información pertinentes, utilizar bases de datos ubicadas en diversas plataformas y aprovechar los recursos que ofrecen las propias instituciones.

De acuerdo con los relatos, en algunos proyectos de tesis el análisis documental tiene un papel preponderante al inicio del proceso; se plantea como una etapa preparatoria al trabajo de campo que consiste en “empaparse” de la información necesaria para esbozar un

mapa inicial de lugares, situaciones, trayectorias, posiciones y relaciones, todo ello con el propósito de “llegar al campo con ideas y preguntas mucho más problematizadas y específicas” (MM), entre otras cosas, y para aprovechar de mejor manera el tiempo de las entrevistas e incluso el trabajo de observación que en algunos casos se lleva a cabo.

También se hizo referencia a elementos no formales que nutren y sostienen el desarrollo de las tesis y están relacionados con el entorno académico en el cual los estudiantes se forman. La relación con los pares, directores de tesis y profesores del programa, más allá de las actividades enmarcadas en la estructura curricular, puede generar dinámicas que favorecen el avance del trabajo académico cotidiano. Otra fuente de información proviene de la revisión cuidadosa de la literatura sobre el tema que se estudia, así como de la apropiación de las nociones pertinentes para desarrollar el trabajo de análisis e interpretación.

Trabajo de campo: problemas y dilemas

Por lo general, el trabajo de campo es una de las etapas más valoradas entre los posgraduados; representa el encuentro con un mundo que recién empiezan a explorar y a tratar de comprender. Durante el trabajo de campo se presentan desafíos de diverso tipo que impelen a generar diversas estrategias para lograr el acceso a los espacios escolares, a las fuentes de información, a los informantes, para llevar a cabo entrevistas o encuestas y para hacer observaciones, entre otras actividades.

La disposición de los informantes abre posibilidades al trabajo de campo. Los comentarios más frecuentes están relacionadas con las dificultades para localizar a los entrevistados —en algunos proyectos esto se resolvió mediante la técnica de bola de nieve—, para convencerlos de colaborar en el proyecto, reprogramar citas, tener que viajar a diferentes ciudades con recursos limitados, ajustarse a los tiempos establecidos para el trabajo de campo, entre otras.

En ocasiones los informantes no acceden a ser entrevistados por muy diversas razones; una de ellas concierne al grado en que pueden sentirse interpelados por los temas de investigación. Por ejemplo, una investigación sobre inseguridad en las universidades (JG), en un contexto donde los fenómenos de violencia han sido recurrentes y las políticas públicas para atenderlo han sido cuestionadas, es esperable que no todos accedan a ser entrevistados o que haya dificultad para acceder a datos confiables sobre los incidentes registrados. Lo importante ante los vacíos de información son las estrategias que generan los estudiantes para resolverlos, como las de recurrir a diversas fuentes de información locales, entre otras opciones.

En otros casos las dificultades se relacionan con la actividad de los guardianes institucionales para permitir el acceso a los espacios escolares. Aprovechar las oportunidades que se abren en dichas circunstancias es crucial.

La experiencia para trabajar con entrevistas se adquiere en la práctica. Para todos los entrevistados, esta etapa del trabajo se valora como “uno de los momentos más enriquecedores de todo el trabajo de investigación” (MM). En el acercamiento a los entrevistados se ponen en juego capacidades de “trato con la gente”, de compenetración, empatía, atenta escucha, comunicación, sensibilidad para identificar temas significativos, permitir que fluya el diálogo, saber cuándo y cómo cambiar la dirección de la entrevista introduciendo nuevas preguntas o temas, saber identificar matices, etcétera. Entre las cosas que los posgraduados recomiendan en esta parte del trabajo está la paciencia, la buena actitud y el saber agradecer en todo momento la colaboración de los informantes. En otros casos también se señala la importancia de saber adaptarse a diversas circunstancias, como las de entrevistar sin grabadora, hacerlo en lugares y horas no necesariamente cómodas para los entrevistadores, o saber ubicar los momentos propicios para abordar a un informante que se considera importante para el trabajo.

Uno de los mayores desafíos en esta etapa de la investigación es saber cuándo salir del campo. Llega el momento en que es necesario avanzar con mayor intensidad en la organización, sistematización y análisis de la información. La salida no es asunto sencillo, como se evidencia en el siguiente comentario de uno de los posgraduados: “hay que aprender a desprenderse del enamoramiento del trabajo de campo y de aferrarse a que todo debe entrar en la tesis” (AK). El trabajo de campo ejerce fascinación, seduce en la medida que descubre múltiples cosas que antes de entrar probablemente no se sabían o imaginaban; genera deseos de mantenerse allí bajo la idea de que “algo falta” por preguntar, descubrir, reunir, comprender, pero llega el momento de tener que avanzar hacia otra cosa. Por lo general, la salida del campo, al igual que otras etapas, está pautada por los tiempos establecidos en los programas y por el seguimiento que de los mismos hacen los directores de tesis y comités de seguimiento.

Una experiencia afortunada en el trabajo de campo depende de las oportunidades para acceder a la gente, a los espacios y materiales; de haber dedicado un tiempo suficiente, así como de las habilidades, sensibilidades e intuiciones puestas en juego para captar y comprender lo observado en las prácticas y relaciones que allí establecen las personas.

Aun cuando hay quienes afirman haber cubierto las necesidades de información —situación asociada al “principio de saturación teórica” (Glaser y Strauss, 1967), que es cuando ya no emergen elementos nuevos en el trabajo de campo o el valor de nuevos datos es mínimo— los estudiantes no siempre se muestran convencidos de haber concluido satisfactoriamente esa parte del proceso.

Organización, análisis e interpretación

Los recursos empleados para organizar y analizar la información reunida en el trabajo de campo son diversos y en buena medida tienen un carácter idiosincrásico. Con la información

que resulta de trabajar con documentos, periódicos, entrevistas o cuestionarios, se emprende un trabajo de análisis sistemático. En realidad debiera decirse que el análisis continúa, ya que ha estado presente desde el inicio del proceso: en las preguntas de investigación con sus reformulaciones, en lo que aporta cada una de las entrevistas transcritas o los cuestionarios capturados, en las notas de campo, en las preguntas que surgen y que se intentan responder de manera preliminar, en lo que se ha ido sistematizando de la literatura revisada, en las notas y reflexiones metodológicas y teóricas, en los ejercicios especulativos sobre el significado de determinadas prácticas y relaciones, en el esfuerzo de comprender en su complejidad un fenómeno social.

Cada estudiante genera sus propias estrategias, es una tarea que suele emprenderse en solitario. Pero ¿cómo empezar a dar un orden a toda la información reunida? Una práctica común es la elaboración de matrices de datos de diverso tipo. En unos casos se trata de ejercicios de clasificación de la información siguiendo un esquema de temas y subtemas (JG); en otros responde a un plan de análisis en el que se contemplan posibles cruces entre variables (FC), o a esquemas de categorías “con ayuda de los conceptos de la teoría” (JF), o bien a métodos “a la antigüita”, marcando con diferentes colores párrafos de las entrevistas y organizándolos en torno a “ejes, temas, dimensiones, categorías, variables y observables” establecidos *a priori*, pero puestos en juego durante el análisis, y abiertos a elementos emergentes relacionados con las preguntas de investigación (BP). En otros casos, la matriz de información se organiza en torno a las principales categorías de análisis, en una especie de “sábanas” que contienen los relatos sobre temas centrales de la tesis (MM).

No hay una secuencia a seguir; la organización inicial de la información es objeto de constantes transformaciones y re-elaboraciones en las que se van perfilando las categorías analíticas que permitirán dar cuenta del problema

de investigación. Un paso muy importante consiste en saber pasar de la organización y clasificación de la información, de las primeras descripciones, al análisis e interpretación de los hallazgos. Entre los recursos empleados están la identificación de regularidades y diferencias, así como la recuperación de los hilos argumentativos en las entrevistas. Es el momento de aventurarse con las primeras interpretaciones, de poner en diálogo los hallazgos empíricos con los referentes teóricos sin perder de vista las preguntas de investigación.

Como contrapeso al trabajo en solitario, es importante el acompañamiento que los directores de tesis y los pares brindan en cada avance. La actividad colectiva es una forma de refrescar la mirada, compartir las fortalezas y descubrir las debilidades; de recibir retroalimentación para resolver vacíos de información, fortalecer argumentos y visualizar elementos no considerados, entre muchas otras cosas. Igualmente, son importantes los espacios académicos que se ofrecen para dar soporte a las necesidades específicas que los estudiantes tienen en diferentes momentos del proceso.

La relación entre datos y teoría es otro desafío que se tiene al elaborar una tesis. No es infrecuente el registro del uso forzado y descontextualizado de nociones y conceptos provenientes de diferentes teorías en el análisis e interpretación de los datos. Una de las frases más reveladoras de esta propensión es cuando se habla de “aplicar la teoría”. La relación entre referentes teóricos y empíricos no se resuelve de una vez y para siempre; requiere de un permanente diálogo, reflexión y capacidad crítica. Es por ello que la idea de “marco teórico” como una estructura rígida y fijada de antemano limita la plasticidad que demanda el trabajo interpretativo. Otro registro de esa dificultad se presenta cuando la descripción va por un lado y los conceptos por otro, como si fueran rutas paralelas sin puntos de contacto. Por otra parte, a pesar de la fascinación que ejerce el descubrimiento de nociones importantes, es

necesario tener presente que no todos los conceptos encontrados, por más interesantes que sean, deben ser incorporados a la tesis. No se trata de generar una camisa de fuerza que envuelva, inmovilizándolo, cualquier cuerpo de datos. Lo que abre la posibilidad de enriquecer el trabajo de interpretación es el constante diálogo entre los hallazgos empíricos, la teoría pertinente y las preguntas de investigación.

En ocasiones, el conocimiento que se tiene para abordar un problema de investigación es insuficiente y no siempre se advierte o reconoce al inicio del proceso, en parte quizá porque la expectativa es ir superando esos vacíos. No obstante, el problema se vuelve delicado en la medida que el trabajo de tesis ya ha consumido buena parte del tiempo del posgrado, los vacíos cognitivos no se han resuelto y no parece haber forma de dar marcha atrás. En esos casos, el avance de la tesis hacia etapas de mayor complejidad no puede asegurarse y las dificultades para atender dichos problemas en los tiempos institucionales establecidos pueden alcanzar su expresión más crítica cuando llega el momento de escribir el borrador de tesis.

Escritura de la tesis

La escritura de la tesis es uno de los retos más difíciles para la mayoría de los estudiantes. Es una etapa que produce ansiedad en tanto implica poner atención en muchos elementos de manera simultánea: “¿qué quieres decir?, ¿cómo lo quieres decir?, ¿cómo lo debes decir?, ¿a quién se lo quieres decir?, ¿qué elementos tienes para decirlo?” (BP). Para algunos estudiantes es frustrante no percibir avances, tener dificultades al inicio de cada capítulo, no saber por dónde empezar o cómo resolver la falta de inspiración, el miedo a la hoja en blanco, así como la fragilidad en algunos eslabones teóricos, metodológicos y argumentativos.

Diversos aspectos influyen en esa parte del proceso: lo logrado en etapas previas, la dedicación y creatividad desplegadas, la capacidad para remontar momentos de frustración, el miedo a escribir, el acompañamiento durante

el proceso de escritura, etcétera. Pero hay otro elemento que incide en la idea que se tiene de lo que es escribir: en los cursos de maestría se trabaja todo el tiempo en la revisión de textos que son resultado de investigaciones terminadas; son textos que muestran el proceso final, que no exhiben las correcciones, selecciones, matices, omisiones y reformulaciones realizadas en el camino; no revelan el proceso de dudas, dilaciones, disyuntivas, retrocesos y avances que están en la base de su construcción. Esto genera una idea de escritura en la que se pierde de vista que una producción conlleva reelaboraciones sucesivas, que abarcan no sólo aspectos de forma sino de contenido, de estructuras analíticas y de un saber comunicar los hallazgos a otros.

En un interesante trabajo de Knorr Cetina (2005) sobre “La fabricación del conocimiento” en el laboratorio, se destaca cómo los artículos que leemos, además de ser construcciones sociales que involucran cadenas de decisiones y negociaciones, suelen olvidar deliberadamente mucho de lo ocurrido en el proceso y se centran en destacar los elementos de una escritura científica que responde a los cánones de las comunidades académicas a las que está dirigido.

Una de las implicaciones no previstas de ese sistemático trabajo de revisión de artículos es que se filtra de manera sutil una idea sobre la producción escrita como texto acabado desde su primera versión, representación que genera expectativas sobre las propias elaboraciones y puede producir cierta parálisis ante los estándares autoimpuestos, además del sentimiento de incapacidad por no lograr el objetivo.

Las tensiones que derivan de la auto-exigencia por producir algo totalmente coherente desde el inicio genera grandes dificultades y retrasos en la escritura. Para sobrellevar esta tensión, son diversas las fuentes de inspiración a las que recurren los estudiantes: leer literatura, obras de teatro, novelas, ver películas,

observar y escuchar a otros y a sí mismos, llevar a cabo un ejercicio de reflexión constante, generar ambientes propicios para el trabajo.

El registro de los posgraduados sobre el inicio de la escritura formal de la tesis, por lo general, está relacionado con haber vislumbrado una estructura global del trabajo, pero también con las pautas que establece cada institución en cuanto a los avances que deben alcanzar por periodo.

En realidad, la tesis se comienza a escribir desde el primer día, en las múltiples notas o ensayos que se elaboran sobre las lecturas realizadas para los cursos, en los registros de campo, en las transcripciones, en las reflexiones que suscitan diversos eventos, en las notas escritas a los márgenes de los textos leídos, en las tablas que muestran relaciones entre elementos, en las síntesis sobre los avances logrados, en la escritura asociada a los momentos de inspiración, en los listados de ideas para evitar olvidarlas, en los cronogramas que demandan anticipaciones sobre las ideas que más tarde serán desarrolladas y expresadas por escrito, entre otras cosas.

La transcripción también tiene un lugar importante en la escritura. Transcribir implica reescribir (Bourdieu, 1999); es un ejercicio que opera en sentido inverso a la transición que va de la escritura a la oralidad, como ocurre en el teatro;⁵ pone en juego las capacidades de un buen comunicador para traducir gestos, expresiones, tonos, silencios, relaciones, contextos, situaciones, etcétera, pero también es un método para pensar, para poner en relación nuestras ideas con las de otros autores y con la información reunida. Como señala Merriam (1998: 24): “escribir es para la investigación cualitativa lo que las matemáticas es para la investigación cuantitativa”.

La escritura en el mundo académico, incluso para el investigador más experimentado, es desafiante, y lo es entre otras razones porque

⁵ Para Bourdieu (1999: 533) la entrevista también puede considerarse como un “ejercicio que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera *conversión de la mirada* que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida”.

implica el reto de producir nuevo conocimiento (Carlino, 2008). En el caso de los estudiantes, el reto y la ansiedad se ven incrementados porque en la elaboración del primer borrador de tesis son compelidos a una escritura que implica considerar la perspectiva de un lector en el que poco habían pensado. Conlleva además una importante transición: de una escritura centrada en dar cuenta de lo aprehendido en las lecturas, datos, recursos de análisis, etcétera, a una escritura formal que demanda pensar relacionadamente (Bourdieu, 1999) y asumir la posición de autores que producen conocimiento y escriben para potenciales lectores.⁶

Los intercambios con los pares se vuelven un recurso valioso para superar diversas dificultades en el proceso, pero en particular en la escritura de la tesis. Por un lado, la interacción con los pares permite romper con el monolingüismo en el que se sumerge el estudiante cuando no encuentra una polifonía de voces —*multivoicedness*— (Dysthe *et al.*, 2006) que le permita advertir eslabones débiles y enriquecer el trabajo. Dysthe *et al.* (2006) han encontrado que la participación de los estudiantes en diversos ámbitos académicos enriquece la formación y contribuye al proceso de enculturación en las comunidades de práctica de las disciplinas.

PRINCIPALES FUENTES DE APOYO

Con frecuencia se piensa que las fuentes de apoyo en el desarrollo de la tesis están acotadas a la relación estudiante-asesor y, como complemento importante, a la relación del estudiante con la familia y los amigos. El vínculo con el director de tesis es central en las diferentes etapas del proceso de investigación para resolver dudas, ofrecer orientación, analizar los problemas que se van presentando en el trabajo de campo; para supervisar el análisis e interpretación de los datos y la incorporación

pertinente de la teoría; para ayudar a desterrar momentos críticos y acompañar de manera sistemática los esfuerzos del estudiante. No obstante la importancia del director de tesis en el desarrollo del proyecto, en los comentarios de los posgraduados se observa que las fuentes de apoyo se han diversificado y cada una contribuye de manera significativa en el proceso formativo:

Ser estudiante de tiempo completo y becado. Esta condición abre la posibilidad para dedicarse plenamente a la formación y al desarrollo del trabajo de tesis sin ningún tipo de distractores, salvo lograr terminar los estudios en los tiempos establecidos por el CONACyT.

Pertinencia del programa para formar en investigación. En este apartado se destacan la estructura del plan de estudios, el modo en que está organizado y contribuye al proceso formativo global, y la forma en que los avances de tesis van siendo pautados. También incluye el conjunto de actividades académicas que la institución organiza para brindar a los estudiantes la oportunidad de entrar en contacto con investigadores invitados que trabajan temas similares o de interés para su formación.

Acompañamiento constante del director de tesis. Aspectos que destacan con especial expresión del vínculo con el director: seguimiento puntual del proceso del estudiante, periodicidad de los encuentros, tiempo dedicado a las asesorías, dinámicas de supervisión, disposición y capacidad de escucha; relación en un marco de respeto, diálogo, cordialidad, compromiso y responsabilidad mutua; rigor y exigencia en las observaciones (lo cual ha implicado que los estudiantes aprendan que las críticas respetuosas tienen un propósito productivo); tipo de retroalimentación proporcionada en relación

⁶ La tesis, señala Carlino (2008: 21-22), conlleva una transición hacia una “nueva identidad enunciativa”, implica “atravesar el pasaje de consumidor a productor de conocimiento, de lector a autor”. En esa etapa es muy importante contar con lectores diversos a partir de actividades colectivas como seminarios, coloquios, foros de discusión, mesas redondas, encuentros, etc.

con aspectos no resueltos o débilmente planteados en la escritura de la tesis, la experiencia mostrada en las asesorías y el apoyo económico (generalmente para trabajo de campo y procesamiento de información, cuando se dispone de recursos), entre otros aspectos.

Acompañamiento constante de los pares. Es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes, especialmente cuando se comparten los avatares de un mismo proceso y se busca en los compañeros la solidaridad y apoyo para superar momentos críticos. Los pares son los lectores por excelencia de los avances de investigación de sus compañeros.

Seminarios de discusión. Es la estrategia más señalada como opción para “ayudar a disciplinar la mente y los hábitos de estudio”, aprender a trabajar en grupo y “permitir dar seguimiento a la construcción del proyecto de investigación”.

Participación en redes académicas interinstitucionales. Una experiencia de importancia han sido los encuentros de estudiantes en la Red de Posgrados en Educación Superior. Dichos encuentros han permitido que los estudiantes entren en contacto con profesores y estudiantes de otras universidades, expongan sus avances de investigación, reciban comentarios y conozcan diferentes puntos de vista, estilos, formas de trabajo y enfoques de investigación.

Apoyo de los profesores del programa de maestría. Las lecturas y puntos de vista de otros profesores son altamente valorados por los estudiantes; sus aportaciones les permiten ampliar la mirada sobre el propio proceso de investigación.

Apoyo afectivo de compañeros y amigos. Las experiencias compartidas sobre las equivocaciones y aciertos es un importante soporte emocional; genera capacidades para llevar a buen término el trabajo de investigación.

Apoyo familiar. Pilar importante para continuar en el propósito de la tesis y para generar equilibrios entre las demandas del mundo académico y otros aspectos de la vida.

Movilidad de académicos. Las conferencias y seminarios impartidos por investigadores nacionales y extranjeros aportan ideas que enriquecen el propio trabajo y transmiten diferentes perspectivas de lo que es hacer investigación.

Movilidad estudiantil. Tres posgraduados salieron del país (Chile, Argentina, Ecuador). Las experiencias fueron variadas, aunque en todas se destaca que fue una experiencia enriquecedora que les permitió conocer otros países, instituciones, culturas, profesores y compañeros.

Es creciente la importancia reconocida a las actividades colectivas que nutren los procesos formativos en posgrado. En el centro de estas ideas está lo planteado por Tinto (1993), quien señala que la persistencia de los tesis-tas depende de las múltiples comunidades de aprendizaje en las que participan. Una actividad muy importante y destacada es la enseñanza y el aprendizaje entre pares (Topping, 2005; Carlino, 2008), que permite adquirir conocimientos y habilidades a través del apoyo y ayuda activa entre compañeros de igual estatus. Dysthe *et al.* (2006) han analizado un modelo de supervisión alternativo en una maestría en educación que combina tres aproximaciones: a) un trabajo en grupos de supervisión; b) coloquios de estudiantes; y c) la tradicional supervisión individual, a cargo de los asesores de tesis. Una de las conclusiones en los diferentes trabajos señala que la actividad conjunta mejora considerablemente los aprendizajes, propicia una creciente utilización de la retroalimentación del grupo, genera tendencias hacia una mayor independencia y hacia el incremento de la habilidad para autoevaluarse y consume menos tiempo en la supervisión individual. En otros estudios se han

explorado opciones de formación en “círculos de escritura de tesis” (Aitchison, 2003) con la idea de brindar mejores apoyos a los estudiantes a lo largo del proceso.

CONCLUSIONES

Un aspecto importante sobre las experiencias de elaboración de la tesis de maestría es que los posgraduados se formaron en programas del PNPC del CONACyT cuyo objetivo es formar investigadores, específicamente en el campo de la educación. Esto conlleva el cumplimiento de determinados criterios en el producto final, entre ellos, que la tesis presente de manera clara contribuciones al campo educativo en general, y que brinde una comprensión del fenómeno que se estudia, en particular. El proceso de investigación por el que cada posgraduado transitó estuvo orientado por el proyecto o protocolo de investigación, y la tesis fue el producto derivado de dicho proceso.

Para Booth *et al.* (2003) y para Sautu *et al.* (2005), el proyecto de investigación conforma el bosquejo inicial del largo camino que implica un proceso de investigación, pues delimita cuál es el problema sobre el que se indagará, a través de qué herramientas teóricas y metodológicas, y por qué motivo el problema es importante para el campo de conocimiento en el que se ubica el autor. El proyecto de investigación está dirigido a tutores y colegas especializados que tienen la responsabilidad de evaluar la claridad de los planteamientos y la articulación coherente de elementos que lo componen, así como la pertinencia y factibilidad de la propuesta.

Algunos posgraduados ingresaron al programa de maestría con un “anteproyecto” de investigación, mismo que, según sus testimonios, fue modificado y ajustado durante el primer cuatrimestre del programa hasta que el problema y las preguntas de investigación fueron consideradas lo suficientemente claras y relevantes para el campo. Otros, aunque no ingresaron con una propuesta escrita respecto

al asunto que pretendían indagar, trabajaron durante los primeros meses del programa en la construcción del proyecto de investigación. En todos los casos ese proceso no ocurrió en aislamiento; estuvo acompañado por el director de tesis, así como por otros profesores y estudiantes del programa, situación que dio pie a discusiones y reflexiones continuas sobre la tarea.

Una vez que el problema de investigación, las preguntas, las decisiones acerca de los referentes conceptuales y las herramientas metodológicas fueron articuladas y explicitadas en el proyecto, los estudiantes continuaron con el desarrollo del proceso de investigación, ubicando y aproximándose a las fuentes de información, a un trabajo de campo vinculado con la propuesta de investigación y con el ineludible ejercicio de “ida y vuelta”.

Durante ese trayecto los estudiantes tomaron decisiones diversas acerca de cuándo concluir la recolección de información, cómo comenzar a analizar los diversos materiales del corpus, y cómo empezar a interpretar los hallazgos empíricos en diálogo con los referentes de la literatura asociada a cada proyecto. Helen Simons (2011) apunta que la duración de ese trayecto varía según los resultados que se desean obtener, pero también dependen de la habilidad y experticia propia de quien investiga. Al respecto, los posgraduados comentan que en sus programas de maestría se incluían tiempos específicos para la entrega de productos según el avance del mismo. Para la mayoría, fue durante el penúltimo cuatrimestre de la maestría —o el último semestre— el momento de comenzar la escritura del borrador de tesis, ello aun cuando previamente habían elaborado textos que consistieron en reportes o avances de investigación.

La tesis comprende la comunicación de los hallazgos de la investigación en un texto académico con argumentos lógicos y reflexiones creativas que ahondan en la explicación, descripción o interpretación del fenómeno estudiado. Los argumentos se construyen sobre la base del análisis de datos empíricos

que se ponen en relación con perspectivas teóricas particulares. En otras palabras, la tesis es corolario del proceso de investigación que realizaron los estudiantes como becarios del CONACyT para obtener el grado; esto no quiere decir que en todos los casos la tesis sea el único tipo de documento académico para comunicar los resultados de una investigación, ni el único medio para introducirse en la investigación.

La experiencia de los egresados está enmarcada por las formas de organización y valoración propias de cada disciplina (Bourdieu y Gros, 1990), así como por las prácticas y tradiciones cognitivas y culturales de los profesores que laboran en los diferentes establecimientos académicos, por las formas de pautar aquello que han aprehendido y que buscan transmitir a nuevas generaciones. Colombo (2014) define el trabajo de tesis como un proceso de “enculturación disciplinar” que se desarrolla a través de las relaciones entre los miembros de la comunidad disciplinar (los profesores o investigadores) y los novatos (los estudiantes de posgrado).

La iniciación en el campo de la investigación es un proceso que, como se ha expresado, algunas ocasiones genera entre los estudiantes la sensación de sentirse perdidos, e incluso abandonados y frustrados, porque los resultados no siempre se advierten con claridad. Pero también es cierto que hay momentos de goce y disfrute, tanto en el cumplimiento de objetivos académicos como en el encuentro de cada estudiante consigo mismo. La experiencia de elaboración de la tesis de maestría conlleva un proceso de autodescubrimiento de las propias debilidades y fortalezas, así

como de las posibilidades de alcanzar un objetivo con disciplina y trabajo sistemático. En ese recorrido, adentrarse en las prácticas de escritura académica y en la construcción de la identidad escritora (Colombo, 2014) permiten avanzar en el reconocimiento de uno mismo como un autor en el campo.

Entre los aspectos que los posgraduados señalan de la relación con sus objetos de estudio, destacan los sentimientos de satisfacción pero también de ansiedad que genera el desarrollo de una tarea que llega a tornarse compleja y donde lo importante es saber reconocer los momentos de saturación, saber generar equilibrios entre las diversas etapas del trabajo y facetas de la vida, aprender a buscar los apoyos necesarios, saber reconocer que la tesis es un importante trabajo académico que necesita nutrirse de variadas fuentes de inspiración.

Para los posgraduados, aprender a investigar es un proceso que pone a prueba las habilidades, conocimientos y actitudes que suponían tener; es una actividad exigente que pone en evidencia el lado humano del trabajo científico, que enseña que los resultados más acabados no se obtienen en el primer intento, sino a través de la implicación y el compromiso constante que cada quien asume en su propio trabajo.

A modo de cierre, la oportunidad de formación que las instituciones brindaron es altamente valorada por los participantes en esta investigación. Las instituciones, a través de sus profesores y directores de tesis, confiaron en el potencial de las propuestas de investigación presentadas al ingreso al posgrado y contribuyeron por diversas vías a su desarrollo.

REFERENCIAS

- AITCHISON, Claire (2003), "Thesis Writing Circles", *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, núm. 2, pp. 97-115.
- ÁLVAREZ Gómez, Miguel, Edith Gómez Polanco y María Morfin Otero (2012), "Efecto de la beca CONACyT en la eficiencia terminal en el posgrado", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1, pp. 153-163, en: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-alvarezgomez.html> (consulta: 27 de agosto de 2014).
- BOOTH, Wayne C., Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams (2003), *The Craft of Research*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre y Francois Gros (1990), "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 292, pp. 417-425.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2008), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CARLINO, Paula (2008), "Revisión entre pares en la formación de posgrado", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 29, núm. 2, pp. 20-31.
- COLOMBO, Laura (2014), "Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 81-96, en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-colombo.html> (consulta: 30 de septiembre de 2014).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2012), *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas 2012*, México, CONACyT.
- DE CERTEAU, Michael (2010), *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DYSTHE, Olga, Akylina Samara y Kariane Westrheim (2006), "Multivoiced Supervision of Master's Students: A case study of alternative supervision practices in higher education", *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 299-318.
- GALL, Joyce P., Meredith D. Gall y Walter R. Borg (eds.) (2005), *Applying Educational Research: A practical guide*, Nueva York, Pearson Education, Inc.
- GLASER, Barney G. y Anselm L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), *Censo de población y vivienda 2010*, México, INEGI, en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/> (consulta: 30 de septiembre de 2014).
- KNORR Cetina, Karin (2005), *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- MERRIAM, Sarah B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SAUTU, Ruth, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- SCHÜTZ, Alfred y Maurice Natanson (comps.) (2003), *El problema de la realidad social*, vol. I, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata.
- TINTO, Vincent (1993), *Toward a Theory of Doctoral Persistence*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TOPPING, Keith J. (2005), "Trends in Peer Learning", *Educational Psychology*, vol. 25, núm. 6, pp. 631-645.

ANEXO 1

DATOS DEL EGRESADO DE MAESTRÍA

Nombre del egresado(a):

Licenciatura de procedencia:

Edad:

Periodo en el que estuviste inscrito(a):

¿Tuviste beca?

¿Quién te otorgó la beca?

Sí No

Maestría de la cual has egresado

(nombre del programa, características, duración, proceso de selección, está o no en el PNPC, cuándo y cómo se define el proyecto de tesis, cómo se pauta el avance de la tesis)

Título de la tesis:

Pregunta de investigación:

Breve descripción del trabajo:

Principales rasgos de la investigación

(perspectiva teórico metodológica, hipótesis, población estudiada, etc.)

ANEXO 2

REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN DE UNA TESIS DE MAESTRÍA

A continuación ofrecemos un conjunto de temas que pueden apoyarte en el ejercicio reflexivo sobre tu propia experiencia al elaborar la tesis de maestría. No se trata de un guion que deba seguirse, sino de una propuesta de temas que, en forma de preguntas, intentan abarcar diversos momentos del proceso de elaboración de tesis. Habrá aspectos que recibirán una mayor atención en función de lo que ha sido particularmente significativo para ti o de aquello que desees destacar. En este ejercicio se vale recurrir a anécdotas, metáforas, ironías, a todo aquello que te permita transmitir imágenes lo más cercanas posible a lo que fue tu propio proceso de elaboración de tesis.

- ¿Cómo llegaste a interesarte por cierto tema o problema de investigación?
- ¿Cómo fuiste perfilando la pregunta central de investigación?, ¿qué dificultades enfrentaste para llegar a una formulación clara y convincente?
- ¿Cómo decidiste el enfoque, perspectiva o metodología a utilizar?, ¿qué elementos tomaste en cuenta al hacerlo?
- ¿De qué técnicas, herramientas, fuentes de información te valiste para desarrollar el proyecto de tesis?
- En el trabajo de campo ¿qué dificultades enfrentaste?, ¿cómo las resolviste?, ¿cuándo y a partir de qué consideraciones decidiste hacer un corte en el trabajo de campo?
- ¿Cómo organizaste, sistematizaste, analizaste e interpretaste la información recabada en el trabajo de campo?
- ¿Cómo fuiste trabajando la relación entre referentes teóricos y empíricos en relación con tu pregunta de investigación?, ¿qué reformulaciones fuiste haciendo?
- ¿Cómo fue tu proceso de construcción de categorías analíticas?, ¿cómo y cuándo llegaste a visualizar una posible estructura de la tesis?
- ¿Cuándo iniciaste el proceso de escritura de la tesis?, ¿qué problemas enfrentaste en este recorrido?, ¿cómo hiciste para avanzar y superar la “falta de inspiración”, el “miedo a la hoja en blanco”, la “debilidad” de algunos eslabones teóricos, metodológicos, argumentativos...?
- ¿Cuáles fueron tus principales fuentes de apoyo durante el desarrollo de la tesis?, ¿de qué manera contribuyeron a tu proceso de elaboración?
- ¿Qué recursos técnicos (*software*) utilizaste para procesar información?, ¿podrías hablar de las ventajas y limitaciones de los mismos?
- ¿De qué manera la institución (mediante la organización de los cursos, los programas de movilidad estudiantil, el soporte académico, la gestión escolar) contribuyó al desarrollo y conclusión de tu tesis?
- ¿Qué experiencias destacarías de tu relación con el director o la directora de tesis y el comité de sínodos?
- ¿Podrías escribir una metáfora para ilustrar o describir tu propia experiencia en la elaboración de la tesis de maestría?
- ¿Hay algo más que quisieras agregar respecto a tu experiencia en la elaboración de la tesis?

El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico

HÉCTOR VERA*

Este artículo analiza el proceso de cuantificación en la evaluación del mérito académico, tal como se presenta en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), una institución pionera a nivel mundial en la aplicación de métodos cuantitativos de evaluación de profesores-investigadores. Se realizó un análisis del funcionamiento del tabulador para ingreso y promoción de la UAM, se condujeron 15 entrevistas a profundidad y se llevó a cabo una encuesta de respuesta voluntaria entre académicos vía Internet. El artículo detalla las transformaciones en los instrumentos de evaluación y los cambios de comportamiento que éstos han inducido entre los profesores. Se describe también cómo las evaluaciones cuantitativas le permiten a la institución legitimar sus procesos de evaluación y cómo facilita la comparabilidad entre los sujetos evaluados; al mismo tiempo, la evaluación cuantitativa permite a los académicos conmensurar los distintos productos de su trabajo y les da certeza sobre los posibles resultados de la evaluación.

This article analyzes the process of quantification of academic merit. The case of the Metropolitan Autonomous University (Universidad Autónoma Metropolitana), which was a global forerunner in the use of quantitative evaluation methods for professors, is examined in depth. Data was obtained by examining the listing tables employed by the university to quantify academic products, and by semi-structured interviews and a voluntary survey among full time professors. The article details the changes in the instruments of evaluation used by the university and the impact that those have had on faculty performance. It also describes how quantitative evaluations allow university administrators to legitimate the evaluations and facilitate the comparability of the evaluated subjects; on the other hand, quantitative evaluations let faculty commensurate their different academic products and give them certainty about the possible outcomes of the evaluation process.

Palabras clave

Evaluación cuantitativa
Universidades
Universidad Autónoma
Metropolitana
Profesores
Administración
universitaria

Keywords

Quantitative evaluation
Universities
Metropolitan
Autonomous University
Professors
University administration

Recepción: 15 de marzo de 2016 | Aceptación: 28 de junio de 2016

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Sociología y Estudios Históricos por la New School for Social Research. Líneas de investigación: usos sociales de los sistemas de medición, evaluación cuantitativa del mérito académico. Publicaciones recientes: (2016), "Rebuilding a Classic: *The Social Construction of Reality* at 50", *Cultural Sociology*, vol. 10, núm. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1749975515617489>; (2016), "Weights and Measures", en B. Lightman (coord.), *Blackwell Companion to the History of Science*, Oxford, Blackwell Publishers. CE: hectorvera@unam.mx.

INTRODUCCIÓN¹

Para la administración de instituciones de educación superior se ha vuelto crucial encontrar métodos operativos —y aceptables— para determinar qué es “excelencia”, “calidad”, “mérito” y “productividad” entre sus profesores e investigadores. Esto es importante, entre otras cosas, para distribuir de manera clara y poco controversial los recursos y reconocimientos disponibles en cada institución: contrataciones, promociones, becas, primas al desempeño, estímulos y premios. Durante los últimos 30 años, las instituciones de educación superior han optado de manera creciente por utilizar *indicadores cuantitativos* que intentan *medir y dar una expresión numérica simple e inequívoca* a cuan sobresalientes (o insuficientes) son los logros de los docentes e investigadores. Como resultado, se han diseñado y aplicado numerosas “tecnologías del mérito” (Carson, 2004), como tabuladores, índices de impacto, factores numéricos, *rankings* e indicadores bibliométricos, que se han convertido progresivamente en herramientas cotidianas —y en ocasiones en guías prioritarias o exclusivas— de la evaluación del quehacer académico.

Esta tendencia ha implicado que a los elementos tradicionales con los que se valora el mérito de la labor y trayectoria académicas (como títulos, condecoraciones, reputación de las revistas y casas editoriales donde se publican libros y artículos, prestigio de los asesores y universidades que otorgan los grados académicos, etcétera) se han sumado instrumentos primariamente *cuantitativos* que cobran cada vez mayor peso en las decisiones institucionales.

La cantidad de actores que están involucrados en estos procesos es muy amplia (con variantes según el país) e incluye a los académicos individuales, dictaminadores,

administradores universitarios, directores de presupuesto, consejos nacionales de ciencia y agencias nacionales e internacionales de financiamiento (Cronin y Sugimoto, 2014). Las disputas entre estos actores sobre la utilidad (o ineficacia) de indicadores cuantitativos para comprender y valorar la actividad académica y científica se han multiplicado en los últimos años a nivel internacional (Abbott *et al.*, 2010; Van Noorden, 2010): mientras algunos abogan por continuar perfeccionando los métodos cuantitativos de evaluación, con la idea de garantizar por ese medio evaluaciones menos arbitrarias y superficiales (Ricker, 2015), otros advierten que este tipo de mediciones es incompleto y que su puesta en práctica irreflexiva ha tenido consecuencias no buscadas e indeseables (Hicks y Wouters, 2015; Wilsdon, 2015).

Pierre Bourdieu le dio el sugestivo título de *Homo academicus* a su estudio sobre la estructura y funcionamiento del mundo universitario. Ahí analizó, entre otras cosas, las especies de poder que son eficaces en ese campo y las trayectorias de los agentes que se encuentran en él. Para ello describió las luchas de los académicos por controlar tanto los recursos que permiten el entrenamiento y las promociones dentro de la universidad, como los medios para la investigación y para obtener prestigio (Bourdieu, 2008; Swartz, 1997). En el medio universitario mexicano, enfrentarse a las evaluaciones cuantitativas y a sus respectivas “máquinas de sumar” (*i.e.*, los instrumentos con los que se le otorga un valor numérico a las actividades académicas) son un requerimiento inescapable para que los agentes logren acumular parte del capital (*e.g.*, becas, plazas, asensos, premios, posiciones honoríficas) que utilizan para tener una posición en el campo y para luchar por más recursos. En otras palabras, las evaluaciones cuantitativas están en el corazón de las trayectorias y conflictos del “*homo academicus*”.

¹ Deseo agradecer el valioso apoyo que recibí para esta investigación de parte de Lorena Cruz, Dámaris Argumedo y Mariana Nieves Uribe. Este trabajo tuvo su primera versión en la ponencia “La medición cuantitativa del mérito. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana” (Vera, 2015).

La forma en que se ha aceptado, negociado o resistido la penetración de las mediciones del mérito no han sido consistentes ni coherentes entre sí. Por un lado, este tipo de evaluaciones han sido admitidas y promovidas por una franja de los mismos académicos (con el apoyo o presión de cuerpos administrativos dentro y fuera de las universidades). Al mismo tiempo, las evaluaciones han sido objeto de críticas y objeciones recurrentes.² En particular, la evaluación del mérito académico por medio de tabuladores, como el que se utiliza en la UAM, ha sido criticada por los académicos porque muchas veces no se considera dentro de los tabuladores actividades importantes que los profesores-investigadores realizan en pro de los estudiantes o de la universidad. Aunque las universidades enfatizan que sus labores sustantivas son tres (docencia, difusión de la cultura e investigación) se premia de manera desproporcionada a la investigación (esto sumado al problema de que los tabuladores no siempre se actualizan y no consideran actividades que sólo recientemente cobraron relevancia, como los posdoctorados, por ejemplo). También se ha señalado que las evaluaciones cuantitativas ligadas a un esquema de estímulos promueven simulación, corrupción académica, individuación de la producción científica y el abandono de los proyectos de investigación a largo plazo en favor de investigaciones que pueden dar resultados en poco tiempo (Ordorika, 2004). A nivel internacional se ha señalado que la evaluación cuantitativa sustituye, en vez de apoyar, la valoración cualitativa de los expertos, y que la evaluación queda dirigida por los datos en lugar de por el juicio (Hicks y Wouters, 2015). Sin embargo, estos cuestionamientos no han articulado una visión suficientemente robusta que pueda menguar las prácticas y fuentes de legitimidad de las mediciones cuantitativas.

El objetivo de este artículo es contribuir a una evaluación crítica de los efectos de las evaluaciones cuantitativas (que son aceptadas irreflexivamente por unos y demonizadas precipitadamente por otros), lo que incluye preguntarse por las consecuencias de su uso en la práctica de individuos e instituciones, lo mismo que interrogar por qué ese particular método de evaluación ha sido aceptado por los agentes involucrados en el universo de las instituciones de educación superior. El artículo explica el proceso de cuantificación en la evaluación del mérito, tal como se ha presentado en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Para esto analiza la instauración y las transformaciones en sus instrumentos de evaluación, y las acciones y los cambios de comportamiento que éstos han inducido entre investigadores y administrativos. Este análisis intenta ayudar a explicar qué han hecho las instituciones y los académicos para adaptarse, negociar o rechazar el carácter numérico de los nuevos tipos de evaluación.

REPENSAR LA CUANTIFICACIÓN

En los debates recientes sobre las políticas de evaluación se ha prestado atención insuficiente al *carácter específicamente cuantitativo* que las evaluaciones han adquirido en últimas décadas, por lo que se requieren estudios detallados para sopesar cuáles han sido las consecuencias de la evaluación cuantitativa.

El acenso de las evaluaciones cuantitativas se conjuga con el actual contexto político en el que han nacido controversias por la imposición y generalización de métodos de evaluación universal de los maestros de educación básica que están guiados por principios de valoración uniforme y estandarizada. Este artículo pretende agregar una nueva dimensión a los estudios que se están realizando en centros

² Se han cuestionado los *rankings* universitarios (Lloyd, 2011; Ordorika y Rodríguez, 2010; Enders, 2015), las compensaciones condicionadas al mérito (Galaz Fontes y Gil Antón, 2013), la evaluación en la educación superior (Díaz-Barriga, 2008) y los exámenes estandarizados (Aboites, 2012).

dedicados a la investigación educativa sobre esa filosofía de *normalización*³ de la evaluación.

Por otra parte, entender el aspecto cuantitativo de los procesos de evaluación es importante analíticamente en dos niveles distintos. Primero, socialmente: los números tienen una vida social particular en términos de su prestigio (bien ganado o no) como garantes de “objetividad”, “exactitud”, “confianza”, “racionalidad” y “universalidad” (Porter, 1996); con ello, la demanda para que se cuantifiquen los fenómenos sociales, como la educación, se ha incrementado (Vera, 2016). Sin embargo, los científicos sociales han prestado poca atención al origen, impacto y propagación de la cuantificación y de los nuevos “regímenes de medición” (Vera, 2005).

Segundo, cognitivamente: aprehender algo cuantitativamente implica una serie de procesos cognitivos que difieren significativamente de otros tipos de conocimiento (cualitativo, intuitivo, etcétera). Medir cuantitativamente el mérito implica producir diferencias cuantitativas entre realidades que son relativamente homogéneas en sus cualidades; y a la hora de hacer evaluaciones se utilizan esas diferencias cuantitativas producidas por la medición para demarcar y segregar entidades (*i.e.* clasificar y jerarquizar). Con esto, la producción universitaria está siendo incluida en una visión del mundo en la que lo “real” se ve como sinónimo de lo “medible” (Espeland y Stevens, 2008), al mismo tiempo que se emplean las mediciones para instrumentar y justificar la repartición jerarquizada de bienes simbólicos y económicos.

Cuando hablamos de “evaluación cuantitativa del mérito académico” hace falta clarificar los elementos clave de esa expresión. En primer lugar está la “evaluación cuantitativa”, que refiere a la estimación y comunicación de un valor por medio de números —lo que presupone la creencia de que aquello que se está

evaluando puede ser aprendido por medio de una cantidad (*i.e.*, a través de una propiedad que es susceptible de ser contada o medida)—. En segundo lugar, está el “mérito académico”. *Mérito* es una palabra volátil, pero muy significativa en el medio universitario; no se refiere únicamente a su significado primario de actividades dignas de reconocimiento y por las que se merece obtener algo; está también presente en expresiones que designan figuras y posiciones en el mundo académico, como la del profesor o investigador *emérito* (aquel que merece disfrutar de una recompensa debida a los méritos demostrados durante su tiempo de servicio); o en el término *meritorio*, que nombra cierto tipo de trabajo no remunerado en las universidades, como las “adjuntías meritorias” (es decir, ayudantías sin sueldo que realizan jóvenes aspirantes a ingresar al mundo académico con el fin de adquirir habilidades y “hacer méritos”). Así, la “evaluación cuantitativa del mérito académico” implica identificar cuáles son las actividades académicas dignas de reconocimiento y *calcular* cuánto valor merecen. Ese cálculo se realiza valuando diferentes actividades y productos con un estándar de medición común —lo que permite traducir en cantidades o magnitudes las diferencias o similitudes entre los elementos evaluados— (Espeland y Stevens, 2008).

METODOLOGÍA

Parte de los datos empíricos utilizados en esta investigación se obtuvieron a través de la realización de 15 entrevistas semiestructuradas con profesores-investigadores de tiempo completo de una de las cinco unidades académicas de la UAM. Las entrevistas se realizaron entre académicos de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería y de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.⁴ Sólo uno de los investigadores entrevistados forma

³ “Normalización” en el sentido de regularizar y estabilizar por medio de criterios invariables.

⁴ Se menciona frecuentemente que los modos de evaluación como el del tabulador de la UAM favorecen el modo de producción académica que es afín a las así llamadas “ciencias duras”, pero que es impropio para otras áreas del

parte de otra unidad académica de la UAM, pero fue consultado por haber presidido una comisión dictaminadora de área que evalúa a los profesores de todas las unidades de la UAM pertenecientes a esa área específica. Los nombres de los entrevistados y de la unidad académica donde laboran los académicos se han mantenido en el anonimato.

Una segunda fase de recolección de datos se realizó a través de una encuesta de respuesta voluntaria entre profesores-investigadores que dan clases en cuatro licenciaturas, tanto de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería como de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. La encuesta consistía en un cuestionario de 15 preguntas que podía ser respondido por Internet. Se enviaron invitaciones por correo electrónico para responder el cuestionario a 235 académicos. El porcentaje de respuesta fue del 10.2 por ciento.⁵

Para indicar la procedencia de las opiniones vertidas en las entrevistas y en los cuestionarios que son citados textualmente en el artículo, se utiliza la letra *E* para las entrevistas y la letra *C* para los cuestionarios, junto con un número que indica el orden cronológico en que las entrevistas fueron realizadas y en que los cuestionarios fueron recibidos (así, por ejemplo, una cita de la segunda entrevista realizada es identificada como E2).

Finalmente, se llevó a cabo una comparación entre el tabulador para ingreso y promoción del personal académico (TIPPA) que está

actualmente en uso para evaluar a todos los profesores de tiempo completo de la UAM, y el tabulador “cualitativo” anterior, que fue sustituido en 1985 (UAM, 2013). Adicionalmente, se analizaron los cuadernillos con los “Criterios de dictaminación” que se emplean en la comisión dictaminadora de ciencias sociales y en la de ciencias básicas (UAM, 2003; UAM, 2005), que sirven para complementar los criterios del TIPPA.

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Y LA EVALUACIÓN CUANTITATIVA DEL MÉRITO

La UAM fue una de las instituciones pioneras en la aplicación de métodos cuantitativos para la evaluación de profesores investigadores.⁶ En esta Universidad se realizan varias evaluaciones para ingreso, promoción y obtención de becas siguiendo un tabulador cuantitativo que sirve para todos los académicos, para todas las disciplinas y para las cinco unidades académicas. La introducción de este método cuantitativo de evaluación se realizó en 1985, en medio de una transformación general de los métodos de contratación y promoción en la UAM (Ibarra y Rondero, 2005; López Zárate *et al.*, 2000). La introducción de las evaluaciones primordialmente cuantitativas en la UAM se inició sólo un año después de la creación del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT (que apareció en 1984) y antecedió

conocimiento. Con esto en mente, se decidió seleccionar a profesores de dos distintas divisiones de la UAM (la de Ciencias Básicas e Ingeniería y la de Ciencias Sociales y Humanidades) para observar si aparecían discrepancias en cómo se utilizaba y cómo se percibía el instrumento de evaluación en distintas áreas disciplinares.

5 Se entrevistó y se le envió el cuestionario de respuesta voluntaria a profesores-investigadores de la UAM con nombramiento de titular por tiempo indeterminado (es decir, según la terminología de otras instituciones, académicos numerarios, con definitividad o con *tenure*). Entre los entrevistados se encontraba personal que ocupa o ha ocupado los siguientes puestos administrativos y directivos dentro de la universidad: jefatura de área, jefatura de departamento, coordinación de licenciatura, coordinación de posgrado, representante de departamento en el consejo académico, miembro de comisión dictaminadora, secretaria de unidad y rectoría de unidad. La antigüedad en la universidad de estos académicos es, en promedio, de 23 años.

6 Los sistemas de evaluación de los académicos universitarios en México comenzaron a tomar su forma actual tras una serie de profundas transformaciones iniciadas desde fines de los años setenta y consolidadas en la década siguiente. Por un lado, se realizaron reformas legislativas para reducir la influencia de los sindicatos en los procesos de contratación y promoción de los profesores e investigadores universitarios; por otra parte, ante la crisis económica nacional se diseñaron mecanismos de recuperación salarial para hacerle frente al deterioro de los ingresos de los académicos y para evitar la así llamada “fuga de cerebros” (Ordorika, 2004). Muchos de estos mecanismos tuvieron la forma de “pago por mérito”, con los que se otorgaba una gratificación (adicional al sueldo base) a aquellos académicos que librarán exitosamente procesos de evaluación *ad hoc*.

por tres años al inicio de la deshomologación salarial en la UAM (con la cual se otorgaba una compensación económica adicional a algunos académicos para reconocer su desempeño prominente y diferenciar su trabajo) (Rondero, 2007).

En general México fue pionero en la implementación de las políticas de pago por mérito en las universidades, tanto por su extensión dentro del sistema universitario como por el impacto económico que éstas han tenido en los ingresos de los académicos (Ordorika, 2004). La introducción del TIPPA en la UAM formó parte de ese cambio estructural; fue la primera universidad en México en poner en práctica estas políticas. A nivel internacional la UAM fue igualmente pionera en estos rubros, particularmente en lo que se refiere a la cuantificación de la evaluación del trabajo académico. Tan solo como punto de referencia, se puede apuntar que la reforma de la UAM antecedió en un año a la creación del Research Assessment Exercise,⁷ que se utiliza desde 1986 para evaluar la calidad de las investigaciones científicas que se realizan en las instituciones de educación superior en Inglaterra y es uno de los programas más visibles y discutidos internacionalmente.⁸ Igualmente, la reforma de la UAM llegó casi tres décadas antes de que el Departamento de Educación de Estados Unidos lanzara el *College Ratings Framework*, otra iniciativa de cuantificación educativa que ha atraído ampliamente los reflectores.

El método de evaluación de la UAM, a través del uso del tabulador, sirve no sólo como un “recuento curricular de méritos” (García Salord, 2013), sino como una *cuantificación*

curricular de méritos, donde los profesores de tiempo completo (o los candidatos a una plaza) ordenan los resultados de su trabajo (publicaciones, clases, conferencias, presentaciones de libros, dirección de tesis, asesorías de servicio social, coordinación de congresos, arbitraje de artículos, participación en órganos colegiados y un largo etcétera) llenando las casillas de un tabulador que asigna un puntaje (o, en ciertos casos, un rango de puntos) predeterminado e inmodificable para cada actividad.

Con la mencionada reforma de 1985, en la UAM se decidió sustituir el tabulador hasta entonces en uso (Tabla 1) por un segundo tabulador. El primer tabulador no era propiamente cuantitativo, y sólo detallaba la escolaridad y la experiencia docente y de investigación que hacían falta para aspirar a cada categoría y nivel académico. Por ejemplo, un profesor “asociado C” debía tener título de licenciatura, 50 por ciento de los créditos de la maestría, cinco años de experiencia docente, dos programas de clase y tres artículos publicados.

La reforma culminó en el actual tabulador para ingreso y promoción del personal académico (TIPPA). Una de las características más visibles de este nuevo tabulador fue su carácter cuantitativo; por ejemplo, en este nuevo tabulador la escala para la fijación de categorías se indica siempre como una cantidad de puntos. Así, los requisitos para “profesor asociado C” quedaban ahora definidos como “19,100 puntos”.

El TIPPA sirve entonces para fijar la categoría y el nivel del personal académico de acuerdo a una escala de puntos (Tabla 2).⁹ La

⁷ El RAE fue remplazado en 2008 por el Research Excellence Framework, que cumple esencialmente las mismas funciones y a partir de 2015 ha sido acompañado por el Teaching Excellence Framework. Ambos programas sirven para asignar fuertes sumas del presupuesto público en el sistema universitario británico (Ratcliffe, 2015).

⁸ La UAM fue pionera internacionalmente en la llamada “marea métrica”; sin embargo, lo hace utilizando su tabulador y no sigue en demasía los instrumentos actualmente en boga globalmente, como el número de citas, el factor de impacto, el h-index, etc.

⁹ Aparte del salario base, los profesores-investigadores de la UAM tienen la posibilidad acceder a cinco becas y estímulos: la Beca de apoyo a la permanencia, el Estímulo a la docencia e investigación, el Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente, el Estímulo a los grados académicos y la Beca al reconocimiento de la carrera docente (UAM, 2013). En los tres primeros casos se utiliza el TIPPA para determinar si el candidato puede recibir esa beca o estímulo; en este sentido, el TIPPA no sólo sirve para asignar categorías laborales; lo utilizan igualmente para determinar compensaciones económicas.

Tabla 1. Primer tabulador (cualitativo) de la UAM

Categoría y nivel	Escolaridad	Docencia profesional	Investigación	Ejercicio	Otros
Asistente "A"	Título: licenciatura	Un año como auxiliar de profesor o investigador	Reporte de investigación avalado por el jefe de área cuando no haya tesis	Un año de ejercicio profesional como analista	
Asistente "B"	Título: licenciatura	Un año de experiencia docente	Tres reportes de investigación con arbitraje	Dos años como analista	
Asistente "C"	Título: licenciatura	Dos años de experiencia docente	Seis reportes de investigación con arbitraje	Tres años como analista	
Asociado "A"	Título: licenciatura	Tres años de experiencia docente Material didáctico para una U.E.A.	Un artículo con arbitraje	Cuatro años como analista	
Asociado "B"	Título: licenciatura	Cuatro años de experiencia docente Material didáctico para dos U.E.A. Un programa de U.E.A.	Dos artículos con arbitraje	Jefe de departamento	Cursos extracurriculares cuya suma sea de 20 horas
Asociado "C"	Título: licenciatura, 50% créditos de maestría	Cinco años de experiencia docente Material didáctico para tres U.E.A. Dos programas de U.E.A.	Tres artículos con arbitraje	Jefe de departamento. Encargado de proyecto (2 años)	Comités de carrera licenciatura Dirección de laboratorios Cursos extracurriculares por 30 horas

U.E.A.: Unidad de Enseñanza Aprendizaje.

Fuente: López Zárate *et al.*, 2000: 411.

legislación universitaria distingue entre 12 distintas categorías (algunas con hasta cuatro niveles), que suman un total de 33 "clases" —por llamarlas de algún modo— de académicos. Éstas van desde el escalón más bajo que

corresponde al "ayudante A" (que debe de tener un mínimo de 2 mil 200 puntos para aspirar al puesto), hasta el escalón más alto, que es el de "profesor de carrera C", que debe de tener un mínimo de 55 mil puntos.

Tabla 2. Fijación de categoría, de nivel, o de categoría y nivel del personal académico

Categoría	Nivel	Puntos
Ayudante	A	2,200
Ayudante	B	3,300
Ayudante de posgrado	A	6,600
Ayudante de posgrado	B	7,700
Ayudante de posgrado	C	9,900
Profesor asistente de carrera	A	6,600
Profesor asistente de carrera	B	7,500
Profesor asistente de carrera	C	8,600
Profesor asociado de carrera	A	13,200
Profesor asociado de carrera	B	15,700
Profesor asociado de carrera	C	19,100
Profesor asociado de carrera	D	24,000
Profesor titular de carrera	A	29,000
Profesor titular de carrera	B	40,000
Profesor titular de carrera	C	55,000
Técnico académico asociado de carrera	A	5,500
Técnico académico asociado de carrera	B	6,600
Técnico académico asociado de carrera	C	8,600
Técnico académico titular de carrera	A	13,200
Técnico académico titular de carrera	B	17,000
Técnico académico titular de carrera	C	22,000
Técnico académico titular de carrera	D	29,000
Técnico académico titular de carrera	E	40,000
Personal académico por obra determinada en áreas clínicas auxiliar	A	6,600
Personal académico por obra determinada en áreas clínicas auxiliar	B	8,600
Personal académico por obra determinada en áreas clínicas titular	A	13,200
Personal académico por obra determinada en áreas clínicas titular	B	17,000
Ayudante de tiempo parcial		3,300
Profesor asistente de tiempo parcial		6,600
Profesor asociado de tiempo parcial		8,600
Profesor titular de tiempo parcial		13,200
Técnico académico auxiliar de tiempo parcial		4,400
Técnico académico titular de tiempo parcial		8,600

Fuente: UAM, 2013: 151-152.

Existen dos versiones del TIPPA (muy similares entre sí): una que se usa para el ingreso de nuevos académicos a la universidad, y otro que se emplea para las promociones y becas de los académicos ya contratados. El tabulador de ingreso otorga puntos en más de 80 rubros

(donde cada rubro puede representar un producto terminado, un grado académico o una habilidad certificada) (Tabla 3).¹⁰ Por su parte, el tabulador para promoción otorga puntos en más de 110 rubros.

¹⁰ No deja de ser llamativo que la universidad utilice un procedimiento de evaluación esencialmente idéntico para contratar a un nuevo profesor (del que se puede saber nada o casi nada) que para evaluar a un profesor que lleva trabajando varios años o incluso décadas en la institución.

Tabla 3. Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA), UAM (fragmento)

		Mínimo	Máximo	Topes
1	Experiencia académica		50,000	
1.1	Docencia		30,000	
1.1.1	Impartición de cursos		9,000	
1.1.1.1	Cursos a nivel medio superior	100	100	900
1.1.1.2	Cursos a nivel licenciatura	330	330	7,200
1.1.1.3	Cursos a nivel posgrado	550	550	9,000
1.1.2	Elaboración de planes y programas de estudio		1,500	
1.1.2.1	Programas de licenciatura	220	220	1,500
1.1.2.2	Programas de posgrado	220	220	1,500
1.1.2.3	Plan de licenciatura	550	550	1,500
1.1.2.4	Plan de especialización	550	550	1,500
1.1.2.5	Plan de maestría	550	550	1,500
1.1.2.6	Plan de doctorado	550	550	1,500
1.1.3	Preparación de materiales didácticos		18,000	
1.1.3.1	Paquete didáctico (manual)	220	660	9,000
1.1.3.2	Notas de curso normal	220	660	9,000
1.1.3.3	Notas de curso especial	220	1,100	9,000
1.1.3.4	Antologías comentadas	110	660	5,400
1.1.3.5	Libros de texto	2,200	6,600	18,000
1.1.3.6	Documentales (audiovisuales, videos, cine, fotografías y diaporamas)	220	660	9,000
1.1.3.7	Equipo de laboratorio (modelos tridimensionales, diseño y construcción)	660	1,980	18,000
1.1.3.8	Desarrollo de paquetes computacionales	660	6,600	18,000
1.1.3.9	Traducciones publicadas de libros	110	660	5,400
1.1.3.10	Traducciones publicadas de artículos	20	110	900
1.1.3.11	Traducciones editadas de documentales	110	110	600
1.1.4	Dirección de tesis		6,000	
1.1.4.1	Licenciatura	220	220	6,000
1.1.4.2	Especialización	330	330	6,000
1.1.4.3	Maestría	440	440	6,000
1.1.4.4	Doctorado	880	880	6,000
1.2	Investigación		30,000	
1.2.1	Participación en programas de investigación comunicados idóneamente		27,000	
1.2.1.1	Reporte de investigación o técnico	110	330	5,400
1.2.1.2	Artículo especializado de investigación (artículo en revista, prólogo, introducción crítica, edición crítica de libro, o capítulo en un libro científico)	880	3,300	27,000

Fuente: UAM, 2013: 145.

Veamos ahora qué implica para los evaluados y para una institución como la UAM que se realicen las evaluaciones con un instrumento de esta naturaleza.

¿QUÉ LE POSIBILITA A LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA HACER UNA EVALUACIÓN CUANTITATIVA?

Los métodos cuantitativos —como el TIPPA— sirven para legitimar los procesos institucionales de evaluación. Las medidas cuantitativas connotan objetividad y precisión; con información cuantitativa las decisiones dan la apariencia de ser menos “subjetivas” o “arbitrarias” (Carruthers, 2005). Estos métodos explotan la suposición generalizada de que las matemáticas son un “género de conocimiento preciso que no admite errores de apreciación o interpretación” (Navarrete *et al.*, 1976: 7). O, como lo expresaba una de las académicas de la UAM entrevistadas para esta investigación: el TIPPA “es un número exacto y eso da certidumbre” (E1).

Esto se ve con claridad en la justificación que se hace en la legislación universitaria de la UAM para explicar la introducción del tabulador cuantitativo de 1985:

La aplicación de este criterio [cuantitativo] permitió otorgar una respuesta idónea a los requerimientos de la comunidad universitaria en relación con el Tabulador, en virtud de que *una de las exigencias más solicitadas por dicha comunidad fue la de lograr un documento objetivo que eliminara las injusticias derivadas de los amplios márgenes de valoración que posibilitaba el Tabulador anterior* (UAM, 2013: 135. Énfasis añadido).

Por otra parte, en contraste con las evaluaciones cualitativas, las evaluaciones numéricas facilitan a las instituciones la comparabilidad entre sujetos evaluados (se comparan dos números y se observa cuál es el mayor y el menor). Por ejemplo, comparar y jerarquizar

en una lista de prelación a diez candidatos para una plaza utilizando criterios cualitativos, resulta más complicado que haciéndolo con criterios numéricos.

¿QUÉ POSIBILITA A LOS ACADÉMICOS SER EVALUADOS CON UN MÉTODO CUANTITATIVO?

Uno de los efectos que la evaluación cuantitativa tiene para los académicos es poder *commensurar* los distintos productos de su trabajo. La conmensuración implica usar números para crear relaciones entre objetos; convierte distinciones cualitativas en distinciones cuantitativas, por lo que las diferencias se expresarán como magnitudes determinadas siguiendo una medida establecida. Las diferencias expresadas de este modo se convierten en asuntos de *más* o de *menos*, y ya no en asuntos de calidad, especie, tipo o clase. Sea cual sea el área donde se utilice la conmensuración, ésta sirve como una estrategia tanto de integración como de distinción: establece una relación común entre objetos. Al hacer esto, se borra aquello que es distintivo de las cosas que son conmensuradas. La relación cuantitativa producida por la conmensuración hace posibles nuevas formas de distinción y borra otras (Espeland, 2002; Espeland y Stevens, 1998).

La conmensuración de los productos académicos es una práctica cognitiva cotidiana entre los profesores-investigadores de la UAM; en palabras de una académica: “un artículo vale cuatro cursos de licenciatura” (E3). Una afirmación de este tipo sólo puede cobrar pleno sentido visto a través de los ojos de la valoración numérica. Aquí se ve claramente cómo una distinción cualitativa (la diferencia entre ser docente de una clase de licenciatura y escribir un texto científico) se convierte en una distinción cuantitativa (la cantidad de puntos que se otorgan por dar una clase y los que se otorgan por publicar un artículo en una revista especializada). Si observamos los valores numéricos que el TIPPA establece para los

productos académicos, vemos que un curso de licenciatura vale 330 puntos y un artículo puede valer entre un mínimo de 880 y un máximo de 3 mil 300 puntos. Así, la idea de que “un artículo vale cuatro cursos de licenciatura” se hace transparente y comprensible. Dar cuatro clases de licenciatura vale mil 320 puntos (330 x 4), una cantidad que en efecto está dentro del rango entre los 880 y los 3 mil 300 puntos que son otorgados por un artículo científico.

Siguiendo esta lógica, se ha dado el caso¹¹ en que un académico de la UAM escribió un libro, pero antes de publicarlo como tal estimó más conveniente convertir el contenido del libro en cuatro artículos separados. Esta decisión —que puede resultar extravagante o hasta inverosímil visto desde otros principios de evaluación— tiene mucho sentido después de conmensurar el valor de un libro y el valor de cuatro artículos usando el TIPPA. Según éste, un “libro científico” vale entre 2 mil 200 y 6 mil 600 puntos; mientras que un “artículo especializado de investigación” vale entre 880 y 3 mil 300 puntos. Con esto la publicación de cuatro artículos oscila entre 3 mil 520 y 13 mil 200 puntos. De este modo, considerando que se obtuvieran los puntajes máximos de cada categoría, el mismo trabajo del libro, convertido en artículos, significaría obtener exactamente el doble de puntos (de 6 mil 600 a 13 mil 200 puntos).

En el contexto de otra “economía del prestigio”, tener un “libro de autor único” es considerado como uno de los logros más elevados (como sucede normalmente, por ejemplo, en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades). Merecida o inmerecidamente, el valor simbólico de la autoría de un libro acostumbra ser altísima en los medios académicos e intelectuales. El nacimiento (publicación) de un libro acostumbra ir acompañado de una fiesta o ritual ceremonial (la “presentación del libro”). Los libros son valorados en más alta estima si vienen acompañados de una firma o

una dedicatoria del “autor”; son objetos que se obsequian, etcétera. Sin embargo, con la asignación de puntos del TIPPA, el libro se convierte en un bien cuyo valor se reduce a puntos; puntos que individualmente son idénticos a los que se obtienen por actividades tan disímiles como dirigir un programa radiofónico, estudiar un curso de idiomas o construir un equipo de laboratorio. Así, la conmensuración —con la subsecuente posibilidad que tienen los profesores-investigadores de comparar y calcular el valor numérico de sus productos— permite que la publicación de cuatro artículos individuales sea una *inversión académica* más redituable que publicar un libro.

Todo esto tiene múltiples consecuencias prácticas para la labor tanto de las universidades como de los profesores. En una encuesta que realizó la revista *Nature* a rectores y otros directivos sobre la necesidad de que las instituciones describan con claridad a los profesores cómo serán evaluados y qué elementos se van a considerar en ese proceso, recogieron la opinión del decano de una universidad que sostenía que no deseaba presentar una lista de las cualidades que buscaba en los candidatos a obtener una plaza con definitividad, porque eso “podría alentar entre los profesores el comportamiento de palomear la lista en vez de alentar la innovación” (*Nature*, 2010: 845). Aunque la revista critica esa actitud y demanda como esencial la transparencia en los criterios de evaluación del trabajo científico, la opinión de ese decano no es un sinsentido. El caso de la UAM y sus métodos de evaluación (que son instrumentos altamente transparentes) puede, en efecto, promover ese comportamiento de conformarse con palomear ítems en una lista de requisitos. Eso representa una ventaja para los evaluados, pues pueden adaptar sus tareas para manipular a su favor los puntajes de las evaluaciones.

Veamos un ejemplo. Al hablar de los formularios de las evaluaciones de clase que los

¹¹ Debo este dato al investigador Ángel Díaz-Barriga.

alumnos llenan en los cursos de cada trimestre —de cuyos resultados depende en gran medida la obtención de una “beca de docencia” que otorga la UAM a la mayoría de sus profesores—, uno de los entrevistados contaba lo siguiente:

Yo una vez hice un experimento: que mis evaluaciones [de los estudiantes] salgan perfectas. Y salieron perfectas. Todas las cosas, todos los puntos los fui llevando a cabo, tal cual, más allá de la calidad de mis clases. Por ejemplo, hay un punto que siempre me fallaba, le preguntaba a los alumnos: “¿Recibió asesoría?”. Les dije [a mis alumnos]: “les voy a dar asesoría a todos, a fuerza”. Los programaba una vez al mes y los llevaba de cinco en cinco. Les daba asesorías a todos, para que todos dijeran “sí tuve asesoría”. [...] Todos [los puntos de la evaluación] fueron así. Di el programa el primer día, nunca falté, usé métodos. Todos los puntos. O sea, era un experimento. Fue bueno el experimento, porque es la posibilidad de tener un esquema para sacar una evaluación. [...] Y la calificación subió. ¡El consejo divisional me dio una carta de distinción! (E12).

Conocer de antemano exacta y puntualmente qué parte del trabajo de un académico será evaluada, le permite a los evaluados actuar de modo estratégico —más allá de la calidad de sus labores— para asegurar una buena evaluación.

¿NÚMEROS U OPINIONES? EL TABULADOR Y SUS DIFERENCIAS CON OTROS MÉTODOS DE EVALUACIÓN

Utilizando el vocabulario de la teoría del constructivismo estructuralista sobre el capital cultural, se podrían contrastar los sistemas de evaluación basados en “juicios cualitativos” con el sistema basado en “cálculos cuantitativos” (como el de la UAM), diciendo que este

último privilegia al *capital cultural institucionalizado* (i.e., constancias y títulos académicos) sobre el *capital cultural incorporado* (i.e., la acumulación de cultura ligada al cuerpo por un proceso de interiorización) (Bourdieu, 2000). En otras palabras, la evaluación a través de tabuladores como el TIPPA le da una potestad absoluta a los documentos validados institucionalmente que certifican un logro o habilidad (i.e., títulos, certificados y constancias, todos necesariamente acompañados de sus respectivos sellos, apostillas, membretes y firmas). Así, sólo se reconoce como válido el capital cultural “académicamente sancionado y garantizado en forma legal mediante títulos”, que son certificados “de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2000: 146). Esta primacía de los títulos y certificados va en detrimento de la posibilidad de emitir juicios sobre el individuo evaluado atendiendo a sus habilidades y capacidades culturales interiorizadas, sus “signos de competencia” y los “indicios apenas perceptibles” sobre sus capacidades (como la forma de hablar, los modales, la actitud, la disposición, la sensibilidad, los gustos), que en muchos contextos son cruciales para evaluar y seleccionar candidatos (Bourdieu, 1999: 133).

Esto marca un fuerte contraste entre el modo de contratar y evaluar académicos en una universidad por medio del tabulador, y el sistema prevalente en muchas instituciones del medio universitario angloparlante e instituciones de otras esferas culturales que duplican ese sistema:¹² en numerosas universidades estadounidenses, por ejemplo, el capital cultural incorporado es crucial para salir airoso en los procesos de contratación para una plaza de tiempo completo con posibilidad de definitividad (conocidas como *tenure track*). Los candidatos preseleccionados a una de esas plazas hacen visitas al campus (de uno o dos días completos) y realizan una o dos

12 Se hace esta comparación sin emitir ningún juicio sobre cuál de estos sistemas es “mejor” o “peor”.

presentaciones públicas (*job talks* y *teaching demonstrations*) y se entrevistan (lo mismo en entrevistas formales que en intercambios más “informales”, como tomar café y la hora del almuerzo) con los profesores que son potenciales futuros colegas, con personal de recursos humanos, con alumnos, con autoridades universitarias (como directores, decanos y rectores). Como recomienda un profesor a los aspirantes: “el candidato debe estar preparado, sobre todas las cosas, a amar todo lo que ve y a todas las personas que conoce; debe encontrar intereses comunes con tantos miembros del Departamento como sea posible, y ayudar a todas esas personas a observar las ventajas de contratar a *este* candidato en vez de a los otros” (Modern Language Association, 2015: s/p).

Estos procedimientos de evaluación —que son intensivos en *copresencia* y en interacciones cara a cara entre evaluado y evaluador, donde la identificación y valoración del capital cultural incorporado es permanente— difieren marcadamente del tipo de evaluación que se lleva a cabo en la UAM, que es *documentalmente intensivo* (lo que implica, entre otras cosas, un triunfo del sistema “credencialista” [Collins, 1989], donde se reduce el número de aspirantes a un trabajo no con base en su conocimiento o habilidades, sino en la obtención de títulos). La evaluación por medio del tabulador impone que los miembros de las comisiones dictaminadoras y evaluadoras pasen mucho tiempo frente a los expedientes y escaso o nulo tiempo frente a los candidatos. En el caso de becas, los evaluadores nunca interactúan con el evaluado durante el proceso de dictaminación; cuando se trata de promociones a veces se hacen entrevistas breves. En el caso de ingreso de nuevo personal académico —como lo manifiesta un dictaminador (E13)— la interacción cara a cara entre candidatos a una plaza y los dictaminadores puede ir de escasos 15 minutos a una hora (dependiendo, en parte, del número de aspirantes).

Otra característica llamativa del método de evaluación por medio del tabulador es la

enorme limitación que se impone sobre la posibilidad de que los dictaminadores utilicen su juicio informado. Tal como está diseñado el sistema, el criterio de los miembros de las comisiones evaluadoras se limita esencialmente a tres tareas:

1. Verificar si cada ítem que debe ser evaluado está colocado en la casilla correcta del tabulador, y si no lo está reasignarlo a otro casillero. Por ejemplo, se puede reclasificar lo que el evaluado consideraba un “artículo de investigación” (casillero 1.2.1.2 del TIPPA) como un “artículo de divulgación” (casillero 1.3.4).
2. Asignarle a cada ítem un puntaje dentro del rango establecido por el tabulador en el casillero correspondiente. Por ejemplo, un “artículo de investigación” no puede recibir un valor menor a 880 puntos o mayor a 3 mil 300; un “artículo de divulgación” no puede recibir un valor menor a 110 puntos o mayor a 330, etc.
3. Verificar que el documento que se presentó como prueba de cada actividad sea el adecuado (en esta tarea también intervienen abogados de la universidad, para comprobar la validez de un título académico, constancia, certificado, etcétera). Si la constancia que presenta un candidato para justificar un ítem en su expediente es considerada “no idónea”, entonces ese ítem es descartado y ese producto reeditaré en cero puntos. Esto quiere decir que, en esta lógica de evaluación, si un saber no está institucionalizado —en la forma de constancias, títulos, certificados— no existe ni puede ser evaluado. Así, vale más una constancia de “comprensión de lectura del portugués” que dominar el alemán o el chino y no tener ninguna certificación para avalarlo. O, como lo dice un entrevistado que participó en

una comisión dictaminadora de área: es indispensable que haya “un documento por cada actividad” (E13).

Si regresamos en este punto a la comparación con los métodos de contratación y promoción usualmente empleados en las universidades estadounidenses, podremos observar con claridad algunos contrastes entre los métodos cualitativos y cuantitativos. Por ejemplo, es llamativo que el sistema de la UAM no recurra nunca al uso de cartas de recomendación, que son una de las piezas clave para la contratación de profesores universitarios en Estados Unidos y que se solicitan en las convocatorias para candidatos que deseen competir por una plaza con opción a definitividad (un “paquete” de aplicación típico incluye un *curriculum vitae*, una carta de intención, textos de autoría propia —*writing samples*— y cartas de recomendación de tres expertos en el campo de especialización del candidato).¹³

Las cartas de recomendación —que muchas veces, y no sin razón, son vistas únicamente como manifestaciones del capital social del recomendado— son instrumentos cualitativos que permiten, a quienes las redactan y a quienes las leen, considerar un número indefinido de cualidades de la persona sobre la cual la carta hace referencia. Esto permite valorar, exaltar y detallar las cualidades de un candidato sin estar limitado a los elementos numerados en una lista y también escapar del peso que un tabulador le otorga, en términos numéricos, a un producto o habilidad determinado. Las cartas de recomendación —cuando hacen un balance entendido de lo que un candidato ha logrado o se espera que pueda lograr en un ámbito académico— son utilizadas para tener en el proceso de evaluación el *juicio informado* de algunos expertos.¹⁴

Para las evaluaciones de la UAM, en cambio, no se utilizan ni se solicitan cartas de recomendación (ni reseñas de los trabajos publicados por los evaluados), por lo que se prescinde de las opiniones y juicios informados de expertos en el campo de especialización del evaluado. Con esto, en la UAM se observa: 1) un monopolio de los documentos probatorios sobre cualquier otra forma de aprehensión de las habilidades del evaluado; y 2) una primacía de la magnitud numérica estandarizada y predeterminada sobre el juicio de los expertos en un campo de especialización.

Se debe enfatizar, sin embargo, que las cartas de recomendación y demás procedimientos cualitativos de evaluación no están exentos de problemas. Aunque no se las ha tomado como objeto de estudio de manera suficientemente amplia (considerando cuánto peso tienen en los procesos de evaluación en varios sistemas universitarios), numerosos estudios (Schmader *et al.*, 2007; Trix y Psenka, 2003; Madera *et al.*, 2009; Grote *et al.*, 2001) han mostrado cómo las cartas de recomendación pueden reproducir negativamente estereotipos de raza y género, sin contar que usualmente omiten características del recomendado que podrían ser relevantes para los evaluadores que reciben las cartas (particularmente, aquellas características que son poco halagadoras). Otros estudios señalan cómo en las entrevistas y presentaciones destinadas a la contratación, factores no profesionales como la apariencia física de los candidatos puede influenciar la opinión de los evaluadores (Lee, 2016; Lee *et al.*, 2016). Finalmente, investigaciones recientes sobre cómo funcionan los comités académicos de evaluación (Lamont, 2010; Posselt, 2016) señalan cómo los miembros de esos comités —aunque toman en serio su trabajo y actúan profesionalmente— llegan

13 Se pueden ver numerosos ejemplos en el “*job bank*” de la American Sociological Association (<http://asa.enoah.com/Job-Bank-Information>) o de cualquier otra asociación profesional.

14 Incluso para las evaluaciones de promoción de un académico en las universidades estadounidenses o canadienses (como las *tenure revision*) —donde los evaluadores de la institución han sido colegas del evaluado durante años— se suelen solicitar cartas (*review letters*, *external appraisals*), a entre cuatro y seis expertos, en las que deben detallar su opinión sobre los aspirantes a definitividad o a promoción.

a considerar de manera desigual a los candidatos según su nacionalidad, por ejemplo, o le dan peso a “cualidades evanescentes” (detalles sutiles, como el uso del lenguaje, que consideran que les permite identificar rasgos de originalidad, inteligencia o competencia) que no forman parte de los criterios formales y explícitos de evaluación.

Como veremos, el miedo a ser perjudicado por los desvíos y limitaciones de los métodos y procedimientos cualitativos es precisamente uno de los motivos por los cuales un instrumento cuantitativo como el TIPPA goza de amplia legitimidad entre los profesores de la UAM.

LA PEOR FORMA DE EVALUACIÓN, EXCEPTO POR TODAS LAS DEMÁS

Al considerar las opiniones de los profesores-investigadores de la UAM parece claro que la evaluación por medio de un tabulador cuantitativo parece haber tenido sobrado éxito en su objetivo de hacer más legítimas las evaluaciones ante los ojos de los evaluados. Aunque en las entrevistas y cuestionarios con los académicos se mostraron críticos ante varios aspectos de la actual forma de evaluación a través del tabulador, la inmensa mayoría opinó que no les gustaría ser evaluados bajo ningún otro método.

En palabras de un investigador del área de ciencias sociales que recuerda la transición del primer tabulador al actual:

Creo que [el tabulador] es el mejor instrumento. Si no estoy mal... la UAM fue la primera institución que hizo un tabulador numérico. Veníamos de un tabulador no numérico y [había] quejas [ante] la *incertidumbre* y la *arbitrariedad* de las [comisiones] dictaminadoras: “me ponen los puntos que se les da la gana”. ¡Ah!, entonces vamos a hacerlo cuantitativo para evitar la subjetividad... Yo creo que es un buen instrumento, acota la arbitrariedad (E8).

Esta misma opinión se puede ilustrar más detalladamente con lo dicho por un investigador del área de ciencias básicas, quien pese a tener serios cuestionamientos hacia el método de evaluación de la UAM, dice que no lo cambiaría por otra forma de evaluación. Primero sostenía que

...aquí para evaluarte un artículo lo más seguro es que ningún miembro de la dictaminadora entienda lo que yo estoy escribiendo... un trabajo que yo hice con un colaborador de [un país europeo], simplemente se publicó como un preimpreso; pero claro en [ese país] los preimpresos son bonitos, con una pasta bonita... Por ese artículo me dieron 3 mil 300 puntos... Por otra parte, en una publicación que hice también con otro colaborador, en una revista de primer nivel... [sólo] me dieron 1200 puntos. [Se trataba de una publicación] que yo puedo decir: es lo mejor que he trabajado, me costó realmente... [si me llegan a preguntar] “a ver, ¿qué hiciste en la vida?”: [hice esto], la revista es de primer nivel. Y cuando vi la evaluación que me pusieron, yo me sentí ofendido... He platicado con algunas personas. Los que evaluaron... a lo mejor no saben de las revistas; les digo: “¿no saben distinguir lo que es un preimpreso de una publicación?”. No noté dolo ni nada de eso, sino incompetencia... hay incompetencia en el interior de la gente que está ahí de dictaminadora (E10).

Después, este mismo investigador dijo: “respecto a otro país, es distinto... cuando yo les comento que en mi universidad se evalúa con puntitos: ‘¡es barbarie!’. Y estoy de acuerdo, pero tienen otros estándares y otras maneras de evaluar” (E10). Sin embargo, cuando el investigador reflexionó sobre la UAM en el contexto de las universidades mexicanas, dijo: “en mi experiencia, en lo que conozco en todos lados, lo que he vivido en todos lados en comparación con la UAM [éste es] el mejor método de evaluación que existe en México... ”

la UAM [emplea un] sistema de evaluación que tiene sus defectos, pero es el mejor sistema de evaluación” (E10).

Las repuestas de los investigadores en la encuesta resultan reveladoras sobre las fortalezas que ven en la evaluación a través del tabulador; en particular, ilustran de manera manifiesta su recelo por el uso político que se pueda dar si se emplean otros métodos de evaluación.

Una de las preguntas del cuestionario indagaba sobre qué tan dispuestos estarían a que se utilizaran métodos de evaluación donde los evaluadores estuvieran menos constreñidos por los puntajes del TIPPA y tuvieran mayor discrecionalidad para emplear su juicio informado. Las respuestas a esta pregunta resultaron categóricas. Como un académico afirmó elocuentemente: “ampliar los grados de libertad de las comisiones [tendría] el efecto de detonar las miserias humanas entre los académicos” (C6).

Otras respuestas a esa pregunta enfatizan cómo no se sienten inclinados a modificar ni flexibilizar el sistema de evaluación por una serie de temores ante lo que podría causar tener evaluadores que cuenten con mayor libertad de juicio. Entre estos miedos se encuentra el de la corrupción y abuso de los evaluadores. Así, fueron frecuentes expresiones de este tipo: mayor discrecionalidad de los evaluadores “daría pie a otro tipo de corrupción... es preferible que haya reglas y tabuladores claros y que no se puedan cambiar” (C1); “La evaluación con discrecionalidad da lugar a corrupción” (C12).

Los académicos consultados también mostraban una preocupación ante el uso político de las evaluaciones por parte de los grupos de poder dentro de la universidad. Uno de ellos, por ejemplo, rechazó la idea de darles más discrecionalidad a los evaluadores

...porque la evaluación dependería más de criterios personales de quienes estuvieran en determinado momento formando parte de

la comisión. Se politizaría más la participación en tales comisiones. Esta es un arma peligrosa que puede ser copada por grupos de poder contra otros grupos antagónicos (C5).

Otro sostuvo que

...las comisiones dictaminadoras se han convertido, en ocasiones, en mecanismo de premio o castigo para los profesores dependiendo de los amores o desamores de los distintos grupos políticos. Instrumentos que permitieran una mayor discrecionalidad a los miembros de las comisiones, podrían producir más pérdida de confianza (C14).

Uno más afirmó que el uso político de la evaluación se practica pese a los múltiples límites que el tabulador impone sobre los evaluadores:

Si con el sistema actual puede darse cierto grado de discrecionalidad en las comisiones dictaminadoras, eliminando los rangos y puntajes éstas se convertirían en los botines de los grupos de poder en la universidad. Incluso cabe señalar que curiosamente los miembros de las comisiones dictaminadoras obtienen mejores evaluaciones cuando son parte de las mismas que cuando dejan de serlo (C18).

En general, las opiniones recogidas entre los académicos muestran cómo éstos consideran que la evaluación cuantitativa sirve para cerrar las puertas a la “subjetividad”: “ Toda evaluación siempre es tamizada por la subjetividad de quienes la ejercen y los parámetros y los rangos acotan la intervención emotiva y anímica de los miembros de las comisiones dictaminadoras” (C7). Además de esa capacidad para restringir lo objetivo, varios profesores-investigadores subrayaron que la asignación de puntos por medio del TIPPA traía consigo valores positivos, como permitir evaluaciones más justas, transparentes y

exactas: “si con la interpretación subjetiva de las comisiones dictaminadoras la evaluación es muchas veces injusta, con la discrecionalidad sería peor” (C22); “aún con sus defectos, establecer rangos hace más justa la evaluación” (C9); “siempre es mejor ser evaluado con reglas claras y precisas y no depender del humor de quien evalúa” (C10).

Podríamos sintetizar la opinión de los académicos de la UAM sobre la forma en que son evaluados parafraseando la famosa frase de Winston Churchill sobre la democracia y decir que para ellos “la evaluación cuantitativa del tabulador es la peor forma de evaluación, excepto por todas las otras formas de evaluación que se han intentado”.¹⁵ La legitimidad que tiene la evaluación a través del tabulador entre los profesores de la UAM proviene de la certeza que dan los rangos cuantitativos del tabulador (con mínimos “inviolables”), de los límites que el tabulador impone en consecuencia a los criterios subjetivos de los evaluadores, y del diseño institucional que permite la selección de los miembros de las comisiones dictaminadoras, además de la existencia de instancias de revisión.

CONSIDERACIONES FINALES

El caso particular de los métodos de evaluación de la UAM sirve para hacer algunas consideraciones generales sobre los efectos, virtudes y limitaciones de la cuantificación del mérito académico.

En primer lugar, las “tecnologías del mérito” (como el TIPPA) con las que se mide el desempeño de los académicos reducen crecientemente el número de dimensiones consideradas relevantes para evaluar el desempeño académico a la vez que los instrumentos de medición se han hecho mayoritariamente unívocos. Recuperando una fórmula de Pierre Bourdieu —que utilizó para referirse a estudiantes en la competencia desenfadada

a través de exámenes nacionales estandarizados—, el tabulador coloca a todos los profesores-investigadores de la UAM bajo una “jerarquía única de formas de excelencia” (1997: 44). ¿Qué pensaríamos si en los Juegos Olímpicos todos los jueces que califican boxeo, gimnasia artística y clavados utilizaran las mismas tablas de evaluación para otorgar medallas en deportes tan distintos? ¿No sería poco razonable evaluar con un mismo criterio a un atleta que tiene por objetivo noquear a puñetazos a su contrincante y a otro que debe mover con gracia y elegancia un listón? Algo parecido es lo que sucede en la UAM con el TIPPA. Para poder atender sus licenciaturas y posgrados, la universidad necesita en su plantilla de profesores a abogados, administradores, agrónomos, antropólogos, arquitectos, biólogos, comunicólogos, diseñadores (gráficos e industriales), economistas, filósofos, físicos, geógrafos, hidrobiólogos, humanistas, informáticos, ingenieros (civiles, eléctricos, industriales, mecánicos y químicos), lingüistas, matemáticos, médicos, nutriólogos, politólogos, químicos, veterinarios, psicólogos y sociólogos. Todos ellos, con sus disímiles criterios y prioridades profesionales, tienen que someterse a la rígida férula de un tabulador único.

Aquí se aprecian con claridad las debilidades y fortalezas de una forma de evaluación centrada en un instrumento como el TIPPA: por un lado, éste reduce las múltiples actividades y productos en los que pueden materializarse los logros de un profesor-investigador a una sola forma de entender y valorar el trabajo académico. Abogados, biólogos, diseñadores y demás especialistas son todos sometidos a un estándar exclusivo (en el sentido de que tiene “fuerza para excluir”) de evaluación de la actividad profesional. En segundo lugar, un instrumento de evaluación rígido y normalizado —además de cuantitativo, reticular e impersonal— tiene la cualidad, difícilmente sustituible, de disminuir considerablemente el peso de los

¹⁵ La frase original de Churchill rezaba “La democracia es la peor forma de gobierno, excepto por todas las otras formas que se han intentado”.

critérios informales y “evanescentes” que muchas veces llegan a tener un lugar preponderante en las evaluaciones que son dejadas a criterio de los evaluadores. Esto es crucial en un medio informado por el recelo, la desconfianza, la suspicacia y el temor que tienen las personas ante el uso arbitrario, discrecional, interesado y parcial que hacen aquellos que están en posiciones de autoridad (como los miembros de las comisiones de evaluación, en este caso). Con todos sus defectos, las evaluaciones cuantitativas por medio de un tabulador, aumentan la certeza y la confianza hacia los resultados y procedimientos de una evaluación.

En tercer lugar, el discurso de la meritocracia se ha emparentado cada vez más con la llamada “objetividad mecánica”, que se basa en la multiplicación de estándares numéricos para establecer criterios de evaluación y de toma de decisiones que son usados por administradores para revestir su autoridad con reglas rigurosas e inflexibles (Porter, 1996). Las principales fuentes de legitimidad institucional de esas herramientas cuantitativas de evaluación son: primero, estar en línea con instrumentos y políticas de administración universitaria que han cobrado gran impulso a nivel internacional; y segundo, disminuir la discrecionalidad y “subjetividad” en los procesos de evaluación.

Finalmente, el tabulador no sólo cuenta (da puntos) las actividades académicas, también —y principalmente— define *qué*

es lo que cuenta (lo que puede ser considerado) como actividad académica evaluable. El tabulador es una entidad total; todo lo que está fuera de él es, por definición, irrelevante a los ojos de la institución. El tabulador anticipa al tipo de académico que va a evaluar, no es un “modelo de” sino un “modelo para” un tipo de académico. Las evaluaciones no sólo *miden*; al delimitar categorías y clasificaciones también *crean* un tipo particular de académico (Hacking, 1986). Como pasa con otros sistemas de medición, los tabuladores, índices e indicadores cuantitativos empleados para calcular los logros académicos no miden únicamente un fenómeno, también sirven para instituirlo —diciéndolo de otro modo, las mediciones del mérito académico son *performativas*—. Esto quiere decir que los sujetos que son medidos con estos instrumentos (los profesores e investigadores universitarios) seleccionan y adecuan sus actividades pensando en cómo serán sopesadas en el proceso de medición. La medición misma, en estos casos, sirve para crear el objeto medido (por ejemplo, los académicos seleccionan qué, dónde, cuánto y cuándo publicar teniendo en mente el peso numérico que esas publicaciones tendrán en sus próximas evaluaciones). Como han observado Espeland y Sauder (2007) invocando el concepto metodológico de “reactividad” (*reactivity*): las personas cambian su comportamiento como reacción a ser observadas, medidas y evaluadas.

REFERENCIAS

- ABBOTT, Alison, David Cyranoski, Nicola Jones, Brendan Maher, Quirin Schiermeier y Richard Van Noorden (2010), “Metrics: Do metrics matter?”, *Nature*, vol. 465, núm. 7300, pp. 860-862.
- ABOTES, Hugo (2012), *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*, Buenos Aires, Itaca/UAM/CLACSO.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CARRUTHERS, Bruce (2005), “The Sociology of Money and Credit”, en Neil J. Smelser y Richard Swedberg (coords.), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton, Princeton University Press, pp. 355-378.

- CARSON, John (2004), "The Science of Merit and the Merit of Science: Mental order and social order in early twentieth-Century France and America", en Sheila Jasanoff (coord.), *States of Knowledge: The co-production of science and social order*, Londres, Routledge, pp. 181-205.
- COLLINS, Randall (1989), *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid, Akal.
- CRONIN, Blaise y Cassidy Sugimoto (coords.) (2014), *Beyond Bibliometrics: Harnessing multidimensional indicators of scholarly impact*, Cambridge, MIT Press.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- ENDERS, Jürgen (2015), "Una 'carrera armamentista' en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial", *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 176, pp. 83-109.
- ESPELAND, Wendy Nelson (2002), "Commensuration and Cognition", en Karen Cerulo (coord.), *Culture in Mind: Towards a sociology of culture and cognition*, Nueva York, Routledge, pp. 63-88.
- ESPELAND, Wendy y Mitchell Stevens (1998), "Commensuration as a Social Process", *Annual Review of Sociology*, vol. 24, pp. 313-343.
- ESPELAND, Wendy y Mitchell Stevens (2008), "A Sociology of Quantification", *European Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 3, pp. 401-436.
- GALAZ Fontes, Jesús y Manuel Gil Antón (2013), "The Impact of Merit-Pay Systems on the Work and Attitudes of Mexican Academics", *Higher Education*, vol. 66, núm. 3, pp. 357-374.
- GARCÍA Salord, Susana (2013), "Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa", *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. especial, pp. 82-95.
- GROTE, Christopher, William Robiner y Allyson Haut (2001), "Disclosure of Negative Information in Letters of Recommendation: Writers' intentions and readers' experiences", *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 32, núm. 6, pp. 655-661.
- HACKING, Ian (1986), "Making Up People", en Thomas Heller, David Wellbery y Morton Sosna (coords.), *Reconstructing Individualism*, Stanford, Stanford University Press, pp. 222-236.
- HICKS, Diana y Paul Wouters (2015), "The Leiden Manifesto for Research Metrics", *Nature*, núm. 520, pp. 429-431.
- IBARRA Colado, Eduardo y Norma Rondero (2005), "Anexo 1. Periodización y caracterización de los modos de regulación del trabajo académico en la UAM (1973-2004)", en Manuel Gil Antón (coord.), *La carrera académica en la UAM. Un largo y sinuoso camino*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 1-42.
- LAMONT, Michèle (2010), *How Professors Think: Inside the curious world of academic judgment*, Cambridge, Harvard University Press.
- LEE, Sun Young (2016, 12 de enero), "Are Good-Looking Men Predestined to Do Well in Academic Careers?", *Times Higher Education*, en: <https://www.timeshighereducation.com/blog/are-good-looking-men-predestined-to-well-academic-careers> (consulta: 15 de enero de 2016).
- LEE, Sun Young, Marko Pitesa, Madan Pillutla y Stefan Thau (2015), "When Beauty Helps and When It Hurts: An organizational context model of attractiveness discrimination in selection decisions", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 128, mayo, pp. 15-28.
- LLOYD, Marion Whitney, Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez (2011), *Los rankings internacionales de universidades, su impacto, metodología y evolución*, México, UNAM, Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional 7.
- LÓPEZ Zárate, Romualdo, Óscar González Cuevas y Miguel Ángel Casillas (2000), *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- MADERA, Juan, Michelle Hebl y Randi Martin (2009), "Gender and Letters of Recommendation for Academia: Agentic and communal differences", *Journal of Applied Psychology*, vol. 94, núm. 6, pp. 1591-1599.
- Modern Language Association (2015), "Interviews, Campus Visits, Job Talks, and Teaching Demonstrations", en: http://www.mla.org/job_interviews (consulta: 9 de marzo de 2015).
- Nature* (2010), "Assessing Assessment", *Nature*, vol. 465, núm. 7300, p. 845.
- NAVARRETE, Manuel, Marcos Rosenbaum y Michael Ryan (1976), *Matemáticas y realidad*, México, Secretaría de Educación Pública.
- ORDORIKA, Imanol (2004), "El mercado en la academia", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-74.
- ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado del prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-22.
- PORTER, Theodore M. (1996), *Trust in Numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*, Princeton, Princeton University Press.
- POSSELT, Julie (2016), *Inside Graduate Admissions: Merit, diversity, and faculty gatekeeping*, Cambridge, Harvard University Press.

- RATCLIFFE, Rebecca (2015, 2 de noviembre), "The Teaching Excellence Framework: Can higher education up its game?", *The Guardian*, en: <http://www.theguardian.com/education/2015/nov/02/teaching-excellence-framework-university-tef-student-data-higher-education> (consulta: 18 de noviembre de 2015).
- RICKER, Martin (2015), "A Numerical Algorithm with Preference Statements to Evaluate the Performance of Scientists", *Scientometrics*, vol. 103, núm. 1, pp. 191-212.
- RONDERO, Norma (2007), "Impacto de las becas y los estímulos en la producción del trabajo académico en México", *Sociológica*, vol. 22, núm. 65, pp. 103-128.
- SCHMADER, Toni, Jessica Whitehead y Vicki H. Wysocki (2007), "A Linguistic Comparison of Letters of Recommendation for Male and Female Chemistry and Biochemistry Job Applicants", *Sex Roles*, vol. 57, núms. 7-8, pp. 509-514.
- SWARTZ, David (1997), *Culture & Power: The sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago, University of Chicago Press.
- TRIX, Frances y Carolyn Psenka (2003), "Exploring the Color of Glass: Letters of recommendation for female and male medical faculty", *Discourse & Society*, vol. 14, núm. 2, pp. 191-220.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2003), "Criterios de dictaminación. Comisión dictaminadora en el área de ciencias sociales", *Semanario de la UAM*, núm. especial, 6 de enero, s/pp.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2005), "Criterios de dictaminación. Comisión dictaminadora en el área de ciencias básicas", *Semanario de la UAM*, núm. especial, 3 de enero, s/pp.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2013), *Legislación universitaria*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- VAN NOORDEN, Richard (2010), "A Profusion of Measures", *Nature*, vol. 465, núm. 7300, pp. 864-866.
- VERA, Héctor (2005), "Cuándo, dónde y cuánto. El tiempo, el espacio y las medidas como problemas sociológicos", *Sociológica*, vol. 20, núm. 58, pp. 105-129.
- VERA, Héctor (2015), "La medición cuantitativa del mérito. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana", ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 16-20 de noviembre.
- VERA, Héctor (2016, 20 de enero), "El sistema educativo y la ubicuidad de la evaluación", *Nexos*, en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=132> (consulta: 20 de enero de 2016).
- WILSDON, James (2015, 9 de julio), "The Metric Tide: An agenda for responsible indicators in research", *The Guardian*, en: <https://www.theguardian.com/science/political-science/2015/jul/09/the-metric-tide-responsible-indicators-research> (consulta: 1 de agosto de 2015).

Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso

VERÓNICA GUBBINS* | VALENTINA TIRADO** | VALENTINA MARCHANT***

Las relaciones entre docentes y padres, madres o apoderados afectan el desempeño escolar de los estudiantes. Apoderados menos aventajados económicamente reportan pocas experiencias positivas y menos participación en las actividades de la escuela. Menos evidencia existe respecto a la relación entre docentes y familias con alto capital económico y cultural. El objetivo de este artículo es describir las disposiciones de los docentes de un establecimiento educacional privado chileno hacia la relación con familias de la élite. Se realizaron cuatro grupos de discusión con el total de docentes que trabajan con apoderados en primero y segundo ciclo de la educación básica. La disposición de los docentes es a construir relaciones instrumentales con las familias y excluirlos de los asuntos y decisiones relacionadas con el trabajo docente en aula. Se concluye que la existencia de menor distancia cultural entre familias y escuelas no garantiza más confianza, reciprocidad y apoyo mutuo entre docentes y apoderados.

Relationships between teachers and parents affect students' school performance. Less economically advantaged guardians report few positive experiences and less participation in school activities. There is less evidence with regard to relationships between teachers and families with high economic and cultural capital. The objective of this article is to describe teachers' attitudes in a private education establishment in Chile toward relationships with elite families. Four discussion groups were held with all of the teachers working with guardians in the first and second cycles of basic education. Teachers' attitudes are oriented toward building instrumental relationships with families and excluding them from matters and decisions associated with the work of teaching in the classroom. It is concluded that less cultural distance between families and schools does not guarantee more trust, reciprocity or mutual support between teachers and guardians.

Palabras clave

Relación familia-escuela
Nivel socioeconómico alto
Docentes
Escuela privada
Educación básica
Estudio de casos

Keywords

Family-school relationship
High socioeconomic level
Professors
Private school
Basic education
Case studies

Recepción: 5 de abril de 2016 | Aceptación: 23 de junio de 2016

* Académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). PhD en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: desigualdad educativa, aprendizaje escolar, participación de padres, madres y apoderados, relación entre familias y actores educativos de la escuela. Publicaciones recientes: (2016), *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae; (2016, en coautoría con G. Otero), "Effect of the Parental Involvement Style Perceived by Elementary School Students at Home on Language and Mathematics Performance in Chilean Schools", *Educational Studies*, vol. 42, núm. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1148586>. CE: vergubbins@gmail.com

** Psicóloga, Comunidad Terapéutica Rayencura. CE: vtiradobehrens@gmail.com

*** Cientista Social de la Familia. Maestra en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: valemarchant89@gmail.com

Diversos estudios han demostrado que las relaciones que se construyen entre docentes y apoderados tienen importantes consecuencias en los logros escolares de la infancia (Hill y Tyson, 2009; Larivée y Larose, 2014; Murillo y Román, 2011).¹ Se trata de una dimensión tan importante como la relación docente-estudiante en el aula y parento-filial en el hogar. Este ámbito de influencia corresponde a lo que la teoría ecológica denomina el meso-sistema del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2002) o esfera de influencias superpuestas (Epstein, 2013). Lo que aquí se sostiene es que las actividades, los procesos y significados que se despliegan a nivel de las relaciones que se construyen entre docentes y apoderados, y la vivencia e interpretaciones que el estudiante haga de ellas, contribuyen tanto o más que los factores socioeconómicos familiares a explicar la trayectoria escolar de niños y niñas (Bronfenbrenner, 2005; Epstein, 2013). La noción de relación entre docentes y apoderados que aquí se emplea refiere al tipo de conexión que se construye entre el hogar y la escuela de los estudiantes a partir de factores como la confianza, la reciprocidad, el apoyo, los valores, las expectativas compartidas y las creencias que se movilizan entre los adultos a cargo de la educación de la infancia, en este caso, docentes y apoderados (Vickers y Minke, 1995).

Antecedentes empíricos muestran que la calidad de la relación entre docentes y apoderados varía según género, origen racial y clase social de los estudiantes. Algunos de los estudios consultados muestran, por ejemplo, que los apoderados de niños (hombres), provenientes de minorías étnicas o con mayores desventajas económicas, tienden a reportar menos experiencias positivas en su relación con los docentes y menos participación en las actividades de la escuela (Hughes y Kwok, 2007; Sormunen *et al.*, 2011); y sostienen que estas diferencias responden a las creencias

que los docentes tienen respecto del grado de involucramiento parental según raza y clase social de las familias.

Otros autores como Collet-Sabé *et al.* (2014) sugieren que estas atribuciones docentes han estado influenciadas por los resultados de sucesivos estudios que han mostrado la fuerte asociación que existe entre el capital económico y el capital cultural de las familias, y los resultados escolares; esto ha conducido a la creencia de que la principal responsabilidad de los problemas o del fracaso escolar de la infancia es de la familia, soslayando la responsabilidad de la escuela en esta materia.

Por otra parte, también se han descrito diferencias entre grupos socioeconómicos en los modos en que los apoderados se relacionan con la escuela de sus hijos e hijas. Las familias con mayores desventajas en lo económico participan menos en las actividades organizadas por el establecimiento educacional que lo que se describe para las familias de la élite económica; esto se ha explicado mediante diversos argumentos relacionados con la jornada laboral de los apoderados y la dificultad de acceso a sistemas de cuidado infantil (Gubbins e Ibarra, 2016). Por el contrario, las familias económicamente más aventajadas parecen responder más a las demandas de colaboración que realizan los docentes e involucrarse en cargos de dirigencia en las organizaciones de representación de las familias ante la escuela (Duru-Bellat y Van Zanten, 2009; Vincent *et al.*, 2012). Si esto es así, entonces, podría suponerse que los docentes construirían relaciones de mayor confianza, reciprocidad y apoyo mutuo con apoderados de estudiantes que provienen de hogares más aventajados en capital económico y cultural que lo que se puede observar en la relación con familias con mayores dificultades económicas y rezago cultural. Es en este contexto que surge la interrogante siguiente: ¿cuáles son las

¹ El concepto de apoderados que aquí se emplea alude a cualquier persona, padre, madre o adulto significativo de un estudiante, que se presenta como el que más se involucra en su proceso y demandas escolares y en las actividades organizadas por su establecimiento educacional (v.g. reuniones de curso y entrevistas personales con los docentes).

disposiciones de los docentes hacia la relación con apoderados con alto capital económico y cultural? El supuesto sobre el cual se apoya la pregunta de investigación que organiza este artículo es que, a medida que aumenta el capital económico y cultural de las familias, sería más fácil encontrar valores compartidos y mayor correspondencia entre las expectativas de ambos actores. Sin embargo, no existe suficiente evidencia que lo sustente, mucho menos para el caso de Chile.

La noción de disposiciones que aquí se analiza refiere a la propensión de los docentes, entendida como capacidad e inclinación de los mismos, hacia la relación que se construye con las familias de sus estudiantes (Bourdieu y Wacquant, 1995). Se expresa, por una parte, en las creencias de los docentes asociadas al aporte de las familias al quehacer educativo de la escuela, es decir, en la apreciación de los docentes sobre el tipo de relación que se construye con los apoderados de sus estudiantes. Por otra parte, en la percepción de autoeficacia que los docentes tienen para su construcción. En palabras de Bandura (1977: 193), la autoeficacia se define aquí como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento”.

La relevancia de responder esta pregunta es que no obstante la valoración teórica y empírica de la relación entre docentes y apoderados, ésta no parece ser una dimensión relevante a ser medida a través de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales de medición de la calidad de la educación (Sormunen *et al.*, 2011). Tampoco parece ser abordada de manera clara por las políticas de mejoramiento de calidad y equidad educativa, particularmente en Chile. El objetivo de este artículo es describir las disposiciones de los docentes de un establecimiento educacional privado situado en Santiago de Chile hacia el tipo de relación que se construye con familias con alto capital económico y cultural. Lo que aquí se presenta forma parte de una

investigación mayor, financiada por el Fondo de Apoyo a la Investigación de la Universidad Alberto Hurtado, orientada a la comprensión de la relación que se construye entre familias de nivel socioeconómico alto con los docentes de un establecimiento educacional particular pagado, situado en la zona oriente del Gran Santiago, cuyos hijos e hijas cursan primero y segundo ciclo de la enseñanza básica.

MÉTODO

Para dar cumplimiento a este objetivo se diseñó una investigación de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo (Creswell, 2013) a partir de un estudio de caso, lo cual permite el examen detallado y exhaustivo del fenómeno de estudio, más allá del caso en sí (Stake, 1998). Para estos efectos, el caso corresponde a un establecimiento educacional de dependencia particular pagada que acoge predominantemente familias de nivel socio-económico alto. Los estudios de caso adquieren relevancia en la medida en que se pueden utilizar como un primer paso o primer análisis para un estudio posterior de casos múltiples. Adquieren un carácter crítico, lo que permite ampliar el conocimiento sobre el fenómeno en futuras investigaciones. Por otro lado, tiene un carácter extremo, tomado en el sentido de carácter único, irrepetible y peculiar, lo cual justifica por sí mismo la selección del caso. Finalmente, el caso único adquiere un carácter revelador de una situación concreta.

Participantes

Del total de los 3 mil 079 establecimientos educacionales que ofrecen educación parvularia, básica y secundaria en la Región Metropolitana de Chile, 294 de ellos corresponde a establecimientos educacionales privados (MINEDUC, 2016a). El estudio se realizó en una institución educacional privada que de acuerdo al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile (SIMCE) (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016) cuenta

con una población estudiantil perteneciente al grupo socioeconómico alto y se encuentra situada en la comuna donde se concentra la mayor proporción de familias de más altos ingresos de la región (Agostini, 2010). Es un establecimiento educacional mixto, que atiende a un total de aproximadamente 1 mil 352 estudiantes desde el nivel de educación parvularia a cuarto año de enseñanza secundaria; se define como de carácter científico y humanista. Es un colegio privado que depende del financiamiento de las familias y cuyo arancel es de los más altos de la comuna (490 dólares mensuales). Su proyecto educativo se define como de orientación católica, desarrollo integral y exigencia académica (MINEDUC, 2016b). Este establecimiento fue seleccionado por conveniencia, dentro de otros de similares características que fueron contactados, por el especial interés que demostró la dirección del establecimiento para su realización (Creswell, 2013). Esta expectativa fue retribuida mediante la entrega de un informe escrito con los principales resultados del estudio y con una presentación a todo el equipo directivo del establecimiento. Se distingue como sujetos de este estudio a todos los profesores y profesoras de primer y segundo ciclo básico que consintieron por escrito en participar de manera voluntaria en los grupos de discusión especialmente diseñados para esta investigación.

Técnica de recolección de información

La recolección de los datos se organizó a partir de grupos de discusión. En esta técnica se trabaja con el habla de los sujetos que participan en el estudio; genera una reproducción del discurso que habita de forma diseminada en lo social (Canales y Peinado, 1995). Es un grupo que se forma en un espacio y tiempo determinado y su existencia se reduce a la situación discursiva que los convoca, es decir, una entrevista grupal en la que los sujetos de estudio hablan sobre sus experiencias de acuerdo a un tema en específico. Según Canales y Peinado (1995) el tamaño del grupo debe ser de entre

cinco y diez actuantes y se espera un mínimo de dos grupos debido a la posible redundancia de información. Este estudio de caso consideró necesario realizar cuatro grupos de discusión: dos con docentes de primer ciclo básico y dos de segundo ciclo básico. En cada grupo participó un mínimo de seis y un máximo de 10 docentes de distintas edades, mixto, y que aceptaron participar voluntariamente. Lo anterior cumple con el propósito de lograr cierta heterogeneidad, dado que la homogeneidad está dada en el hecho de que todos los grupos se conforman sobre la base de los años lectivos. La muestra está compuesta por todos los docentes que trabajan en los niveles del primero y segundo ciclo de la educación básica de este establecimiento; todos ellos han sido responsables de la función de profesor jefe en algún momento de su trayectoria escolar en este establecimiento educacional, lo cual los ha obligado a trabajar directamente con los apoderados de sus estudiantes (38 docentes).

La conducción de los grupos estuvo a cargo de la investigadora responsable, la cual cumplió el rol de moderadora y estableció las preguntas directrices que guiaron la discusión. Se contó con la asistencia de un observador, quien complementó la información obtenida en los grupos con notas de campo y participó luego del análisis de la información recopilada, en conjunto con la investigadora responsable y otra asistente de investigación. Los grupos de discusión se realizaron entre junio y agosto de 2014; cada uno de ellos tuvo una duración de aproximadamente una hora. Se cuenta con transcripciones de las grabaciones realizadas y copia de los consentimientos firmados por cada participante.

Procedimiento

Para la selección de los participantes se recurrió a las coordinadoras de primero y segundo ciclo básico, con quienes se acordó invitar a todos los docentes que tienen asignada la responsabilidad de relacionarse más directamente con los apoderados de sus estudiantes,

es decir, los profesores jefes. Se elaboró una invitación escrita, en conjunto con las coordinadoras, con el fin de asegurar la máxima comprensión de los propósitos del estudio y de la estrategia metodológica, así como de los criterios éticos a los cuales se comprometía el equipo investigador e información de fecha y lugar de realización de los grupos de discusión. En el contacto inicial se reiteró con cada uno la necesidad de que la participación fuera voluntaria, y a ello se sumó la lectura conjunta del consentimiento informado debidamente sancionado por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado para una posterior firma de parte de cada participante. En ella se autoriza a que las personas que no quisieran participar se retiraran de la sala antes del comienzo de la discusión, lo cual no ocurrió en ninguno de los cuatro grupos que se realizaron. Los resultados fueron entregados al colegio a través de una presentación oral e informe escrito al equipo directivo del establecimiento, el cual había planteado su interés de hacer los análisis correspondientes de manera interna con los docentes participantes del estudio.

Método de análisis

El análisis de los datos se apoyó en el método de análisis estructural semántico (Greimas, 1966; Piret *et al.*, 1996). Esta elección se fundamentó en que permite reconstruir los significados que los grupos sociales producen en contextos situados. Este método propone una serie de pasos que se inician con la identificación de unidades mínimas de significado (palabras u oraciones) explícitas o implícitas, lo cual permite ir configurando ejes semánticos subyacentes al relato de los participantes (Greimas, 1966). El segundo paso fue clasificar las unidades en función del tipo de valoración o propiedad atribuida al código semántico seleccionado. El eje semántico se construye a partir de la articulación entre valorización positiva (+) y negativa (-) de las unidades de significado (Gallardo, 2012). El tercer paso

buscó organizar los ejes construidos en sistemas mayores de significados cuya estructura permitiera dar cuenta de los atributos que lo califican positiva o negativamente (estructura paralela de significados). En un tercer momento, el análisis se orientó a identificar eventuales relaciones entre ejes semánticos diferentes o de calificación inversa, lo cual permitió construir cruces que sirvieron de estructura para la organización de nuevos campos de significado; lo que Martinic (1992) denomina productos axiales. Cada uno de ellos condensa un conjunto de calificaciones que contribuyen a diferenciar y caracterizar distintas tipologías o perfiles de significados subyacentes en el relato de los hablantes.

RESULTADOS

Presentamos a continuación los resultados relativos a las creencias de docentes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica respecto al aporte de las familias al quehacer educativo de la escuela; la apreciación que estos docentes tienen del tipo de relación que se construye con los apoderados de alto capital económico y cultural; y la percepción de autoeficacia que los docentes reportan en este campo.

En términos generales, los docentes de este caso en estudio expresan gran valoración del aporte que las familias pueden hacer al mejoramiento de los procesos educativos y formativos que se desarrollan desde la escuela. Este aporte se especifica en campos diferentes según ciclo de enseñanza: en el primer ciclo, el ideal está puesto en que las familias aseguren que los estudiantes cumplan con algunos requisitos considerados mínimos y suficientes para un trabajo óptimo de enseñanza-aprendizaje en el aula, por ejemplo, garantizar que hayan desayunado en el hogar y que cumplan con las demandas escolares; garantizar un adecuado nivel de estudio de los contenidos tratados en el aula; y proveer de los útiles escolares para el buen desarrollo de la docencia en la sala de clase. Subyace la convicción que

estos apoyos son insumos indispensables para asegurar un buen aprendizaje de los estudiantes dentro del aula. A modo de ilustración, una cita extraída de la transcripción de la grabación de uno de los grupos de discusión con docentes de primer ciclo:

...si los papás no están cumpliendo con las tareas, con el estudio, con los materiales, con un buen desayuno, eso afecta directamente el trabajo dentro del aula... si hay un niño que no trae la agenda un día afecta increíblemente su trabajo y su aprendizaje, si hay un niño que no trajo su libro porque se lo llevaron para la casa y no lo trajo de vuelta un día, afecta inmediatamente su trabajo y su aprendizaje... generalmente los niños que más no cumplen con esas cosas son los niños que después son más disruptivos, entonces se crea un ambiente inapropiado para el resto del curso (docente primer ciclo).

Los docentes de segundo ciclo comparten la creencia de que la principal responsabilidad de los apoderados es estimular la responsabilidad personal de los estudiantes, especialmente en relación a las demandas escolares que se les exigen para ser realizadas en el hogar. La mirada se traslada de requisitos y condiciones de orden práctico, hacia la promoción de algunas dimensiones de carácter psicosocial asociadas al desarrollo infanto-juvenil. La expectativa de los docentes es que los padres, madres o apoderados se involucren cada vez menos en las demandas escolares para limitarse a la estimulación y monitoreo de la capacidad que los hijos tengan para responder de manera autónoma a los compromisos adquiridos en la escuela. Una docente de uno de los grupos de discusión del segundo ciclo comentó:

Por ejemplo, quinto básico y cuarto básico en realidad... me ha tocado en las reuniones de apoderados que yo les paso el calendario académico a los papás, pero les pido, o sea encarecidamente que no sean ellos

quienes les dicen “recuerda que el lunes tienes pruebas de inglés”, sino que lo hagan en pos de responsabilizarlos a ellos, de que la responsabilidad es de ellos, recuerda que tienes que estudiar en el fondo, o en vez de eso preguntar: “¿tienes algo que estudiar?”, sabiendo que sí tiene que estudiar (docente segundo ciclo).

Los procesos educativos y formativos son el resultado del trabajo en equipo con los apoderados. ¿Mito o realidad?

Respecto a la percepción que los docentes tienen del tipo de relación que se construye con los apoderados de alto capital económico y cultural, el análisis de los datos revela que los docentes de ambos ciclos emplean de manera recurrente conceptos y metáforas tales como: “trabajo en equipo”, “estar alineados” y “somos todos familia”, entre otros. Se comparte la creencia de que el quehacer educativo depende del aporte de todos los adultos directamente involucrados en los procesos educativos y formativos de la infancia (v.g. docentes y apoderados); estos aportes parecen tener igual valor y poder de influencia sobre el estudiante. Sin embargo, la noción de trabajo en equipo parece estar más relacionada con el desarrollo de actividades orientadas al cumplimiento de determinados objetivos, no necesariamente acordados con las familias. La alineación esperada se relaciona con aceptar, de manera incondicional, los resultados esperados y las acciones predefinidas por la escuela o los docentes de aula. El trabajo en equipo remite, así, a la puesta en marcha de un plan de trabajo que en la práctica sólo responde a los intereses y necesidades definidas institucionalmente; no considera negociación de expectativas, tareas o resultados esperados entre los docentes y los apoderados. Por ejemplo:

Yo veo... como equipo, como cuando hay relación el equipo funciona y los niños de verdad que salen adelante, cuando esta relación no existe el trabajo se hace como por

caminos paralelos y es difícil, difícil llegar a logros, a metas, entonces en relación yo veo equipo, trabajo, trabajo en conjunto (docente de primer ciclo).

El análisis también da cuenta del uso recurrente de la noción “somos familia”, tal como lo sugieren algunos de los participantes:

...yo siento que acá somos todos familia, somos todos miembros de una comunidad y como tal, o sea todos tenemos un rol activo y de igual a igual, o sea yo me imagino una mesa redonda donde estamos todos juntos, están los hijos, estamos los profesores, está la familia, están los directivos todos juntos remando hacia el mismo lado... (docente de segundo ciclo).

¿Cuál es la imagen que parece estar subyacente a esta afirmación? La cita se apoya en la metáfora de la mesa redonda, donde todos los actores, incluidos los estudiantes, suponen tener un rol activo. En una mesa se sientan las personas a compartir una comida o un juego, pero también es un espacio donde se hace inevitable la conversación entre todos los participantes. No obstante, esta idea parece más un ideal que un proceso fácil de implementar. La apreciación de los docentes es que la relación que se construye con los apoderados es más bien compleja: se los percibe como muy sensibles y vulnerables a las dificultades que puedan presentar sus hijos o hijas y muy susceptibles a los comentarios que los docentes realizan al respecto. Especial suspicacia expresan los docentes cuando se trata de enfrentar las entrevistas entre docentes y apoderados que se realizan de manera habitual en los establecimientos educacionales. También son conscientes que esta dificultad resulta esperable cuando deben trabajar con tantas personas como familias de estudiantes hay. En este contexto, la existencia de diversidad en las formas como las familias entienden la educación de los hijos e hijas, y en el rol esperado hacia

los docentes es analizado como parte del problema. En cada reunión con el conjunto de apoderados del curso o entrevista personal con alguno de ellos, los docentes se enfrentan a una diversidad de demandas, necesidades, expectativas y sensibilidades que ellos reportan como difíciles de administrar. A modo de ilustración, la cita siguiente:

A mí se me viene una relación importante en el colegio pero a la vez que hay que, no sé si delicada es la palabra pero que hay que ser muy cuidadoso, porque como hay tanta gente, tanta diversidad, hay que atender a todos los tipos de personas, de repente un descuido no sé una forma de trato se puede dañar esa relación, entonces, cuidadosa se me viene, la palabra (docente de primer ciclo).

Como puede verse, la relación con las familias es una tarea compleja de enfrentar para los docentes. En ese contexto, y no obstante el interés de construir relaciones armoniosas y cordiales para el buen éxito de la tarea docente, en la práctica termina siendo una experiencia exigente y en no pocos casos frustrante para los docentes.

Uno se encuentra con esas familias en que de repente uno dice, pucha toda la visión que uno les está dando no funciona, o sea lo que decías antes tú de que tú le comunicas, oye no está comiendo a la hora de almuerzo. Yo esta misma semana tuve una entrevista con una mamá y yo le decía “Oye sabes que yo la veo, veo a tu hija que está muy angustiada, muy frustrada y realmente cada vez que uno le da la palabra ella llora y hay otros profesores que la ven igual”. “Ah es que yo nunca la he visto así”. “Ah es que eso no pasa en la casa”. “Sí, pero ¿te acuerdas que yo te dije que sería bueno que la evaluaras con una psicóloga?, de repente para ayudarla sobre este tema”. “No, es que la psicóloga la evaluó y tampoco vio nada”, entonces de repente uno dice chuta estoy haciendo el loco

porque todo lo que uno está viendo no lo están acogiendo (docente de segundo ciclo).

Al profundizar en la idea de mesa redonda presente en el relato, el análisis devela que no todos los participantes de esta mesa familiar gozan de igualdad de poder con los actores educativos de la escuela. El trabajo en equipo tiene un límite: el trabajo profesional docente en el aula sólo puede ser definido por la escuela; de este modo, la alineación esperada se orienta más a contribuir a optimizar la eficacia del trabajo de aula que a reflexionar y actuar en conjunto en materias de orden curricular o didáctica. Se espera que los padres, madres y apoderados se centren en el cumplimiento de las reglas de operación de la escuela, y no que se involucren en los procesos de análisis y definición de planes, estrategias metodológicas o acciones que amplifiquen la calidad de los procesos educativos a nivel de aula, con su correspondiente correlato en prácticas de involucramiento parental en el hogar.

Este relato adquiere tanta fuerza en la mentalidad de los docentes que algunos de ellos llegan al extremo de juzgar a los buenos o malos padres, madres o apoderados según si responden o no a las expectativas docentes. Los criterios de esta evaluación se apoyan fundamentalmente en la observación de la conducta y desempeño académico (expresado fundamentalmente en las notas del estudiante en la escuela):

Desde el momento de cómo viene el niño uno espera que se hagan cargo, que el niño llegue con los dientes limpios, tomado desayuno, que haga sus tareas, pensando en un primero básico eso es lo que uno espera, que un niño llegue bien presentado... Porque ahí se refleja la preocupación de los padres (docente de primer ciclo).

Pero está este otro apoderado que como decía xxxx, o sea... que te exigen "oye pero que cómo es posible que las notas, pero es

que oye es que el contenido, pero es que oye". A mí un apoderado me llegó en plena reunión de apoderados y me dijo "¿cómo es posible que se haya eliminado el taller de estudio y ahora haya reforzamiento?". O sea perdón, no tengo por qué darte explicaciones pedagógicas, si lo pedagógico es de los profes, en el fondo pídemelas explicaciones de tu hija, de cosas como puntuales (docente de segundo ciclo).

CONFIANZA Y BUEN TRATO COMO RECURSO PARA UNA COORDINACIÓN EFECTIVA DE LAS ACCIONES DE MEJORAMIENTO PREDEFINIDAS POR LA ESCUELA

El juicio evaluativo de todos los docentes es que se percibe una relación cercana y dialogante con cada una de las familias de sus estudiantes. Se reconocen relaciones construidas a partir del buen trato, escucha mutua y reflexión compartida. La confianza aparece como un valor que atraviesa toda la convivencia escolar, la cual resulta especialmente relevante de construir entre docentes y apoderados. La importancia que se atribuye a ese tipo de relación se fundamenta en que se constituye en la base socio-afectiva sobre la cual resulta más fácil acordar y coordinar acciones de mejoramiento del proceso de desarrollo y aprendizaje escolar de los estudiantes. La expectativa es que se construya un clima que permita que los apoderados acepten las orientaciones que los docentes necesitan plantearles a las familias de sus estudiantes.

Sin embargo, y aunque existe disposición a escuchar a los apoderados, ello no implica necesariamente que las opiniones o sugerencias de los padres impacten la toma de decisiones o las prácticas docentes habituales. El límite de este entendimiento aparece frente a los requerimientos que los padres les hacen a los docentes en materia académica. Por ejemplo,

Pero yo creo que es importante, uno, que conozcan y que sepan hasta dónde pueden llegar con uno y más allá, si te traen algo a lo mejor que uno pudo haberse equivocado también, porque yo no voy a saber todo y puedo cometer errores, darle las gracias, “oye gracias lo tendré en cuenta”, pero eso no significa que va a pasar a llevar mi clase (docente de primer ciclo).

DE LA ALINEACIÓN INICIAL AL PROGRESIVO DISTANCIAMIENTO

No obstante que los docentes perciben que los apoderados comparten el proyecto educativo del colegio, se tiene la impresión de que la confianza parental que comienza en el momento que se elige el establecimiento educacional para los hijos e hijas, comienza a resquebrajarse a medida que progresa el ciclo. Los docentes plantean, particularmente los de segundo ciclo, que la relación que se va construyendo se va fragilizando a medida que los estudiantes cursan hacia niveles educacionales superiores. Las expectativas de las familias van cambiando, lo que dificulta su alineación acrítica con los contenidos y metodologías de enseñanza que se van empleando:

... algunas veces, en esta tensión, donde hay uno a cada lado, unos esperan del otro algo y es mutuo, o sea, ese esperar, y no siempre es correspondido lo que se está esperando, y otras veces, se cumple con creces, entonces estamos siempre como en una especie de balanza de comunicación, de relación, de amor y odio en algunos momentos, entonces es como... complejo (docente de segundo ciclo).

Los docentes proporcionan algunas hipótesis que contribuyen a explicar parte de los cambios percibidos en el clima de relaciones que se va construyendo entre las familias y los docentes de un ciclo educacional a otro. Dentro de los argumentos esgrimidos está

el cambio de organización y reglas de operación que se produce entre el nivel preescolar y el primer ciclo de enseñanza básica, y entre el primero y el segundo ciclo. El número de educadores y, en consecuencia, de interlocutores para los apoderados cambia (v.g. de salas unidocentes en preescolar a enseñanza por asignaturas a cargo de un número creciente de docentes). También cambian las metodologías de enseñanza y aprendizaje (v.g. del juego como recurso pedagógico a la transmisión de contenidos) y las demandas escolares (v.g. de centrar la actividad de aprendizaje en el aula en preescolar, a la realización de tareas escolares en el hogar a partir del primer ciclo); y se incrementa la jornada escolar, entre otros. Estos cambios, en general, no son adecuados ni anticipadamente informados a las familias por el colegio.

La percepción docente es que esta falta de información genera angustia en los apoderados, la cual es proyectada hacia los profesores jefes en forma de exigencias, demandas, cuestionamientos, y en no pocos casos, críticas (las cuales tampoco parecen ser adecuadamente formuladas de parte de los apoderados). La falta de información a lo largo de la trayectoria escolar de los hijos e hijas tensiona la relación entre docentes y apoderados y la tiñe de ansiedades y temores, lo cual afecta inevitablemente la sensación de cercanía y entendimiento mutuo y aumenta la probabilidad de conflictos entre docentes y apoderados. En uno de los grupos de discusión con docentes de primer ciclo básico se afirmó lo siguiente:

... como cambia la dinámica con los niños en la sala de clases los papás están muy perdidos en lo que tienen que hacer los hijos, entonces da una ansiedad grande y una exigencia como quieren que uno como profe les transmita todo en un minuto en la primera reunión, ojalá, y ahí se tensa un poco la relación... hay que construir de nuevo esa confianza de verdad, a muchos papás decirles “tranquilos, confía, vamos a ir de

a poco”, pero esta como confianza absoluta que se desarrolló en el preescolar como que en el primero básico, yo no sé, yo lo interpreto como la ansiedad, los miedos de todo lo que se viene... pero hay un trabajo importante ahí en esa transición (docente de primer ciclo).

Un segundo argumento se relaciona con la sensación de que los apoderados ponen a prueba la calidad profesional de los docentes. Los primeros encuentros se acompañan de muchas interrogantes y consultas de parte de los apoderados, especialmente las relacionadas con el sistema de enseñanza, asuntos vinculados al proceso de aprendizaje de los hijos e hijas, entre otros. Los docentes se sienten en permanente evaluación en términos de sus capacidades en un territorio que no resulta visible a ojos de las familias, como es el aula, y donde el estudiante pasa muchas horas del día sin que los apoderados puedan estar presentes. Estas prácticas se producen año tras año y con cada nuevo docente con el que deben relacionarse de un nivel educacional a otro. Como lo señala un docente:

...aunque se genera una confianza creo que... pisan terreno, el primer tiempo, y ven, preguntan mucho y todo y después de un tiempo, un año y tanto ya creo que adquieren la confianza para contar situaciones familiares complicadas y si la adquieren y se entregan. Pero el primer tiempo siento que ven el terreno, ven a la persona que está a cargo de sus hijos (docente de segundo ciclo).

LA SELECCIÓN DE ESTUDIANTES EN TANTO HITO INICIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ALINEACIÓN ESPERADA

El proceso de construcción de la relación comienza con la entrevista inicial de admisión que los establecimientos educacionales le hacen a los padres, madres o apoderados de

nuevos postulantes; es decir, la relación comienza con el ingreso de los hijos e hijas al establecimiento. Se selecciona a los padres, madres y apoderados de acuerdo a su grado de adhesión al proyecto educativo del establecimiento, medido a partir de un cuestionario dirigido a las familias de los postulantes. Así, la selección de los estudiantes se ve fuertemente condicionada por la disposición familiar observada hacia su participación activa en las actividades convocadas por el establecimiento, y por el reconocimiento de valores asociados con la formación y educación formal de los hijos e hijas, considerados fundamentales por el colegio.

De este modo, la lógica de la relación ya se encuentra predefinida por la escuela desde el primer contacto con las familias. Los encuentros posteriores a través de la reunión de apoderados o las entrevistas personales con los padres, madres y apoderados tienen el propósito de monitorear y regular que las expectativas iniciales hacia el rol del apoderado y el tipo de relación a construir con la escuela se mantengan. Estos espacios se constituyen en los principales mecanismos de monitoreo y regulación de la alineación de las familias con los intereses y necesidades del establecimiento educacional y sus docentes.

RECURSOS Y SENTIMIENTOS DE FALTA DE COMPETENCIA DE LOS DOCENTES PARA RELACIONARSE CON LOS APODERADOS DE SUS ESTUDIANTES

Los docentes que participaron en este estudio se reconocen como profesionales abiertos y atentos a responder a las necesidades de información e inquietudes que les plantean sus apoderados y sus estudiantes. Esta percepción es rigurosamente trabajada antes de cada encuentro que los docentes tienen con cada uno de sus apoderados. Estas preparaciones previas se realizan en conjunto con los encargados de la coordinación del ciclo con el fin de contar con suficientes antecedentes, y argumentación

documentada, acerca de los temas y/o problemáticas que serán tratados en las entrevistas con las familias de sus estudiantes. Esta preparación es considerada un requisito esencial para la construcción de sentimientos de competencia y tranquilidad para abordar las reuniones y obtener así los resultados esperados. Asimismo, porque previene que los docentes se formen "...juicios tan acelerados" de sus apoderados (docente de segundo ciclo).

Se advierte especial valoración al espacio de la entrevista con cada uno de los apoderados de sus estudiantes como uno de los principales espacios de construcción de relaciones basadas en la confianza con las familias. El establecimiento otorga tiempo institucional para que ello pueda hacerse efectivo. A continuación las palabras de un docente de primer ciclo:

...nuestra condición como profesor nos solicita ser muy abiertos a recibir en el fondo toda la información que los papás necesitan saber de sus hijos, necesitan comunicar, quizás no basta con las entrevistas personales una vez al semestre, quizás solicitan más y nosotros tenemos esa como apertura a recibir cuantas veces sea necesario a los apoderados para ir aclarando como sus inquietudes, sus necesidades y nosotros también solicitamos a la vez más entrevistas si no hemos estado como... si las inquietudes nos permanecen, si no vemos avance (docente de primer ciclo).

Sin embargo, también se reconoce que se trata de un área del trabajo docente que exige mucha preparación, dedicación y cuidado en el trato hacia los apoderados; esto se debe a la falta de formación inicial en el área de la relación entre familias y escuela en sus instituciones educativas de origen, así como a la diversidad de situaciones familiares, expectativas, disposiciones y sensibilidades parentales con las que un docente se encuentra en un aula.

La prudencia y el buen trato aparecen como temas especialmente sensibles en tanto

existe la percepción de que estos apoderados son especialmente susceptibles y resistentes a recibir información relacionada con dificultades escolares o personales que afecten directamente a sus hijos o hijas. Es en este contexto que los docentes plantean la necesidad de estar siempre atentos a sus competencias de escucha y empatía. Son éstas las capacidades que los docentes consideran básicas para la construcción de confianza de parte de los apoderados hacia el trabajo de aula, desde los primeros días de clase. A modo de ilustración se presentan las citas siguientes:

...siento yo, que es esta apertura, este diálogo de poder decir lo que uno siente, lo que piensa, en distintos momentos... pero de estar con la confianza y con los brazos abiertos como de recibir y de escuchar... (docente de primer ciclo).

...el brindarles tiempo, en qué sentido lo digo, brindarles tiempo en entrevistas... en hacer una entrevista bien efectiva, no solamente conocer algún dato sino que tratar de entrar en la dinámica de esa familia, tratar de conocer un poco más de su historia para poder acompañar mejor (docente de segundo ciclo).

CONCLUSIÓN

La pregunta central que buscó abordar este artículo fue ¿cuáles son las disposiciones de los docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile? Específicamente, el análisis de las creencias de los docentes asociadas al aporte que las familias hacen al quehacer educativo de la escuela; y la apreciación que los docentes tienen del tipo de relación con los apoderados de sus estudiantes y su percepción de autoeficacia en este campo.

Lo que aquí se concluye es que la naturaleza de la relación que se construye entre los docentes y estos apoderados no parece ser muy

diferente a la que se describe entre docentes y familias menos aventajadas económica y culturalmente; constituye un hallazgo en el sentido de que se descubren disposiciones similares a las que se encuentran en docentes que trabajan en sectores de alta vulnerabilidad social (Collet-Sabé *et al.*, 2014). La existencia de menor distancia cultural entre docentes y apoderados no garantiza necesariamente más confianza, reciprocidad y apoyo mutuo. Como hipótesis interpretativas podemos afirmar que no obstante que el análisis de los resultados permite afirmar que los docentes en estudio manejan la fuerte convicción del valor e importancia de un involucramiento activo y visible de los padres, madres y apoderados para el buen éxito de la tarea escolar, la concepción dominante en estos docentes es que la escuela es la única institución capaz de educar y formar de manera suficientemente adecuada frente a lo que padres, madres y apoderados logran hacer. Lo académico y lo formativo son responsabilidad primera de la escuela; los padres, madres y apoderados sólo deben colaborar en que los estudiantes respondan de manera adecuada a los requerimientos de la escuela.

Se refuerzan creencias funcionalistas de la relación entre escuelas y familias: una visión funcionalista supone que el rol de la escuela es el de inculcar conocimientos, habilidades y valores predefinidos socialmente como mínimos y necesarios para asegurar el orden y la cohesión social (Durkheim, 1951). Subyace una lógica de relaciones de carácter instrumental y funcional a las expectativas y necesidades de la escuela, lo cual mantiene a las familias en la periferia de las decisiones pedagógicas y formativas que se definen desde la escuela (Gubbins, 2016).

A este respecto, algunos autores proponen fomentar una lógica de relación más asociativa entre docentes y apoderados. Esta visión busca acentuar la relevancia de la igualdad de poder y la corresponsabilidad en la toma de decisiones y prácticas de mejoramiento

educativo entre padres, madres, apoderados, docentes y directivos (Boulanger *et al.*, 2011; Price-Mitchell, 2009; Westergard y Galloway, 2010). Lo anterior supone construir relaciones de respeto y valoración recíproca del aporte que realizan ambos microsistemas al desarrollo infanto-juvenil, pero también supone la convicción de su importancia y que se cuenta con las competencias para llevarla adelante. Exige un grado de mutualidad, que comienza con el proceso de escucha de uno hacia el otro; diálogo y reciprocidad en la relación. Se comparten metas y objetivos basados en la comprensión y el compromiso común por satisfacer las necesidades educacionales de los hijos-estudiantes. En una relación asociativa efectiva, padres, madres, apoderados y docentes se educan mutuamente a través de una comunicación bidireccional. Cada punto de vista ilumina al “otro” para decidir y actuar en favor de todos y cada uno de los estudiantes. Bajo una concepción como ésta, las interacciones entre padres, madres y apoderados, y con los demás actores educativos de la escuela, forzosamente tendrían que basarse en la comunicación bidireccional, en la cooperación recíproca y en la coordinación de acciones.

La pregunta que surge es respecto a los fundamentos sobre los cuales se apoyan estas creencias. No obstante la indagación realizada, estos docentes no mencionan estudios y/o un marco teórico específico sobre el cual apoyan estas creencias asociadas a la participación de las familias de sus estudiantes. Se trata de creencias que se desarrollan desde el sentido común, que se transmiten de manera naturalizada de una generación a otra de docentes y que son estimuladas y reforzadas, de manera no consciente, por las distintas instancias de decisión y coordinación académica de los establecimientos educacionales. Tampoco se encuentran estudios nacionales que puedan orientar las creencias docentes a este respecto. Por lo anterior parece indispensable comunicar esta evidencia a las instituciones de formación inicial docente y a los tomadores

de decisiones de políticas y programas de mejoramiento educativo (públicos o privados), ya que, tal como se pudo advertir en esta investigación, los docentes parecen clasificar a los apoderados en “buenos” o “malos” padres, madres o apoderados según su capacidad de respuesta a las demandas de los docentes y/o a su presencia en actividades predefinidas y organizadas por la escuela.

Esta disposición a realizar juicios evaluativos de la capacidad educativa y de apoyo de los apoderados sin referencia a evidencia ya había sido reportado en otros estudios internacionales (Pescaru, 2010). Se hace necesario, por lo tanto, seguir indagando en futuras investigaciones para determinar las prácticas de participación de aquellos padres, madres y apoderados que más influyen en el desarrollo y el aprendizaje escolar de los estudiantes, así como analizar la existencia o no de especificidades según capital económico y cultural de las familias en favor de una mayor equidad educativa entre los estudiantes de los distintos grupos socioeconómicos. Esta evidencia contribuiría a orientar de manera más fundamentada la toma de decisiones de la escuela y de las propias familias en este campo.

Con todo, los resultados de esta investigación también muestran que existe una disposición general de las escuelas de acoger las necesidades y demandas específicas que plantean los padres, madres y apoderados. Existe una valoración clara de los desafíos que acompaña la función parental en general y, desde allí, la disposición a guiar a las familias de sus estudiantes en los temas que los docentes consideran más pertinentes. Sin embargo, esta disposición también se emplea como una estrategia para evaluar el grado de alineamiento de los apoderados con las políticas y metas predefinidas por la escuela. Visto lo anterior, y apoyados en la imagen que los docentes reportan de la relevancia de construir relaciones con las familias, la lógica funcionalista tiñe aquí la noción de esta relación como jerárquica, donde la autoridad la

tienen preeminentemente los profesionales de la escuela y en la que se espera acatamiento incondicional de las familias a las reglas de operación predefinidas por el establecimiento (Pescaru, 2010).

En relación al alcance del involucramiento de los padres, madres y apoderados en los asuntos pedagógicos de la escuela, una aproximación más detallada de los relatos permite reconocer la existencia de al menos dos visiones: por una parte, se tiene una visión más abierta a convocar una contribución más activa, voluntaria e informada de los apoderados en favor de determinados objetivos y contenidos de aprendizaje necesarios de desarrollar en el aula:

Sí, pero yo un poco recuerdo, en la experiencia que teníamos con primero y segundo nosotros involucrábamos a los papás, bueno primero presentándoles todo lo que eran los contenidos, qué sé yo, y si había algún papá que tuviera alguna especialidad que me pudiera aportar yo lo hacía participar (docente de primer ciclo).

Una segunda visión coloca en los docentes la principal responsabilidad del trabajo de enseñanza-aprendizaje y se resiste a cualquier aporte o sugerencia que los apoderados puedan hacer a este respecto. Los límites son claros: lo académico es del aula, lo valórico es responsabilidad del hogar. A continuación un ejemplo de esta visión restringida:

Es que ahí yo pondría límites... Por eso hice la diferencia: en lo académico nosotros somos los principales actores, pero en lo valórico ellos son los principales actores (docente de primer ciclo).

No obstante la creencia compartida del valor de la confianza a construir entre ambos actores, ésta, desde la percepción de los docentes, se va debilitando progresivamente a lo largo de los años. Conscientes de esta situación, los docentes ponen especial atención al buen

trato y la escucha; sin embargo, ésta no va acompañada necesariamente de mutualidad ni reciprocidad en las decisiones que se van tomando en favor de la calidad de los procesos educativos y formativos de los estudiantes. El cuidado por construir y mantener la confianza se constituye en un ideal de convivencia escolar, pero también en una estrategia de prevención de resistencia, o incluso de conflictos entre estos docentes y sus apoderados.

Con todo, y no obstante que las familias de élite cuentan con los recursos para poder elegir el establecimiento educacional de su preferencia para sus hijos e hijas, y la escuela selecciona a los apoderados que más se identifican con el proyecto educativo del colegio, los docentes reconocen la necesidad de entregarle más información pedagógica a las familias, particularmente aquella relativa a los momentos de transición de un ciclo educacional al otro. El sistema educacional chileno sigue lógicas y prácticas educativas diferentes entre la educación parvularia y básica, la enseñanza básica y la educación media, pero esto no es necesariamente socializado con los apoderados, lo cual contribuye a generar sentimientos de incertidumbre y el desarrollo de actitudes críticas y cuestionadoras de parte de las familias. Los docentes trabajan con el supuesto de que las familias están siempre informadas de las políticas, decisiones y actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas en el aula; sin embargo, sólo aquellos apoderados cuyas ocupaciones estuvieran ligadas al trabajo escolar podrían estar más cerca de conocer y comprender el sentido de determinadas prácticas escolares.

Estudios recientes muestran una desconfianza creciente hacia las instituciones, el sistema escolar incluido (Leccardi, 2014; PNUD, 2012). Esta mención es importante porque, siguiendo a Conejeros *et al.* (2010: 31), la confianza "...se puede definir en términos de la relación que se establece entre dos personas y la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra"; es decir que la

confianza se apoya en las expectativas que las personas tienen hacia la capacidad que los distintos actores tienen de ejercer sus roles sociales. Lo que se concluye de este estudio es que los docentes perciben desconfianza de los apoderados hacia la calidad y efectividad de su trabajo docente. Si esto es así, se hace más comprensible el interés creciente de los padres, madres y apoderados por informarse de lo que los hijos e hijas viven en la cotidianidad de su vida escolar. Si la escuela quiere reducir los desencuentros con los apoderados de sus estudiantes, entonces parece recomendable exigir una mayor rendición de cuentas de los asuntos pedagógicos que ocurren en el aula.

Los establecimientos educacionales privados tienen la ventaja de contar con recursos, lo que les permite otorgar buenas condiciones laborales a sus docentes. Tal como se menciona en este caso, éstos cuentan con tiempo extra para la atención de los apoderados y con especialistas para responder de manera adecuada y oportuna las consultas y necesidades que aquellos plantean. Se cuenta con recursos institucionales para apoyar y proteger la confianza inicial y una mayor mutualidad y asociatividad entre docentes y apoderados en todas las etapas de la trayectoria escolar de sus estudiantes.

La nueva Ley de Inclusión (Ley N° 20845), recién promulgada en Chile, pone a los colegios en un campo de incertidumbre respecto a la disposición que los docentes tendrán y la actitud e intereses parentales hacia su participación en los procesos educativos de sus hijos e hijas y la toma de decisiones pedagógicas asociadas. Es probable que la diversidad económica y cultural, de composición familiar, de mentalidades, estilos de vida, necesidades y expectativas hacia el trabajo docente, sea mayor. Lo anterior puede considerarse una oportunidad para los docentes, o un problema, lo cual podría aumentar la probabilidad de conflictos entre docentes y apoderados. Tal como ocurre en países como Finlandia e Israel, los docentes reportan falta de conocimiento y habilidad para trabajar con adultos y familias

diversas (Schaedel *et al.*, 2015; Sormunen *et al.*, 2011). Surge entonces la necesidad de incorporar, en la formación inicial docente, el trabajo con las familias; específicamente: conocimiento fundamentado del alcance, ámbito y modalidades de participación más efectivas para el mejoramiento educativo y el aprendizaje escolar de los estudiantes; habilidades y técnicas para trabajar con adultos diversos; y estrategias de prevención y resolución de conflictos entre docentes y apoderados. Existen competencias relacionales, comunicacionales y de contexto que otros autores ya han comenzado a identificar como fundamentales y que podrían servir de guía inicial para los ajustes que resulte necesario hacer en el currículo de formación docente (Westergard, 2013).

Estos resultados contribuyen a una mejor comprensión de una dimensión poco considerada en el estudio de factores asociados a la calidad del aprendizaje escolar y equidad educativa como es la relación entre docentes y apoderados. Sin embargo, es importante considerar que dentro de las limitaciones de este estudio, estos hallazgos sólo pueden ser considerados como hipótesis que surgen de un estudio de caso y que requieren seguir siendo puestas a prueba en poblaciones de mayor alcance y en establecimientos educacionales que atienden familias de grupos socioeconómicos diferentes; es así como se podrá evaluar si tales hallazgos siguen la misma lógica de relación de este caso de estudio cuando se analizan otras poblaciones y contextos.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2016), *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2013*, en: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_Simce_2013.pdf (consulta: 17 de junio de 2016).
- AGOSTINI, Claudio (2010), *Pobreza, desigualdad y segregación en la Región Metropolitana*, en: <http://economia.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv242.pdf> (consulta: 17 de junio de 2016).
- BANDURA, Albert (1977), "Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, vol. 84, núm. 2, pp. 191-215.
- BOULANGER, Dany, François Larose, Serge Larivée, Yves Couturier, Corinne Mérini, François Blain y Naomi Grenier (2011), "Critique des fondements et usages de l'écosystème dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble", *Service Social*, vol. 57, núm. 2, pp. 129-157.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (1995), *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- BRONFENBRENNER, Urie (2002), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- BRONFENBRENNER, Urie (2005), *Making Human Beings. Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks, Sage.
- CANALES, Manuel y Anselmo Peinado (1995), "Grupo de discusión", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 288-316.
- COLLET-Sabé, Jordi, Xavier Besalú, Jordi Feu y Antonio Tort (2014), "Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 7-33.
- CONEJEROS, María Leonor, Jorge Rojas y Teresa Segure (2010), "Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 30-46.
- CRESWELL, John (2013), *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*, Los Ángeles, Sage Publications Inc.
- DURKHEIM, Emile (1951), *Sociología y filosofía*, Santiago de Chile, Edición Zig-Zag.
- DURU-Bellat, Marie Clémence y Agnes Van Zanten (2009), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités Scolaires*, París, Presses Universitaires de France.
- EPSTEIN, Joyce (2013), *Programas efectivos de involucramiento parental en las escuelas: estudios y prácticas*, Santiago de Chile, Fundación CAP.

- GALLARDO, Gonzalo (2012), *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE*, Tesis de Magíster en Psicología, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Mención en Psicología Educacional.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINE-DUC) (2016a), *Estadísticos de la educación 2013*, en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Estadisticas/Anuario_2013.pdf (consulta: 17 de junio de 2016).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINE-DUC) (2016b), *Ficha establecimiento*, en: <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha> (consulta: 17 de junio de 2016).
- GREIMAS, Algirdas Julien (1996), *Semántica estructural. Investigación metodológica*, Madrid, Gredos.
- GUBBINS, Verónica (2016), *Relación familias y escuela. ¿Por qué y para qué?*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.
- GUBBINS, Verónica y Sebastián Ibarra (2016), "Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales", *Revista Psykhe*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-17.
- HILL, Nancy y Diana Tyson (2009), "Parental Involvement in Middle School: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", *Developmental Psychology*, vol. 45, núm. 3, pp. 740-763.
- HUGHES, Jan y Oi-man Kwok (2007), "Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 1, pp. 39-51.
- LARIVÉE, Serge y Francois Larose (2014), "Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits", *La Revue Internationale de L'éducation Familiale*, vol. 2, núm. 36, pp. 35-60.
- LECCARDI, Carmen (2014), *Sociologías del tiempo*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.
- MARTINIC, Sergio (1992), *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- MURILLO, Javier y Marcela Román (2011), "¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 27-50.
- PESCARU, Adina (2010), "School-Family Partnership: A real need of the present society", *Petroleum-Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, vol. 62, núm. 2, pp. 92-95.
- PIRET, Anne, Jean Nizet y Etienne Bourgeois (1996), *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- PRICE-Mitchell, Marilyn (2009), "Boundary Dynamics: Implications for building parent-school partnerships", *School Community Journal*, vol. 19, núm. 2, pp. 9-26.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012), *Desarrollo humano en Chile, bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*, Santiago de Chile, PNUD.
- SCHAEDEL, Bruria, Anat Freund, Faisal Azaiza, Rachel Hertz-Lazarowitz, Amnon Boem y Yovav Eshet (2015), "School Climate and Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Jewish and Arab Primary Schools in Israel", *International Journal About Parents in Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 77-92.
- SORMUNEN, Marjorita, Kerttu Tossavainen y Hannele Turunen (2011), "Home Schooling Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System", *The School Community Journal*, vol. 21, núm. 2, pp. 185-211.
- STAKE, Roberto (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- VICKERS, Harleen y Kathleen Minke (1995), "Exploring Parent-Teacher Relationships: Joining and communication to others", *School Psychology Quarterly*, vol. 10, núm. 2, pp. 133-150.
- VINCENT, Carol, Nicola Rollock, Stephen Ball y David Gillborn (2012), "Being Strategic, Being Watchful, Being Determined: Black middle-class parents and schooling", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 337-354.
- WESTERGARD, Elsa (2013), "Teacher Competencies and Parental Cooperation", *International Journal about Parents in Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 91-99.
- WESTERGARD, Elsa y David Galloway (2010), "Partnership, Participation and Parental Disillusionment in Home-School Contacts: A study in two schools in Norway", *Pastoral Care in Education*, vol. 28, núm. 2, pp. 97-107.

Romper la trampa de la reproducción

Auto-eficacia en la transición a los bachilleratos públicos en la Ciudad de México. El caso de los jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos socioeconómicos

EDUARDO RODRÍGUEZ ROCHA*

El artículo analiza las percepciones de autoeficacia de los estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos socioeconómicos que desean ingresar a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México. Se centra en cómo ciertas motivaciones y aspiraciones originadas en los entornos familiares y escolares influyen positivamente en sus elecciones de instrucción educativa, dando pie a transiciones escolares estables. El trabajo de campo se apoyó en entrevistas retrospectivas semi-estructuradas dirigidas a alumnos de tercer grado de secundaria que participarían en el concurso de la COMIPEMS, edición 2012; y en los resultados de la asignación de la transición al bachillerato de 89 por ciento de los entrevistados. En total se entrevistó a 62 jóvenes (32 varones y 30 mujeres) de siete escuelas secundarias públicas localizadas al sur de la CDMX. Los principales resultados apuntan a que los grados de alta autoeficacia se asocian con los buenos rendimientos escolares previos de los estudiantes.

This article analyzes perceptions of the self-efficacy of students who are from homes with low socioeconomic resources and who want to enter public high schools in Mexico City. The focus is on how certain motivations and aspirations originating in family and school environments positively influence students' choices in educational instruction, leading to stable school transitions. Field work was based on semi-structured retrospective interviews with students who were in their third year of junior high school and who were to participate in the 2012 COMIPEMS competition, and on the results from placement in the transition to high school for 89% of those interviewed. A total of 62 young people were interviewed (32 men and 30 women), from seven public junior high schools located in the southern part of Mexico City. The primary results indicate that degrees of high self-efficacy are associated with students' prior positive school performance.

Palabras clave

Educación media

Educación media superior

Estudiantes

Percepción

Estudios longitudinales

Keywords

Junior high school education

Senior high school education

Students

Perception

Longitudinal studies

Recepción: 5 de abril de 2016 | Aceptación: 17 de junio de 2016

* Becario post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina (CONICET) en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre la Cultura y la Sociedad (CIECS); profesor asistente en la cátedra Sociología de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Doctor en Sociología por El Colegio de México. Líneas de investigación: desigualdad social, migración internacional, estudios urbanos. Publicaciones recientes: (2016), "El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México", *Revista Estudios Sociológicos*, vol. XXXIV, núm. 102, pp. 639-664; (2014), "El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México", *Revista Latinoamericana de Población*, año 8, núm. 15, pp. 119-144. CE: edrodrocha@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la transición a la educación media superior (EMS) se presentan los más importantes problemas de desafiliación escolar en México: de los estudiantes que finalizan la secundaria, sólo 60 por ciento continúa estudiando la media superior (INEE, 2011).¹ Esta cifra coincide con proyecciones de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para 2013, que indican que sólo 57 por ciento de los jóvenes de 17 años de edad terminaron la secundaria y se encuentran estudiando. Si bien la Ciudad de México (CDMX) cuenta con los mejores indicadores de rendimiento académico y los mayores niveles de escolaridad del país, datos recientes demuestran que allí el paso a la EMS presenta los mismos problemas que en el contexto nacional (Blanco *et al.*, 2014).

En tal sentido, algunas investigaciones han estudiado los determinantes de la continuidad/desafiliación en la transición a la EMS (Solís, 2013; Solís *et al.*, 2013; Hernández Uralde *et al.*, 2006). Los resultados apuntan a que las circunstancias socioeconómicas familiares y los antecedentes educativos previos determinan la variabilidad de las oportunidades de ingreso a las distintas opciones existentes en dicho nivel educativo. En ese mismo sentido, se ha podido distinguir que el problema de la desafiliación en la transición a la EMS se concentra en los primeros meses de asistencia (ENDEMS, 2012). Dos condicionantes operan en esta problemática: en primer lugar, 47 por ciento de los jóvenes que ingresaron a la EMS se desafiló del sistema por razones de insuficiencia económica; en segundo lugar, se ha podido ver que parte del problema radica en que las características de la oferta educativa

no satisfacen los gustos y preferencias de los estudiantes, pues se cuenta con evidencia de que 32 por ciento de los desafiados durante el primer año lectivo lo hace debido a una insatisfacción² respecto de la educación recibida (ENDEMS, 2012).

En consecuencia, nuestros trabajos, así como otros más, han comenzado a poner especial atención al estudio de las elecciones que realizan los estudiantes de secundaria al momento de elegir la modalidad educativa de su preferencia (Rodríguez Rocha, 2014, 2016; García, 2016). Desde nuestra perspectiva, además de considerar el peso de los orígenes sociales y de los antecedentes educativos, es importante detenerse en las preferencias y eventuales elecciones educativas que realizan los estudiantes con la finalidad de ingresar a las distintas opciones educativas que se ofrecen en la EMS. Este argumento se apoya en investigaciones previas realizadas en otros contextos societales que sostienen que las reglas y restricciones que constriñen los procesos de toma de decisiones de los alumnos que deben decidir su continuidad educativa en un entorno de destino institucional fuertemente segmentado, pueden derivar en elecciones en buena medida fallidas o sesgadas, debido a su falta de información y experticia (Abdulkadiroğlu *et al.*, 2005). Esto es especialmente preocupante para los jóvenes con mayores desventajas socioeconómicas, pues es pensable que la realización de elecciones fallidas pueda incrementar su probabilidad de desafiliación escolar.

El contexto de la CDMX representa un marco idóneo para analizar las elecciones de los estudiantes que aspiran a un lugar en el subsistema público de EMS, pues este proceso

1 En México, desde el año 1993 la enseñanza de la educación secundaria fue absorbida por el régimen de obligatoriedad y gratuidad que debe garantizar el Estado mexicano a la población estudiantil. A partir de entonces, se ha visto un incremento considerable en la cobertura educativa en dicho nivel, a tal grado que se ha avanzado de manera importante hacia la universalización. Actualmente, más de 90 por ciento de los niños y niñas de entre 12 y 14 años asisten a la escuela secundaria, en sus diversas modalidades educativas (INEE, 2011).

2 Según la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, tres de cada diez jóvenes que abandonan el bachillerato lo hacen porque no les gustó algo de la escuela, desde el entorno, el ambiente académico y la relación con los maestros, hasta las carencias del plantel, como falta de equipo de cómputo o poco espacio para actividades deportivas.

está regulado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS); desde mediados de la década de 1990 esta institución asigna a través de un concurso a todos los aspirantes a los bachilleratos públicos. Mediante este procedimiento, los egresados de la secundaria pueden elegir su destino educativo entre 361 opciones (planteles) pertenecientes a nueve instituciones³ para, en un segundo paso, presentarse a un examen de conocimientos. El concurso funciona de la siguiente manera: en un primer paso los estudiantes deben ordenar de manera jerárquica de 1 hasta 20 sus preferencias educativas (cualquiera de los 361 planteles pertenecientes a las nueve instituciones). Una vez formalizada la inscripción, presentan el examen y son ordenados con base en su desempeño en la prueba. Así, quienes obtienen los mayores puntajes son asignados en su primera opción, y con ello se resta un lugar de capacidad disponible a dicho plantel. Ya asignados todos los estudiantes de mejor desempeño, se asignan los siguientes aspirantes en los planteles que aún cuenten con cupo disponible, en el orden en que solicitaron sus opciones preferidas.

En trabajos previos pudimos avanzar en el análisis de los patrones electivos de los estudiantes (Rodríguez Rocha, 2014). Encontramos que las elecciones de los concursantes se concentran entre las dos instituciones que brindan a su alumnado la posibilidad de continuar sus estudios superiores en las universidades públicas más prestigiosas del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que cuenta con 14 planteles, y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que cuenta con 16. Estas instituciones no sólo son percibidas como opciones de mayor calidad académica, sino también como un puente a

los estudios superiores, ya que otorgan el pase “reglamentario” (UNAM) o “preferencial” (IPN) (Guzmán, 2012). Esto las hace las instituciones con mayor demanda, aunque seleccionarlas implica un mayor riesgo de ser rechazado, dadas las restricciones en los lugares disponibles.

Mientras tanto, el resto de las siete instituciones (que conjuntamente suman los 331 restantes planteles) que no ofrecen el pase directo a la educación superior pero otorgan los diplomas de bachillerato general, tecnológico y técnico-profesional, se ubican muy por debajo de las primeras preferencias de los jóvenes y muchas veces no aparecen en su imaginario de posibilidades. Estas últimas han devenido en opciones de baja demanda, y año con año se quedan lugares vacíos.

A través de modelar estadísticamente algunas variables relevantes encontramos que los orígenes socioeconómicos, los antecedentes escolares y las elecciones educativas guardan una relación positiva: entre mayores sean los niveles económicos y culturales y los rendimientos educativos, mayores serán las probabilidades de que el estudiante elija instituciones que ofrecen el puente automático hacia la educación superior (UNAM e IPN). Esto repercute en una reducción en las probabilidades de ingreso a dichas instituciones para los estudiantes de menores recursos socioeconómicos, que deberán competir por los cupos en las instituciones de baja demanda (Rodríguez Rocha, 2014).

En un segundo trabajo pudimos dar cuenta de que a los patrones electivos subyacía un “efecto escuela” (Rodríguez Rocha, 2016). Previo a dicho trabajo, la escuela era considerada una variable “latente”, pues no se contaba con ningún antecedente que diera cuenta de que las secundarias de las que egresan los jóvenes incidieran fuertemente en sus tomas

³ La COMIPEMS regula el ingreso a las nueve instituciones ubicadas en el Distrito Federal y los 22 municipios conurbados del Estado de México. Las nueve instituciones son: Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), Dirección General de Bachillerato (DGB), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE).

de decisión por las distintas opciones que se ofrecen en el bachillerato público de la CDMX. Encontramos que las escuelas pueden considerarse mecanismos reproductores de las desigualdades de origen, pues existen escuelas que proporcionan: i) información acerca de las características de las opciones educativas; ii) información relacionada a la ubicación de los planteles; y iii) entrenamientos rutinarios para la preparación del concurso. Mientras tanto, existen otras escuelas que no cuentan con las disposiciones y funciones pedagógicas para incidir positivamente en la construcción de las preferencias educativas, lo que ha repercutido en elecciones menos informadas acerca de las posibilidades y gustos vocacionales de los estudiantes inscritos en dichas secundarias (Rodríguez Rocha, 2016).

Por otro lado, en el marco de las mismas investigaciones hemos visto que la relación entre orígenes socioeconómicos, antecedentes escolares, instituciones educativas y elecciones no es perfecta. Es decir, hemos constatado que existen jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos socioeconómicos que, cuando afirman contar con motivaciones y altas aspiraciones y expectativas de logro escolar incrementan sus probabilidades de ingresar a dicho sub-nivel educativo, y reducen su riesgo de desafiliación escolar durante el primer año lectivo; esto no sólo mejora sus oportunidades educativas absolutas sino que, en comparación con jóvenes provenientes de orígenes sociales similares que no cuentan con las mismas motivaciones y aspiraciones educativas, incrementan sus probabilidades de continuar estudiando en las mejores opciones (Solís *et al.*, 2013; Rodríguez Rocha, 2014, 2016).

En otras palabras, si bien es cierto que los jóvenes de mayores recursos, que además acuden a escuelas que los acompañan durante sus procesos de toma de decisiones, acumulan ventajas para elegir con mayor certeza sus opciones de continuidad vocacional, hemos visto que aun ante situaciones socioeconómicas adversas, existen jóvenes que a través de sus

elecciones han podido “romper la trampa de la reproducción”. En ese sentido, hemos argumentado que las elecciones juegan un doble papel en los procesos de transición educativa: como factores en buena medida dependientes de los niveles socioeconómicos familiares y de la trayectoria educativa previa; y, al mismo tiempo, como procesos conformados por otros elementos motivacionales y aspiracionales de los que sólo sabemos su existencia pero aún desconocemos sus fuentes y sus procesos de configuración.

De tal manera, en este trabajo nos alineamos con un grupo de investigaciones cercanas a las teorías cognitivas de la agencia humana (Gecas, 1989), en las que el foco analítico se centra en los esquemas de percepción que tienen los estudiantes en relación a la causalidad de sus acciones en el devenir de sus resultados escolares (Hackett, 1995). Por eso nos propusimos profundizar en lo que algunos trabajos adscritos a estas teorías llaman *autoeficacia* (Bandura, 1990, 1995; Bandura y Adams, 1977; Pajares, 1996). Entendemos a la autoeficacia como la contribución que cada persona hace, a través de distintos mecanismos relacionados con su agencia individual, a la construcción de su curso de vida. Y dentro de los mecanismos relacionados con la agencia ninguno es más central que las creencias acerca de lo que cada uno es capaz de controlar a lo largo de sus trayectorias vitales (Bandura, 1990). Esto refuerza la idea de la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico, ya que permite revelar por qué estudiantes con similares condiciones socioeconómicas, nivel de habilidad y conocimientos, presentan conductas diferentes, en disonancia con sus características adscriptivas y adquiridas (Pajares 1996; Ornelas *et al.*, 2013).

En este trabajo se estudia la autoeficacia electiva, entendida como la competencia o capacidad que tienen los estudiantes que se encuentran en el proceso de transición a los bachilleratos públicos del nivel medio superior en la CDMX, de acceder a las opciones educativas que previamente eligieron; es decir, de

producir y experimentar el curso de acción de su preferencia. La información en la que se basa este documento es producto de un trabajo de campo realizado en siete secundarias públicas ubicadas en la zona sur de la Ciudad durante los meses de enero a junio del 2012, en donde se realizaron entrevistas a jóvenes que deseaban continuar sus estudios en los bachilleratos públicos.

El trabajo cuenta con la potencialidad de contribuir en dos aspectos: en primer lugar, al tratarse de una investigación de corte longitudinal es posible analizar tanto el origen y la configuración de las motivaciones y las aspiraciones que modelan las elecciones educativas, como el impacto de este proceso en la estructuración de las trayectorias educativas. Los diseños en panel suelen dejarse de lado en la investigación social, en muchas ocasiones debido a lo costoso de su realización. De tal modo, este trabajo puede aportar al campo de estudios de la desigualdad educativa a partir de una mirada de procesos sociales que permita exponer cómo es que se construyen en tiempo y espacio las elecciones por las instituciones educativas a las que los estudiantes de secundaria desean ingresar. En segundo, el trabajo aborda los procesos de percepción de autoeficacia electiva de un grupo de estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos socioeconómicos. A partir de este estudio se pretenden ilustrar los mecanismos que subyacen a las asociaciones estadísticas que nos han permitido enunciar que existen jóvenes que, a pesar de encarnar posiciones sociales desventajosas, pueden construir eficazmente su porvenir educativo.

El artículo está compuesto por esta introducción y cinco apartados adicionales. En el siguiente apartado se traza el marco conceptual de la autoeficacia electiva. Se detallan los antecedentes de investigación que han aportado al conocimiento del tema y se enuncian los aspectos analíticos que desde nuestra

consideración pueden servir para explicar los procesos de percepción de autoeficacia electiva. En el tercer apartado se enmarca el objeto de estudio en su contexto histórico; en el cuarto se describe el enfoque metodológico; y en el quinto se abordan los resultados de la investigación. Finalmente, en el apartado de conclusiones se recuentan los aspectos más sobresalientes del trabajo.

LA AUTOEFICACIA EDUCATIVA

El estudio de la autoeficacia, especialmente a partir de la década de 1970,⁴ se ha concentrado en sus fuentes y su efecto en dos grupos de resultados: los asociados a las habilidades y el rendimiento académico,⁵ y los asociados a las elecciones educativas. Por su parte, en México existe un buen caudal de investigaciones que han analizado los procesos de autoeficacia educativa (Alpuche y Vega, 2014; Ornelas *et al.*, 2012; Ornelas *et al.*, 2013; Blanco *et al.*, 2012; Becerra y Reidl, 2015; Flores y Gómez, 2010; Garduño *et al.*, 2010; Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013; Valdez *et al.*, 2009).

Puesto que este trabajo se inserta en el segundo grupo de estudios, nos abocaremos, aunque no de manera exhaustiva, a dichos antecedentes. El argumento que subyace al estudio de la autoeficacia electiva en los procesos de producción de desigualdades es que los individuos son capaces de ser constructores de su propio destino en la medida en que desarrollen percepciones que les permitan distinguir qué mecanismos ayudan o dificultan el cumplimiento de sus objetivos escolares (Gecas, 1989).

Los trabajos adscritos a este enfoque abrevan de tradiciones teóricas sumamente diversas, que exploran la sociogénesis de los comportamientos humanos. Sin desestimar las diferencias analíticas, un común acuerdo es que las percepciones se configuran como esquemas de apreciación que son resultado de

4 Con énfasis en el medio académico anglosajón.

5 Los análisis del rol de la autoeficacia en los rendimientos la analizan como un factor cognoscitivo, y no actitudinal.

la posición social que ocupan los individuos en un determinado campo social; y que las percepciones son siempre en parte sociales o influenciadas por factores externos, y en parte procesadas por procesos cognoscitivos internos. En tercer lugar, que las percepciones guardan un correlato directo con el terreno de la acción: de las actitudes, los comportamientos y las prácticas. En cuarto, que los entornos sociales tienen efectos sobre estos procesos perceptivos y actitudinales.

Para ponerlo en una ecuación de triple reciprocidad, Bandura y asociados explican que los esquemas de percepción de la causalidad de los hechos sociales afectan y son afectados por los espacios sociales de interacción. Ello, a su vez, determina el resto de las actitudes y comportamientos a lo largo del curso de vida de los individuos, mismos que regeneran otros esquemas perceptivos en el marco de otros contextos de interacción. En ese sentido es que muchos han asimilado el concepto de autoeficacia al nivel de la agencia, puesto que esta última constituye un atributo de los sujetos a partir del cual, éstos son productos y productores de las estructuras externas que configuran el mundo social (Schunk, 1989; Pajares, 1996). Es en ese nivel en el cual se debe de colocar el foco analítico: la autoeficacia es una característica latente de la agencia humana que puede ser desarrollada, dependiendo de los contextos sociales, a través de la experiencia práctica y la reflexividad (Flores y Gómez, 2010; Ornelas *et al.*, 2013).⁶

LA AUTOEFICACIA ELECTIVA

Ahora bien, ¿qué factores y qué procesos moldean los diversos grados de autoeficacia electiva? Destacan dos posturas que ayudan a responder este interrogante.

La primera ha mostrado que las percepciones de autoeficacia y las prácticas consecuentes dependen estrechamente de los rendimientos educativos. El hallazgo principal de estos trabajos es que en la medida que los estudiantes se consideren competentes académicamente, es más probable que se esfuercen por llevar a cabo estrategias de estudio que los habiliten a continuar por el sendero del éxito académico (Hacket y Benz, 1981; Schunk, 1989). Este enunciado se sostiene en una serie de trabajos que han evidenciado que existen estudiantes que se perciben competentes para alcanzar determinada meta académica, lo que impulsa el desarrollo de diversas estrategias de estudio que ayudan al logro de la misma. Esos jóvenes autoeficaces no sólo sostienen sus trayectorias educativas, sino que ganan en confianza y autoestima (Hacket y Benz, 1981). Inversamente, los estudiantes de menores rendimientos, al conocer de antemano sus bajos alcances académicos, suelen ser más pasivos en la búsqueda del éxito escolar, se rezagan académicamente (Bandura, 1990) y esto repercute en elecciones poco eficaces y en ciertos casos en decisiones que ponen en riesgo su continuidad educativa (Pajares, 1996).

Un problema de esta postura es que asume que las percepciones de autoeficacia electiva son producto de un cálculo racional de las posibilidades de logro académico; es decir, que se actúa con pleno conocimiento de las reglas de juego y de las probabilidades de éxito. De cierta forma se cancela la capacidad creadora e inventiva de los individuos, y se cae en la trampa de la reproducción, en donde el destino educativo sería una consecuencia directa, sin mediaciones, del origen social.

La segunda postura no desestima el efecto de los rendimientos educativos sobre los procesos de autoeficacia electiva, pero da cuenta

⁶ En otros trabajos Bandura ha propuesto un esquema centrado en las fuentes de la autoeficacia: la experiencia de dominio (en la medida que los estudiantes obtienen sus resultados deseados, adquieren confianza sobre el poder de sus acciones); la experiencia vicaria (los efectos producidos por las acciones de otros, en especial por sus padres, sus profesores y sus pares de sociabilidad); las persuasiones sociales (las ideas existentes en el ambiente social); y los estados fisiológicos y emocionales de cada estudiante. En definitiva, se trata de un esquema que alude al mismo proceso que aquí se describe.

que estos procesos están fuertemente mediados por la capacidad de agencia de los sujetos, que a su vez están inmersos en determinados contextos de interacción (Peterson, 1993). Es decir, se considera que los comportamientos de los individuos no son enteramente racionales, calculados y comprensivos, sino que los jóvenes están expuestos a estímulos, sesgos de información y emociones que influyen sus percepciones y, por tanto, sus modos de actuar y decidir. Este trabajo adhiere a esta segunda postura.

Bajo esta línea, las motivaciones y las aspiraciones que construyen los estudiantes en sus procesos de socialización emanan como elementos clave para interpretar los diversos grados de percepción de autoeficacia electiva. El estudio de las motivaciones y aspiraciones educativas ha ganado interés en los estudios sobre autoeficacia, pues se ha visto que constituyen factores actitudinales originados en los entornos domésticos y educativos que poseen en diversa medida recursos para: i) clarificar las metas educativas a obtener; ii) servir como ejemplo de las metas o resultados a ser obtenidos; iii) motivar a sus jóvenes miembros para alcanzar las metas; y iv) reducir la ansiedad en el proceso académico (Bandura y Adams, 1977; Bandura, 1990). Por ejemplo, se ha podido constatar que las estrategias de estudio supervisadas por los padres de familia, la comunicación fluida entre padres y profesores y la autorregulación de las actividades académicas dentro y fuera de la escuela convergen como factores importantes en las elecciones educativas (Blanco *et al.*, 2012).

Por otra parte, se ha visto que la relación entre el capital económico y el cultural familiar no siempre es lineal, por lo que las motivaciones y aspiraciones educativas también han sido interpretadas como factores que se configuran de manera relativamente independiente a dichos capitales (Hsieh *et al.*, 2008). En ese sentido es que se han reportado hallazgos en los que algunas familias de bajo nivel socioeconómico han desarrollado climas culturales

adecuados para el desarrollo de hábitos de estudio que “aplanan” la fuerza de las desventajas socioeconómicas, de manera que sus jóvenes miembros experimentan con estabilidad sus trayectorias educativas (Thomas *et al.*, 2009; Alliman-Brissett *et al.* 2004). Esta postura ha permitido argumentar que, si se mantienen constantes los orígenes socioeconómicos, existen diferentes grados de autoeficacia electiva cuando los análisis consideran variables asociadas a los entornos familiar y escolar.

MEDIACIONES DE LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA ELECTIVA

Desde la perspectiva adoptada por este estudio se ha encontrado que las mediaciones de adscripción de entorno familiar afectan distintamente los grados de autoeficacia entre estudiantes mujeres y varones. En buena parte de la bibliografía especializada (Choi, 2004) se ha visto que las mujeres incrementan su autoeficacia (es decir, perciben que tendrán éxito en determinada opción vocacional o profesional, y por tanto efectúan estrategias de estudio para lograr sus metas educativas) cuando son acompañadas afectivamente por su entorno familiar, mientras los varones perciben que tendrán mayor éxito en opciones asociadas a la carrera o instrucción vocacional de sus padres (Alliman-Brissett *et al.*, 2004; Bong, 1999; Holden *et al.*, 1999; Ritchie y Williamon, 2013).

Otras investigaciones han encontrado que estudiantes pertenecientes a grupos étnicos segregados incrementan sus posibilidades de continuar con sus carreras educativas durante las transiciones escolares cuando son acompañados en la realización de tareas por parte de sus entornos familiares (Thomas *et al.*, 2009; Alliman-Brissett, *et al.*, 2004). Es decir, se ha visto que aun ante desventajas estructurales estos jóvenes pueden motorizar mecanismos motivacionales y aspiracionales, los cuales influyen positivamente en su autoeficacia electiva, rompiendo así los determinismos estructurales.

En cuanto a las mediaciones provenientes del entorno escolar, se ha encontrado que la variación de las estrategias de estudio de los estudiantes depende en buena medida del clima educativo de las escuelas (Rozenholtz y Simpson, 1984; Connell y Wellborn, 1991). Siguiendo a Bandura, estamos de acuerdo con que pueden existir al mismo tiempo motivaciones externas, como la influencia de un profesor en la elección de una carrera técnica o tecnológica, e internas, como puede ser el reconocimiento por parte de los mismos jóvenes de sus habilidades, lo que puede repercutir positivamente en su eventual formación como profesional (Bandura, 1990). Así, se ha encontrado que la motivación que realizan los profesores en los procesos de aprendizaje de sus alumnos incide en el incremento del esfuerzo en las tareas académicas, independientemente de su nivel socioeconómico y de su rendimiento, pero cuando los profesores no acompañan a sus estudiantes en sus procesos pedagógicos, los estudiantes de menores recursos socioeconómicos y culturales entran en riesgo de elegir opciones educativas fuera de su alcance (Schunk y Cox, 1986; Schunk, 1984).

Con base en lo anterior, nos preguntamos ¿qué fuentes y contextos originan las motivaciones y aspiraciones educativas que sirven como mecanismos a través de los cuales los estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos inferiores logran sostener sus trayectorias educativas durante la transición bajo estudio? ¿Qué estrategias de acción derivan de dichas creencias y percepciones? Lo que se conecta con la otra cara del análisis: ¿qué impide el desarrollo de percepciones de autoeficacia electiva en jóvenes procedentes de circunstancias socioeconómicas similares?⁷

DATOS Y MÉTODO

Este trabajo está basado en datos cualitativos recabados a partir de la visita a siete escuelas secundarias públicas localizadas al sur de la CDMX en las que estaban inscritos algunos alumnos de tercer grado que participarían en el concurso de la COMIPEMS, edición 2012. El trabajo de campo se apoyó en una serie de entrevistas retrospectivas semiestructuradas dirigidas a los alumnos. En total se entrevistó a 62 jóvenes (32 varones y 30 mujeres). Las entrevistas tuvieron un diseño panel o longitudinal, dado que la información fue levantada en dos etapas: i) la de construcción y ordenamiento de preferencias educativas (enero-febrero 2012); y ii) la de asignación educativa (junio-agosto, 2012). En la primera etapa se recabó información del origen social de los jóvenes, de su trayectoria educativa previa, y de diversos aspectos relacionados a las percepciones (sus motivaciones y aspiraciones) y las estrategias a través de las cuales conformaron y ordenaron sus preferencias y elecciones educativas. La segunda etapa consta de los resultados de la asignación de la transición: durante los meses de julio, agosto y septiembre del año 2012 se recuperó información de 60 de los entrevistados (89 por ciento del total inicial).

Con el apoyo de profesores y directivos de cada escuela se seleccionaron estudiantes de rendimientos educativos altos, medios y bajos, con una proporción similar de varones y mujeres, que expresaron su conformidad de participar en la investigación. Esto ayudó a configurar una muestra heterogénea de alumnos. Pese a la dificultad para hacer una rigurosa delimitación entre clases sociales a partir de un análisis cualitativo, no se puede negar su existencia; por ello, las delimitaciones de

⁷ El objetivo del estudio es analizar el rol de las motivaciones y aspiraciones sobre las elecciones eficaces. Eso no significa que se clausure la posibilidad de que existan otros factores o mecanismos que inciden en la variabilidad de eficacia en las elecciones educativas durante las transiciones escolares. Este trabajo ha elegido echar luz sobre las fuentes socioeconómicas, culturales y de rendimiento escolar que consideramos afectan de modo importante en las percepciones analizadas. Sin duda, otros factores latentes y subyacentes en los procesos de toma de decisiones no se han tenido en cuenta en este trabajo.

clase se realizaron en función de los rendimientos educativos de los alumnos, en cruce con los referentes de clase y socioeconómicos identificados en sus discursos.

El diseño de la investigación buscó una variabilidad máxima entre contextos escolares; por ello se eligieron siete distintos planteles de educación secundaria. Todas las escuelas son instituciones incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y pertenecen a las dos modalidades educativas con mayor cobertura en la CDMX: la secundaria general y la secundaria técnica. En segundo lugar, se distinguió entre los turnos matutino y vespertino,⁸ pues como se ha señalado, en México las oportunidades educativas varían entre turnos escolares (Cárdenas, 2011).

El último criterio de variabilidad fue la selección de los espacios sociales en los cuales se localizaban las escuelas. Se eligió a Tlalpan como el contexto urbano que enmarcaría la investigación, pues éste cuenta con condiciones de desarrollo social altamente heterogéneas (Evalua-DF, 2011). En Tlalpan conviven los espacios sociales plenamente urbanos, como las colonias de desarrollo social alto, una mayoría de colonias de desarrollo social medio, y una considerable proporción de colonias segregadas, ubicadas en la zona montañosa, las cuales presentan indicadores de desarrollo social bajo y muy bajo (Evalua-DF, 2011). Si bien en los últimos 50 años Tlalpan ha experimentado importantes procesos de consolidación urbana, aún existen algunas colonias y pueblos socioeconómicamente rezagados que durante la década de 1980 crecieron exponencialmente, ubicándose en la zona montañosa; esto ha generado su expansión hacia arriba y hacia el sur, dando forma a entornos sociales diferenciados socioeconómica, demográfica y culturalmente respecto de

los entornos de “abajo”, plenamente urbanos (Schteingart y Rubalcava, 1985).

Específicamente, se analizaron dos escuelas técnicas del turno vespertino en las que se realizó trabajo de campo: la escuela secundaria técnica 40,⁹ ubicada en una zona de desarrollo social medio-alto, y la escuela secundaria técnica 54, localizada en un pueblo de montaña que cuenta con indicadores de desarrollo social bajo. La selección de estos casos permitió realizar contrastes de unidades analíticas idénticas (elecciones de estudiantes pertenecientes a secundarias técnicas vespertinas), sin embargo, al tratarse de escuelas distintas, fue posible distinguir la función de las mediaciones familiares y de entorno escolar en los respectivos procesos de autoeficacia.

El trabajo aborda los resultados en términos de grados de autoeficacia electiva. Para ello se hizo uso de la estimación que realizan los estudiantes de su ordenamiento jerárquico de preferencias de la COMIPEMS, que va desde 1 hasta 20 posibles opciones. Cuando los estudiantes son asignados en sus primeras cinco opciones de preferencia, se consideran como procesos de “alta autoeficacia electiva”; cuando son asignados entre su sexta y décima opción, se asumen como de “media autoeficacia electiva”; y cuando son asignados más allá de la onceava opción, o bien cuando no son asignados debido al bajo rendimiento educativo en el examen de ingreso, son considerados procesos de “baja autoeficacia electiva”.

Las preguntas que orientaron las entrevistas semiestructuradas fueron: ¿podrías decirme en orden tus preferencias educativas? ¿Podrías explicar las razones de tu ordenamiento? ¿Tus padres, profesores o amigos qué papel cumplieron en tus elecciones? ¿Qué tan confiado estás de obtener tus resultados esperados? ¿Cuál es el nivel máximo de estudios

⁸ Para el caso de las secundarias generales públicas se pudo realizar investigación en sólo uno de los turnos matutinos, así como en los dos turnos vespertinos. En cuanto a las dos secundarias públicas técnicas se realizó trabajo de campo en ambos turnos. En suma, se trata de siete planteles educativos distintos: 1 matutino general; 2 matutinos técnicos; 2 vespertinos generales; 2 vespertinos técnicos.

⁹ Los nombres de las escuelas y de los alumnos fueron preservados en anonimato. Se utilizan seudónimos para ambos casos.

Cuadro 1. Grados de autoeficacia electiva en la transición educativa de la COMIPEMS, año 2012, por estudiante y escuela de procedencia

Escuela secundaria técnica 40, turno vespertino	Rendimiento educativo	Alta autoefi- cacia electiva	Media autoefi- cacia electiva	Baja autoefi- cacia electiva
Estudiante 1 (varón)	medio		x	
Estudiante 2 (mujer)	alto	x		
Estudiante 3 (varón)	alto	x		
Estudiante 4 (varón)	bajo			x
Estudiante 5 (mujer)	bajo			x
Escuela secundaria técnica 54, turno vespertino		Alta autoefi- cacia electiva	Media autoefi- cacia electiva	Baja autoefi- cacia electiva
Estudiante 1 (varón)	bajo			x
Estudiante 2 (mujer)	bajo			x
Estudiante 3 (mujer)	medio			x
Estudiante 4 (mujer)	bajo			x
Estudiante 5 (varón)	alto	x		
Estudiante 6 (mujer)	bajo			x
Estudiante 7 (mujer)	medio		x	
Estudiante 8 (varón)	alto	x		

Fuente: elaboración propia.

que deseas alcanzar? ¿A qué te quieres dedicar cuando termines tu carrera educativa? La distribución de casos se muestra en el Cuadro 1.

RESULTADOS

Como se puede observar en el Cuadro 1, los resultados preliminares arrojan cuatro procesos de alta autoeficacia electiva. De estos cuatro casos exitosos, dos corresponden a jóvenes procedentes de hogares de estratos socioeconómicos medios, por lo que no forman parte de nuestro objeto de estudio. En otras palabras: aquellos que han podido romper con la trampa de la reproducción corresponden a los dos casos restantes (2/11=18 por ciento). Si bien la intención no es extrapolar los resultados de nuestro análisis a la población que participa año con año de la transición de la COMIPEMS, este dato nos permite sugerir que dentro de los estudiantes más desaventajados socioeconómicamente, sólo una minoría es capaz de estimar y alcanzar sus metas educativas,

cualquiera que éstas sean. Antes de pasar al caso de los dos procesos de alta autoeficacia electiva, es preciso describir los procesos de media (2) y baja autoeficacia (7).

Procesos de reproducción social: las preferencias indeterminadas

Los procesos electivos de media autoeficacia electiva están conformados por dos jóvenes (varón y mujer) que fueron asignados en sus sextas opciones de preferencias, en planteles de baja demanda. Con respecto a los siete procesos electivos de baja autoeficacia, un joven (varón) fue asignado en su 20° opción de preferencias, en un plantel de una institución de baja demanda. Mientras tanto, el resto (cinco mujeres y un varón) no fueron asignados, debido a que eligieron planteles que demandaban mayores puntajes que los que obtuvieron en el examen de conocimientos, por lo que deberán esperar a que el resto de la población estudiantil sea asignada para, de nuevo, elegir alguna opción que aún cuente con cupos

disponibles. Al momento de recoger esta información, la continuidad de las trayectorias educativas de estos estudiantes se encontraba suspendida.

Preliminarmente, los factores que se asocian con la configuración de estos procesos de media y baja autoeficacia apuntan: i) a una homologación de los rendimientos escolares con respecto a los grados de autoeficacia electiva; y ii) a una distribución marcada por la condición de género. Como era de esperarse, estos resultados concuerdan con los hallazgos de investigación previos.

En primer lugar, salvo un solo caso,¹⁰ todos los estudiantes de medios y bajos rendimientos educativos presentan grados homólogos de autoeficacia electiva. Estos jóvenes provienen de familias de escasos niveles educativos: ninguno de sus padres finalizó la EMS y sus circunstancias socioeconómicas eran difíciles de superar. Asimismo, sus entornos familiares se caracterizan por la carencia de climas educativos o culturales en los que se haya valorado a la educación en general, y a este evento educativo en particular, como un canal a través del cual estructurar y estabilizar sus trayectorias educativas. En términos generales, hasta el momento de la entrevista no habían construido afinidades vocacionales específicas, ni contaban con la aspiración de alcanzar la educación superior. En consecuencia, muchos de estos jóvenes *llenaron su listado de opciones sin ningún asesoramiento familiar*; construyeron sus preferencias y llevaron a cabo sus elecciones en soledad. En otras palabras, han compartido cierta incapacidad para determinar, construir y ordenar sus preferencias educativas. Naturalmente, al momento de la entrevista ninguno de estos jóvenes recordaba dicho ordenamiento, por lo que no eran capaces de estimar una eventual asignación en sus opciones que habían elegido: no podían visualizar su destino educativo.

El segundo resultado apunta a la diferencia en los grados de autoeficacia según la condición de género de los estudiantes: los grados más bajos de autoeficacia están dramáticamente representados por estudiantes mujeres. En el mismo cuadro es posible observar que con respecto a los nueve procesos de media y baja autoeficacia electiva, siete corresponden a mujeres (71 por ciento). Dos de éstas fueron asignadas en opciones de preferencia intermedia (22 por ciento) y cinco no obtuvieron asignación (78 por ciento). En estos casos la experimentación de este evento educativo se percibe como un rito de pasaje obligado, en el que no existe un propósito claro acerca de por qué y para qué atravesar esta transición educativa:

[P]ues yo me quedo en cualquiera, no me importa mucho estudiar. O sea sí sé que hay un concurso y hay que participar (estudiante mujer de la secundaria 54).

[M]i mamá y mi tío me dijeron que participe, pero si no quedo pues espero estudiar después algo de belleza o maquillaje y así trabajar en una peluquería. No es que me encante la escuela (estudiante mujer de la secundaria 54).

Pues no sé, mi mamá nunca está en casa y no me acuerdo qué puse... a mí me ayudó mi hermano que esa noche estaba en la casa y con él lo llené (estudiante mujer de la secundaria 54).

Un aspecto a considerar, y en el que se profundizará en el próximo apartado, es que ninguno de los jóvenes dijo sentirse motivado o acompañado por algún profesor. No dijeron sentirse apoyados por determinadas funciones o actividades pedagógicas desarrolladas por sus entornos educativos. Esto parece ser especialmente problemático para el caso de

¹⁰ El de una joven, de rendimientos educativos medios, procedente de la secundaria "54", que fue asignada en su sexta opción de preferencias.

las mujeres, pues de las cinco estudiantes que no desarrollaron competencias para elegir su destino educativo, cuatro (80 por ciento) pertenecen a la “54”. En tanto, ser mujer y proceder de una escuela con las características de la “54” ha constituido una condición de gran desventaja estructural para estas estudiantes ante un evento como la transición de la COMIPEMS.

Estos resultados podrían abonar al conocimiento del fenómeno de los grados de media y baja autoeficacia electiva, al sostener que la combinación del escaso o nulo acompañamiento familiar y escolar durante los procesos de construcción y ordenamiento de preferencias, en especial en los casos de estudiantes mujeres que han acarreado medios y bajos rendimientos educativos, parece ser una condición que puede impedir el desarrollo de competencias y capacidades para tomar decisiones educativas que favorezcan la estabilidad de sus trayectorias educativas.

Romper la trampa de la reproducción

En este apartado se tratan los casos de los dos estudiantes que eligieron opciones educativas en las cuales fueron finalmente asignados. Ulises y Jonathan: dos jóvenes varones, inscritos en la “40” y “54”, respectivamente. Al igual que en los casos precedentes, el efecto de los rendimientos sobre sus procesos de autoeficacia se mantiene. Sus entornos familiares se caracterizan por circunstancias socioeconómicas adversas. Asimismo, ambos, al momento de la entrevista, residían en hogares monoparentales en los que los niveles educativos de la jefatura de sus hogares era la secundaria terminada.

Sin embargo, como se podrá apreciar a continuación, en sus testimonios se aprecia cierta disponibilidad de recursos de buen clima educativo en sus respectivos hogares. Por otro lado, con respecto al rol de las escuelas en sus procesos de toma de decisiones, éstas actúan de modo residual. Si bien ambas cuentan con algunas funciones pedagógicas para

acompañar y asesorar a su alumnado en sus procesos de toma de decisiones, son estos dos estudiantes los que han tomado las riendas de su destino educativo al acercarse a sus profesores para recibir asesoramiento; de esta manera apuntalaron su motivación de ascender de su posición social de clase, al aspirar a opciones educativas de alta demanda. Son ellos los que han desarrollado aspectos de su agencia individual para construir su porvenir escolar. Pareciera ser que las motivaciones y aspiraciones de logro escolar están determinadas en y por los climas culturales de sus hogares y sólo están moldeadas por sus escuelas, en la medida que ellos han decidido hacer uso de las funciones con las que éstas cuentan.

A continuación, se describen los casos de los dos alumnos que han podido romper con la trampa de la reproducción social. La descripción se enmarca en las particularidades de los entornos escolares de cada estudiante.

El caso de Jonathan, alumno de la escuela secundaria técnica 40

La “40” está ubicada en Coapa, una zona urbana que agrupa diversas colonias y barrios, al sur de la CDMX. Su expansión residencial se dio en las décadas de 1960 y 1970, a partir de la edificación de grandes condominios horizontales creados para la olimpiada de México en 1968, que albergaban a los medios informativos de todo el mundo. Asimismo, amplios sectores poblacionales se asentaron en dicha zona en casas construidas en serie, en edificios privados de departamentos y en fraccionamientos resguardados por seguridad privada con modernos sistemas de alarmas. La fisonomía de Coapa está complementada por decenas de grandes supermercados y plazas comerciales.

En la “40” está establecida una Inspección Escolar de Servicios Educativos de Secundarias Técnicas. La “Inspección” se encuentra en la planta baja, en un pequeño edificio descentrado de la secundaria. Esta condición

ha resultado ser un insumo pedagógico de la escuela, del cual se ha servido para desarrollar algunas estrategias de acompañamiento y control escolar sobre sus alumnos. Por ejemplo, el orientador vocacional de la escuela —quien fue el encargado de proporcionar la información acerca de los estudiantes que podrían participar de las entrevistas— contaba con una bitácora histórica de los rendimientos educativos que habían tenido todos los alumnos de la secundaria. La bitácora constituía una herramienta a partir de la cual la escuela podía estimar qué estudiantes tenían facilidades/dificultades en su tránsito al bachillerato. Esta herramienta fue ideada por la “Inspección” e implementada en los turnos matutino y vespertino de la “40”.

Asimismo, la escuela contaba con algunos dispositivos pedagógicos específicos con los que se intentaba facilitar el tránsito educativo de sus estudiantes: enfocaba sus esfuerzos en dictar algunos cursos vocacionales¹¹ en los cuales los profesores explicaban el funcionamiento del concurso. También, en dos ocasiones convocó a los padres de los estudiantes en los meses previos a la presentación del concurso para impartirles charlas informativas. Por otro lado, a decir del orientador vocacional, la escuela procuraba tener un seguimiento más cercano en los procesos de toma de decisiones educativas de los estudiantes de menores rendimientos educativos.

El caso de Jonathan ilustra cómo la motivación de superar la posición de clase de pertenencia constituye un factor de gran importancia para consolidar sus preferencias y elecciones educativas; asimismo, aspiraba a continuar por el sendero de la instrucción vocacional técnica/tecnológica. En consecuencia, Jonathan eligió en sus primeros cinco posiciones de preferencia, planteles de alta demanda del IPN, seguidos de planteles de

instituciones de baja preferencia con orientación técnica.

Jonathan residía al momento de la entrevista en casa de su abuela, en una colonia de Coapa. Debió abandonar su hogar nuclear debido a la poca atención que sus padres le proporcionaban al cuidado y supervisión educativa: su padre viajaba todos los días al centro de la Ciudad de México, donde trabajaba como mesero, y su madre era empleada doméstica. Jonathan los visitaba una vez al mes.

Su abuela “es muy estricta y quiere que yo trabaje y estudie y quedo muy cansado... a veces tengo que hacer la tarea en la tarde... pero tengo que trabajar... ella no puede darme para mis gastos... así los fines de semana me voy a Six Flags o a las ‘maquinitas’ o al cine”. Al momento de la entrevista Jonathan trabajaba media jornada como repartidor de agua embotellada y debía cumplir sin falta con sus tareas escolares. Su abuela supervisaba todas las noches sus deberes “cuando algo no lo sé, le pregunto a ella y si ella no lo sabe pues me meto a la compu, me espero al fin de semana para resolverlo con mi primo Juan, que entró a la Voca 1”.

A pesar de sus 14 años de edad, ha desarrollado una conciencia por el esfuerzo. Ha percibido que el estudio puede ser un mecanismo plausible para dejar atrás las condiciones de adversidad económica. Además, cuenta con una referencia familiar que le ha permitido constatar que el logro educativo es posible, independientemente de sus adversas circunstancias socioeconómicas:

O sea yo claro que quiero seguir estudiando. Mi deseo es ser ingeniero del IPN, pero si no quedo ahí me meto en un CETIS o un COLBACH y me preparo para después entrar. La idea es estudiar y trabajar para poder salir adelante. Mi primo pudo. Pues yo

¹¹ El trabajo de campo realizado para esta investigación permitió observar que existen escuelas que desarrollan un seguimiento estricto, preciso y sistemático con los alumnos que desean presentar el examen de la COMIPEMS. En dichas escuelas se convoca semanalmente a los padres de los alumnos para que asistan a charlas vocacionales, para que así apoyen a sus hijos en la elección de la educación preferida (Rodríguez Rocha, 2016). Las secundarias técnicas vespertinas “40” y “54” no entran en esta caracterización.

quiero seguir como él... Sí, como dices, es un ejemplo para mí, me ayuda mucho y lo veo a él y digo que sí se puede.

Durante los meses de preparación al concurso de la COMIPEMS dijo haberse acercado a sus profesores para que le proporcionaran información de las opciones que más le convenía elegir. Si bien la escuela “40” cuenta con ciertos dispositivos pedagógicos para orientar a sus alumnos acerca de las características de algunas de las opciones educativas que pueden elegir, es Jonathan quien se ha esforzado por conocer más acerca de las opciones educativas en las que prefiere acceder:

Yo quiero seguir por la educación técnica. Soy bueno en matemáticas, física y química. Los profesores siempre me lo dicen. Por eso voy a elegir en mis primeras tres opciones a vocacionales del IPN y después a “bachilleres” (COLBACH), porque aunque digan que son malas o de nacos, ahí te enseñan un oficio que me pudiera servir para el futuro, para trabajar en un taller o en una industria. Eso lo platico con el profe de física que le pido que me ponga problemas para que yo los resuelva solo y me prepare para el examen... Él ya sabe lo que yo quiero y me pregunta cómo voy y me apoya.

Es posible pensar que una meta de Jonathan sea la obtención de un empleo que le provea mayor estabilidad que los que han tenido sus padres. Eso parece haberle dado un velo de racionalidad, madurez y toma de conciencia a sus elecciones, características afianzadas por cierto apoyo que él ha buscado con profesores que parecen haber entendido sus necesidades vocacionales.

Jonathan fue asignado en su primera opción de preferencias: un plantel de alta demanda (IPN).

El caso de Ulises, alumno de la Escuela Secundaria Técnica 54

La “54” se ubica en San Pedro Mártir, pueblo de montaña de Tlalpan. La localidad se encuentra al sur de la CDMX, al pie de ruta de la carretera federal que conduce al estado de Morelos. La secundaria se emplaza en una colonia popular, en la ladera de una pendiente montañosa. Todos los estudiantes entrevistados dijeron residir en alguno de los pueblos de montaña de Tlalpan. Algunos explicaron que vivían “cerca de la escuela, en la colonia”. Otros “más lejos”.

El trabajo de campo en la vespertina “54” estuvo supervisado por la subdirectora del plantel, que nos anticipó lo difícil que históricamente ha sido para sus estudiantes el proceso de transición a los bachilleratos de la COMIPEMS.¹² A diferencia de lo visto en la “40”, la vespertina “54” no demostró contar con dispositivos pedagógicos a través de los cuales se procurara acompañar a sus alumnos en su transición educativa. No convocaba a los padres para explicarles el funcionamiento del concurso y no contaba con un historial de los rendimientos educativos de cada estudiante.

Ulises es un joven que se ha criado con su madre, que al momento de la entrevista trabajaba como empleada doméstica en una casa ajena. Su padre “a veces manda dinero a mi mamá... Él es jardinero pero están separados”. Para acudir diariamente a la escuela, Ulises ha debido tomar desde el primer día de clases dos autobuses, ya que él y su madre vivían en un pueblo en la parte alta del Cerro del Ajusco. Ante estas adversidades, parece haber desarrollado actitudes que le permiten visualizar su futuro educativo u ocupacional: “Para mí ha sido duro venir hasta acá, me queda lejos, pero he aprendido que en la vida, las cosas sin esfuerzo no se dan. Yo me

¹² “[E]n su mayoría de jóvenes con problemas en el hogar, unos que viven sin los papás porque o nunca tuvieron o porque se divorciaron... muchos tienen problemas económicos... [A]quí intentamos apoyarlos pero se escapa de nuestras manos” (entrevista a la subdirectora de la escuela secundaria técnica vespertina 54).

he aplicado. Mi mamá me ayuda a estudiar. Siempre leemos de mis apuntes y ella me hace preguntas”.

Al igual que en el caso de Jonathan, el esfuerzo y mérito propios constituyen mecanismos a través de los cuales activan sus motivaciones electivas. Por otro lado, Ulises comentó que el listado de opciones de la COMIPEMS lo llenó junto a su madre. Comentó que sólo recordaba sus cinco opciones preferidas:

Todas de la UNAM. El resto son bachilleres (COLBACH) y CETIS. Pero no me acuerdo del orden. [M]is más preferidas son las primeras dos, que espero quedar, pero si no quedo, pues ni modo, el chiste es seguir estudiando en la que sea.

Su madre ha jugado un papel especial como motivadora para el estudio. Lo ha acompañado generando un clima educativo en su hogar a partir del cual Ulises pueda dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios para alcanzar sus metas escolares. Por otra parte (al igual que Jonathan) Ulises se ha acercado a un profesor con el que siente cierta empatía, para remarcar los motivos de sus preferencias. Así sus elecciones parecen guardar relación con sus aspiraciones de logro educativo y con sus expectativas profesionales:

El profesor de Cívica me ha dicho que intento entrar a las mejores escuelas, que son las de la UNAM. Y creo que las voy a elegir como las primeras opciones. A mí me gusta su materia y a veces platicamos al final de clase y él me ha orientado diciéndome a qué me puedo dedicar si estudio cívica o historia. Las otras materias no me gustan tanto. Yo quiero ser profesor de preparatoria. Normal, le dicen.

Finalmente, fue asignado en su primera opción de preferencias: un plantel de alta demanda (UNAM).

REFLEXIONES FINALES

Este artículo se ha propuesto analizar cómo el desarrollo de las percepciones de autoeficacia en jóvenes que provienen de familias de escasos recursos socioeconómicos puede funcionar como un mecanismo a través del cual éstos sostienen sus trayectorias educativas. Específicamente, se han explorado dos aspectos asociados al terreno de las percepciones: las motivaciones y las aspiraciones que moldean las elecciones que deben realizar los estudiantes para acceder a los bachilleratos públicos de la CDMX. El argumento central ha sido que en la medida que estos jóvenes cuentan con elementos motivacionales y aspiracionales originados por sus entornos familiares y moldeados por los escolares, incrementarán su competencia para visualizar, diseñar y cumplir sus metas educativas. La meta educativa que hemos analizado es el resultado de la asignación correspondiente a la transición educativa de la COMIPEMS.

De esta forma, el análisis se centró en los grados de autoeficacia de un grupo de estudiantes procedentes de hogares de bajos recursos socioeconómicos. El trabajo se basó en información recabada mediante entrevistas longitudinales a alumnos inscritos en dos secundarias públicas técnicas del turno vespertino ubicadas en el sur de la CDMX. Así, se analizaron los grados de autoeficacia electiva.

Los principales resultados apuntan a que los grados de alta autoeficacia se asocian con los buenos rendimientos escolares previos de los estudiantes. En primer lugar, se ha visto que los jóvenes de buenos rendimientos educativos incrementan su autoeficacia electiva con el desarrollo de motivaciones por la superación de su condición de clase, y aspiran a una formación profesional en las máximas casas de estudio: UNAM e IPN. En estos casos exitosos, el acompañamiento y supervisión de las tareas de estudio por parte de sus entornos familiares es altamente relevante. Además,

pareciera ser que este impulso familiar les ha permitido percibir que el esfuerzo y el mérito individual constituyen mecanismos a través de los cuales podrán alcanzar sus metas educativas. Esto parece haberlos motivado para acercarse con algunos profesores que los asesoraron para apuntalar sus preferencias educativas.

En segundo lugar, el trabajo ha podido constatar que escuelas secundarias ubicadas en zonas caracterizadas por indicadores de desarrollo social medio-bajo, como es el caso de la "54", pueden llegar a funcionar como mecanismos reproductores de las desigualdades educativas, debido a que éstas no suelen disponer de los recursos pedagógicos para subsanar o amortiguar las desventajas de origen social que heredan muchos de sus estudiantes, que son precisamente aquellos de bajo rendimiento escolar, y que además han debido llevar a cabo su toma de decisiones educativa en soledad, produciendo elecciones de baja eficacia.

Esto conecta con los resultados asociados con los jóvenes de menores rendimientos educativos que no fueron capaces de construir preferencias educativas y, por ende, tuvieron asignaciones educativas potencialmente inestables; al momento de la entrevista no recordaban el orden de su listado de opciones, y eran incapaces de estimar o visualizar su eventual destino educativo. Se trata de un grupo configurado esencialmente por mujeres que no tuvieron un acompañamiento por parte de sus entornos familiares y escolares para generar climas educativos que incidieran positivamente en la valoración de la educación, y de este evento educativo en particular, como un evento crucial para la estabilidad de sus trayectorias educativas. En casos dramáticos, muchas de estas jóvenes llenaron su listado de

opciones en plena soledad. De lo anterior se sigue que ser mujer y proceder de una escuela con las características de la "54" parece ser una condición que habilita la reproducción de las desventajas sociales.

Finalmente, este trabajo constituye una mirada original en dos aspectos: en primer lugar propone una mirada de procesos sociales a partir del uso de información cualitativa de carácter longitudinal, que permite conocer la configuración y el impacto de las elecciones educativas en un evento social, como es la transición a la EMS, que transcurre en un tiempo y espacio determinados. En segundo, aporta no sólo al conocimiento de la autoeficacia electiva, sino también ilumina ciertos aspectos asociados al cambio social, sobre todo si tenemos en cuenta que los esquemas de pensamientos, creencias y percepciones que los sujetos tienen de su experiencia educativa pueden ser un insumo fundamental para quienes están encargados de diseñar e implementar las políticas educativas.

Creemos que el estudio de las motivaciones y aspiraciones que moldean las preferencias y elecciones que llevan a cabo los aspirantes de la COMIPEMS contribuye a entender el fenómeno de la persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas. Si bien en este artículo se han reportado hallazgos que apuntan a que los factores asociados a los orígenes sociales (socioeconómicos y culturales) de los estudiantes y a sus rendimientos escolares determinan sus oportunidades de acceso y permanencia en la EMS, aún queda mucho por conocer acerca de las elecciones que llevan a cabo los estudiantes en este proceso de transición educativa, ya que previo a este trabajo, sólo se tenían indicios acerca del rol estructurante de las elecciones sobre la distribución de oportunidades en esta transición educativa.

REFERENCIAS

- ABDULKADIROĞLU, Atila, Pathak Parag, Roth Alvin y Sönmez Tayfun (2005), "The Boston Public School Match", *American Economic Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 368-71.
- ALLIMAN-Brissett, Annette E., Turner Sherri y Thomas Skovholt (2004), "Source Parent Support and African American Adolescents' Career Self-Efficacy", *Professional School Counseling*, vol. 7, núm. 3, pp. 124-132.
- ALPUCHE, Amilcar y Lizbeth Vega (2014), "Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 241-266.
- BANDURA, Albert (1990), "Perceived Self-Efficacy in the Exercise of Personal Agency", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 48, núm. 187, pp. 397-427.
- BANDURA, Albert (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Nueva York, Cambridge University Press.
- BANDURA, Albert y Nancy Adams (1977), "Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change", *Cognitive Therapy and Research*, vol. 1, núm. 4, pp. 287-308.
- BECERRA-González, Edgardo y Lucy Reidl (2015), "Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 3, pp. 79-93.
- BLANCO, Humberto, Marta Ornelas, Juan Aguirre y Julio César Guedea (2012), "Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 53, pp. 557-571.
- BLANCO, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (2014), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE/El Colegio de México.
- BONG, Mimi (1999), "Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise", *The Journal of Experimental Education*, vol. 67, núm. 4, pp. 315-331.
- CÁRDENAS, Sergio (2011), "Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 801-827.
- CHOI, Namok (2004), "Sex Role Group Differences in Specific, Academic, and General Self-Efficacy", *The Journal of Psychology*, vol. 138, núm. 2, pp. 149-159.
- CONNELL, James y James Wellborn (1991), "Competence, Autonomy: A motivational analysis of self-system processes", en Megan Gunnar y Alan Sroufe (eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 23, pp. 43-77.
- ENDEMS (2012), "Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior", México, SEP/SEMS/COPEEMS.
- EVALUA-DF (2011), "Evolución de la pobreza en el DF 2008-2010. Una comparación con los niveles nacional y metropolitano, utilizando el Método de Medición Integrada de la Pobreza" (MMIP), México, Evalúa DF.
- FLORES, Rosa y Josefina Gómez (2010), "Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-21.
- GARCÍA, Ingrid (2016), "Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 68, pp. 95-118.
- GARDUÑO, León, Marco Carrasco y Kristiano Racanello (2010), "Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, pp. 85-104.
- GECAS, Viktor (1989), "The Social Psychology of Self-Efficacy", *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 291-316.
- GUZMÁN, Carlota (2012), "Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. Educación y exclusión social", *Cultura y Representaciones Sociales*, año 6, núm. 12, pp. 131-164.
- HACKETT, Gail (1995), "Self-Efficacy in Career Choice and Development", en Albert Bandura (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 232-258.
- HACKETT, Gail y Laurie Betz (1981), "A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women", *Vocational Behavior*, vol. 18, pp. 326-339.
- HERNÁNDEZ Uralde, Jorge, Alejandro Márquez y Joaquina Palomar Lever (2006), "Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I: zona metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 547-581.
- HOLDEN Gary, Kathleen Barker, Thomas Meenaghan y Gary Rosenberg (1999), "Research Self-Efficacy: A new possibility for educational outcomes assessment", *Journal of Social Work Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 463-476.
- HSIEH Peggy, Min y Diane Schallert (2008), "Examining the Interplay between Middle School

- Students' Achievement Goals and Self-Efficacy in a Technology-Enhanced Learning Environment", *American Secondary Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 33-50.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México, INEE.
- ORNELAS, Marta, Humberto Blanco, Juan Aguirre y Julio Guedea (2012), "Autoeficacia percibida y conductas de cuidado de la salud en universitarios de primer grado. Un estudio con alumnos de educación física", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 138, pp. 62-74.
- ORNELAS, Marta, Humberto Blanco, Gabriel Gastelum y Francisco Muñoz (2013), "Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 1, pp. 17-28.
- PAJARES, Frank (1996), "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 4, pp. 543-578.
- PETERSON, Shari (1993), "Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared College Students", *Research in Higher Education*, vol. 34, núm. 6, pp. 659-685.
- POOL-Cibrian, Wilson y José Martínez-Guerrero (2013), "Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 3, pp. 21-37.
- RITCHIE Laura y Aaron Williamon (2011), "Primary School Children's Self-Efficacy for Music Learning Author", *Journal of Research in Music Education*, vol. 59, núm. 2, pp. 146-161.
- RODRÍGUEZ Rocha, Eduardo (2014), "El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México", *Revista Latinoamericana de Población*, año 8, núm. 15, pp. 119-144.
- RODRÍGUEZ Rocha, Eduardo (2016) "El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México", *Revista Estudios Sociológicos*, vol. XXXIV, núm. 102, pp. 639-664.
- ROSENHOLTZ, Susan y Carl Simpson (1984), "The Formation of Ability Conceptions: Developmental trend or social construction?", *Review of Educational Research*, núm. 54, pp. 31-63.
- SCHTEINGART Marta y Rosa Rubalcava (1985), "Diferenciación socioespacial intraurbana en el Área Metropolitana de la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. 3, núm. 9, pp. 481-514.
- SCHUNK, Dale (1984), "Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors", *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm. 6, pp. 1159-1169.
- SCHUNK, Dale (1989), "Self-Efficacy and Achievement Behaviors", *Psychology Review*, vol. 1, núm. 3, pp. 173-208.
- SCHUNK, Dale y Paula Cox (1986), "Strategy Training and Attributional Feedback with Learning Disabled Students", *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 3, pp. 201-209.
- SOLÍS, Patricio (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-93.
- SOLÍS Patricio, Eduardo Rodríguez Rocha y Nicolás Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la escuela media superior. El caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- THOMAS, Deneia, Clarissa Roan, Kenneth Tyler, Carrie Lynn y Patton Garriott (2009), "Self-Efficacy, Motivation, and Academic Adjustment among African American Women Attending Institutions of Higher Education", *The Journal of Negro Education*, vol. 78, núm. 2, pp. 159-171.
- VALDÉS, Alberto, Mario Martín y Pedro Sánchez Escobedo (2009), "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, s/pp.

Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México

JUAN MANUEL OCEGUEDA HERNÁNDEZ* | MA. ANTONIA MIRAMONTES ARTEAGA** | PATRICIA MOCTEZUMA HERNÁNDEZ*** | ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA****

El trabajo explora las experiencias de transformación de la educación superior en Corea del Sur y Chile, enfatizando los logros obtenidos en la ampliación de la cobertura y algunos efectos sobre la percepción de equidad y calidad educativa. Se destaca la importancia de las tendencias demográficas, el esfuerzo privatizador, la inversión de recursos en el sector, la cultura y algunas particularidades de los sistemas de educación superior, como factores que explican las diferencias observables entre estas naciones, y se presentan algunas reflexiones para México sobre los alcances y riesgos de mejorar la cobertura de la educación superior a través de esfuerzos de instituciones privadas.

This article explores transformative experiences in higher education in South Korea and Chile, with emphasis on achievements in expanding coverage and some effects on the perception of educational equity and quality. Especially worth highlighting is the importance of demographic tendencies, privatizing efforts, the investment of resources in the sector, culture and some particularities in higher education systems, as factors that explain the observable differences between these two nations. Some reflections for Mexico are presented with regard to the magnitudes and risks of expanding higher education coverage through the efforts of private institutions.

Palabras clave

Universidades
Cobertura
Financiamiento de la educación
Educación privada
Educación comparada

Keywords

Universities
Coverage
Financing of education
Private education
Comparative education

Recepción: 28 de abril de 2016 | Aceptación: 12 de julio de 2016

- * Rector de la Universidad Autónoma de Baja California (México) y nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctor en Economía por la UNAM. Línea de investigación: crecimiento económico y educación superior. CE: jmocegueda@uabc.edu.mx
- ** Profesora de tiempo completo en la Facultad de Humanidades y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Baja California (México) y nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctora en Estudios del Desarrollo Global por la UABC. Línea de investigación: sistemas comparados de educación superior. CE: mmiramontes@uabc.edu.mx
- *** Coordinadora de Posgrado e Investigación de la Universidad Autónoma de Baja California (México) y nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctora en Administración Pública por la UNAM. Línea de investigación: educación superior y federalismo. CE: moctezuma@uabc.edu.mx
- **** Profesor de tiempo completo en la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California (México) y nivel III en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctor en Economía por la UNAM y posdoctorado en Historia Económica y Globalización por la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Línea de investigación: desarrollo empresarial y educación superior. CE: mungaray@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La idea de que la educación es uno de los pilares del desarrollo económico y social ha permeado en las sociedades contemporáneas, convirtiéndose en todos los casos en una de las prioridades de las políticas públicas. Inicialmente los esfuerzos se orientaron a alcanzar la cobertura universal en la educación básica; posteriormente se centraron en el nivel medio superior y luego en la educación terciaria. En la actualidad son pocos los países que, como Corea del Sur, pueden afirmar haber cumplido con la difícil misión de alcanzar la cobertura universal en todos los niveles educativos. En América Latina, las naciones de mayor desarrollo como Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay prácticamente han cubierto lo correspondiente a la educación básica, con avances importantes en los otros niveles. Si se toma como referencia la educación superior y se considera la matrícula de licenciatura y posgrado con respecto a la población de 19 a 24 años, las tasas de cobertura registradas en 2009 fueron respectivamente de 69, 34, 55, 28 y 65 por ciento (UNESCO, 2011). Sin duda estas cifras muestran diferencias importantes en los logros educativos de estas naciones a nivel terciario; destaca el rezago de Brasil y México.

Desde la década de los setenta, la sociedad mexicana emprendió un proceso de masificación de la enseñanza superior que permitió aumentar la matrícula nacional de licenciatura de 208 mil 944 a 827 mil 737 y la de posgrado de 5 mil 953 a 25 mil 502 entre 1970 y 1980. Ello contribuyó a elevar la tasa de cobertura en el nivel licenciatura de 6.1 a 14.2 por ciento (ANUIES, 2012). La década de los ochenta corresponde a una etapa de estancamiento en casi todos los ámbitos de la vida económica y social del país. En esos años la matrícula continuó creciendo prácticamente a la misma tasa que la población en edad de estudiar, por lo que la cobertura se mantuvo estable en apenas 13.9 por ciento en 1990. Las siguientes dos décadas atestiguan un esfuerzo social

extraordinario que permitió elevar la cobertura a 20.2 por ciento en el año 2000, y a 27.9 por ciento en el 2010, alcanzándose una matrícula en licenciatura de 1 millón 918 mil 948 y 2 millones 773 mil 088 en cada uno de esos años, mientras que en el posgrado se llegó a 128 mil 947 y 208 mil 225, respectivamente (SEP, 2011).

Las experiencias de muchas naciones, e incluso la de México en algunos periodos, enseñan que con frecuencia la expansión acelerada de la matrícula se acompaña con deterioros en la calidad de la educación, particularmente cuando dicho proceso no se acompaña con un crecimiento en el número de profesores con sólida formación académica; un programa paralelo de formación y capacitación de docentes; y una ampliación de talleres, laboratorios, equipamiento e infraestructura tecnológica, por mencionar sólo algunos de los factores más relevantes (CEPAL-UNESCO, 1992). En el pasado, el crecimiento sin calidad fue un rasgo más característico de la educación pública; en el presente, el crecimiento sin calidad caracteriza a la educación privada.

Esta compleja situación plantea al menos dos interrogantes: ¿qué han hecho otras naciones con su educación pública y privada de nivel terciario para obtener logros sobresalientes en la cobertura educativa? Y ¿hasta dónde es posible aprender de sus experiencias? En el presente trabajo se revisan dos casos con fuerte presencia de educación superior particular que pueden proporcionar reflexiones valiosas para México: Corea del Sur, uno de los pocos países que ha alcanzado la cobertura total en este nivel escolar, y que lo ha hecho manteniendo altos estándares de calidad; y Chile, con una de las más altas tasas de cobertura en América Latina, que se distingue por sus políticas innovadoras en esquemas de subsidio dirigidos hacia la demanda. Ambos se analizan a partir de variables como gasto por nivel educativo y tasas de cobertura. Con base en un enfoque comparativo se realiza una reflexión sobre lo que es posible aprender de los aciertos cuantitativos

de esos dos procesos nacionales de expansión de cobertura, con especial atención en el papel que juega el sector privado en la provisión de este nivel de servicios; y también se pone atención a las inequidades sociales resultantes y los impactos diferenciales en los niveles de percepción social de la calidad. Se concluye con una reflexión sobre los retos de la educación superior mexicana en materia de cobertura a partir de lo que es posible aprender del papel de las instituciones particulares en las experiencias analizadas, y la necesidad de desarrollar una agenda de investigación sobre los criterios y medidas de la calidad educativa.

ANTECEDENTES

En 1992 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, coincidían en que un ciclo de políticas había llegado a su fin y que la transformación productiva con equidad en los países latinoamericanos y caribeños requería modificaciones profundas en los sistemas de educación, capacitación e innovación tecnológica (CEPAL-UNESCO, 1992). Las políticas de educación superior durante los noventa se enfrentaban a las limitantes de la política económica de cada Estado nacional para construir rutas sustentables de crecimiento económico y mecanismos efectivos para mejorar la distribución del ingreso. Para ello, los agentes económicos y gubernamentales debían realizar cambios en la organización y gestión para mejorar sus niveles de eficiencia y eficacia a través de la educación y la innovación. En el fondo de este dilema estaba la idea, ampliamente extendida, de que los mayores retornos sociales de la educación básica sobre los de la educación terciaria no justificaban cambios en las asignaciones fiscales a favor de esta última (Psacharopoulos 1996). A pesar de ello, para el caso mexicano Ruiz Durán (1997) encontraba que cada punto porcentual del

gasto educativo había tenido un impacto de 0.137 puntos sobre el crecimiento económico (PIB) durante el periodo 1970-1996, y resaltaba la importancia de la matrícula escolar como factor explicativo de tal crecimiento. Sin embargo, al diferenciar por nivel educativo, mientras el impacto de primaria y secundaria era de 0.194 y 0.192 puntos respectivamente, el del nivel superior era de 0.23.

Este tipo de cuestionamientos puso énfasis en los déficits en valores, conocimientos y habilidades de un amplio sistema educativo sustentado en la formación básica, pero también permitió reenfocar los esfuerzos de las políticas públicas hacia las amplias posibilidades de una educación terciaria más extendida y con mayores criterios de demostración de calidad a través de la evaluación. Sin embargo, en un contexto de fuerte autodeterminación universitaria, la asignación de recursos adicionales no necesariamente se traduciría en los resultados esperados en materia de ampliación de las matrículas estudiantiles o de la calidad de su preparación. No es de extrañar que durante la última década del siglo XX y la primera del XXI, esta visión cuestionadora sobre la efectividad del esfuerzo público en materia de educación superior se enmarcara en un gran debate sobre la necesidad de un Estado más innovador en materia de los servicios públicos que entrega, y más eficiente en el uso de los recursos de los contribuyentes (Osborne, 2010).

El debate descansa en hasta dónde la planificación debe colocar a la educación superior en un nuevo papel que justifique nuevas asignaciones y contribuya a generar mayores niveles de crecimiento y distribución, o hasta dónde debe justificar la imposibilidad de nuevas asignaciones ante las restricciones macroeconómicas ampliamente extendidas a nivel global. Ello ha dado lugar a políticas públicas con enfoques diferenciados de planeación. Sea por restricciones presupuestarias nacionales o porque organismos internacionales generen recomendaciones a las políticas de educación

superior sin considerar las posibilidades nacionales de una implementación exitosa, los resultados son diferenciados, pero también los medios para obtenerlos. Esta situación ha dado lugar a la necesidad de realizar estudios comparados que focalicen las relaciones entre los sistemas de educación superior; los gobiernos y los sectores productivos. La principal tesis de los enfoques comparados es que los problemas de gestión de la educación superior se originan en el tipo de relaciones que estableció este nivel con la sociedad y los gobiernos hasta la década de los noventa; en consecuencia, las limitaciones de financiamiento se asocian a la falta de regulación y evaluación de los cambios necesarios en la educación superior (Neave y Van Vaught, 1994).

Desde la perspectiva de Brunner (1993), la crisis de los sistemas de educación superior en América Latina entre 1950 y 1990 se manifiesta en la masificación, pues si bien las políticas gubernamentales incrementaron el gasto público en el sector, poco actuaron sobre la vigilancia sistemática del uso y destino de esos recursos, ni sobre la regulación del creciente mercado de servicios privados de educación superior. Esto dio lugar a fuertes cuestionamientos sociales sobre la calidad de estos servicios, tanto a nivel público como privado, lo cual generó la ineficacia social de las estructuras académicas tradicionales (Tünnermann, 2003).

Según Brunner (1993), para que la educación superior asumiera un papel estratégico que ameritara la asignación de recursos adicionales escasos, ante otras prioridades, se requería refundar un nuevo contrato social que sustituyera, por un lado, las débiles relaciones de control administrativo del Estado por una nueva relación de evaluación; y por el otro, las asignaciones financieras automáticas por nuevas asignaciones diferenciadas en función de objetivos y metas, de manera que

esto motivara a las instituciones de educación superior (IES) a diversificar sus fuentes de financiamiento. Esto debería permitir un mejor uso del financiamiento público; regular e impulsar la calidad a través de la evaluación; generar vínculos con el gobierno y los sectores productivos y sociales en torno al incremento del bienestar público; y mejorar la información estadística de las IES para la toma de decisiones y las evaluaciones de impacto (Valenti y Mungaray, 1997).

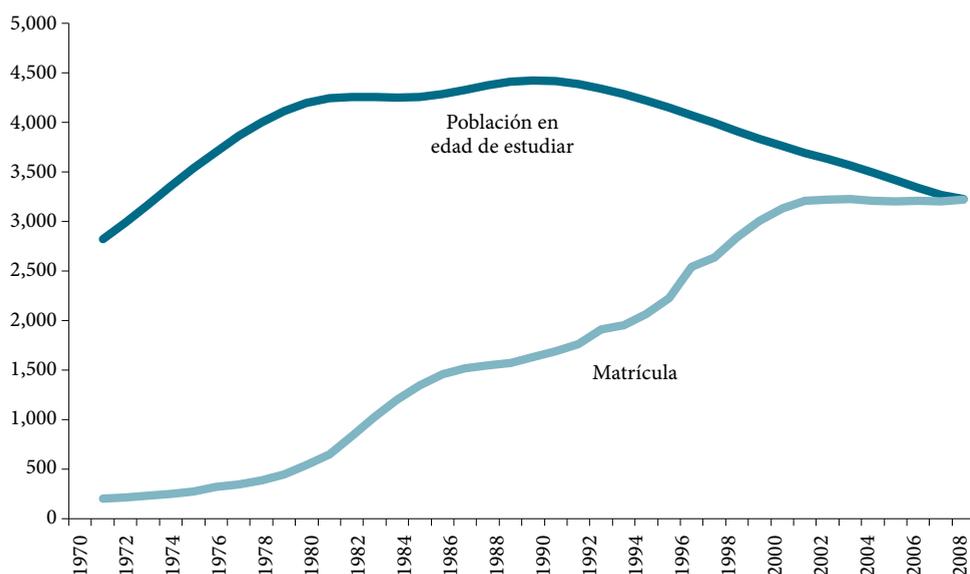
La primera década del siglo XXI fue testigo de cómo la relación entre las IES, los gobiernos y la comunidad continuó transformándose. Ante sociedades más abiertas y demandantes de información y transparencia de todos los actos realizados por instituciones que reciben recursos públicos, las universidades públicas han tenido que aceptar la evaluación de un sinfín de sus actividades como parte de un nuevo contrato social asociado a una administración pública más innovadora (Sorensen y Torfing, 2011). También han tenido que ser más transparentes y demostrar, en un ambiente de competencia con un creciente número de IES particulares, nacionales o internacionales apoyadas por los gobiernos (Levy 2011), que los servicios educativos que entregan a los estudiantes garanticen el aprovechamiento de las oportunidades laborales y emprendedoras que se generan en las economías cada vez más abiertas.

EL CASO DE COREA DEL SUR

El sistema educativo de Corea del Sur ha logrado alcanzar prácticamente la cobertura total en todos sus niveles: en 2009 se alcanzó una tasa neta de 99 por ciento en educación primaria y 96 por ciento en educación secundaria, mientras que en la enseñanza terciaria tuvo una tasa bruta de 100 por ciento (UNESCO, 2011).¹ Esto fue posible porque el ritmo de

¹ La tasa neta de matrícula se obtiene dividiendo la matrícula del grupo de edad entre la población en edad de estudiar del mismo grupo. La tasa bruta de matrícula corresponde a la división de la matrícula total entre la población en edad de estudiar.

Gráfica 1. Corea del Sur. Matrícula y población en edad de estudiar en la educación superior 1971-2009



Fuente: elaboración propia con datos tomados de UNESCO: <http://stats.uis.unesco.org> (consulta: 15 de agosto de 2013).

crecimiento de la matrícula superó durante décadas al de la población en edad de estudiar, tanto por las grandes inversiones realizadas como por la tendencia poblacional, que contribuyó a desacelerar la demanda. En todos los niveles, pero sobre todo en el superior, la fuerte participación privada ha sido un elemento determinante. Así, aunque en el nivel primario se observa un predominio del sector público, ya que éste cubre aproximadamente al 99 por ciento de la matrícula, en el secundario la contribución del sector privado alcanza 36 por ciento y 81 por ciento en el superior.

El sistema de educación superior en Corea del Sur está conformado por 411 instituciones, 359 de las cuales son privadas. Existen 179 universidades y 145 *junior colleges* de los cuales 152 y 136, respectivamente, son privadas; 10 universidades nacionales para la formación de docentes, todas ellas financiadas con recursos públicos y 11 universidades industriales, siete de las cuales son privadas. El resto de las IES corresponden a otro tipo de establecimientos que ofrecen algún tipo específico de carrera

profesional o técnica, o bien que se especializan en estudios de posgrado (MEST, 2012).

La educación terciaria ha tenido una rápida expansión en las últimas dos décadas; en ese lapso la matrícula se duplicó, al pasar de 1 millón 630 mil 374 en 1990 a 3 millones 219 mil 216 en 2009; con ello se alcanzó la cobertura universal en la cohorte poblacional de 19-24 años. Esta tasa resulta del gran esfuerzo educativo que realizó la sociedad coreana para alcanzar la cobertura total en los niveles escolares previos y para ampliar los espacios universitarios. No obstante, otros factores como la concentración de la población en centros urbanos y el cambio demográfico también actuaron favorablemente: el primero al facilitar la cobertura geográfica, y el segundo al reducir las presiones por el lado de la demanda debido a la desaceleración, e incluso la inversión de la tendencia de la población en edad de estudiar que se venía observando por lo menos hasta finales de los setenta, la cual se estabilizó en los ochenta y declinó a partir de los noventa (Gráfica 1).

El acelerado crecimiento de la matrícula llevó a que de 1970 a 1980 se pasara de 7 a 13 por ciento en cobertura, que en 1990 aumentara hasta 37 por ciento, y en 2000 fuera de 78 por ciento. Aunque en la década siguiente la cobertura continuó aumentando, la matrícula disminuyó su ritmo de crecimiento a 6.2 por ciento. Un aspecto clave para entender este proceso de expansión es que se sustentó en una fuerte inversión privada, lo que evitó que las restricciones del presupuesto público actuaran como freno por el lado de la oferta educativa. Esto se acompañó con políticas acertadas de apoyo a los diferentes niveles escolares que en su momento fueron prioritarios. En una primera etapa (1950-1960), los esfuerzos se concentraron en la educación primaria; se logró universalizar la atención y alcanzar, desde finales de los sesenta, la cobertura total. En una

segunda etapa (1970-1990) se puso énfasis en el nivel medio superior, en busca de solucionar la demanda por recursos humanos capacitados que se generó durante el periodo de industrialización. A principios de los noventa la tasa de cobertura en este nivel era de 93 por ciento, y al finalizar la década se tenía cobertura casi plena. Al expandirse el número de egresados de las escuelas de educación media superior, el país se enfrentó a una gran demanda por estudios de educación superior que, ante las restricciones del presupuesto público, llevó a impulsar la creación de instituciones privadas. Su proliferación permitió que en menos de dos décadas se alcanzara la cobertura total, pasando de 37 a 100 por ciento entre 1990 y 2009, aunque cabe señalar que prácticamente ya desde 2006 se había llegado a ese nivel, con una tasa de 98 por ciento (Tabla 1).

Tabla 1. Corea del Sur. Tasa bruta de cobertura en el sistema educativo, 1970-2009

Nivel	1970	1980	1990	2000	2009
Educación primaria	106	105	106	102	104
Educación secundaria	40	77	93	99	97
Educación terciaria	7	13	37	78	100

Fuente: UNESCO: www.uis.unesco.org (consulta: 15 de agosto de 2013).

Un aspecto a destacar en el modelo de planeación educativa sudcoreano es que el esfuerzo de expansión en la educación terciaria se dio sin un crecimiento excesivo en el número de instituciones educativas. Ello permitió mantener mejores controles sobre la calidad de los servicios educativos y que la mayor parte del crecimiento de IES privadas fuera en los segmentos universidades y *junior colleges*. Así, mientras que en 1970 había 147 IES, 52 públicas y 95 privadas, en 2010 se tenían 345, 48 de las cuales eran públicas y 297 privadas. Esto significa que sólo estas últimas aumentaron

en número, pues las públicas incluso disminuyeron (Tabla 2).

En 2010 las instituciones privadas cubrían 75.7 por ciento de la matrícula de licenciatura, 69.7 por ciento de posgrado y 75.2 por ciento si se consideran ambos niveles (Tabla 3). La penetración de estas instituciones permitió al gobierno concentrar sus recursos en la educación básica y media superior y con ello elevar los estándares de calidad en estos niveles, lo que se consideraba como una condición necesaria para lograr lo mismo en la educación terciaria.

Tabla 2. Corea del Sur. Evolución de las instituciones de educación superior

Año	Universidades			Universidades de educación			Universidades industriales			Junior colleges		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
1970	71	15	56	11	11	0	0	0	0	65	26	39
1980	85	20	65	11	11	0	0	0	0	128	36	92
1990	107	24	83	11	11	0	6	2	4	117	16	101
2000	161	26	135	11	11	0	19	6	13	158	16	142
2010	179	24	155	10	10	0	11	5	6	145	9	136

Nota: no se incluyen las escuelas de graduados y otros establecimientos especializados con un impacto menor en la matrícula.

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Corea del Sur: www.mest.go.kr (consulta: 8 de diciembre de 2012).

Tabla 3. Corea del Sur. Matrícula de educación superior por sector institucional, 2010

	Total		Pública		Privada	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
Licenciatura*	3,327,545	100	809,089	24.3	2,518,456	75.7
Posgrado	316,633	100	95,920	30.3	220,713	69.7
Total	3,644,178	100	905,009	24.8	2,739,169	75.2

*Se incluyen carreras técnicas de corta duración que se ofrecen en los *junior colleges*.

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Corea del Sur, www.mest.go.kr (consulta: 8 de diciembre de 2012).

Si bien estas cifras muestran una elevada participación de la educación superior privada, hasta 1995 el Estado mantuvo una fuerte posición como regulador al controlar las licencias para la apertura de nuevas IES, el número de estudiantes por departamento y por institución, el costo de las colegiaturas y los métodos para la selección de estudiantes. Ello permitía que sólo se aceptaran y crecieran aquellas que demostraban capacidades para ofertar una educación de buena calidad. Sin embargo, después de ese año se empezó a privilegiar un enfoque de mercado que fue eliminando paulatinamente este tipo de regulaciones y se empezó a acompañar el esfuerzo educativo con subsidios discriminatorios con base en el desempeño (Kim y Lee, 2006). Las políticas implementadas para alentar la competencia coadyuvaban a la mejora en calidad

y eficiencia del servicio educativo entregado. A nivel pedagógico la desregulación permitió avanzar hacia la sustitución de prácticas memorísticas por aquellas que desarrollan la creatividad y el pensamiento crítico; y se redujeron los contenidos en los programas educativos, lo que ha llevado a la sustitución de tiempos en el aula por tiempos en los espacios laborales (Baker y Begg, 2003).

La percepción de buena calidad de la educación básica en Corea del Sur ha crecido debido a los resultados obtenidos en los exámenes internacionales PISA, en donde ha alcanzado primeros lugares a nivel mundial. En la educación terciaria destaca el posicionamiento de sus IES y el número de éstas que son consideradas dentro de las 500 mejor *rankeadas* en el mundo. En 2010, por ejemplo, la información publicada por el Shanghai Ranking Consultancy

ubica a diez IES de este país dentro del top 500, de las cuales una estuvo entre las posiciones 101-150 y tres más entre las 201-300. En el ambiente de competencia que priva entre las IES por atraer las preferencias de los demandantes de estudios superiores, la búsqueda de un alto lugar en los *rankings* internacionales de las más prestigiadas universidades del mundo es un objetivo importante de los administradores para la sobrevivencia financiera.

El gasto educativo en Corea del Sur es uno de los mayores dentro de los países de la OECD cuando se mide con relación al tamaño de la economía: en 2008 fue de 7.6 por ciento del PIB considerando fuentes públicas y privadas, contra 6.1 por ciento que en promedio gastaron los países que integran esta

organización. Esto la distingue, junto con Chile, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Israel y Noruega, como el grupo de naciones que mayores recursos destinan a la educación (OECD, 2011). Por contribución de los distintos sectores institucionales, se aprecia que el sector público aporta 63.2 por ciento (4.8 por ciento del PIB) y el privado 36.8 por ciento (2.8 por ciento del PIB). Este gasto público se distribuye mayoritariamente en la educación primaria y secundaria, en donde financia el 90 y el 79.2 por ciento respectivamente, mientras el gasto privado se concentra en el nivel secundario y terciario, sobre todo en este último, donde cubre el 76.9 por ciento de la inversión que realiza el país y que en 2008 fue equivalente al 2.6 por ciento del PIB (Tabla 4).

Tabla 4. Corea del Sur. Indicadores de gasto educativo, 2008 (% del PIB)

	Total	Primaria	Secundaria	Terciaria	Otros
Total	7.6	2.0	2.4	2.6	0.6
Público	4.8	1.8	1.9	0.6	0.5
Privado	2.8	0.2	0.5	2.0	0.1

Fuente: UNESCO, 2011.

Cuando el gasto se mide con respecto a la matrícula es menor que el de los países ricos y varía significativamente entre un nivel educativo y otro. En 2008 la brecha fue mayor en la educación superior, pues el gasto por estudiante representó 66.2 por ciento del registrado en la OECD, mientras que en la educación primaria fue de 75.8 por ciento y en la secundaria de 88.4 por ciento (Tabla 5). Estas cifras ponen en evidencia dos situaciones que es importante comentar: por un lado, que con un gasto menor que el de los países ricos, Corea del Sur ha tenido logros más satisfactorios que los obtenidos por muchas de esas naciones, si se consideran los resultados del examen PISA, las tasas de cobertura alcanzadas o el número de universidades incluidas en el top 500 de los *ranking* internacionales, por citar sólo algunos. Por otra parte, abona a la idea de que el

desarrollo educativo no es un problema únicamente de disponibilidad de recursos, sino de que éstos sean bien asignados y se usen eficientemente para que las políticas sean eficaces y alcancen los objetivos deseados.

Tabla 5. Gasto por estudiante en cada nivel educativo en Corea del Sur y la OECD, 2008 (dólares ajustados por la PPP)

	Corea del Sur	OECD	Brecha
Primaria	5,420	7,153	0.758
Secundaria	7,931	8,972	0.884
Terciaria	9,081	13,717	0.662

Nota: la brecha se mide por el cociente entre el gasto de Corea del Sur y el de la OECD.

Fuente: OECD, 2011.

Si bien la sociedad sudcoreana ha venido destinando inversiones cada vez mayores al sector educativo, las prioridades de la política educativa han apuntado hacia distintos niveles escolares en diferentes momentos del desarrollo económico y social de esta nación. Esto ha determinado que la fracción de la riqueza social que se destina a financiar gasto educativo varíe con el tiempo en cada nivel escolar. En los noventa, el principal incremento se da en la educación terciaria, en donde el gasto por estudiante como proporción del PIB per cápita aumenta de 26.3 a 39.9 por ciento, para luego decrecer ligeramente a 34.3 por ciento en la siguiente década. En los noventa también se observa un avance importante en la educación secundaria de 20.6 a 27.2 por ciento, que se sostiene para llegar a 29.7 por ciento en 2008. En la educación primaria se aprecia cierta estabilidad en el comportamiento del gasto, aunque éste crece ligeramente de 17.4 a 20.2 durante los últimos 20 años debido a que la cobertura total se alcanzó desde la década de los setenta. La reversión registrada dentro de la educación terciaria entre 2000 y 2008 implica que el gasto por estudiante aumentó más lentamente que el PIB per cápita, situación relacionada con el rápido crecimiento de la economía (Tabla 6).

Una comparación de cifras entre Corea del Sur y los países de la OECD muestra que el gasto por estudiante en proporción al PIB per cápita es muy similar dentro de la educación primaria, por lo menos desde principios de los noventa. A nivel de la educación secundaria dicho indicador era menor, y a partir del 2000 supera al de la OECD. En la educación terciaria, las últimas dos décadas se caracterizan por una tendencia creciente en Corea del Sur, y decreciente en el mencionado grupo de naciones de la OCDE, lo que ha conducido a una reducción significativa de la brecha. En consecuencia, el gasto coreano pasó de 55.6 a 82.8 por ciento en relación al que realizan los países ricos. Si el punto de referencia es el gasto en educación como proporción del PIB, el comportamiento de los últimos 20 años indica que éste es mayor en la nación asiática y que la diferencia con respecto a la OECD tiende a aumentar. Si el análisis se limita al gasto dentro de la educación superior, la tendencia es similar, aunque la brecha se abre con mayor rapidez, lo que muestra que la valoración que los coreanos otorgan a la inversión en capital humano es mayor incluso a la que se le asigna en el mundo desarrollado.

Tabla 6. Gasto por estudiante en educación como porcentaje del PIB per cápita en Corea del Sur y la OECD

	1993		2000		2008	
	Corea del Sur	OECD	Corea del Sur	OECD	Corea del Sur	OECD
Primaria	17.4	19.4	20.7	19.0	20.2	20.9
Secundaria	20.6	25.6	27.2	25.4	29.7	26.1
Terciaria	26.3	47.3	39.9	42.1	34.3	41.4

Fuente: OECD, www.oecd.org (consulta: 8 de diciembre de 2012).

La asignación de recursos en el sistema de educación superior se orienta por criterios de mercado e incluye principalmente apoyos directos que otorga el gobierno a las IES en función de su matrícula y sus resultados, así como la inversión que las familias realizan y

que se dirige mayoritariamente hacia las IES más prestigiadas. El financiamiento familiar ha crecido después de 1995, año en que se desregularon las cuotas de inscripción que hasta entonces eran fijadas y controladas por el gobierno,² dando lugar a una tendencia alcista

² La desregulación abarcó todo el país excepto la zona metropolitana de Seúl.

en los costos educativos, pero también a una expansión de las IES que cubren la demanda creciente por estudios superiores. Esto consolidó la educación particular, que ha llegado a contribuir con cerca de 80 por ciento del gasto total desde mediados de los noventa. En los próximos años, ante la caída en la cohorte poblacional de 18-24 años las cuotas escolares tenderán a subir para que las IES mantengan sus ingresos y niveles de rentabilidad. En consecuencia, a menos que el gobierno establezca una política de subsidios especiales para las familias de menores recursos, podría ocurrir un fenómeno de exclusión que afecte el proceso de equidad construido por la sociedad coreana.

EL CASO DE CHILE

La sociedad chilena destaca en América Latina por la implementación de políticas innovadoras para mejorar su entorno educativo. Entre ellas destacan el sistema de *vouchers* para promover una asignación más eficiente de los recursos públicos destinados al sector y el proceso de descentralización de las instituciones públicas hacia las municipalidades, con la finalidad de acercar a la escuela con las necesidades locales. Si bien estas políticas han estado sujetas a un intenso debate social y no han redituado los beneficios esperados, sí reflejan una preocupación por transitar por nuevas rutas, algunas de ellas aún no exploradas en otros países de la región y el mundo, para resolver los problemas de cobertura y calidad que enfrentan las sociedades en desarrollo (Waissbluth *et al.*, 2010).

Las reformas implementadas desde los setenta han creado tres tipos de establecimientos educativos: los del Estado que están a cargo de los municipios, los privados que reciben algún tipo de subsidio público, y los privados que se sostienen estrictamente con

sus ingresos por colegiatura. Estos últimos se consideran elitistas y capturan la demanda de los grupos de más altos ingresos en la escala socioeconómica, lo que da lugar a una segregación de las familias de menores ingresos que no tienen más opción que la escuela pública o las privadas subvencionadas.

La educación superior es atendida tanto por el sector público como por el particular en dos subsistemas: el universitario y el no universitario. El primero, de acuerdo con datos proporcionados por el Ministerio de Educación para 2011, agrupa a 60 IES, mientras que el segundo comprende 45 institutos profesionales (IP), 73 centros de formación técnica (CFT) y 16 academias pertenecientes a las fuerzas armadas y del orden. En total son 194 instituciones entre públicas y privadas. Sin embargo, el número de sedes distribuidas en el país es significativamente mayor, esto es, 547 sin incluir a las de carácter militar y policiaco, 247 de las cuales son establecimientos universitarios. Entre éstas, 103 pertenecen al denominado Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)³ y 144 son particulares. Por su parte las IES no universitarias cuentan con 300 sedes, de las cuales 155 son IP y 145 CFT.

La composición de IES por tipo de sostenimiento muestra que 41 de un total de 194, es decir, 21.1 por ciento, se financian total o parcialmente con recursos públicos. Aunque algunas de éstas tienen origen particular, reciben apoyos significativos a través de subsidios que otorga el Estado. Las restantes 153, es decir 78.9 por ciento, subsisten fundamentalmente con financiamiento privado. El primer grupo atiende aproximadamente a 29 por ciento de la matrícula nacional, de la cual cerca de la mitad (46 por ciento) corresponde a IES privadas con subvenciones gubernamentales, mientras que el segundo grupo proporciona el servicio educativo a 71 por ciento. Si se suma el alumnado inscrito en IES particulares que reciben

³ El CRUCH es un órgano constituido por los rectores de las universidades tradicionales, es decir, aquellas que fueron creadas antes de 1980; es presidido por el Ministro de Educación y su función es eminentemente técnico-consultiva.

apoyo público y las de carácter eminentemente privado, el porcentaje de la matrícula total atendida por IES privadas llega a 84 por ciento,

lo que ilustra la orientación privatizadora que ha seguido la educación terciaria en este país (Tabla 7).

Tabla 7. Chile. Distribución de IES y matrícula por tipo de sostenimiento, 2011

	Estatales o del CRUCH		Privadas		Ministerio de la Defensa Nacional		Total	
	Número de IES	Matrícula	Número de IES	Matrícula	Número de IES	Matrícula	Número de IES	Matrícula
Universidades	25	309,333	35	352,529	0	0	60	661,862
Institutos Profesionales	0	0	45	267,766	0	0	45	267,766
Centros de Formación Técnica	0	0	73	138,635	0	0	73	138,635
Academias	0	0	0		16	n.d.	16	n.d.
Total	25	309,333	153	758,930	16		194	1,068,263

Nota: las universidades del CRUCH incluyen públicas y privadas que reciben subsidio estatal.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, www.mineduc.cl (consulta: 29 de septiembre de 2012).

La experiencia privatizadora de Chile evidencia logros significativos en la atención de las distintas cohortes poblacionales que se encuentran en edad de estudiar, pero también carencias importantes en materia de calidad, lo cual se ha convertido en una de sus grandes preocupaciones sociales. En la educación básica se ha alcanzado la cobertura total desde hace varias décadas, mientras que en secundaria, con una rápida evolución desde 1990, están cerca de ese objetivo con una tasa de 95.9 por ciento en 2009. En la educación terciaria, en dos décadas (1990-2009) la tasa de cobertura se ha multiplicado 2.7 veces, al pasar de 20.2 a 54.8 por ciento (Tabla 8).

La gran expansión de la matrícula en la educación superior muestra un crecimiento promedio anual de 7.2 por ciento entre 1980 y 2009, contra 1.5 por ciento en todos los niveles educativos (Tabla 9). Es importante destacar que el lento crecimiento que se aprecia en la educación básica es consistente con la relativa

estabilidad de la población en edad de estudiar a lo largo de este periodo, pues su incremento fue apenas de 0.1 por ciento anual para la cohorte de 5-14 años.⁴ En el caso del nivel medio, la matrícula se expandió a una tasa de 1.6 por ciento anual contra 0.4 por ciento del grupo de edad correspondiente, lo que permitió elevar la tasa de cobertura, sobre todo de 2000 a 2009. Estas cifras evidencian que los esfuerzos nacionales en materia de educación se han concentrado en los últimos 20 años en los segmentos medio y superior.

Tabla 8. Chile. Tasa bruta de cobertura por nivel educativo, 1990-2009

	1990	2000	2009
Básico	103.6	102.3	105.6
Medio	79.8	83.0	95.9
Superior (Lic.)	20.2	37.0	54.8

Fuente: MINEDUC, www.mineduc.cl; UNESCO, 2011 (consulta: 29 de septiembre de 2012).

⁴ Estrictamente hablando, los grupos de edad relevantes para cada uno de los niveles educativos debieran ser 5-13, 14-17 y 18-23 años. Sin embargo, por la disponibilidad de información se utilizan como proxis los grupos 5-14, 15-19 y 20-24 años.

Tabla 9. Chile. Evolución de la matrícula de los diferentes niveles educativos, 1980-2009

Nivel educativo	1980	1990	2000	2009	TCA 1980-2009
Básica	1,754,075	1,991,171	2,355,594	2,028,454	0.5
Media	624,450	719,819	822,946	979,108	1.6
Superior	116,962	249,482	452,177	876,243	7.2
Total	2,495,487	2,960,472	3,630,717	3,883,805	1.5

Nota: no se incluye educación preescolar.

Fuente: MINEDUC, en: www.mineduc.cl; UNESCO, 2011 (consulta: 29 de septiembre de 2012).

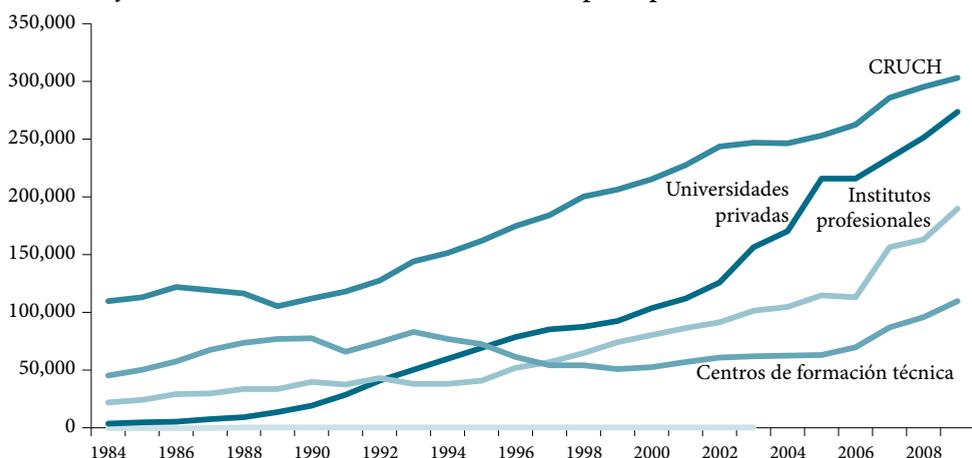
Todas las IES acceden a fondos de origen público, algunas con asignaciones directas, otras a través de los bonos educativos que el gobierno entrega por cada alumno matriculado con alto puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Estos bonos, o *vouchers*, han sido parte central de la estrategia educativa para ampliar la cobertura, pues ésta determina los montos de recursos públicos a los que acceden las instituciones educativas; y aunque en teoría debieran contribuir a elevar la calidad, ello no ha sucedido de manera sistemática. La idea subyacente en esta estrategia es que subsidiando la demanda en lugar de la oferta, se fomenta la competencia entre las IES, se premia la calidad y se castiga la ineficacia e ineficiencia de las escuelas, ya que son las familias las que deciden a dónde enviar a sus hijos de acuerdo con énfasis, especialización o desempeños diferenciados por su percepción de calidad y satisfacción como usuarios (Munteanu *et al.*, 2010).

La privatización de la educación sin duda ha sido exitosa para la ampliación de la cobertura; sin embargo, los logros en materia de calidad no son tan evidentes debido a las fallas de los mecanismos de mercado para expulsar a las IES de mala calidad, lo cual no ha recibido suficiente atención dentro de la política educativa. De acuerdo con Mizala (2007), esto se debe a que: 1) la calidad de la educación no es observable directamente, por lo que se generan asimetrías de información entre las escuelas (oferentes) y las familias (demandantes). Si esto no se resuelve generando información

fácil de interpretar por las familias que les permitan comparar entre escuelas, los proveedores de mala calidad subsistirán; 2) existen atributos a los que las familias le otorgan mayor importancia que a la propia calidad de la enseñanza para seleccionar la escuela a la que asistirán sus hijos, como la distancia entre el establecimiento educativo y el hogar, los valores que enseñan, el estatus social que les proporciona y otros. Si estos criterios familiares predominan y las instituciones educativas no mejoran, las instituciones de mala calidad podrán subsistir; 3) cuando el tamaño del mercado es pequeño en zonas rurales y en comunidades semiurbanas, las instituciones de mala calidad sin competencia podrán subsistir.

La asignación del financiamiento público se da a través de dos modalidades: aportaciones directas dirigidas a la oferta educativa, e indirectas, que subsidian a la demanda. Dentro del primer tipo se tienen las aportaciones fiscales directas (AFD) que se asignan principalmente a las universidades del CRUCH por criterios históricos en 95 por ciento y criterios de desempeño en 5 por ciento, incluyendo un sistema de becas universitarias que cubre cerca del 12 por ciento de la matrícula del país. Dentro de los esquemas indirectos que subsidian la demanda, destacan, en primer lugar, las aportaciones fiscales indirectas (AFI), que son bonos por estudiante que se entregan a cada IES con una alta matrícula, considerando a los alumnos con resultados sobresalientes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU),

Gráfica 2. Chile. Evolución de la matrícula por tipo de IES, 1984-2009



Fuente: MINEDUC, en: www.mineduc.cl (consulta: 29 de septiembre de 2012).

que son aproximadamente 15 por ciento de la matrícula de nuevo ingreso a nivel nacional. En segundo lugar, los préstamos estudiantiles para pagos de colegiaturas (aranceles) provienen del Fondo Solidario y del Crédito con Aval del Estado (CAE) (OCDE, 2011). En el caso del primero, los beneficiarios son los estudiantes matriculados en las universidades del CRUCH, mientras que el segundo está dirigido a los alumnos de todas las IES, siempre que estén acreditadas (Brunner, 2007).

El gasto que destinó la sociedad chilena a la educación fue del 6.9 por ciento del PIB en 2008, lo que representa un incremento significativo con respecto a lo que se gastaba en 1990, pero prácticamente lo mismo que se destinaba en 2000. Esta cifra es mayor que el

promedio de la OCDE, que es alrededor del 6 por ciento del PIB. De esos recursos, 4.2 puntos porcentuales los aporta el sector privado y 2.7 puntos el sector público, lo cual equivale al 39 por ciento del gasto sectorial. Los fondos públicos asignados a la educación representan casi el 19 por ciento del gasto público total, con una tendencia creciente si se considera que en 1990 era de 11 por ciento y en 2000 de 16.2 por ciento. Por su parte, lo destinado a la enseñanza superior con respecto al gasto dentro del sector, tanto público como privado, alcanzó el 29 por ciento en 2008 contra 17.9 y 23.5 por ciento respectivamente al inicio de la anterior y presente década; y con respecto al PIB fue de 1.7 por ciento en 2008 y 1.2 por ciento en 2000 (Brunner, 2008: 10) (Tabla 10).

Tabla 10. Chile. Indicadores de gasto educativo, 1990-2008

	1990	2000	2008
Gasto en educación como % del PIB	3.9	6.8	6.9
Privado	2.4	3.9	4.2
Público	1.5	2.9	2.7
Gasto público en educación como % del gasto público total	11.0	16.2	18.8
Gasto en educación superior como % del gasto en educación	17.9	23.5	29.0
Gasto en educación superior como % del PIB	0.7	1.6	2.0
Privado	n.d.	1.2	1.7
Público	n.d.	0.4	0.3

Fuente: elaboración propia con datos de Ministerio de Educación, Indicadores de la Educación en Chile, varios números.

Las IES públicas han establecido colegiaturas que son las más elevadas de América Latina, con un promedio de 3 mil 140 dólares por año académico. Esta cifra es alta incluso cuando se compara con las de muchas naciones desarrolladas. Con las colegiaturas de las IES privadas pasa algo similar, pues en términos relativos son de las más elevadas del mundo. Si se ponderan con referencia al PIB per cápita, promedian 32 por ciento de éste, sólo superadas por las de Estados Unidos, en donde llegan a ser 42 por ciento. Así, aun cuando los subsidios públicos son parte importante de los ingresos de muchas IES, en la mayoría de ellas, independientemente de si es pública o privada, el pago de colegiaturas es la vía principal para allegarse de recursos.

La competencia por las subvenciones gubernamentales indirectas implica una competencia de las IES por atraer a los estudiantes, y para ello es importante mejorar sus indicadores de desempeño institucional y el *marketing* para ser elegidas por el mayor número de jóvenes posible. Si bien las IES deberían promover mejoras cualitativas así como una mayor eficacia y eficiencia para lograr sus fines educativos, el hecho de que una fracción importante de los subsidios directos se entreguen de manera discrecional, con base en criterios que tienen que ver con la diversa naturaleza e historia de las instituciones, genera fuerzas que actúan en sentido contrario al logro de indicadores de calidad.

Es innegable que se han alcanzado logros muy relevantes en la ampliación de la matrícula y la cobertura; sin embargo, al contrario a lo que se esperaría, se fue conformando un sistema que excluye de los servicios educativos a muchos jóvenes, ya sea porque no les da posibilidades reales de acceso o porque los orilla a desertar antes de finalizar sus estudios, generando un fenómeno de segregación social que relega a los grupos de menores ingresos hacia las IES de menor calidad, y a los grupos socioeconómicos de mayor ingreso hacia las IES de mayor calidad. Por otra parte,

los distintos niveles en que las IES logran acceder a recursos fomenta la existencia de grandes asimetrías entre las que atienden a uno u otro grupo social, sobre todo en lo que se refiere a infraestructura educativa, gasto por estudiante y logros académicos, reforzándose las brechas de calidad entre instituciones. La interacción de estas fuerzas y la exclusión de los quintiles más pobres y de ciertas regiones geográficas como beneficiarios de la educación superior tiende a perpetuar los altos niveles de desigualdad social que hoy en día caracterizan a Chile (Zapata y Tejeda, 2009). Por sectores de ingresos, en la última década la cobertura se incrementó de 4 a 15 por ciento para los de bajos ingresos, mientras que para los de altos ingresos pasó de 40 a 70 por ciento. La persistente desigualdad social que hace crecer la percepción de mala calidad educativa y el creciente endeudamiento de las familias, terminó por generar, en mayo de 2011, un movimiento estudiantil convocado por la Confederación de Estudiantes de Chile, conformada por las asociaciones de estudiantes de las universidades del CRUCH. El movimiento creció con la participación de los estudiantes de educación secundaria (que repitieron acciones y demandas similares al Pingüinazo de 2006, que diera origen al Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación), así como con la participación de padres de familia, profesores y universidades de otros sistemas (Grez, 2015).

REFLEXIONES PARA EL ANÁLISIS COMPARATIVO

Uno de los grandes consensos en materia de desarrollo hace referencia al rol protagónico de la educación superior; sin embargo, para que la relación entre educación superior y desarrollo se materialice, es necesario que el grueso de la población acceda a sus beneficios, y para ello se deben generar espacios suficientes que aseguren el acceso a la población en edad de estudiar. Es claro que no es suficiente que la población

acceda a las IES, pues además se requiere garantizar su permanencia y egreso, así como buenos niveles de aprendizaje de acuerdo con los objetivos plasmados en los programas educativos. Para ello, tanto el acceso como los rendimientos escolares deben considerar las diferencias socioeconómicas que existen en la población; y las IES deben garantizar que lo que se enseña y aprende en la escuela corresponda a las necesidades de los mercados laborales y de las vocaciones de los alumnos. Al favorecer su inserción laboral y su realización como seres humanos, la educación tiene un efecto en la vida adulta, independientemente de la etapa de la vida en la que se obtenga (Martínez Rizo, 2006; Aguilar y Castañeda, 2010).

Las experiencias de Corea del Sur y Chile ilustran la existencia de múltiples vías para alcanzar metas en materia de cobertura, aunque no todas conduzcan a los resultados de reconocimiento de calidad y bienestar deseados. Una constante parece ser que el logro de la cobertura total difícilmente se alcanza sin la contribución del sector privado, sobre todo en países en desarrollo, en donde la inmensidad de las necesidades sociales vuelve insuficientes los escasos recursos públicos disponibles. Sin embargo, es evidente que la participación del sector privado como oferente de educación superior, no garantiza servicios educativos de buena calidad si no se implementan instancias reguladoras que inhiban el funcionamiento de IES de mala calidad. La transparencia que se requiere a las IES públicas no parece ser igual para aquellas privadas que de manera creciente reciben recursos públicos en las sociedades latinoamericanas. En Chile, el número de IES y sedes de éstas creció rápidamente bajo el impulso de la privatización, la mayoría de ellas con un tamaño reducido, dificultando la supervisión y los controles de calidad a las autoridades educativas (Cox, 1996). En Corea la experiencia de desarrollar pocas IES de gran tamaño, tanto por la vía de la regulación como de la competencia en el mercado, ha permitido mantener sistemas de supervisión y

seguimiento más efectivos con mejores resultados en estándares de calidad.

Otro problema visible en los sistemas educativos privatizados, es que tienden a generar inequidad cuando no se acompañan de programas compensatorios de becas y créditos educativos accesibles a toda la población, particularmente para los jóvenes de bajos ingresos; y cuando no se implementan medidas para controlar las tendencias alcistas de las colegiaturas. La competencia no regulada entre actores desiguales es inequitativa por naturaleza y termina excluyendo a quienes tienen desventajas de inicio. Una lección importante de ambas experiencias, es que el desarrollo de la cobertura de la educación superior no se resuelve simplemente con destinar mayores recursos. Esto es condición necesaria pero no suficiente, pues se requiere que los recursos sean bien asignados y utilizados con eficacia y eficiencia, para lo cual es menester que se coloquen los incentivos correctos y se establezcan mecanismos e instancias regulatorias adecuadas, así como sistemas de evaluación y supervisión eficaces.

El problema de la baja calidad en el sistema educativo de Chile se relaciona también con la ausencia de mecanismos adecuados para hacer llegar los recursos públicos a quienes más los necesitan y garantizar un uso socialmente eficiente de los mismos. En contraposición, los coreanos avanzaron de manera importante en procesos de asignación que premian el desempeño y castigan la simulación. Las diferencias en materia de cobertura y calidad entre las IES chilenas y coreanas, no se pueden asociar únicamente a los procesos de privatización implementados; el factor cultural y los valores arraigados en cada una de estas sociedades han sido fundamentales. La gran valorización social que la sociedad coreana da al éxito educativo, ha ejercido una influencia positiva incentivando el esfuerzo escolar de los jóvenes y el esfuerzo económico de las familias para cubrir los costos que genera la educación de sus hijos. También ha asegurado

un reconocimiento al trabajo de los profesores que se traduce en remuneraciones dignas y lo mismo ocurre con los administradores de las IES, quienes reciben incentivos económicos si logran posicionar (*branding*) a sus instituciones en los *rankings* internacionales de las mejores universidades (Chapleo, 2010).

Una visión económica plantearía que la educación eleva la productividad laboral, fomenta el crecimiento económico y conduce de manera automática al desarrollo social. Sin embargo, una visión de bienestar plantearía que la educación es una vía clara para la formación integral del ser humano, forja cohesión social, proporciona satisfacción y realización plena a las personas, que a su vez sienten la necesidad de que otros tengan vivencias similares, mejorando con ello las relaciones entre compañeros, familia y comunidad. Ello favorece la prosperidad de la sociedad, pues la sensación de plenitud y de estar bien consigo mismo es la meta principal del ser humano (Delors, 1996).

REFLEXIONES FINALES PARA EL CASO DE MÉXICO

Para muchos fines, el ambiente de innovación de la gestión y administración pública es lo que permite que, ante recursos escasos, la idea de asignar recursos adicionales a la educación superior sea parte de un ejercicio de corresponsabilidad entre la sociedad, el gobierno y los universitarios (Bryson *et al.*, 2009; O'Leary y Vij, 2012). El amplio estudio de Mendoza (2002) es ilustrativo de cómo, a partir de los noventa, la planificación universitaria en México empezó a orientarse por el enfoque evaluador, sin duda virando hacia un enfoque de planificación y gobernanza crecientemente sustentado en resultados (Delbecq *et al.*, 2013). Este fue el sustrato teórico y social del enfoque CEPAL-UNESCO que tuviera fuerte influencia en la reorientación de las políticas educativas para América Latina en materia de equidad de oportunidades y compensación de diferencias,

la disminución de las brechas entre instituciones y la heterogeneidad entre las regiones.

El Estado evaluador se organizó a partir de esa década con base en una mayor capacidad de regulación e intervención para replantear la nueva forma en que debían ser la gestión y la administración pública frente a generaciones de ciudadanos y contribuyentes con mayor capacidad crítica; pero también para replantear y satisfacer las nuevas condiciones que la educación superior debía reunir como política activa de una estrategia de crecimiento con equidad; es decir, que eleve las oportunidades de acceso de los jóvenes a la educación y que garantice que la educación que reciban sea de la mayor calidad posible (Mungaray y López, 1996).

El sistema de educación superior en México enfrenta grandes desafíos: por un lado, su cobertura es aún limitada, pues deja sin acceso a estudios de este nivel a cerca del 70 por ciento de la población en edad de estudiar, gran parte de la cual se concentra en los grupos sociales de menores ingresos. La eficiencia terminal sigue siendo baja según un estudio realizado por la SEP (2012), en donde se calcula que ésta es de apenas 57.2 por ciento como promedio nacional, y fluctúa entre 11.2 y 62.9 por ciento en las IES públicas, dependiendo del subsistema, y 90 por ciento en las IES privadas.

El esfuerzo social de ampliar la cobertura en México, dado el tamaño de la población actualmente excluida, requiere generar espacios educativos cuantiosos. En un contexto de finanzas públicas limitadas, y a la luz de los aciertos y limitaciones de las experiencias coreana y chilena, parecería razonable fomentar una mayor participación del sector particular, a través de mejores mecanismos y adecuadas instancias regulatorias que garanticen una buena educación y compensen las tendencias a la inequidad en sistemas con alta participación de este sector de la educación. Establecer controles efectivos al ingreso y salida de instituciones, programas de aseguramiento de la calidad, sistemas de becas y créditos educativos accesibles a todos, es

algo que se debe aprender de las experiencias analizadas.

No se trata de que el sector particular desplace al sector público, sino de que lo complemente con criterios de acreditación de la calidad similares a los que actualmente prevalecen para la educación superior pública. En México hay experiencias universitarias que duplicaron su matrícula en menos de una década, reorganizaron su estructura administrativa y académica, adoptaron políticas de racionalización del gasto y asignaron los recursos con mayor eficiencia (Ocegueda *et al.*, 2010). Ello demuestra que prioridades bien orientadas en instituciones públicas, siempre permitirán hacer más con lo mismo. El apoyo actual o futuro a las IES particulares con recursos públicos debe hacerse con criterios y condiciones similares a las mejores prácticas públicas y particulares existentes en México, e inhibirse cuando su operación castigue a los jóvenes el derecho a una educación de calidad seriamente acreditada.

De especial relevancia es dar continuidad y fortalecer las políticas de asignación de recursos públicos que toman en cuenta el desempeño institucional. En este rubro se ha avanzado mucho en México con la implementación de fondos concursables que complementan el subsidio ordinario de las IES públicas y que son otorgados con criterios de desempeño. No obstante, aún permanecen prácticas inadecuadas en la asignación de otros fondos en los que no necesariamente recibe más quien mejor ha hecho las cosas (Mungaray *et al.*, 2016). Por ello es fundamental enviar señales correctas que orienten las prácticas institucionales al otorgar apoyos adicionales a las IES que mejores resultados entregan a la sociedad; y castigar con menores o cero asignaciones adicionales a quienes no cumplen con las expectativas que de ellas se espera (Aguilar y Castañeda, 2010).

Los retos de la cobertura, calidad y equidad en la educación superior no son solamente un asunto de políticas específicas para el sector, sino de modificación de reglas del

juego para todos los actores sociales involucrados. No parece fácil cambiar el incentivo en la asignación de los recursos públicos como un tema relacionado con la capacidad de negociación de los grupos políticos, para que se convierta en un tema vinculado con el desempeño de las IES y sus esfuerzos por coadyuvar al cumplimiento de las metas de la política nacional. Los jóvenes que acuden a instituciones públicas y particulares de educación superior, vigentes o por crearse, deben tener el mismo derecho de cursar una educación en un programa acreditado por su buena calidad y estar vinculados a oportunidades laborales similares como parte de su aprendizaje.

México es un país heterogéneo con diferencias regionales marcadas en niveles de desarrollo, problemas, necesidades y potencialidades. Para que el diseño de políticas educativas nacionales sea posible, es necesario considerar la gran variedad cultural e institucional existente en cada contexto local (Moctezuma, 2008). En esta tarea los gobiernos de los estados deben articular y coordinar a las IES ubicadas en sus espacios territoriales para que actúen como un verdadero sistema de educación superior, en la misma dirección que persigue la política de Estado.

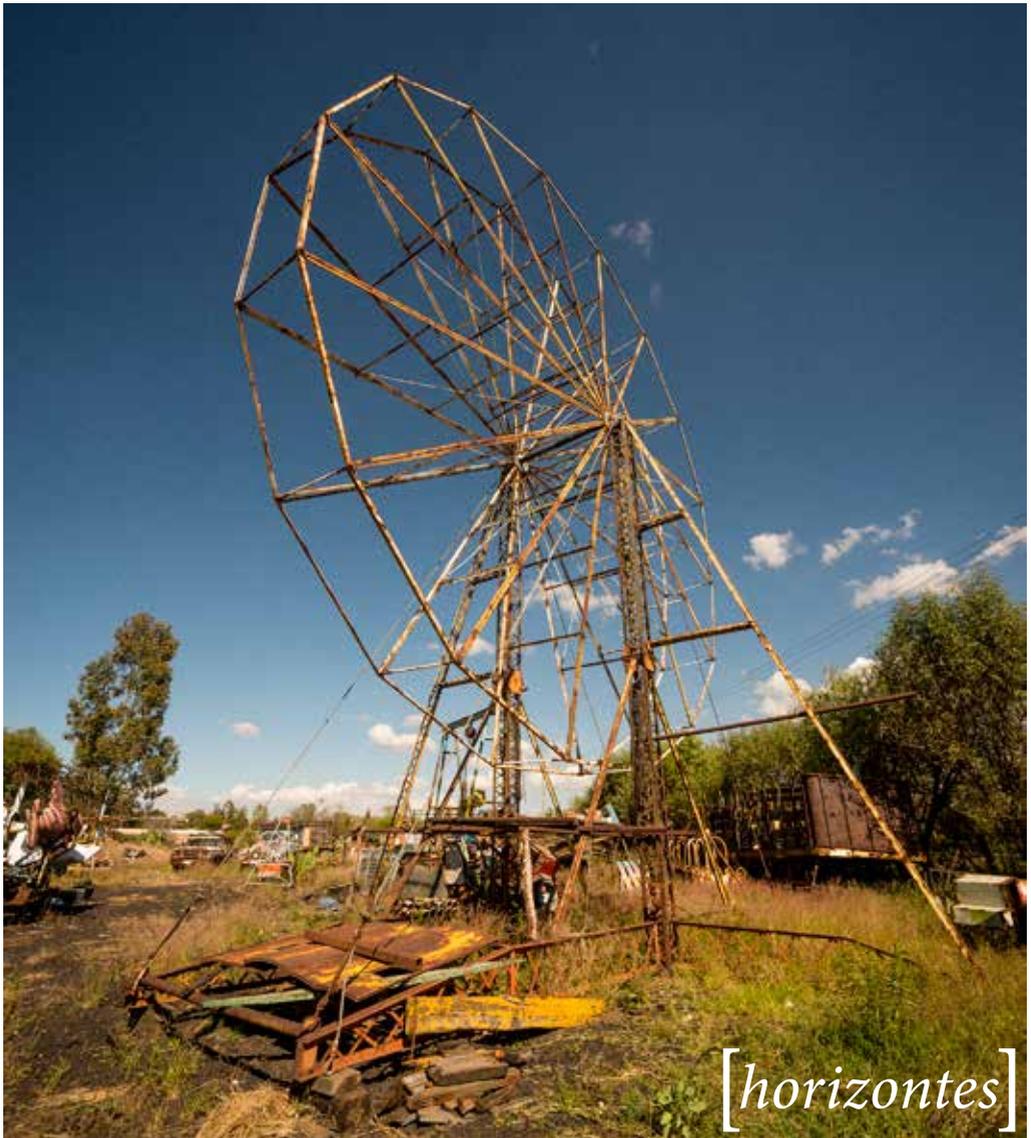
Algunas naciones se han apoyado preponderantemente en la inversión pública, otras han buscado la participación mayoritaria del sector particular, algunas más han buscado una complementariedad entre ambas fuentes de financiamiento. Los resultados obtenidos son diferentes, casi siempre con avances relevantes en lo que a cobertura se refiere. En consecuencia, la investigación y debate sobre los criterios y niveles de la calidad son parte de la agenda a futuro, pues los efectos favorables de la educación sobre el desarrollo no provienen únicamente del acceso de la población a las escuelas, sino, y sobre todo, de la calidad con que se ofrece el servicio educativo, que es, a fin de cuentas, el ingrediente más importante que permite impulsar y mejorar la productividad, la distribución del ingreso y la prosperidad social.

REFERENCIAS

- AGUILAR Camín, Héctor y Jorge Castañeda (2010), *Un futuro para México*, México, Punto de Lectura.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2012), “Estadísticas de la educación superior”, México, ANUIES, en: www.anui.es.mx (consulta: 15 de febrero de 2012).
- BAKER, Robynand y Andy Begg (2003), “Change in the School Curriculum: Looking to the future”, en John Keeves y Ryo Watanabe (coords.), *International Handbook of Education Research in the Asia-Pacific Region*, Amsterdam, Kluwer Academic Publishers, vol. 11, pp. 541-554.
- BRUNNER, José Joaquín (coord.) (1993), *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, Santiago de Chile, CEDES.
- BRUNNER, José Joaquín (coord.) (2007), *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*, Santiago de Chile, CINDA.
- BRUNNER, José Joaquín (2008), “El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 13, núm. 2, en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000200010&script=sci_arttext (consulta: 23 de junio de 2016).
- BRYSON, John, Barbara Crosby y John Bryson (2009), “Understanding Strategic Planning and the Formulation and Implementation of Strategic Plans as a way of Knowing: The contribution of actor-network theory”, *International Public Management Journal*, vol. 12, núm. 2, pp. 172-207.
- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- CHAPLEO, Chris (2010), “What Defines Successfully University Brands?”, *International Journal of Public Sector Management*, vol. 23, núm. 2, pp. 169-183.
- COX, Christian (1996), “Higher Education Policies in Chile in the 90s”, *Higher Education Policy*, vol. 9, núm. 1, pp. 29-43.
- DELBECCO, André, John Bryson y Andrew Van de Ven (2013), “University Governance: Lesson from an innovative design for collaboration”, *Journal of Management Inquiry*, vol. 22, núm. 4, pp. 382-392.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, París, Santillana/UNESCO.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MIN-EDUC) (2011), “Información sobre educación”, en: <http://www.mineduc.cl/servicios/informacion-sobre-educacion/> (consulta: 29 de septiembre de 2012).
- Gobierno de Corea del Sur-Korean Ministry of Education (MEST) (2012), “Statistics of Education in Korea”, en: <http://english.mest.go.kr> (consulta: 8 de diciembre de 2012).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Sistema Nacional de Información Educativa*, en: www.snie.sep.gob.mx (consulta: 15 de diciembre de 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2012), *Estudio de la eficiencia terminal de las IES mexicanas*, en: www.ses.sep.gob.mx (consulta: 4 de diciembre de 2015).
- GREZ Toso, Sergio (2015, 8 de junio), “Chile: el movimiento estudiantil sacude el escenario político”, *Viento Sur*, en: <http://vientosur.info/spip.php?article10169> (consulta: 11 de julio de 2016).
- KIM, Sunwoong y Ju-Ho Lee (2006), “Changing Facets of Korean Higher Education: Market competition and the role of the state”, *Higher Education*, vol. 52, núm. 3, pp. 557-587.
- LEVY, Daniel (2011), “Public Policy for Private Higher Education: A global analysis”, *Journal of Comparative Policy Analysis, Research & Practice*, vol. 13, núm. 4, pp. 383-396.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2006), “La educación básica en México y Corea del Sur: lecciones para las políticas públicas”, *Tratlántica de educación*, núm. 1, pp. 118-131.
- MENDOZA Rojas, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- MIZALA, Alejandra (2007), *La economía política de la reforma educacional en Chile*, Santiago de Chile, CIEPLAN, Serie Estudios Socio/Económicos, núm. 36.
- MOCTEZUMA Hernández, Patricia (2008), “Política pública, reorganización institucional y elección por calidad en la educación superior de Baja California”, *Gestión y Política Pública*, vol. XVII, núm. 2, pp. 355-380.
- MUNGARAY, Alejandro y Romualdo López (1996), “Introduction to the Latin America Challenges and Perspectives in the Nineties”, *Higher Education Policy*, vol. 9, núm. 1, pp. 3-9.

- MUNGARAY, Alejandro, Marco Tulio Ocegueda, Patricia Moctezuma y Juan Manuel Ocegueda (2016), “La calidad de las universidades públicas estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLV, núm. 1, pp. 67-93.
- MUNTEANU, Corneliu, Ciprian Ceobanu, Claudia Bobălcă y Anton Oana (2010), “An Analysis of Customer Satisfaction in a Higher Education Context”, *International Journal of Public Sector Management*, vol. 23, núm. 2, pp. 124-140.
- NEAVE, Guy y Frans Van Vaught (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Madrid, Gedisa.
- O’LEARY, Rosemary y Nidhi Vij (2012), “Collaborative Public Management: Where have we been and where are we going”, *American Review of Public Administration*, vol. 42, núm. 5, pp. 507-522.
- OCEGUEDA, Juan Manuel, Alejandro Mungaray y Víctor Alcántar (2010), “Saneando las finanzas universitarias en la UABC. Un análisis de la experiencia 2002-2009”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, núm. 1, pp. 87-102.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011), *Education at a Glance 2011*, París, OCDE.
- OSBORNE, Stephen (2010), “Delivering Public Services: Time for a new theory”, *Public Management Review*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-10.
- RUIZ Durán, Clemente (1997), *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*, México, ANUIES.
- SORENSEN, Eva y Jacob Torfing (2011), “Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector”, *Administration & Society*, vol. 43, núm. 3, pp. 842-868.
- TÜNNERMANN, Carlos (2003), *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, México, UNAM.
- UNESCO (2011), *Compendio mundial de la educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*, Montreal, UNESCO.
- VALENTI, Giovana y Alejandro Mungaray (1997), “Introducción”, en Alejandro Mungaray y Giovana Valenti (coords.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, pp. 7-21.
- WAISSBLUTH, Mario, Cesia Arredondo, Valentina Quiroga y Soledad Diez (2010), “Las restricciones a la reforma educativa en Chile: perspectiva neoinstitucional y escenarios futuros”, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 47, pp. 5-46.
- ZAPATA, Gonzalo e Ivo Tejeda (2009), “Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones”, *Revista Calidad de la Educación*, núm. 31, pp. 192-209.

H O R I Z O N T E S



Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA* | GUADALUPE LÓPEZ BONILLA**

Este trabajo constituye una revisión teórica en donde, de inicio, se explican las nociones básicas de literacidad, literacidad disciplinar y alfabetización disciplinar. Posteriormente se presenta una revisión de la literatura sobre la investigación y aplicación didáctica de la literacidad disciplinar. Se enfatizan dos formas complementarias de abordarla: los estudios que se centran en lo que hacen los miembros de una comunidad disciplinar para acceder y producir conocimiento mediado por textos, y los estudios que analizan las características y dimensiones de los géneros disciplinares, esto último desde tres corrientes teórico-metodológicas: la escuela de Sidney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva sociocognitiva. Se concluye con una reflexión sobre los niveles educativos que se han trabajado bajo estos enfoques, ya que, aunque algunos estudios señalan que pueden aplicarse desde la educación secundaria, la investigación en los países de habla hispana suele centrarse en el nivel superior.

This article is a theoretical review that begins with an explanation of the basic notions of literacy and disciplinary literacy, followed by a review of the literature on research and didactic application of disciplinary literacy. Two complementary forms of addressing these topics are emphasized: studies focused on what members of a disciplinary community do to access and produce text-mediated knowledge, and studies analyzing the characteristics and dimensions of disciplinary genres, specifically from three theoretical-methodological tendencies: the Sidney school, the new rhetorical studies and the sociocognitive perspective. The article concludes with a reflection on the educational levels studied from these perspectives since, while some studies indicate they may be applied in junior high school, research in Spanish-speaking countries tends to focus on higher education.

Palabras clave

Literacidad
Alfabetización
Disciplinas
Participación del estudiante
Género

Keywords

Literacy
Disciplines
Student participation
Gender

Recepción: 18 de marzo de 2016 | Aceptación: 30 de mayo de 2016

* Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (México) y magister en Ciencias del Lenguaje y Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Línea de investigación: literacidad y alfabetización académica y disciplinar de lingüística en el nivel superior. CE: melanie.montes.silva@gmail.com

** Investigadora titular en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctora en Lengua y Literatura por la Universidad de California en San Diego (EUA). Especialista en temas sobre alfabetización disciplinar, identidad escolar y análisis del discurso. Publicaciones recientes (co-coordinaciones): (2013), *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras, 2002-2011*, México, ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, colección Estados del Conocimiento, sección lenguaje; (2011), *Discourses and Identities in Contexts of Educational Change*, Nueva York, Peter Lang. CE: bonilla@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son prácticas esenciales en la mayoría de las sociedades contemporáneas. Están presentes tanto en situaciones cotidianas como en ámbitos profesionales, aunque son especialmente visibles en los entornos académicos. Esto se debe a que la escuela es la institución principal que se encarga de su enseñanza y, además, porque son actividades que sirven para evidenciar lo aprendido y, a su vez, para aprender tanto habilidades como contenidos de las asignaturas que ahí se imparten.

Dada su relevancia, han surgido innumerables corrientes teóricas y metodológicas para investigar las prácticas de lectura y escritura. Estos enfoques han partido de diversas perspectivas y su objetivo ha sido tanto redefinir dichas prácticas como proponer acciones didácticas que favorezcan su enseñanza y aprendizaje. Entre estas corrientes podemos retomar una que se centra en las prácticas propias de las disciplinas, y que bajo diversos modelos conceptuales (Moje *et al.*, 2004) y propuestas didácticas (Alvermann *et al.*, 2012) ha promovido el acceso de los estudiantes a los conocimientos de las disciplinas mediados por textos escritos. En general, estos estudios surgieron por el interés de especialistas en indagar lo que hacen los miembros de distintas áreas al leer y escribir textos de su campo disciplinar. Los estudios pioneros de Bazerman (1988) en el campo de las ciencias, y de Wineburg (1991) en el campo de las ciencias sociales, son representativos de esta corriente.

En este artículo, que constituye una revisión teórica, señalaremos cuál es la diferencia entre literacidad y alfabetización, específicamente del tipo disciplinar, y las distinguiremos del tipo académico. Empezaremos por aclarar qué es la literacidad, en términos

generales. Posteriormente abundaremos en dos vertientes teórico-metodológicas desde las que se ha hecho investigación sobre literacidad y alfabetización disciplinar: la primera promueve que los estudiantes participen en prácticas propias de los especialistas, y la segunda propone el estudio de los géneros textuales que se producen en cada ámbito, lo cual, a su vez, se ha llevado a cabo desde diversas perspectivas. Aquí retomaremos tres enfoques relevantes: la escuela de Sídney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva sociocognitiva. Este último apartado incluirá una presentación de cada enfoque y una breve revisión de la literatura, en la que incluiremos trabajos representativos realizados tanto en lengua inglesa (sobre todo en Estados Unidos y Australia) como en español. Finalmente, cerraremos con posibles líneas de investigación, con el propósito de enriquecer los estudios sobre la literacidad y la alfabetización disciplinar.

LITERACIDAD: PRÁCTICA SOCIAL QUE IMPLICA EL USO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El término literacidad se deriva del inglés *literacy*, que en español ha sido traducido de diversas maneras: “alfabetización o cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia o literidad (usado en América, calcando el *literacy* inglés) y escrituralidad (propuesto como alternativa a la oralidad)” (Cassany, 2005: 90). Los términos que se prefieren en la literatura especializada en español son alfabetización y literacidad. En este momento se concibe que ambos tienen cabida en el mismo enfoque teórico; no obstante, se asocian con significados distintos.

Desde el enfoque sociocultural¹ y, en particular, desde los Nuevos Estudios de

¹ El enfoque sociocultural ve la literacidad como un fenómeno situado, donde los significados son co-construidos por los participantes con base en sus motivos personales y sociales, y también en la cultura, normas, valores e identidades de las que se han apropiado como consecuencia de su participación en las comunidades discursivas de diversos ámbitos (Bañales *et al.*, 2013). Desde esta perspectiva, la literacidad es más que leer y escribir; implica considerar lo que las personas hacen cuando leen y escriben, por qué lo hacen, para qué, cómo y qué en cada contexto particular, además de definir cuál es su identidad y la visión del mundo que exhiben al realizar estas acciones (Gee, 2004).

Literacidad,² se entiende que la literacidad es un “conjunto de prácticas discursivas, es decir... formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 2004: 24). Es una práctica aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos e “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008: 71) y, sobre todo, es “algo que la gente hace... es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (Barton y Hamilton, 2004: 109). El enfoque sociocultural para entender la literacidad no niega el componente cognitivo del lenguaje, pero, en lugar de considerar que la lectura y la escritura son sólo habilidades cognitivas individuales, se las ve como una práctica social y “una práctica ideológica, implicada en relaciones de poder e incrustada en significados y prácticas culturales específicas” (Street, 2014: 1).³ Tomando en cuenta estas consideraciones, podemos precisar que la noción de literacidad remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito (Castro y Sánchez, 2015).

Según este enfoque, existe un sinnúmero de literacidades, asociadas con situaciones diversas; algunas pueden ser vernáculas, es decir, que se vinculan con la vida cotidiana y que no están reguladas por las instituciones (Barton y Hamilton, 2003). Otras literacidades pueden ser prácticas llamadas oficiales, institucionalizadas o dominantes, las cuales están relacionadas con la vida pública, formal o profesional, por lo que están sujetas a reglas estrictas, de diferente índole, como de convenciones lingüísticas y formato, entre otras (Cassany, 2008). A continuación, nos centraremos en una práctica institucionalizada particular, la que se relaciona con los ámbitos disciplinares.

LITERACIDAD DISCIPLINAR Y ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR

Cabe hacer una distinción inicial. En la literatura especializada en español es común que se denomine literacidad académica (Zavala, 2009) y alfabetización académica (Carlino, 2013) a lo que en este trabajo entendemos por literacidad disciplinar (López Bonilla, 2013; Natale y Stagnaro, 2015) y alfabetización disciplinar (Parodi, 2008). Además, en la literatura de Estados Unidos (por ejemplo, Moje, 2007, 2008; Shanahan y Shanahan, 2008) se denomina *disciplinary literacy* a lo que en textos especializados del Reino Unido se llama *academic literacy* (como hacen Lea y Street, 2006).

Con relación a la distinción entre lo académico y lo disciplinar, Fang y Coatoam (2013) sostienen que la literacidad disciplinar puede ser clasificada como un tipo de literacidad académica. Ello se debe a que esta última se relaciona con prácticas específicas del ámbito académico, mientras que la literacidad disciplinar puede ocurrir en cualquier ámbito

2 En las últimas décadas del siglo pasado muchas disciplinas cambiaron su enfoque, de lo individual a la interacción social y cultural, por lo que surgieron diversos movimientos contra el conductismo de la primera parte del siglo XX y la revolución cognitiva de entre 1960 y 1970 (Gee, 2000). Los Nuevos Estudios de Literacidad nacen con este cambio de enfoque y “represents a new tradition in considering the nature of literacy; one which focuses not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice” (Street, 2013: 27).

3 Texto original: “an ideological practice, implicated in power relations and embedded in specific cultural meanings and practices”.

especializado en torno a una disciplina concreta, incluido, por supuesto, el entorno académico. No obstante, dado que en el ámbito académico coexisten prácticas de literacidad de diversos tipos y niveles de especialización (Shanahan y Shanahan, 2008), consideramos necesario distinguir las prácticas más generalizables o básicas de las que son más sofisticadas y delimitadas a disciplinas concretas. Tomando esto en consideración, entendemos por literacidad y alfabetización académica a las prácticas más generalizables, por ejemplo, las que se enseñan en asignaturas iniciales que suelen formar parte de los programas de estudio del nivel superior o en talleres de redacción general. En cambio, concebimos la literacidad y la alfabetización disciplinar como prácticas altamente especializadas.

Otra cuestión por tomar en cuenta es que las nociones de literacidad disciplinar y alfabetización disciplinar suelen ser empleadas como sinónimos, aunque cada vez más la literatura especializada marca una distinción que conviene resaltar. En seguida presentamos una breve explicación de cada uno de los conceptos.

La literacidad disciplinar es un tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas.

Se refiere a la capacidad de participar en prácticas sociales, semióticas y cognitivas consistentes con aquéllas que llevan a cabo los expertos en la disciplina. Se basa en la creencia de que la lectura y la escritura son parte integral de las prácticas disciplinares y que las disciplinas no sólo difieren en el contenido, sino también en la forma en la que ese contenido es producido, comunicado y criticado (Fang, 2012: 19-20).⁴

Es importante enfatizar que las prácticas de literacidad van más allá de la lectura y la escritura, ya que incluyen los conocimientos necesarios para participar en la actividad. Particularmente la literacidad disciplinar toma en cuenta los conocimientos de la disciplina que se han acumulado en el tiempo, así como el desarrollo de la capacidad para producirlos y criticarlos (Moje, 2007). Asimismo, considera las actividades que permiten determinar qué cuenta como conocimiento válido en una disciplina, qué normas y roles se deben cumplir en una comunidad específica, cómo se determina la autoridad disciplinar (Ford y Forman, 2006) y cómo se difunde el conocimiento.

Aunque puede haber prácticas generalizables a diferentes ámbitos, cada disciplina tiene un conjunto de prácticas de literacidad particulares, las cuales no se pueden transferir automáticamente, pues requieren rutinas sofisticadas y especializadas (Shanahan y Shanahan, 2008). En consecuencia, para aprender las prácticas de cada disciplina, y para construir los conocimientos que les son propios, es necesario fomentar que los aprendices estén inmersos en las prácticas y que utilicen los textos específicos de cada disciplina (Moje, 2008). Heller y Greenleaf (2007) ilustran esta situación con el caso de una disciplina en particular, la Biología: los estudiantes aprenden a leer y a escribir como biólogos sólo si participan de manera recurrente en prácticas que requieran que lean y escriban como biólogos. Esta misma situación aplica a cualquier área de conocimientos, pues en todos los casos los especialistas leen y escriben “en el marco de una discusión en evolución, con sus propios objetivos, problemas, condiciones, argumentos y dialecto” (Bazerman, 1988: 5).⁵

La alfabetización disciplinar, en cambio, es precisamente la instrucción formal en torno a la literacidad disciplinar. Esta noción puede ser

⁴ Texto original: “refers to the ability to engage in social, semiotic, and cognitive practices consistent with those of content experts. It is grounded in the beliefs that reading and writing are integral to disciplinary practices and that disciplines differ not only in content but also in the ways this content is produced, communicated, and critiqued”.

⁵ Texto original: “as part of an evolving discussion, with its own goals, issues, terms, arguments, and dialect”.

definida como la responsabilidad de los maestros expertos en una disciplina de compartir con sus estudiantes las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar. Bajo este modelo, los expertos proveen el andamiaje necesario para que los aprendices entiendan y escriban textos complejos en formas relevantes para la disciplina (International Writing Center Association, 2015).

Distinguir estos conceptos es importante por dos razones: en primer lugar, porque ayuda a entender que es conveniente ofrecer formación explícita para que los estudiantes puedan participar exitosamente en las actividades propias de las disciplinas; en segundo lugar, porque cada noción implica necesidades distintas para obtener datos empíricos, es decir, para conocer las prácticas de literacidad es necesario acercarse a los especialistas, a fin de describir y analizar las actividades que llevan a cabo como miembros de su comunidad disciplinar; en cambio, para conocer las prácticas de alfabetización conviene caracterizar el ejercicio de los docentes e identificar cómo enseñan a los estudiantes las prácticas letradas de las disciplinas (Carlino, 2013).

El tipo de formación que busca la alfabetización disciplinar no se limita a un conocimiento mecánico de prácticas específicas, sino que pretende lograr la construcción de conocimientos disciplinares a partir del involucramiento en prácticas de literacidad disciplinar. Este tipo de formación suele vincularse con el nivel superior; no obstante, los contenidos disciplinares forman parte del currículo de los niveles educativos previos. Moje (2007) señala que es a partir de la secundaria cuando se marcan las diferencias temáticas asociadas a las disciplinas; en consecuencia, la alfabetización disciplinar puede comenzar antes de que los estudiantes ingresen a la universidad. Heller y Greenleaf (2007) explican que el objetivo de la alfabetización disciplinar no es, necesariamente, convertir a los estudiantes de secundaria en especialistas de cada disciplina,

ya que esa sí es labor de la educación superior, o incluso del posgrado. Lo que se pretende lograr al introducir a los estudiantes en las prácticas de los especialistas es que sepan cómo se concibe el conocimiento, cómo se investiga y cómo se comunica en cada disciplina, para que así les resulte posible navegar en las diferentes disciplinas que les demanda el currículo escolar. Retomaremos este punto hacia el final; a continuación, presentaremos la revisión de literatura sobre las principales formas en las que se han investigado la literacidad y la alfabetización disciplinar.

FORMAS DE ACERCARSE A LA INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARES

Dada la amplitud que involucra la literacidad y la alfabetización disciplinar, su estudio se ha hecho de maneras diversas; aquí abundaremos en dos formas concretas: promover que los estudiantes participen en las prácticas de literacidad propias de cada disciplina, e identificar las características y las dimensiones de los géneros textuales, según las propuestas de la escuela de Sídney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva sociocognitiva, corrientes a las que volveremos después, en el apartado sobre enseñanza de los géneros textuales propios de las disciplinas. En la Tabla 1 se puede ver una síntesis de estas aportaciones teórico-metodológicas.

Participación de los estudiantes en las prácticas de los especialistas

Ford y Forman (2006) hablan de un giro hacia la práctica, es decir, proponen que los estudiantes participen en las actividades que realizan los expertos de una disciplina en lugar de limitarse a aprender los resultados de esas actividades. Para lograrlo habría que recontextualizar el conocimiento, lo que implicaría identificar cuáles son las prácticas más representativas que deberían estar presentes en el salón de clases y cómo implementarlas,

Tabla 1. Corrientes teórico-metodológicas vinculadas con la investigación y la enseñanza de la literacidad disciplinar

Enfoque	Autores representativos	Características principales	Nivel educativo de interés principal	
Participación en las prácticas de los especialistas	Wineburg; Ford y Forman; Shanahan y Shanahan; Moje	Identificar las prácticas de expertos y novatos, diseñar estrategias didácticas, formar a los estudiantes en las prácticas de las disciplinas	Desde bachillerato hasta los expertos	
Géneros: identificación de sus características y enseñanza	Escuela de Sídney	Martin, Rothery y Christie	Se basa en la LSF y parte de un modelo de tres etapas: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente	Inicialmente, educación básica; después, sobre todo, nivel superior
	Nuevos estudios de retórica	Bazerman, Miller, Coe, Freedman y Medway	Ve al género como acción social y por ello considera ampliamente el contexto en el que se produce y usa	Nivel superior y campo profesional
	Enfoque sociocognitivista	Parodi	Análisis de las características de los géneros	Nivel superior y campo profesional

además de cómo influye en los individuos la participación en esas prácticas y qué recursos obtienen como resultado de esas experiencias. Como podemos ver, el punto de partida para lograr la participación es conocer previamente cuáles son las prácticas de literacidad que llevan a cabo los especialistas en cada disciplina. Por este motivo, las investigaciones desde este enfoque han usado técnicas como los protocolos de pensamiento en voz alta y la observación del desempeño para identificar las características de lo que los expertos, y también los aprendices, llevan a cabo al leer o escribir textos propios de sus disciplinas (Shanahan y Shanahan, 2012). Esto implica que se asignan las mismas tareas tanto a especialistas en la disciplina como a estudiantes de esa área de conocimiento, se les pide que expliquen en voz alta el proceso que están llevando a cabo mientras realizan esa encomienda y se compara el desempeño de cada grupo. Este tipo de

ejercicios ha sido fructífero y permite afirmar que los expertos realizan las tareas de manera diferente que los novatos.

Un ejemplo emblemático de esto es el trabajo de Wineburg (1991) sobre el campo de la Historia, en Estados Unidos. Este investigador proporcionó textos sobre la guerra de independencia estadounidense a historiadores y a estudiantes de historia a nivel bachillerato, y como resultado encontró que el proceso de lectura era distinto en cada grupo, lo que iba más allá de saber más o menos sobre el tema: los estudiantes rara vez veían el trasfondo de lo que leían, su punto de vista se basaba en el enfoque abordado por el texto, difícilmente comparaban las fuentes y se frustraban si encontraban contradicciones en los textos; en cambio, los historiadores comparaban los datos de las fuentes, rastreaban las intenciones de cada autor y leían la fuente del documento antes de leer el texto mismo.

Otra manera de abordar este enfoque es centrarse sólo en los expertos, como hizo Zanotto (2007) en una investigación realizada en Barcelona. Su proyecto buscaba analizar las estrategias de lectura y escritura que utilizaban los miembros expertos de un tribunal que se había reunido para evaluar el apartado teórico de una investigación hecha para obtener un grado académico a nivel posgrado. Como resultado encontró similitudes en el proceso de lectura de cada participante, aunque también identificó diferencias en el abordaje estratégico del texto. Por ejemplo, para hacer la evaluación del documento todos los lectores revisaron la relación entre la teoría y los datos empíricos, la claridad de los objetivos y que se especificaran todos los pasos de la investigación; asimismo, tomaron en cuenta la calidad de la redacción y que el texto cumpliera con las características propias del género discursivo de un trabajo de investigación. Entre las diferencias destacan las actividades realizadas por dos miembros del comité antes de comenzar la lectura: uno investigó la trayectoria del autor y las líneas de investigación del director, para después situarse ante el texto y generar hipótesis sobre el tema que trata; otro hizo una revisión general del documento y eso le permitió determinar de qué manera habría de leerlo. Este tipo de investigaciones puede contribuir a la formación de investigadores noveles para que desarrollen un proceso de lectura estratégica y procesos metacognitivos.

La formación de investigadores es también de interés para Gutiérrez *et al.* (2012). Ellos no se centran en los especialistas, sino en los aprendices, específicamente en los estudiantes de un doctorado científico en una universidad mexicana; y no trabajan con protocolos de pensamiento en voz alta, sino con entrevistas y grupos focales, pues de esa manera registran el aprendizaje que tiene lugar en una comunidad de práctica. Lo que les interesa es identificar el proceso a través del cual los doctorandos se convierten en autores

de artículos científicos; así detectaron que es un proceso de cuatro etapas en el que intervienen el aprendiz, sus compañeros, sus tutores y otros investigadores. En la primera etapa el aprendiz se vuelve un hablante autorizado sobre temas de la comunidad disciplinar; esto se logra con los conocimientos que adquiere en su formación académica y a partir de las numerosas lecturas que realiza de artículos especializados, lo que le permite reconocer la estructura de los textos, para después poder emular las características que son mejor apreciadas por la comunidad científica. En un segundo momento el aprendiz forma parte de un grupo de investigación, trabaja en el laboratorio con colegas y tutores y, con el tiempo, es capaz de construir un discurso académico propio. En la tercera etapa se vuelve un científico independiente que publica argumentos propios, derivados del trabajo del grupo de investigación al que pertenece, y sus propuestas son evaluadas por especialistas del campo disciplinar. Finalmente, gana el reconocimiento de la comunidad académica, adquiere una reputación y es citado por sus colegas.

Los trabajos que hemos señalado hasta ahora permiten conocer las prácticas de lectura o de escritura de especialistas o de aprendices. Una vez que se han identificado, es posible diseñar estrategias encaminadas a la formación intencionada de los estudiantes, precisamente lo que hicieron Hynd *et al.* (2004) en Estados Unidos. Estos investigadores partieron de los resultados de trabajos previos (como el trabajo de Wineburg antes descrito), que demostraban que los aprendices eran muy ingenuos al interpretar y tomar decisiones tras leer múltiples textos de historia, así que brindaron instrucción especializada en una asignatura universitaria. La formación estaba encaminada a que fueran capaces de leer los datos, buscar las fuentes, contextualizar y corroborar la información que aparecía en múltiples textos, con datos conflictivos entre sí. Como resultado, después de la instrucción identificaron cambios

epistémicos en los estudiantes: se enfocaban en distintas perspectivas, reflexionaban sobre el objetivismo, subjetivismo y relativismo de los temas, y cambiaron sus estrategias de lectura y sus ideas sobre lo que significan los hechos históricos. Este fue un trabajo a pequeña escala y los resultados no se pueden generalizar; no obstante, dan elementos para sostener que participar en actividades propias de la disciplina puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y al uso de estrategias aplicadas a asignaturas específicas.

Shanahan y Shanahan (2008), también en Estados Unidos, fueron más allá. Involucraron a los profesores para identificar tanto prácticas de cada disciplina como las estrategias que los docentes podían llevar a las aulas para su instrucción en dos contextos diferentes: en preparatoria y en un programa de formación de futuros profesores de ese nivel. Lo hicieron de esta manera para que los profesores colaboraran en el diseño de estrategias y no sintieran que se les imponían métodos didácticos. Trabajaron con tres disciplinas: matemática, química e historia. Para cada una de estas áreas formaron un equipo independiente, integrado por dos expertos de cada disciplina, que eran investigadores y profesores universitarios; dos profesores que trabajaban para formar futuros docentes de bachillerato en la disciplina; dos profesores de la disciplina a nivel bachillerato y los propios investigadores como especialistas en literacidad. Identificaron ciertas similitudes entre las estrategias empleadas por cada uno de los tres grupos de expertos (por ejemplo, todos contextualizaban y corroboraban la información), pero los especialistas de cada disciplina las usaban para diferentes propósitos y en distinto grado. También identificaron estrategias propias de cada disciplina, por ejemplo: en matemática destacó la relectura y la lectura atenta; en química, estrategias para transformar la información de gráfica a textual y viceversa, y en historia se ponía atención al examen de la autoría de la fuente. Este tipo de trabajos pone de manifiesto la relación que

hay entre la literacidad disciplinar y la alfabetización disciplinar, es decir, cómo se pueden llevar a las aulas los conocimientos adquiridos en relación con las prácticas propias de los especialistas en diversas disciplinas.

Enseñanza de los géneros textuales propios de las disciplinas

Otra manera de acercarse al estudio de la literacidad en las disciplinas es a través de los géneros textuales que se producen en cada una. Hyland (2008) sostiene que los géneros son, además de una herramienta para llevar a cabo investigación, un enfoque pedagógico robusto que sirve para la enseñanza de la escritura en numerosas situaciones. Este enfoque busca explicitar lo que los especialistas hacen cuando escriben textos propios de sus disciplinas, lo que implica no sólo la estructura y las formas gramaticales de los textos, sino también sus contenidos, los procesos que llevan a cabo al escribir y la forma de considerar la situación social del proceso comunicativo en el que participan. Saber cuáles son las características de los textos de cada disciplina permite organizar cursos que atiendan de mejor manera las necesidades de cada forma de escribir en cada área de conocimiento, dadas sus diferencias.

Ahora bien, las aproximaciones teóricas a la noción de género son vastas, incluso si dejamos de lado la perspectiva literaria. Hace 20 años Hyon (1996) publicó un artículo en el que distinguía tres formas de acercarse al estudio y enseñanza de los géneros textuales: inglés con propósitos específicos (IPE), nuevos estudios de retórica y la corriente australiana de la lingüística sistémico funcional (LSF); además, explicaba las características, metas, contextos de aplicación y propuestas pedagógicas de cada perspectiva. Este artículo tuvo un gran impacto, fue ampliamente citado y propició debates académicos importantes. Swales (2009) considera que las diferencias de las tres tradiciones son cada vez menos nítidas, o incluso puede ser que ya hayan desaparecido; en cambio, Martin (2014) destaca diferencias

relevantes entre la LSF con un enfoque eminentemente lingüístico para analizar los géneros (los textos), y los nuevos estudios de retórica e IPE, que privilegian la descripción etnográfica de los participantes (quiénes producen y consumen los géneros discursivos), por encima de los textos en sí. Por ello, Martin considera que, aunque la terminología de cada corriente podría parecer equivalente, ésta en realidad alude a marcos de referencia teóricos y metodológicos distintos, así que al recontextualizar las ideas de una teoría a otra se produce inevitablemente un cambio de significado.

Al margen de las diferencias y las características más puntuales de cada perspectiva, lo cual discutiremos más adelante, en este punto nos interesa resaltar que la lista de enfoques para acercarse al estudio del género puede ser más amplia de lo que propuso Hyon a finales del siglo pasado. Swales (2012) opina que hay dos candidatos más para entrar a esta lista: el enfoque brasileño y lo que se conoce como *new London school* o *new London group*. Boudon y Parodi (2014) también retoman la clasificación original de Hyon y, al igual que Swales, suman la escuela brasileña; asimismo, incluyen el enfoque semiodiscursivo, desarrollado principalmente en Francia, y la dimensión cognitiva, retomada por el propio Parodi en la perspectiva sociocognitiva. Como podemos confirmar, son múltiples las formas de acercarse al estudio y enseñanza de los géneros y cada una tiene seguidores que las consideran válidas, aunque las distingue el enfoque y los métodos que siguen.

Para cumplir con los propósitos de este trabajo, que en este punto es describir las investigaciones que se han hecho en distintos contextos, nos limitaremos a exponer brevemente tres de las corrientes mencionadas: la corriente australiana de la LSF, también conocida como escuela de Sídney, los nuevos estudios de retórica y la perspectiva

sociocognitiva. Presentaremos algunos estudios que ilustran la contribución de cada una de estas corrientes a la literacidad y a la alfabetización disciplinar. No abordaremos el resto de las escuelas mencionadas debido a que se han desarrollado principalmente en otras lenguas (la escuela brasileña en portugués y el enfoque semiodiscursivo en francés); o bien, porque buscan el desarrollo de competencias críticas (el *new London group*, centrado en las multiliteracidades), o porque se centran en la enseñanza de lenguas (IPE, con mayor énfasis en la L2).

La escuela de Sídney

Martin, Rothery y Christie, entre otros, comenzaron a trabajar la pedagogía basada en los géneros desde 1979 y, después de varias etapas, para 1995 llegaron a tener un gran impacto en el currículo oficial de inglés en el nivel K-6 (de preescolar al sexto año) en Nueva Gales del Sur, con programas que surgieron de los resultados de proyectos de investigación llevados a cabo en escuelas desfavorecidas (Martin, 2012). Las propuestas iniciales de este grupo se centraban en cambiar la manera en la que se enseñaba la escritura en las escuelas primarias para introducir la noción de género y ampliar la variedad de géneros que se enseñaban, esto enmarcado en la LSF de Halliday (2001) y ya no en la gramática tradicional. Para lograr sus propósitos desarrollaron un principio pedagógico que consistía en “actividades didácticas de escritura, de tal manera que los estudiantes fueran introducidos en los modelos de escritura y, además, que construyeran textos en conjunto con sus maestros antes de esperar que escribieran de manera autónoma” (Martin, 2001: 158).⁶

Este principio está representado en un modelo que refleja el ciclo de enseñanza-aprendizaje basado en los géneros, el cual es flexible y está compuesto por tres ejes: deconstrucción, construcción conjunta y construcción

⁶ Texto original: “writing lessons in such a way that students were introduced to models of writing and in addition jointly constructed texts with their teachers before begin expected to write their own”.

independiente. En la deconstrucción el profesor modela el texto a los estudiantes para que ellos conozcan y comprendan sus características; en la construcción conjunta los estudiantes elaboran textos con base en los modelos deconstruidos, con la mediación del profesor y en sesiones plenarias; y la construcción independiente se da cuando el profesor considera que los estudiantes ya tienen la capacidad de escribir de manera independiente (Martin y Dreyfus, 2015).

Posteriormente, el departamento de educación de su país les pidió que ampliaran sus investigaciones a las escuelas secundarias y a centros de trabajo. Acercarse a otras asignaturas y disciplinas, y también a diferentes ámbitos laborales, les permitió a los autores desarrollar más elementos teóricos, identificar las características de los géneros producidos en diferentes contextos y reformular su modelo pedagógico inicial con versiones más detalladas (Martin, 2001) o complementarias (Martin y Dreyfus, 2015).

De acuerdo con esta perspectiva, el abordaje de la literacidad disciplinar desde los géneros puede centrarse en conocer las características de los textos que se producen en una comunidad disciplinar o puede servir para proponer estrategias didácticas. En el contexto latinoamericano, Moyano ha realizado trabajos en ambos sentidos. Un ejemplo de esto es la caracterización que realizó de la sección de discusión en artículos de microbiología (Moyano, 2014). Con esta investigación identificó que en dicha sección los autores buscan legitimar sus hallazgos y mostrar que es posible incluirlos al cuerpo de conocimiento que ya forma parte de la disciplina, para lo cual ubican sus resultados en el marco de otras investigaciones. Este tipo de indagaciones, que buscan conocer las características textuales de diversos géneros, es relevante por sus posibles aplicaciones.

En un proyecto diferente, Moyano (2007) trabajó con estudiantes que estaban por ingresar a la universidad, en Argentina. A fin de

atender sus problemas de lectura y escritura, diseñó un proyecto de investigación-acción mediante talleres para estudiantes preuniversitarios, cuyo propósito era que desarrollaran la habilidad de producir los géneros científico-académicos que les demandaría la universidad. Los talleres contemplaban las tres etapas del modelo: 1) deconstrucción del género: leer textos reales para comprender las características del género (gramática, registro y contenido); 2) construcción de ejemplares genéricos: redactar con base en las características previamente identificadas y con ayuda de un docente, quien modelaba el proceso (selección de información y organización, y elaboración de esquemas de contenido); 3) evaluación y edición de las producciones textuales individuales, de manera grupal y con ayuda del docente. Tras aplicar esta estrategia didáctica identificó progresos significativos en los estudiantes.

Además de proyectos como los previamente referidos, que se relacionan con el contexto de la educación superior, hay trabajos sobre los niveles educativos previos. Entre éstos igualmente se distinguen los centrados en caracterizar los textos y los que proponen perspectivas didácticas. Ejemplo del primer caso es la compilación de artículos que hacen Barletta y Chamorro (2011) sobre las características discursivas de diversos textos escolares; el segundo caso se puede ilustrar con la compilación de trabajos que hizo Moyano (2013) sobre la enseñanza basada en géneros, como en las clases de historia, geografía y matemática.

Los nuevos estudios de retórica

Este enfoque parte del hecho de que se escribe de manera diferente en cada disciplina y de que esas diferencias van más allá del texto; también difieren las estrategias para producir conocimiento y las formas de pensar. El trabajo pionero de Bazerman (1988) puso esto en evidencia. Él enseñaba escritura en el nivel superior y debía capacitar a los estudiantes para que redactaran ensayos académicos en

distintos cursos disciplinares; en este contexto se dio cuenta de que no podía considerar los textos de las disciplinas como producciones aisladas, sino que tenía que tomar en cuenta la actividad social e intelectual en la que cada texto concreto se da y adquiere significado. La identificación de las diferencias de los textos, según el contexto en el que se producen, derivó en un cambio en la noción de género.

Un género es una estrategia social estándar, encarnado en una forma típica del discurso, el cual ha evolucionado para responder a un tipo de situación retórica recurrente... Lo que podemos llamar la nueva retórica del género indaga sobre la evolución, situación y relación motivada entre 1) lenguaje/estilo/forma, 2) situación retórica, contextos de situación y cultura, y 3) función/uso/efecto/ideología. El género nos ayuda a entender el discurso como proceso socio-cultural (Coe y Freedman, 1998: 137-138).⁷

Este enfoque presta especial atención a la manera en la que las acciones simbólicas en las que se enmarca la producción y recepción de los géneros posibilita que los usuarios realicen acciones sociales, se relacionen con otros y adopten diferentes roles en la sociedad en la que están inmersos (Bawarshi y Reiff, 2010). Para reflejar los aspectos sociales y contextuales, los trabajos empíricos derivados de este enfoque consideraron sobre todo los textos producidos en centros de trabajo. El abordaje fue etnográfico, pues se considera al género como una forma de acción social (Miller, 2015). Freedman y Medway (2005) señalan ejemplos de los temas de interés desde esta perspectiva: la manera en la que se produce un género particular en contextos específicos, la forma en la que las comunidades de práctica emplean la producción de textos para iniciar o excluir a

nuevos miembros, la identificación de los factores que propician la creación de nuevos géneros en contextos empresariales, y cómo los propios géneros moldean los ambientes en los que son creados.

Como se infiere de los temas expuestos, la investigación del género desde la retórica no centra su interés en aspectos didácticos. De hecho, hay quienes cuestionan la necesidad de la enseñanza explícita de los géneros y proponen, en cambio, que se promueva un aprendizaje situado que permita que los aprendices adquieran conciencia sobre los géneros y los usen, para que así los aprendan (Bawarshi y Reiff, 2010). A pesar de esto, sí hay ejemplos de trabajos aplicados a la educación, como es el elaborado por Russell y Harms (2010) en Estados Unidos. Los investigadores se interesaron particularmente por los textos multimodales y sugieren que los géneros pueden funcionar como un andamio para producir aprendizajes y desarrollo cognitivo. Para indagar el tema realizaron un estudio de caso en el que vincularon dos asignaturas del primer año de universidad: una sobre escritura y la otra del área de ingeniería. Aunque los estudiantes estaban más interesados en escribir textos propios de ingeniería y no los vinculados con la formación universitaria en general, con su participación en las dos asignaturas obtuvieron un mejor desempeño que los que sólo estaban inscritos en la clase de ingeniería. El progreso no fue únicamente en cuanto a la escritura y la elaboración de textos multimodales empleando las herramientas que habían aprendido en la clase de escritura, sino que entendían más rápido y pensaban más como ingenieros.

Perspectiva sociocognitiva

Bajo la denominación de “sociocognitiva” podemos referirnos a diversas corrientes teóricas que estudian el género desde hace al menos 30

⁷ Texto original: “A genre is a socially standard strategy, embodied in a typical form of discourse, that has evolved for responding to a recurring type of rhetorical situation... What we may call the new rhetoric of genre inquires about the evolving, situated, motivated relationship among 1) language/style/form, 2) rhetorical situation, contexts of situation and culture, 3) function/use/effect/ideology. It helps us understand discourse as socio-cultural process”.

años; no obstante, éstas tienen orígenes y enfoques distintos. Una especialmente relevante es la que proponen Berkenkotter y Huckin, cuyo trabajo integró al género en la tradición sociocognitiva (Zhu, 2005: 27).

Berkenkotter y Huckin (1993) publicaron un artículo en el que proponían cinco dimensiones para entender los géneros disciplinares: 1) estructuras retóricas dinámicas; 2) un tipo de “cognición situada” inserta en actividades disciplinares; 3) un tipo de conocimiento que abarca tanto la forma como el contenido; 4) una actividad estructurante y estructurada; y 5) una actividad cuyas convenciones apuntan a las normas, epistemologías e ideologías de las comunidades discursivas en las que se insertan. Su teoría está fundamentada en el análisis de casos de estudio recabados a lo largo de ocho años para indagar la manera en que los académicos utilizan sus conocimientos sobre los géneros académicos al realizar tareas de lectura y escritura propias de su disciplina, tales como escribir un informe de laboratorio, dictaminar ponencias para congresos o leer borradores de un artículo científico. Esta propuesta considera que el conocimiento de los géneros disciplinares se deriva de la participación de las personas en actividades comunicativas propias de la disciplina y, en ese sentido, son conocimientos que no se enseñan explícitamente, sino que se aprenden a través de un proceso de enculturación por el cual pasan los aprendices, principalmente en sus estudios de posgrado.

Un acercamiento de la perspectiva sociocognitiva que es más reciente y ha tenido más impacto en América Latina nació en la Escuela Lingüística de Valparaíso, en Chile, y de su concepción multidimensional del lenguaje, que incluye tres dimensiones: social, lingüística y cognitiva. Algo relevante es que busca ser integral, para evitar así los reduccionismos derivados de visiones meramente cognitivas o sociales (Parodi, 2008). Además, se centra principalmente en la caracterización de los géneros, no en su enseñanza. La razón de esto es que, si se pretende promover

la alfabetización disciplinar a partir de los géneros, “es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad” (Parodi *et al.*, 2010: 249). Por este motivo, nos centraremos en la forma en la que se entienden y estudian los géneros discursivos.

Para definir género desde esta perspectiva hay que entender al menos dos cuestiones (Parodi, 2008): primero, que el género no es una constante o patrón fijo definido únicamente por el contexto, sino que el ser humano construye en su mente el género como instrumento comunicativo y lo hace de manera dinámica, con base en el contexto, la situación social y la interacción con otros sujetos. Estos géneros se almacenan a manera de representaciones cognitivas y son activados y materializados cuando es necesario hacerlo en un contexto particular. En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, el género es un potencial de recursos que las personas tienen almacenados en la mente, obtenidos gracias a sus conocimientos previos como hablantes/escritores o como oyentes/lectores, los cuales, aunque son dinámicos, son susceptibles de ser observados sincrónica o diacrónicamente. Esos recursos de los que disponen son convenciones, por ejemplo, de “ciertas regularidades lexicogramaticales de la lengua, las representaciones de los roles sociales, los tipos de textos y los propósitos comunicativos” (Parodi *et al.*, 2010: 254). Tomando esto en cuenta, podemos entender que los géneros, en su materialización concreta, son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Parodi *et al.*, 2010: 26).

Los rasgos lingüístico-textuales pueden ser reconocidos en textos concretos para

buscar regularidades e identificar así los que son característicos de cada género. Para esto se recurre al estudio de corpus y se analizan los datos con base en criterios y variables específicas. El grupo de investigación de Parodi (Parodi *et al.*, 2010: 261) estableció seis criterios para su análisis: “a) macropropósito comunicativo; b) modo de organización del discurso; c) relación entre los participantes; d) contexto ideal de circulación; y e) modalidad” y, a fin de operacionalizarlos, estableció variables específicas para cada uno. Analizar los textos de un corpus con estos elementos les permite identificar las características predominantes.

Parodi y sus equipos de investigación han usado estas herramientas para conformar corpus y analizar las características de los textos que los componen (Parodi, 2004; Parodi y Gramajo, 2003), así como para describir géneros específicos en una o varias disciplinas (Boudon y Parodi, 2014; Parodi, 2014; Parodi *et al.*, 2015). Asimismo, otros investigadores han seguido estos métodos para describir diversos géneros académicos (Castro y Sánchez Camargo, 2015; Marinkovich y Velásquez, 2010).

De este interés por los géneros se desprenden de otro tipo de investigaciones que ya no detallan las características de los géneros, sino que aplican la noción para ir más allá de sus características. Por un lado, Parodi y Julio (2015) hicieron experimentos para determinar cómo influyen en los estudiantes universitarios los elementos multisemióticos para la comprensión de los géneros. En segundo lugar, hay investigaciones que buscan identificar la relación entre los géneros académicos que aprenden los estudiantes en la universidad y los géneros profesionales que deberán producir cuando ingresen al ámbito laboral (Cassany y López, 2010; Natale y Stagnaro, 2015). Y, por supuesto, existe el interés por enseñar los géneros cuyas características se conocen, lo que se vincula directamente con la alfabetización disciplinar (Padilla y Carlino, 2010).

CONCLUSIONES

Como hemos podido ver, la literacidad disciplinar es un tema que, aunque no es nuevo, sí es aún relevante. Estos estudios no se centran únicamente en prácticas de lectura y escritura, sino que se interesan por la construcción de conocimientos al interior de las comunidades disciplinares. De acuerdo con lo que señalan algunas corrientes pedagógicas, esto aplica tanto si se están formando especialistas en ámbitos académicos de nivel superior o en ambientes profesionales, como si se espera que los estudiantes de los niveles educativos previos a la universidad tengan mejores aprendizajes en las asignaturas que deben cursar como parte del currículo oficial. Sin importar de qué nivel educativo sean los estudiantes que se formen, las interrogantes siguen siendo cuándo acercarlos a las prácticas de literacidad de los especialistas y, sobre todo, cómo hacerlo. La alfabetización disciplinar en sus distintas vertientes provee elementos para atender ambas cuestiones, así que ésta es una oportunidad para futuras investigaciones.

Un segundo aspecto que nos interesa resaltar es la relación que existe entre las formas de acercarse a la literacidad y a la alfabetización disciplinar: desde considerar las prácticas propias de las comunidades disciplinares, hasta prestar atención a los géneros textuales que se producen en cada una. En la breve revisión de la literatura pudimos ver que ambos enfoques tienen semejanzas, la principal es que buscan caracterizar las prácticas disciplinares para luego llevar a las aulas las que son esenciales. No obstante, también hay diferencias. Por un lado, quienes proponen la alfabetización disciplinar en los ciclos preuniversitarios, principalmente en secundaria y bachillerato, lo han hecho como una manera de volver accesibles los textos de las asignaturas de estos niveles. En Estados Unidos esta búsqueda llevó a los investigadores a indagar lo que hacen los miembros de una disciplina

y a promover la participación de los estudiantes en prácticas similares mediadas por textos (Moje, 2007; Shanahan y Shanahan, 2008, 2012; Wineburg, 1991); mientras que en Australia, los estudios se centraron en caracterizar los géneros académicos basándose en la LSF para su instrucción explícita (Martin, 2001, 2012; Martin y Dreyfus, 2015).

Por otro lado, las perspectivas más centradas en el nivel superior han buscado que los estudiantes sean capaces de comprender y producir textos propios de los ámbitos académicos y profesionales. Los nuevos estudios de retórica se interesan en el género como acción social y en la forma en la que su producción posibilita la realización de acciones sociales (Bazerman, 1988; Coe y Freedman, 1998;

Miller, 2015); en cambio, la perspectiva socio-cognitiva privilegia la caracterización de los géneros académicos y profesionales (Parodi, 2004, 2008; Parodi *et al.*, 2010). Sin duda, cada perspectiva se puede nutrir de la otra para tener más elementos que permitan caracterizar los géneros y definir qué y cómo se puede llevar a las aulas. El reto principal en ambos enfoques sigue siendo definir qué es esencial en cada disciplina: qué prácticas o qué géneros abordar. He aquí otra posibilidad para futuras investigaciones.

Este, sin duda, es un tema no agotado. Aún está en construcción y seguramente evolucionará, pues es un recurso valioso para fomentar aprendizajes auténticos y situados en estudiantes de todos los niveles.

REFERENCIAS

- ALVERMANN, Donna E., Victoria R. Gillis y Stephen F. Phelps (2012), *Content Area Reading and Literacy. Succeeding in today's diverse classrooms*, Boston, Allyn & Bacon.
- BAÑALES Faz, Gerardo, Norma Alicia Vega López, Antonio Reyna Valladares y Brianda Sará Rodríguez Zamarripa (2013), "Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos", en Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura, pp. 159-195.
- BARLETTA Manjarrés, Norma y Diana Chamorro Miranda (eds.) (2011), *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos*, Barranquilla, Universidad del Norte.
- BARTON, David y Mary Hamilton (2003), *Local Literacies: Reading and writing in one community*, Londres, Routledge.
- BARTON, David y Mary Hamilton (2004), "La literacidad entendida como práctica social", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- BAWARSHI, Anis S. y Mary Jo Reiff (2010), *Genre. An introduction to History, theory, research, and Pedagogy*, Indiana, Parlor Press.
- BAZERMAN, Charles (1988), *Shaping Written Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Wisconsin, The University of Wisconsin Press.
- BERKENKOTTER, Carol y Thomas N. Huckin (1993), "Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective", *Written Communication*, vol. 10, núm. 4, pp. 475-509.
- BOUDON, Enrique y Giovanni Parodi (2014), "Artefactos multisemióticos y discurso académico de la economía: construcción de conocimientos en el género manual", *Revista Signos*, vol. 47, núm. 85, pp. 164-195, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342014000200002&script=sci_arttext (consulta: 8 de febrero de 2016).
- CARLINO, Paula (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57-3, pp. 355-381, en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf> (consulta: 16 de marzo de 2016).
- CASSANY, Daniel (2005), "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología", ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Hermosillo, Universidad de Sonora, 30 de octubre-3 de noviembre de 2006, en: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf (consulta: 15 de diciembre de 2015).
- CASSANY, Daniel (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*, México, Ríos de tinta.

- CASSANY, Daniel y Carmen López (2010), "De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 347-374.
- CASTRO Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo (2015), "Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 148, pp. 50-67, en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles/articulo.php?clave=2015-148-50-67> (consulta: 19 de octubre de 2015).
- COE, Richard M. y Aviva Freedman (1998), "Genre Theory: Australian and North American approaches", en Mary Lynch Kennedy (ed.), *Theorizing Composition: A critical sourcebook of theory and scholarship in contemporary composition studies*, Westport, Greenwood, pp. 136-147.
- FANG, Zhihui (2012), "Language Correlates of Disciplinary Literacy", *Topics in Language Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 19-34, en: <http://alliedhealth.ceconnection.com/files/TLD0112B-1337958964160.pdf> (consulta: 16 de diciembre de 2015).
- FANG, Zhihui y Suzanne Coatoam (2013), "Disciplinary Literacy: What you want to know about it", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 56, núm. 8, pp. 627-632.
- FORD, Michael J. y Ellice A. Forman (2006), "Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts", *Review of Research in Education*, vol. 30, Special issue on rethinking learning: What counts as learning and what learning counts, pp. 1-32, en: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Ford9/publication/250185413_Chapter_1_Redefining_Disciplinary_Learning_in_Classroom_Contexts/links/542d75df0cf277d58e8cc790.pdf (consulta: 16 de marzo de 2016).
- FREEDMAN, Aviva y Peter Medway (2005), "Locating Genre Studies: Antecedents and prospects", en Aviva Freedman y Peter Medway (eds.), *Genre in the New Rhetoric*, Londres, Taylor & Francis, pp. 2-19.
- GEE, James Paul (2000), "The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social", en David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič (eds.), *The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social*, Nueva York, Routledge, pp. 180-196.
- GEE, James Paul (2004), "Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-55.
- GUTIÉRREZ Sánchez, Jacqueline, Alma Carrasco Altamirano y Rollin L. Kent Serna (2012), "Traectorias formativas o aprendizajes situados. Una elaboración en torno a la formación de autores científicos", ponencia presentada en el III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales, México, Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 1-3 de agosto de 2012, en: <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memorias%20lectura%20universidad%20202012.pdf> (consulta: 20 de noviembre de 2015).
- HALLIDAY, Michael (2001), *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HELLER, Rafael y Cynthia L. Greenleaf (2007), *Literacy Instruction in the Content Areas. Getting to the core of middle and high school improvement*, Washington, Alliance for Excellent Education.
- HYLAND, Ken (2008), "Genre and Academic Writing in the Disciplines", *Language Teaching*, vol. 41, núm. 4, pp. 543-562, en: <http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Genre-and-academic-writing-in-the-disciplines.pdf> (consulta: 11 de febrero de 2016).
- HYND, Cynthia, Jodi Patrick Holschuh y Betty P. Hubbard (2004), "Thinking Like a Historian: College students' reading of multiple historical documents", *Journal of Literacy Research*, vol. 36, núm. 2, pp. 141-176, en: <http://jlr.sagepub.com/content/36/2/141.full.pdf> (consulta: 24 de enero de 2016).
- HYON, Sunny (1996), "Genre in Three Traditions: Implications for ESL", *TESOL Quarterly*, vol. 30, núm. 4, pp. 693-722, en: http://www.dipartimentolingue.unito.it/molino/documents/oss-materiali-materiali_didattici/Hyon_1996_Genre_in_three_traditions.pdf (consulta: 7 de febrero de 2016).
- International Writing Center Association (2015), *Collaborating for Success: The vital role of content teachers in developing disciplinary literacy with students in grades 6-12*, en: <http://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ccss-disciplinary-literacy-statement.pdf?sfvrsn=10> (consulta: 28 de noviembre de 2015).
- LEA, Mary R. y Brian Street (2006), "The 'Academic Literacies' Model: Theory and applications", *Theory into Practice*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-377, en: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/English/22i.pdf> (consulta: 31 de octubre de 2015).
- LÓPEZ Bonilla, Guadalupe (2013), "Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las

- disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 383-412, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57003.pdf> (consulta: 28 de octubre de 2015).
- MARINKOVICH, Juana y Laura Aurora Velásquez (2010), “La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 127-152.
- MARTIN, James Robert (2001), “Giving the Game Away: Explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia”, en Rudolf de Cilla, Hans-Jürgen Krümm y Ruth Wodak (eds.), *Functional Il/literacy*, Vienna, Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 155-174.
- MARTIN, James Robert (2012), “Grammar Meets Genre: Reflections on the ‘Sydney School’”, *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, vol. 22, pp. 47-95, en: <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/ART/article/view/5596/6265> (consulta: 6 de febrero de 2016).
- MARTIN, James Robert (2014), “Looking Out: Functional linguistics and genre”, *Linguistics and the Human Sciences*, vol. 9, núm. 3, pp. 307-321.
- MARTIN, James Robert y Shoshana Dreyfus (2015), “Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face and online learning”, en Sonja Starc, Carys Jones y Arianna Maiorani (eds.), *Meaning Making in Text. Multimodal and multilingual functional perspective*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 265-298.
- MILLER, Carolyn R. (2015), “Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014)”, *Letras & Letras*, vol. 31, núm. 3, pp. 56-72, en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30580/16706> (consulta: 9 de febrero de 2016).
- MOJE, Elizabeth Birr (2007), “Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching”, *Review of Research in Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 1-44, en: <https://collaborate.education.purdue.edu/edci/Secondary%20Literacy/Moje%202007.pdf> (consulta: 6 de noviembre de 2015).
- MOJE, Elizabeth Birr (2008), “Foregrounding the disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A call for change”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, núm. 2, pp. 96-107, en: <http://adolescentliteracytrainers.pbworks.com/f/ForegroundingElizabethMoje15Sept2009.pdf> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- MOJE, Elizabeth Birr, Kathryn McIntosh Ciechanowski, Katherine Kramer, Lindsay Ellis, Rosario Carrillo y Tehani Collazo (2004), “Working toward Third Space in Content Area Literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse”, *Reading Research Quarterly*, vol. 39, núm. 1, pp. 38-70, en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.39.1.4/abstract> (consulta: 26 de febrero de 2016).
- MOYANO, Estela (2007), “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF”, *Revista Signos*, vol. 40, núm. 65, pp. 573-608, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso&tIng=es (consulta: 27 de febrero de 2016).
- MOYANO, Estela (comp.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, en: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/598_EDU13%20-%20Aprender%20ciencias%20y%20humanidades%20-%20Web.pdf (consulta: 24 de abril de 2016).
- MOYANO, Estela (2014), “La discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento”, *Onomázein*, número especial IX ALSFAL, pp. 161-185, en: http://www.onomazein.net/Articulos/N_ALSFAL/ESP_9_Moyano_FINAL.pdf (consulta: 12 de enero de 2016).
- NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (2015), “Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa”, *Itinerarios Educativos*, vol. 7, núm. 7, pp. 11-28, en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4945/7519> (consulta: 11 de febrero de 2016).
- PADILLA, Constanza y Paula Carlino (2010), “Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 153-182.
- PARODI, Giovanni (2004), “Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado”, *Estudios Filológicos*, núm. 39, pp. 7-36, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132004003900001 (consulta: 11 de febrero de 2016).

- PARODI, Giovanni (2008), "Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva", en Giovanni Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 17-38.
- PARODI, Giovanni (2014), "La organización retórica del género 'Manual' a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?", *Boletín de Lingüística*, vol. 22, núm. 33, pp. 43-69, en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000100003 (consulta: 11 de febrero de 2016).
- PARODI, Giovanni y Aída Gramajo (2003), "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles", *Revista Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 207-223, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400006 (consulta: 16 de marzo de 2016).
- PARODI, Giovanni y Cristóbal Julio (2015), "Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo *Informe de política monetaria* desde un único sistema semiótico predominante?", *Alpha (Osorno)*, núm. 41, pp. 133-158, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012015000200011&script=sci_arttext&tlng=pt (consulta: 11 de febrero de 2016).
- PARODI, Giovanni, Romualdo Ibáñez, René Venegas y Cristian González (2010), "Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 249-290.
- PARODI, Giovanni, Cristóbal Julio y Liliana Vásquez-Rocca (2015), "Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria", *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 15, núm. 2, pp. 179-200, en: http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/15_2.pdf (consulta: 11 de febrero de 2016).
- RUSSELL, David y Patricia Harms (2010), "Genre, Media, and Communicating to Learn in the Disciplines: Vygotsky developmental theory and North American genre theory", *Revista Signos*, vol. 43, núm. 1, pp. 227-248, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000300013&lng=es&nrm=iso&tlng=en (consulta: 29 de enero de 2016).
- SHANAHAN, Timothy y Cynthia Shanahan (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking content-area literacy", *Harvard Educational Review*, vol. 78, núm. 1, pp. 40-59, en: https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan_HER_2008.pdf (consulta: 26 de enero de 2016).
- SHANAHAN, Timothy y Cynthia Shanahan (2012), "What is Disciplinary Literacy and why does it Matter?", *Top Lang Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 7-18, en: <http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/Shanahan-Shanahan-2012-What-is-Disciplinary-Literacy.pdf> (consulta: 23 de febrero de 2016).
- STREET, Brian V. (2013), "New Literacy Studies", en Michael Grenfell, David Bloome, Cheryl Hardy, Kate Pahl, Jennifer Rowsell y Brian V. Street (eds.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*, Nueva York, Routledge, pp. 27-49.
- STREET, Brian V. (2014), *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Nueva York, Routledge.
- SWALES, John M. (2009), "Worlds of Genre-Metaphors of Genre", en Charles Bazerman, Adair Bonini y Débora de Carvalho Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*, Indiana, Parlor Press, pp. 3-16.
- SWALES, John M. (2012), "A Text and its Commentaries: Toward a reception history of 'Genre in three traditions' (Hyon, 1996)", *Ibérica*, núm. 24, pp. 103-115, en: http://www.aelfe.org/documents/09_24_Swales.pdf (consulta: 8 de febrero de 2016).
- WINEBURG, Samuel S. (1991), "On the Reading of Historical Texts: Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal*, vol. 28, núm. 3, pp. 495-519, en: <http://aer.sagepub.com/content/28/3/495.short> (consulta: 26 de noviembre de 2016).
- ZANOTTO, Mercedes (2007), *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, en: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-0629107-155822/mzg1de1.pdf> (consulta: 24 de febrero de 2016).
- ZAVALA, Virginia (2008), "La literacidad, o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, pp. 71-79.
- ZAVALA, Virginia (2009), "¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior", en Judith Kalman y Brian V. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI/ CREFAL, pp. 348-363.
- ZHU, Yunxia (2005), *Written Communication Across Cultures. A sociocognitive perspective on business genres*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho

PAULA AGUILAR PEÑA*

Este estudio ofrece una descripción y clasificación de importantes géneros discursivos que forman parte de la interacción pedagógica en el contexto educacional entre profesores de derecho y los así llamados *semilegos*, en este caso, estudiantes de la carrera de licenciatura en derecho de una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores. Esta descripción está orientada a servir como herramienta pedagógica útil en el proceso de desarrollo de competencias discursivas de estudiantes de pregrado, siguiendo los lineamientos de la alfabetización académica. El trabajo propone una descripción categorizada compuesta por tres grupos de géneros, con distintas funciones enunciativas: los relativos a la escritura como destreza profesional, aquellos de investigación jurídica del estudiante y los que tienen por propósito la creación de conocimiento jurídico.

This study offers a description and classification of important discursive genres that are part of pedagogical interaction in the educational context between law professors and those referred to as semi-laymen (semilegos), or in this case, undergraduate law students at a Chilean university belonging to the Chilean Council of University Presidents (Consejo de Rectores). This description is aimed at serving as a useful pedagogical tool for undergraduate students in the process of developing discursive competencies, following academic literacy guidelines. This study proposes a categorized description composed of three groups of genres, each with its particular functions: those relative to writing as a professional skill, those associated with the students' legal research, and those aimed at creating legal knowledge.

Palabras clave

Alfabetización académica
Análisis de discurso
Escritura académica
Género discursivo
Ciencias jurídicas

Keywords

Academic literacy
Analysis of discourse
Academic writing
Discursive genre
Legal sciences

Recepción: 19 de abril de 2016 | Aceptación: 11 de septiembre de 2016

* Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Sebastián, General Lagos 1163, Valdivia (Chile). Magíster en Letras, mención Lingüística. Doctora en Lingüística hispánica y análisis del discurso, Universidad de Salamanca (España). Líneas de investigación: escritura académica, gramática, análisis del discurso, formación de profesores. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con P. Albarrán, C. Errázuriz y C. Lagos), "Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos", *Revista Estudios Pedagógicos* (en prensa); (2015), "Estrategias de cortesía verbal utilizadas en debates semipautados de jóvenes y adultos mayores de Santiago de Chile", *Lenguaje*, vol. 43, núm. 1, pp. 111-136. CE: paula.aguilar@uss.cl

INTRODUCCIÓN¹

Este estudio propone una categorización descriptivo-funcional de ciertos géneros discursivos escritos, y sus consecuentes productos textuales, que forman parte de la interacción pedagógica entre profesores de derecho y estudiantes de licenciatura en derecho de una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores. La necesidad de contar con un mapa que permita describir las funciones que cumplen determinados géneros discursivos jurídicos en Chile es imprescindible en la tarea de alfabetizar a estudiantes universitarios de esta área. Este trabajo intenta ser un aporte pedagógico en estas labores, ya que actualmente existen escasas propuestas pedagógicas al respecto.

Describir las interacciones comunicativas pedagógicas escritas y orales en el ámbito universitario resulta de gran importancia, en la medida en que se acepte la premisa de que la universidad tiene la responsabilidad de guiar a los estudiantes en los procesos de alfabetización académica (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Foster y Russell, 2002; Hyland, 2004; Parodi, 2010, 2008; Sanz, 2007; Swales y Feak, 2004). Así, “el estudio de los géneros discursivos que circulan en la universidad se presenta como una exigencia ineludible” (Marinkovich y Velásquez, 2010: 127), pues “para realizar intervenciones didácticas desde una perspectiva de la alfabetización guiada por los géneros del discurso es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad” (Parodi, 2010: 15).

En el caso específico de este trabajo, la interacción pedagógica adquiere particulares rasgos que se derivan de la comunidad

epistémica estudiada, en este caso, la comunidad de profesores de derecho que comparan su conocimiento con los estudiantes, estos últimos en calidad de *semilegos* (Agüero, 2014). Dicha comunidad se caracteriza por la coexistencia de abogados que se desempeñan como académicos de tiempo completo, o *académicos profesionales*, y abogados que se dedican primordialmente al litigio y a la asesoría jurídica y que adicionalmente realizan labores docentes (Muñoz, 2014). Los propios estudiantes, tras haber completado sus estudios, escogen entre incorporarse a la comunidad epistémica en cuestión como *litigantes*, en la mayoría de los casos, o como *académicos*, en una proporción menor. Esta es la principal razón por la cual los estudiantes de derecho se enfrentan al desafío de acostumbrarse no sólo a discursos y textos que abordan la información y el conocimiento como fines en sí mismos, sino también a discursos y textos que se aproximan a la información y al conocimiento como instrumentos en la consecución de fines prácticos.

A fin de contribuir al proceso formativo de alfabetización universitaria, este artículo describe y agrupa una serie de producciones textuales emergentes de ciertos géneros discursivos escritos que aquí se plantean como paradigmáticos del ámbito jurídico y cuyo conocimiento se postula como imprescindible para el proceso de formación del estudiante inicial de derecho. En efecto, para mejorar las experiencias letradas de los estudiantes, constituye un requisito fundamental reflexionar sobre los procesos escriturales “como prácticas sociales que articulan toda una comunidad... donde se aplican determinadas *reglas del juego*” (Cassany y López, 2010: 370). En este trabajo se asume que la descripción

¹ Agradezco a la Universidad de Heidelberg, IAZ (Iberoamerika Zentrum), Institut für Übersetzen und Dolmetschen, por recibirme durante una pasantía de investigación posdoctoral en 2016 (Conicyt Becas Chile, posdoctorado en el extranjero, Programa de formación de capital humano avanzado, 74160009), estadia que me permitió escribir el presente texto. Agradezco especialmente la gentileza que ha tenido el director de dicho centro, doctor Óscar Loureda Lamas, por leer este trabajo y realizar observaciones que me permitieron mejorarlo. Este texto ha sido elaborado en el marco de la asignatura Expresión escrita y oral, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Austral de Chile, en cuya elaboración fueron fundamentales las sugerencias y planteamientos teóricos de Fernando Muñoz León, doctor en derecho y profesor de dicha unidad académica.

de dichos procesos será útil en la enseñanza y en la práctica escritural del estudiante inicial de derecho y que, por lo tanto, su aplicación como complemento metodológico constituye una herramienta práctica para familiarizar a los estudiantes con los tipos de texto con los que convivirán a lo largo de su carrera, además de facilitarles el desarrollo de las destrezas comunicativas necesarias para un uso competente de los mismos.

Al agrupar funcionalmente y caracterizar estructuralmente los géneros aquí estudiados, esta propuesta clasificatoria permitirá establecer ciertas características propias del contenido y forma que adopta el discurso escrito del derecho en determinadas situaciones enunciativas escritas, facilitando su enseñanza. La descripción de la situación enunciativa que caracteriza a textos frecuentemente utilizados en el ámbito profesional es una herramienta pedagógica útil para el estudiante recién iniciado en las prácticas discursivas de una determinada comunidad epistémica, específicamente en los cursos y talleres destinados al desarrollo de estrategias comunicativas escritas.

METODOLOGÍA DE CONFORMACIÓN DEL CORPUS DE TRABAJO

Para concretar la conformación del corpus, siguiendo los estudios sobre los géneros discursivos académicos (Parodi, 2010, 2009) se recolectaron todas las producciones textuales que paradigmáticamente forman parte del contexto universitario en la interacción estudiante-profesor en la escuela de derecho estudiada, y que emergen de ciertos géneros que serán descritos en este trabajo. La recolección de estos textos se logró al analizar todas las asignaturas impartidas en la malla de la carrera, con especial atención en aquellos cursos que implican la enseñanza de la función y estructura de ciertos textos que forman parte de la profesión del abogado. Se constituyó así un *corpus* conformado por 26 textos

escritos, documentos que fueron estudiados considerando los siguientes criterios: características macrotextuales de cada uno, función discursiva y relación de los interlocutores en dicha interacción discursiva. Es así como en principio se constituyeron dos grandes agrupaciones: aquellos géneros utilizados en el marco de la exposición y análisis de problemáticas jurídicas por parte del profesor, por una parte, y por otra, aquellos que permiten a los estudiantes incrementar su conocimiento jurídico a través del ejercicio de verse expuestos a análisis y reflexiones sobre este ámbito. Luego de todo ello, y siempre teniendo como referencia la consecución práctica de dicha descripción, como resultado del análisis se obtuvieron tres grandes agrupaciones de géneros discursivos, constituyéndose así el *corpus* de trabajo.

Estas tres áreas discursivas forman parte de interacciones comunicativas de distinto rango enunciativo y están compuestas por producciones textuales que serán descritas más adelante. Esta caracterización se realizó siguiendo las teorías de la enunciación (Ducrot, 1982; Benveniste, 1977, 2014; Bajtín, 2011; Kerbrat-Orecchini, 1997; Traverso, 2004); los textos y los géneros se situaron en su contexto social, con el objetivo de describir su función en las situaciones discursivas en las que se insertan (Freedman y Medway, 1994) para dar cuenta, de forma muy acotada, de su *mecanismo enunciativo* (Kerbrat-Orecchini, 1997).

En la agrupación de géneros jurídicos escritos, o *colonia de géneros* (Bathia, 2004; Fumero, 2006) según la función enunciativa que cumplen en la formación del estudiante de Derecho, se identificaron tres áreas:

1. La relativa a la escritura como destreza profesional.
2. Aquella relacionada con los procesos de investigación jurídica del estudiante.
3. La que tiene por propósito la creación de conocimiento jurídico.

De esta forma, describimos, en primer lugar, aquellos géneros relativos a la escritura como destreza profesional, agrupados en cuatro categorías de actos discursivos: 1) escritos forenses; 2) resoluciones judiciales; 3) contratos; 4) informes en derecho. Idealmente, estas producciones textuales serán enseñadas al estudiante de derecho a lo largo de su proceso de formación, debido a que, naturalmente, su redacción, así como el conocimiento de su función y estructura macrotextual, son indispensables para desarrollar su profesión.

En segundo lugar se describen los géneros discursivos relativos a los procesos formativos de investigación del estudiante, agrupados en dos categorías: 1) textos de nivel inicial; 2) investigación jurídica formativa. Como resultado de la creación de este tipo de textos, el estudiante de derecho desarrolla paulatinamente la capacidad de exponer hechos o problemas por escrito, ofrecer argumentos respecto a los mismos y plantear perspectivas y argumentos de carácter jurídico.

Por último, se describen aquellos géneros discursivos que tienen por propósito la creación de conocimiento jurídico en sí, reunidos en dos categorías: 1) doctrina jurídica; 2) reportes no jurídicos. Estos géneros permiten al estudiante relacionarse con la “cultura jurídica externa”, o cultura jurídica de los no profesionales del derecho (Friedman, 1975) por medio de textos en los que personas con un conocimiento básico del derecho (periodistas, sociólogos, funcionarios públicos) o bien que carecen completamente de él (personas sin formación jurídica), exponen los hechos o eventos jurídicos acaecidos.

En los apartados que siguen se presentan algunos antecedentes teóricos y la propuesta descriptivo-funcional de los géneros; al final se presentan algunas conclusiones y proyecciones de este estudio.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

En los últimos años, una serie de investigadores del área de las humanidades (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Foster y Russell, 2002; Hyland, 2004; Parodi, 2010, 2008; Sanz, 2007; Swales y Feak, 2004) ha asumido el desafío de presentar aportes para facilitar el proceso de alfabetización académica que debe enfrentar un estudiante universitario al incorporarse a este ámbito de estudio. Esto es así, dada la necesidad de realizar mejoras en la producción escritural de la mayoría de los estudiantes a lo largo de su formación universitaria. Así, considerando la relevancia transversal que tiene el desarrollo de las habilidades comunicativas en la universidad, el enfoque de la alfabetización académica propone que es labor de los profesores y de las universidades introducir a los estudiantes en la cultura académica escrita.

Además, desde hace más de una década, la enseñanza de la escritura en ámbitos académicos ha comenzado a consagrarse como una herramienta fundamental debido a su gran potencial epistémico (Miras *et al.*, 2013) y a considerarse, además, como una herramienta indispensable, tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del pensamiento. Este proceso sólo será posible si se reconoce que “[l]a escritura de los jóvenes adultos... no se ha estabilizado” (De Beaugrande, 1987: 20) y que sólo unos pocos estudiantes “han dedicado un esfuerzo serio a mejorar su escritura antes de llegar a la universidad” (De Beaugrande, 1987: 20); por otra parte, no es común encontrar estudiantes universitarios de pregrado que muestren un conjunto de habilidades de escritura ya fijas. Dado lo anterior, el proceso de alfabetización permitiría elevar el nivel del proceso escritural, así como las concepciones que se tengan respecto a la escritura.

La escritura, siguiendo a Carlino (2005), constituye un proceso que estimula el análisis crítico con respecto al propio saber, debido a que su ejercicio otorga la posibilidad de mantener la concentración en ciertas ideas; esto se debe a la naturaleza estable de la escritura, en contraste con lo efímero que pueden llegar a ser el pensamiento y la oralidad. Pese a ello, la capacidad de realizar análisis críticos no es una consecuencia intrínseca de la escritura, sino el resultado de enfrentarse a ella desde una perspectiva compleja, pues tiene el poder de estructurar las ideas y, de alguna forma, devolverlas modificadas (Carlino, 2005). La escritura es una de las actividades más complejas, especialmente en el ámbito de la educación superior, en parte porque el lenguaje escrito implica la puesta en marcha de un amplio espectro de habilidades cognitivas, además de que está situado en un contexto sociocultural que posee sus propias prácticas (Nystrand, 1989).

Tal es la relevancia de estas actividades comunicacionales que podríamos llegar a afirmar que leer y escribir son algunas de las tecnologías más poderosas de las que disponemos para aprender y pensar (Miras *et al.*, 2013), pues implican un proceso cognitivo que nos exige un mayor esfuerzo y compromiso. Sin duda, el proceso de escritura es un mecanismo lingüístico que implica un alto nivel de elaboración (Álvarez, 2006); esto se debe al rigor y precisión que se requiere en el uso de los términos, así como a la necesidad, por parte del escritor, de explicar al máximo su contexto mental. Por este motivo, su enseñanza tiene relevancia a lo largo de todo el proceso de educación de un individuo; además de ser una habilidad que se desarrolla y actualiza constantemente, pues consiste en un proceso que se va perfeccionando con la práctica (Carlino, 2013).

EL DISCURSO JURÍDICO

Es innegable que los variados ámbitos de la actividad humana están vinculados, de una u

otra forma, al uso de la lengua (Bajtín, 2011); todo investigador de las ciencias jurídicas es, al mismo tiempo, un escritor y “[c]omo tal está sujeto a la misma regla de oro: la manera en la que escribe importa tanto como lo que escribe” (López, 2011: 236). Además, dado que el desarrollo de las ideas se hace en el papel, y que constituye un proceso mental que implica conectar y describir conceptos e ideas, podríamos afirmar, incluso, que el desarrollo de la escritura permite mejorar el pensamiento (De Beaugrande, 1987).

En lo que respecta a la actividad jurídica, ésta amerita una especial atención en la enseñanza formal de ciertas estrategias de análisis, mecanismos de argumentación y persuasión; en definitiva, requiere el desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales debido a la importancia que tiene la precisión léxica y retórica en la fundamentación y explicación de ideas y conceptos en diversos contextos comunicativos.

Siguiendo la perspectiva de los procesos de alfabetización académica, se considera indispensable que un estudiante universitario de pregrado que curse estudios jurídicos, antes de decidir participar en una interacción comunicativa escrita aprenda a inferir, incluso en términos muy generales, cuál es la función de las interacciones escriturales que forman parte de la actividad discursiva jurídica y, ante todo, comprender qué se espera de su participación en ella, de modo que participe en dicho acto discursivo de forma competente y adecuada (Gumperz, 1982).

Es importante considerar que *discurso* no constituye simplemente una acumulación inorgánica de enunciados; muy lejos de ello, conforma una práctica lingüística social que es socialmente constitutiva y, a la vez, socialmente constituida por situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas (Fairclough y Wodak, 1997). El discurso es socialmente constitutivo porque es a través de éste que las relaciones sociales adquieren

sentido, es decir, asumen patrones llenos de significación para sus participantes; y es socialmente constituido porque, para adquirir contenido, dicha significación depende de las propias estructuras sociales que constituyen su objeto. Como señalan Laclau y Mouffe, “una estructura discursiva no es una entidad meramente ‘cognoscitiva’ o ‘contemplativa’; es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales” (Laclau y Mouffe, 1987: 109). Por tanto, “no podemos describir la sociedad ni las representaciones que la rigen por fuera de las plasmaciones lingüísticas” (Benveniste, 2014: 93).

Una de las aplicaciones prácticas del análisis del discurso es el estudio de instancias comunicativas auténticas y la descripción de las relaciones entre el lenguaje y sus posibles contextos comunicativos de producción; ello permite, entre otras cosas, describir los fines que intenta perseguir determinado acto de comunicación. En efecto, el análisis discursivo es aquella disciplina académica que surge con el objetivo de identificar, clasificar y evaluar las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social (Calsamiglia y Tusón, 2008). Su pretensión epistémica consiste en desentrañar los significados que subyacen a la estructura lingüística de los discursos; significados que, a su vez, permiten dar cuenta de la participación que dichos discursos tienen en la configuración de las sociedades (Stubbs, 1996; 1983).

Desde esta perspectiva, es sumamente interesante plantearse la posibilidad de describir ciertos procesos enunciativos, en este caso específicos del ámbito del derecho, cuya característica fundamental es ser dependientes tanto de su materia lingüística como de la ideología históricamente circunscrita en nuestra sociedad (Todorov, 2012).

LA ESCRITURA ACADÉMICA JURÍDICA

En el afán de describir las situaciones enunciativas y sus producciones textuales, diversos

autores han explorado los géneros jurídicos desde la convicción de que su estudio permite mejorar la adaptación discursiva del estudiante novato en ámbitos de este tipo de interacción. Algunos de estos estudios han descrito específicamente la forma en que dicha descripción discursiva ayuda en los procesos de enseñanza de la escritura académica (Taranilla, 2012; Fumero, 2006; Bhatia, 2004, 2008, 1997) y para otros fines específicos como la traducción (Garofalo, 2009); otros estudios, en cambio, se han enfocado preferentemente en la descripción de la situación de enunciación y de los géneros discursivos (Agüero, 2014; García Petit y Agüero, 2014; Borja, 2007).

De forma acertada, los estudios de Bathia (2004, 2008, 1997) describen las ventajas del análisis de géneros en los procesos de enseñanza de la escritura jurídica debido a que dicha enseñanza facilitaría el complejo dominio del tecnolecto jurídico. Pese a que la monotonía que presentan ciertos textos de este ámbito puede parecer una desventaja en este proceso, este autor señala, asimismo, que este hecho facilitaría su enseñanza dado que dichas producciones textuales constituyen textos repetitivos y estereotipados, lo que hace más simple su descripción. Además, dichas producciones escritas son acotadas, si bien, como hemos mencionado anteriormente, sus características están determinadas por las ideologías propias de cada cultura.

Retomando las ideas de Bathia (1997), su enfoque apunta a que la enseñanza de los géneros incentiva en el estudiante aprendiz el deseo explícito de ser parte de la comunidad profesional y de querer adquirir los recursos comunicativos, y no sólo aprender de forma mecánica ciertas estructuras y términos. Es así como propone las cuatro necesidades con las que se enfrenta un estudiante de derecho: comprender el código de comunicación de los especialistas; conocer los distintos contextos en los que se produce la comunicación especializada; y ser capaz de manipular los

géneros especializados para responder a situaciones nuevas e inesperadas (cit. en Borja, 2007). Precisamente, el presente texto intenta ser un aporte para ayudar a solventar estas necesidades.

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS DEL ÁMBITO JURÍDICO

La extrema heterogeneidad de los géneros discursivos, así como la dificultad que implica definir la naturaleza general del enunciado, exige acotar el objeto que será descrito y prestar mucha atención a la diferencia entre géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos) (Bajtín, 2011). Los géneros discursivos secundarios “surgen en las condiciones de una comunicación más compleja (principalmente escrita), de un desarrollo y organización cultural relativamente altos, tal como la comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación, ellos reúnen y reelaboran los diversos géneros primarios” (Bajtín, 2011: 13-14). Este trabajo se limitará a describir este género de carácter complejo y escrito.

Al igual que cualquier institución, los géneros ponen de manifiesto los rasgos constitutivos de la sociedad a la que pertenecen; por esa razón, es posible preguntarse por la existencia de ciertos géneros en una sociedad, y su ausencia en otra. La respuesta a esta interrogante es simple: una sociedad escoge y codifica los actos que corresponden de la manera más inmediata posible a su ideología (Todorov, 2012). Frente a este hecho, es relevante describir aquellos géneros del discurso que se circunscriben específicamente a prácticas comunicativas jurídicas en Chile y, específicamente en este caso, en una facultad de derecho; además, debe tomarse en cuenta que existen escasas “investigaciones sobre cómo en Chile el lenguaje es usado para resolver problemas y tomar decisiones en tales asuntos” (Agüero, 2014: 7). Además de todo ello, el discurso no es uno sino múltiple:

...tanto en sus funciones como en sus formas... cualquier propiedad verbal, facultativa en el nivel de la lengua, puede ser convertida en obligatoria en el discurso; la elección operada por una sociedad entre todas las codificaciones posibles del discurso determina lo que se llamará su sistema de géneros (Todorov, 2012: 27).

Un discurso se concibe como una actividad compleja que conduce a la distinción de sus dimensiones reales y funcionales (Loureda, 2009); así, es posible describir los niveles del lenguaje en tres categorías: universal, histórico e individual, los cuales se generan por propiedades constantes. En el nivel más general, dice Loureda siguiendo a Coseriu, están los fenómenos comunes a todo hablar y a todo idioma, esto es, el nivel universal, cuyo contenido es la *designación* o *referencia de la realidad*; el nivel histórico, por su parte, responde a la autonomía de los idiomas, y su contenido corresponde al *significado*; el nivel individual del lenguaje agrega la libertad del texto como producto final del hablar, “se erige sobre los dos niveles anteriores” y su tipo de contenido correspondiente es el *sentido*, o *función textual* (Loureda, 2009: 12). La competencia lingüística presenta una organización paralela a la recién expuesta de los niveles del lenguaje: diferenciamos el saber elocutivo, el saber idiomático y el saber expresivo. Es precisamente el texto, elemento material en el que se concretan y fusionan estos saberes, el producto de la comunicación en el que se pueden describir estos tres saberes o competencias lingüísticas. Entendemos el texto, entonces, como el producto que se obtiene del acto individual de materializar saberes lingüísticos.

Desde la perspectiva de la coherencia textual es necesario tener en cuenta hasta qué punto es posible flexibilizar la congruencia y la corrección en favor de la adecuación en el plano expresivo. El saber expresivo, o textual, constitutivo del nivel individual del discurso, corresponde a un determinado tipo de saber,

se aplica a clases de circunstancias y de discursos o sobre un tipo de tema específico; equivale a saber construir nuevos textos de acuerdo con tradiciones discursivas o modelos fijados previamente (Loureda, 2009). De este modo, el saber textual es aquella competencia que permite construir y entender actos de habla específicos de una comunidad discursiva; por lo tanto, dicho saber se adquiere luego de un acercamiento a las reglas y procedimientos específicos de su construcción y, por cierto, posterior a un aprendizaje que permita entender la función discursiva que cumplen dichos textos en ámbitos discursivos específicos.

Precisamente en el caso del aprendizaje de la producción textual jurídica, y debido a su naturaleza normativa, es necesario familiarizarse con un lenguaje que se emplea, preferentemente, de una manera prescriptiva, ya que se emiten reglas que pueden, en determinados contextos de enunciación, tomar la forma de mandatos, prohibiciones y permisos, así como otras sobre cómo reconocer, modificar y aplicar dichas reglas; en otras palabras, emplea “reglas primarias” y “reglas secundarias” (Hart, 1998). El conjunto de dichas reglas, a su vez, es utilizado por los integrantes de la comunidad jurídica para orientar la conducta propia y la de otros (Raz, 2009), y se convierte en el objeto de prácticas interpretativas gobernadas por reglas desarrolladas por la propia comunidad jurídica (Dworkin, 1988). Los géneros discursivos del derecho, en consecuencia, operativizan las labores prescriptivas e interpretativas que rodean la regulación de la conducta social a través del derecho, por lo que podrían definirse, de forma elemental, como aquellos que se generan en la creación, aplicación, difusión e investigación del derecho (Borja, 2007).

En cuanto al estudio de la dinámica discursiva en la comunidad jurídica chilena, nos ha sido indispensable utilizar como referencia la propuesta de Agüero (2014), pues permite visualizar las interacciones entre diferentes niveles de interlocutores que están asociados con el derecho. Siguiendo su propuesta, los tres

principales grupos de interlocutores dentro de la comunidad jurídica son los litigantes, los académicos y los funcionarios, quienes conformarían el grupo de *expertos*. Así, Agüero (2014) propone un diagrama que muestra los flujos de comunicación del ámbito jurídico entre la comunidad jurídica con los así denominados legos y semilegos. Este modelo de la interacción jurídica en Chile nos permite acotar nuestro objetivo de estudio y centrarlo en la clasificación denominada *semilegos* y, más específicamente, en la interacción discursiva de este grupo de jóvenes noveles con los profesores de derecho. García Petit y Agüero indican que, en el grupo denominado semilegos se encontrarían “los miembros de una misma comunidad normativa que, aunque no son abogados, poseen un grado variable de conocimientos sobre cuestiones jurídicas. Un trabajador social, el actuario de un tribunal, un contador, un policía y un estudiante de derecho” (2014: 71).

Como hemos dicho anteriormente, las interacciones comunicativas que interesan a este estudio son aquellas que pertenecen a los géneros discursivos de carácter escrito y complejo que se producen entre miembros de la comunidad jurídica (académicos) y estudiantes de derecho (semilegos) en el ámbito universitario, específicamente en los procesos de formación jurídica de una facultad chilena de derecho.

Es evidente que los textos que formarán parte de esta descripción pertenecen, a su vez, a otros ámbitos de la interacción comunicativa, por ejemplo, entre académicos y funcionarios o litigantes, o entre los mismos académicos; no obstante, este trabajo clasificatorio pretende específicamente describir aquellas producciones textuales que circulan en la interacción universitaria en los procesos de formación del área y en los procesos de enseñanza de la escritura académica, con el objetivo de facilitar la comprensión, por parte del estudiante, de las funciones y rasgos de los textos con lo que se enfrenta en esta

etapa. Además, la escritura que se exige en los niveles universitarios consiste en una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar, pues generalmente se siguen acuerdos compartidos por sus miembros (Bazerman, 1988). Por esta razón, la descripción de los géneros discursivos que se realiza en este estudio no es suficiente para dar cuenta de la total interacción discursiva de las facultades de derecho en Chile, ya que puede ser insuficiente para describir la interacción social escrita de otras comunidades universitarias discursivas, o bien no adecuarse completamente a las funciones de los tipos de textos empleados.

CLASIFICACIÓN DE CIERTOS GÉNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS JURÍDICOS ÚTILES EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Como planteamos en la introducción de este trabajo, se describirán tres grupos de géneros discursivos: un primer grupo de géneros corresponde a aquellos que hacen uso de la escritura como una destreza profesional que contribuye específicamente a la utilización práctica del derecho en la regulación de interacciones permitidas, prohibidas, o cuya legalidad está precisamente en discusión. En este caso, el académico presenta dichos textos al estudiante en cursos relacionados con instancias en las que el académico expone las principales producciones textuales usadas por abogados en dichas interacciones. En este caso, habitualmente lo que ocurre es que un texto producido en el marco de un proceso de regulación de la conducta social (esto es, en un contexto de producción eminentemente jurídico) es sacado de dicho contexto para ser insertado en un nuevo contexto, es decir, en el proceso de formación del estudiante de derecho (esto es, en un contexto de aplicación educacional). También puede ocurrir que, en el marco del proceso formativo, el docente instruya al educando acerca de cómo redactar

por sí mismo uno de estos textos, realizando una simulación de procesos de regulación jurídica de la conducta social con fines pedagógicos. En el Cuadro 1 se identifican los géneros que hacen uso de la escritura como una destreza profesional.

Estos productos textuales deben satisfacer, tanto en su forma como en sus contenidos, exigencias y constreñimientos provenientes de la legislación vigente. Adicionalmente, el ejercicio de la profesión permite a cada productor textual internalizar una serie de exigencias y constreñimientos adicionales de carácter formal, los cuales contribuyen a incrementar el parecido de familia de estos géneros discursivos. Así y todo, dichas exigencias y constreñimientos son lo suficientemente flexibles como para permitir cierta creatividad de parte del productor textual. Pese a ello, es posible que ciertos textos de los aquí mencionados varíen, “pues dependen de ámbitos concretos de empleo” (Coseriu y Loureda, 2006), situación que permite que existan diferentes convenciones incluso dentro de una misma comunidad de habla.

Un segundo grupo de géneros corresponde a los géneros discursivos relativos a los procesos formativos de investigación del estudiante. Estos permiten una interacción discursiva compleja entre estudiantes y académicos, pues forman parte de una práctica pedagógica que consiste en la producción de textos que paulatinamente entreguen al estudiante las habilidades discursivas y analíticas que le permitirán realizar investigaciones jurídicas. Forman parte de esta agrupación exposiciones y análisis realizados por los propios estudiantes cuyo destinatario es, en primer término, el académico. Este intercambio textual implica una mayor exigencia al estudiante debido a que esta producción textual involucra un proceso epistémico más complejo en tanto que su estructura y contenido es menos estandarizada que la de los textos fijos que reproducen información de forma reiterada. En el Cuadro 2 se muestra el grupo de géneros en cuestión.

Cuadro 1. Géneros discursivos relativos a la escritura como destreza profesional

Géneros discursivos	Ejemplos de tipos de texto	Características macrotextuales	Función discursiva	Interlocutores y su relación en la interacción discursiva
1. Informe en derecho	Informe en derecho. <i>Amicus curiae.</i>	Este tipo de texto argumentativo, redactado a modo de un ensayo, expone una reflexión sobre un problema planteado. Da cuenta de las normas jurídicas relevantes, la interpretación sostenida por el informante y las razones para sostener dicha interpretación.	Ayudar a resolver un planteamiento de carácter jurídico.	Texto redactado por un abogado para distintos clientes o abogados que lo soliciten, o para tribunales.
2. Escritos forenses	Demanda. Contestación. Apelación.	Texto de carácter argumentativo que identifica y justifica jurídica y materialmente la pretensión de la parte.	Presentar pretensiones de una parte dentro de un juicio.	Texto redactado por un abogado. Los destinatarios pueden ser: un tribunal o los abogados de las demás partes del juicio.
3. Resolución judicial	Auto. Decreto. Sentencia interlocutoria. Sentencia definitiva.	Identifica descriptiva y argumentativamente el proceso del cual es parte, establece los presupuestos lógicos, legales y materiales de la actuación del tribunal, y establece el sentido y alcance de la misma.	Hacer avanzar un proceso judicial.	Texto redactado por un juez o algún otro funcionario del tribunal. Su destinatario son las partes y sus abogados; eventualmente, otros tribunales.
4. Contratos	Contrato de compraventa. Contrato de arriendo. Contrato de trabajo.	Texto principalmente descriptivo que identifica a las partes, establece el objeto del contrato, y estipula las condiciones deseadas por las partes.	Llevar a cabo un acuerdo de voluntades con el propósito de crear, modificar o extinguir derechos y obligaciones.	Texto redactado por un abogado. El destinatario de este texto son las partes y, eventualmente, los tribunales.

Fuente: elaboración propia.

Por último, están aquellos géneros discursivos que tienen por propósito la generación de conocimiento sobre lo jurídico. Estos textos permiten crear un diálogo epistémicamente complejo, en el cual sean activadas las capacidades de análisis y crítica del estudiante, así como la utilización de sus conocimientos previos. Pueden ser diferenciados según

si describen lo jurídico desde la perspectiva jurídica misma, o si lo describen desde perspectivas extrajurídicas, incluyendo entre éstas el mero sentido común. El Cuadro 3 identifica los textos que integran este grupo de géneros.

Estos dos géneros, la doctrina jurídica y los reportes no jurídicos, desempeñan un papel significativo en la formación del futuro

Cuadro 2. Géneros discursivos relativos a los procesos de investigación jurídica

Géneros discursivos	Ejemplos de tipos de texto	Características macrotextuales	Función discursiva	Interlocutores y su relación en la interacción discursiva
1. Textos de nivel inicial	Textos analíticos. Informes de lectura. Ensayo argumentativo.	Texto de estructura variable, generalmente orientado a la exposición de problemáticas de interés del alumno.	Familiarizarse con la escritura académica.	Sus propios pares y el evaluador respectivo.
2. Investigación jurídica formativa	Tesis. Tesina. Proyecto de investigación.	Texto de carácter analítico, cuya estructura suele seguir los pasos de la exposición argumentativa clásica: introducción, marco teórico, (desarrollo, discusión) y conclusión.	Contribuir, de manera reflexiva, al conocimiento jurídico.	Textos redactados por un estudiante de derecho para ser evaluado por la comunidad académica.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Géneros discursivos de conocimiento jurídico

Géneros discursivos	Ejemplos de tipos de texto	Características macrotextuales	Función discursiva	Interlocutores y su relación en la interacción discursiva
1. Doctrina jurídica	Libro. Artículo. Reseña. Comentario jurisprudencial.	Identifica una cierta temática y elabora una teoría jurídica sobre la misma, la cual a menudo propone una solución a un problema.	Desarrollar un análisis de problemáticas jurídicas.	Texto redactado por un profesional del derecho, habitualmente un académico, que busca contribuir de manera reflexiva al conocimiento jurídico. Los destinatarios de este tipo de texto son personas con intereses teóricos, usualmente académicos o estudiantes de derecho.
2. Reportes no jurídicos	Artículo de prensa. Reportaje. Editorial. Entrevista.	Indica el problema práctico, la resolución adoptada por el órgano en cuestión, y explica la importancia o consecuencias de dicha resolución para el público general.	Informar a un público no especializado sobre materias jurídicas de relevancia social o interés público.	Este tipo de texto es redactado por comunicadores sociales, usualmente periodistas. El destinatario es el público general, no especializado.

Fuente: elaboración propia.

profesional. Esto es así debido a que describen problemáticas jurídicas complejas, ya sea en el lenguaje disciplinario propio de la profesión, o bien en un lenguaje simplificado que permita a la generalidad de los ciudadanos comprender dichas problemáticas. Exigen al educando desarrollar la capacidad de leer de manera crítica, evaluativa, los reportes elaborados por otras personas. Ofrecen, asimismo, un ejemplo del tipo de productos textuales que un egresado de derecho debiera estar en condiciones de elaborar, por ello, la exposición a los mismos y su discusión resultará altamente instructiva cuando se trate de clarificar el tipo de desempeños que el educando debiera aspirar a ser capaz de lograr mediante su instrucción universitaria.

CONCLUSIONES

Y REFLEXIONES FINALES

Los géneros que aquí se han identificado, así como las características de sus producciones textuales, pueden experimentar variaciones, innovaciones o mixturas, pues hay que tener presente que los objetos descritos tienen límites porosos (Parodi *et al.*, 2009: 78). También es posible que en otras comunidades epistémicas, incluyendo facultades de derecho pertenecientes a otras tradiciones jurídicas, como la estadounidense (Muñoz, 2011), existan otros géneros distintos.

Sin perjuicio de ello, la clasificación aquí propuesta sirve como punto de partida para ulteriores clasificaciones, así como de guía en la reflexión y la praxis pedagógica del ámbito jurídico chileno. Especialmente, se espera que constituya un referente en la práctica docente de los profesores encargados de desarrollar las habilidades de expresión escrita, pues la categorización permite que el estudiante observe las funciones que cumplen determinados textos, entienda su posible contexto de enunciación, sepa cuáles son los posibles interlocutores de dicha enunciación y conozca la descripción de su estructura macrotextual.

Como dijimos anteriormente, en este estudio se expone una *topología* (García Petit y Agüero, 2014) enunciativa, acotada, de las producciones escritas, que describe su estructura y función de modo muy general; estos textos se empalman constantemente, pues funcionan como comunicantes en diversos ámbitos de comunicación, no sólo en los ámbitos aquí descritos. Pese a lo acotado que pueda resultar esta primera aproximación, esta clasificación inicial contribuye al proceso de alfabetización académica del área jurídica, pero deberá ser complementada en futuros análisis con el fin de ir articulando un mapa más exhaustivo que exponga mayor información sobre dichas realizaciones discursivas.

En consecuencia, la clasificación que se presenta en este estudio constituye un primer acercamiento a una descripción de mayor amplitud sobre los géneros discursivos jurídicos escritos en Chile; este análisis debería continuar con estudios en mayor detalle, no sólo de las formalizaciones escritas, sino también respecto a los géneros orales de esta disciplina. Es necesario contar con un modelo completo que describa la conformación de los géneros discursivos jurídicos y que permita dar cuenta de las dimensiones y funciones de la oralidad y de la escritura en este ámbito de especialización. Todo ello facilitaría la tarea de presentar propuestas pedagógicas útiles en los procesos de alfabetización académica de los estudiantes de derecho.

Uno de los desafíos que debemos plantearnos en los procesos de enseñanza de la escritura académica para mejorar los niveles de calidad de la educación lingüística universitaria, es lograr que el desarrollo de estas competencias se realice por medio de una enseñanza significativa que apunte a la construcción y transformación del conocimiento (Barbeiro y Brandão, 2006), y que la enseñanza del proceso de escritura deje de estar supeditada a lo literal (Ruiz, 2009). Ciertamente es que la escritura no sólo constituye una forma de comunicar, sino también una manera de pertenecer y participar en

una comunidad determinada (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2013), por lo tanto, aprender a escribir con fines específicos implica involucrarse en un proceso de enculturación (Prior

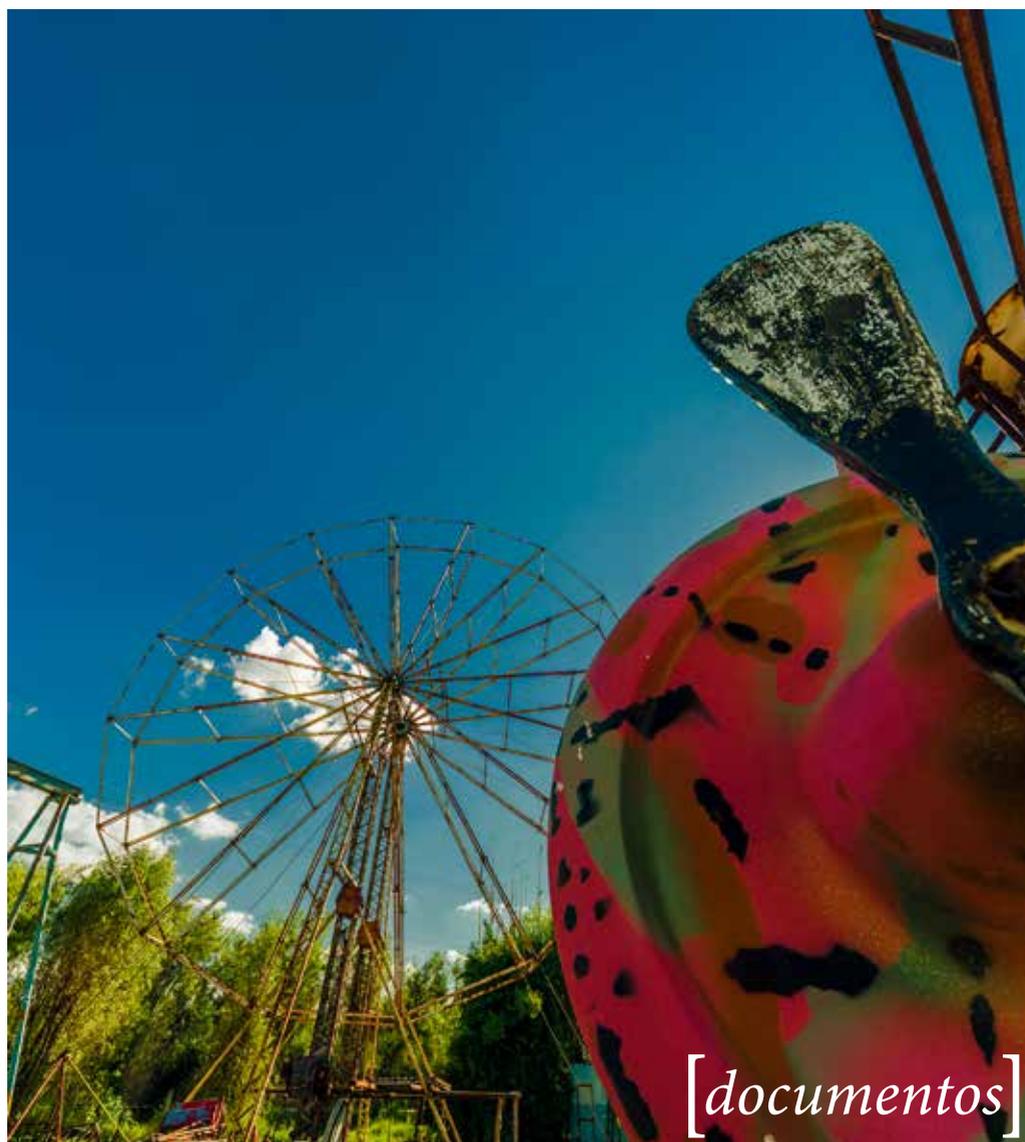
y Bilbro, 2011), tarea para la cual resulta indispensable conocer los géneros discursivos que permiten cumplir determinados fines comunicativos en dicho proceso.

REFERENCIAS

- AGÜERO San Juan, Claudio (2014), “¿Conforman las sentencias penales un género discursivo?”, *Estudios Filológicos*, núm. 53, pp. 7-26.
- ÁLVAREZ, Teodoro y Roberto Ramírez (2006), “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”, *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, vol. XVIII, pp. 29-66.
- BAJTÍN, Mijail (2011), *Las fronteras del discurso*, Buenos Aires, Colección Mitma.
- BARBEIRO, Luis y José Brandão (2006), “Enseñar a aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación”, en Anna Camps (ed.), *Diálogo e investigaciones en las aulas*, Barcelona, Graó, pp. 77-98.
- BHATIA, Vijay (1997), “Applied Genre Analysis and ESP”, en Tom Miller (ed.), *Functional Approaches to Written Text: Classroom applications*, Washington, Information Agency, English Language Programs, pp. 134-149.
- BHATIA, Vijay (2004), *World of Written Discourse. A genre-based view*, Londres/Nueva York, Continuum.
- BHATIA, Vijay (2008), “Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos”, *Revista Signos*, vol. XLI, núm. 67, pp. 157-176.
- BAZERMAN, Charles (1988), *Shaping Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- BAZERMAN, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, Indiana, West Lafayette, Parlor Press.
- BENVENISTE, Emile (1977), *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo XXI editores.
- BENVENISTE, Emile (2014), *Últimas lecciones. Collège de France 1968-1969*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BORJA, Anabel (2007), “Los géneros jurídicos”, en Enrique Alcaraz (ed.), *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel, pp. 141-153.
- CALSAMIGLIA Helena y Amparo Tusón (2008), *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- CASSANY, Daniel y Carmen López (2010), “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Editorial Planeta, pp. 347-374.
- CASTELLÓ, Monserrat (2009), “Los efectos de los afectos en la comunicación académica”, en Monserrat Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó, pp. 47-81.
- COSERIU, Eugenio y Oscar Loureda (2006), *Lenguaje y discurso*, Navarra, Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- DE BEAUGRANDE, Roberto (1987), “Escritura y pensamiento”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, núm. 3, pp. 9-33.
- DUCROT, Oswald (1982), *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- DWORKIN, Ronald (1988), *El imperio de la justicia*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- FAIRCLOUGH, Norman y Ruth Wodak (1997), “Critical Discourse Analysis”, en Teun Van Dijk (ed.), *Discourse Studies, a Multidisciplinary Introduction. Discourse as social interaction*, Londres, Sage, vol. II, pp. 258-284.
- FOSTER, David y David Russell (2002), *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transition from secondary to higher education*, Urbana, National Council of Teachers of English & Mahwah, Londres, British Council/Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- FREEDMAN Aviva y Peter Medway (eds.) (1994), *Genre and the New Rethoric*, Londres, Taylor and Francis.
- FUMERO, Francisca (2006), “Aplicación del concepto colonia de géneros a un estudio aproximativo en la enseñanza de los textos instructivos”, *Investigación y Postgrado*, vol. 21, núm. 2, pp. 249-268.

- GARCÍA Petit, María Cecilia y Claudio Agüero San Juan (2014), "Bases para el estudio de la dinámica discursiva en la comunidad jurídica chilena", *Revista de Derecho*, vol. 1, núm. 27, pp. 59-79.
- GAROFALO, Giovanni (2009), *Géneros discursivos de la justicia penal. Un análisis contrastivo español-italiano orientado a la traducción*, Milán, Franco Angeli.
- GUMPERZ, John (1982), *Discourse Strategies. Studies in interactional sociolinguistics*, Nueva York, Cambridge University Press.
- HART, Herbert (1998), *El concepto de derecho*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot.
- HYLAND, Ken (2004), *Disciplinary Discourse. Social interactions in academic writing*, Londres, Longman.
- KERBRAT-Orecchioni, Catherine (1997), *La enunciación*, Buenos Aires, Edicial.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI.
- LÓPEZ, Sebastián (2011), "Para escribir una tesis jurídica: técnicas de investigación en derecho", *Revista Ius et Praxis*, vol. 1, núm. 17, pp. 231-246.
- LOUREDA, Oscar (2009), *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco Libros, Cuadernos de Lengua Española.
- MARINKOVICH, Juana y Marisol Velásquez (2010), "La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Editorial Planeta, pp. 127-152.
- MIRAS, Mariana, Isabel Sóle y Nuria Castells (2013), "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 437-459.
- MUÑOZ, Fernando (2011), "Langdell's and Holmes's Influence on the Institutional and Discursive Conditions of American Legal Scholarship", *Revista Chilena de Derecho*, vol. 2, núm. 38, pp. 217-237.
- MUÑOZ, Fernando (2014), "¿Hacia la academización de las facultades de derecho en Chile? Un análisis teórico y comparado del conflicto de las profesiones", *Revista de Derecho*, núm. 27, vol. 1, pp. 9-25.
- NYSTRAND, Martin (1989), "A Social-Interactive Model of Writing", *Written Communication*, vol. 6, núm. 1, pp. 6-85.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2008), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Editorial Planeta.
- PARODI, Giovanni, Romualdo Ibáñez y René Venegas (2009), "El Corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales", *Literatura y Lingüística*, núm. 20, pp. 75-101.
- PRIOR, Paula y Rebecca Bilbro (2011), "Academic Enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities", en Monserrat Castelló (ed.), *University Writing: Selves and texts in academic societies, studies in writing*, Londres, Emerald Group Publishing Limited, núm. 24, pp. 19-31.
- RAZ, Joseph (2009), *Reasoning with Rules. Between authority and interpretation*, Oxford, Oxford University Press.
- RUIZ, Maite (2009), *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó.
- SANZ, Inmaculada (2007), *El español profesional y académico en el aula universitaria*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- STUBBS, Michael (1996), *Text and Corpus Analysis*, Massachusetts, Blackwell Publishers.
- STUBBS, Michael (1983), *Discourse Analysis. The sociolinguistics analysis of natural language*, Chicago, The University of Chicago Press.
- SWALES John y Christine Feak (2004), *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan, The University of Michigan Press.
- TARANILLA, Raquel (2012), "La enseñanza de habilidades comunicativas para la práctica del derecho: la técnica narrativa en contextos judiciales", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 6, pp. 1-25.
- TODOROV, Tzvetan (2012), *Los géneros del discurso*, Buenos Aires, Waldhuter Editores.
- TODOROV, Tzvetan (2013), *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- TRAVERSO, Veronique (2004), *L'analyse des conversations*, París, Nathan.

D O C U M E N T O S



[documentos]

El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa

HUGO CASANOVA* | ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA* | AURORA LOYO**
ROBERTO RODRÍGUEZ** | MARIO RUEDA*

En el número anterior de *Perfiles* (154, octubre-diciembre) publicamos fragmentos importantes del modelo educativo 2016 presentado por la Secretaría de Educación Pública como parte de la reforma educativa emprendida en este sexenio. Con ello quisimos dar cuenta de los principales contenidos del modelo. Ahora, hemos entrevistado a cinco investigadores de la UNAM, todos ellos especialistas en el tema de educación básica y evaluación docente, para que opinaran sobre el modelo educativo y respondieran a dos preguntas básicas: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades del modelo educativo que presentó el gobierno federal?, y ¿qué tendríamos que hacer para mejorar este proceso y, en última instancia, para lograr algunas mejoras en el sistema educativo?

Presentamos ahora el abanico de perspectivas de los especialistas. Cabe subrayar que una primera versión de este documento se publicó originalmente en el Boletín del IISUE con la opinión de Hugo Casanova, Ángel Díaz-Barriga y Mario Rueda.¹ En estas páginas se incluye una versión revisada de estas entrevistas y añadimos la de Aurora Loyo y Roberto Rodríguez. Esperamos, como en otras ocasiones, contribuir al análisis y debate de un tema de gran trascendencia para la educación en México.

¿CUÁLES SON LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL MODELO EDUCATIVO QUE PRESENTÓ EL GOBIERNO FEDERAL?

Hugo Casanova

Aunque resulta difícil aludir a las fortalezas de un modelo educativo que surge en el último tercio del sexenio, es posible señalar, como un hecho positivo, que con este documento se hacen explícitos algunos planteamientos pedagógicos que hasta ahora habían aparecido de manera velada en el discurso gubernamental.

Una de las principales características de ese documento es que desarrolla un planteamiento mucho más conceptual que programático. Y esto es muy poco atinado, pues un gobierno no puede tener como encargo el desarrollo de planteamientos conceptuales o teóricos acerca de la educación; un gobierno debe proponer acciones y propuestas programáticas que ofrezcan alternativas concretas para la educación.

Otra característica del modelo es su posición altamente crítica ante la política educativa del pasado a la cual califica de “vertical y prescriptiva”. Sin embargo, el modelo está elaborado exactamente de la misma forma, ya que no tiene como base una consulta seria con la sociedad, con los maestros o con los

* Investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

** Investigadores del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

¹ La versión publicada en el *Boletín* del IISUE, titulada “Expertos analizan el modelo educativo”, puede verse en: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=4514>

especialistas. Todo ello es altamente preocupante porque estamos hablando de un proyecto que define el presente y el futuro de la educación en México.

Desde mi perspectiva, el nuevo modelo abona a la enorme incertidumbre que ha caracterizado la propuesta educativa oficial desde diciembre de 2012 y que está llena de improvisaciones y desatinos. Así, en vez de aportar claridad, el modelo pone a los maestros, padres de familia y estudiantes, una vez más, en la zona de las indefiniciones.

Ante todo ello, resulta urgente definir una verdadera política de Estado en materia educativa. El nuevo modelo, que debería comenzar a perfilarla, se queda muy lejos de ello debido a una serie de errores de concepción y de diagnóstico. Por ejemplo, afirma que “la escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender”. ¡Y esto es algo que resulta sorprendente! Quienes tienen a su cargo la conducción de la educación pública en este país, ¿no se habían dado cuenta de que *nunca* ha sido así? ¿No sabían que el aprendizaje antecede a la escuela?

Lo mismo ocurre con la idea de la memorización. El documento dice: “vamos a trascender esta idea”. Habría que ver qué entienden por trascender, sin embargo, hay que subrayar lo que diversos estudiosos de la educación nos advierten acerca de la importancia de la memoria, pues sostienen que es una base esencial para el aprendizaje.

El documento también alude a la valoración de la diversidad, la equidad de género, la convivencia pacífica, el respeto a la legalidad, la actitud ética, la ciudadanía, la confianza, la solución de conflictos y la negociación. Es un catálogo de valores y principios ciertamente irreprochable. Sin embargo, el modelo no proporciona elementos que permitan entrever cómo alcanzarlos, sino que se limita a enlistarlos como planteamientos ideales. Pero hay un problema mayor: si contrastamos estos principios con la desaparición de estudiantes en Ayotzinapa, con el uso de balas en

Nochixtlán o con la persecución de maestros en todo el país, lo que tenemos es una clara contradicción.

Por otro lado, aunque el documento critica la preeminencia de la administración frente a la academia, lo cierto es que este esquema sigue vigente. Es más, la nueva propuesta educativa tiene implícito este sentido administrativo porque alude a dos elementos que son, fundamentalmente, no educativos: la planeación estratégica y la evaluación.

Se habla también de mejorar los ambientes de aprendizaje invirtiendo en tecnologías para el aula pero, de acuerdo con el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, el año pasado sólo 10 por ciento de las escuelas de educación básica contaba con un certificado de calidad en su infraestructura. Alrededor de 20 por ciento no tenía agua potable y 4 mil no tenían energía eléctrica.

Ángel Díaz-Barriga

Quizá una ventaja que tiene la presentación del nuevo modelo es que se han escuchado opiniones de diversos grupos: empresarios, profesores, aunque con una significativa ausencia de investigadores educativos. La autoridad educativa no tiene claro que, si bien debe escuchar a todos, no debe escucharlos de la misma manera. Hay voces que deberían privilegiarse sobre otras. Si fuera un problema eléctrico, tendrían que consultar a los expertos en energía, y esto es lo que subrayamos desde la investigación educativa.

En la página 231 de la propuesta curricular dice que sería importante que las universidades establecieran áreas de investigación sobre temas de educación básica. En realidad, somos por lo menos 500 investigadores los que trabajamos en ese campo (si sólo tomamos en cuenta los que reconoce el Consejo Mexicano de Investigación Educativa). Hay un desconocimiento muy grande, por parte de quienes elaboraron el documento, sobre qué temas desarrolla la investigación educativa en México. Es una descalificación a la investigación.

El senador Romero Hicks afirmó que el objetivo de la legislación era recuperar la rectoría del Estado sobre la educación; sin embargo, desde mi punto de vista en realidad se ha perdido esta meta: la reforma no logró recuperar la rectoría del Estado porque es la autoridad educativa la que hoy le da un lugar al SNTE que va más allá de la defensa laboral de sus agremiados. Si revisamos el documento del modelo educativo 2016, encontraremos que en el capítulo “Gobernanza del sistema” el primer actor que se menciona para esa gobernanza es el sindicato. El INEE aparece en quinto lugar y el poder legislativo, en sexto o séptimo lugar. Es cierto que la reforma elimina la mayor parte de la venta y herencia de plazas, lo cual es muy saludable; pero también hay otro aspecto que se ha perdido: regresar al sindicato a su labor como representante del gremio y dejar a las autoridades las tareas educativas.

En realidad, el modelo expresa una especie de tipo ideal weberiano: presenta un ciudadano ideal, un ciudadano global. Al respecto, me parece que exhiben muy poca sensibilidad sobre lo que es este país.

Otra incoherencia es la aspiración de tener una educación bilingüe español-inglés, es decir, que al término del bachillerato los estudiantes sean capaces de comunicarse con eficacia en los dos idiomas. La experiencia de las escuelas bilingües español-inglés (todas privadas) es que media jornada se imparte en un idioma y la otra mitad en el otro: un profesor de matemáticas de primer grado da su clase en español y luego llega otro profesor de matemáticas (en general nativo parlante) que trabaja con los alumnos el mismo tema, pero en inglés. Sin embargo, en la propuesta curricular que se expone en el modelo educativo de la SEP, el tiempo que se le da a la enseñanza del inglés es el de cualquier otra asignatura. Si con eso creen que van a formar un sujeto bilingüe están totalmente equivocados. El planteamiento es peor para los estudiantes cuya lengua materna es una de las lenguas originarias

del país porque el modelo indica que deberán ser trilingües al concluir el bachillerato. Aquí vemos claramente que al que menos tiene se le exige más.

Y las contradicciones siguen. El nuevo modelo recupera la lógica de la “pedagogía eficientista”, un movimiento estadounidense (con más de un siglo de existencia) el cual considera que los resultados de aprendizaje de los alumnos son consecuencia directa del quehacer del maestro, sin tomar en cuenta otros factores. No obstante, es evidente que hay adversidades que el maestro puede afrontar y hay otras que lo rebasan por completo. Por eso creo que el modelo educativo quiere un “maestro *superman*”: un profesional todopoderoso que venza los obstáculos del aprendizaje, de la formación socio-emocional y de la formación ciudadana; que pueda trabajar con la diversidad emocional y de desarrollo personal de los alumnos, sin importar el contexto socioeconómico ni las diferencias culturales.

Por otro lado, el documento usa frases muy atractivas, que provienen de una pedagogía y un debate curricular y didáctico nuevos. Algunas de estas frases son “aprendizaje colaborativo”, “trabajo entre pares”, “currículum flexible”, “autonomía curricular”, “liderazgo del director”, etcétera. Se ve que para ello los autores se inspiraron en lo mejor que hay en el debate educativo contemporáneo, sólo que no tomaron en cuenta que para cambiar la práctica educativa de acuerdo con estos conceptos también se requiere reducir el número de alumnos por curso escolar, dotar a las escuelas de lo básico y, como señala el documento, “cambiar todo el mobiliario escolar”, porque para poner en marcha la propuesta de trabajo colaborativo, en lugar de mesa-bancos se requieren mesas de trabajo que se puedan mover fácilmente.

En contraste, tenemos que en las 179 mil escuelas públicas que hay en México se detectaron 635 mil carencias, como no contar con electricidad, baños ni agua corriente; hay carencia de pizarrones e incluso en muchos

casos no se cuenta con una construcción sólida. ¡Son, en promedio, más de tres carencias por escuela! ¿Se pretenden subsanar todas estas deficiencias y *además* reemplazar todo el mobiliario escolar?

Adicionalmente, el modelo educativo presupone que todas las escuelas tienen grupos de 20 personas, biblioteca de aula, biblioteca escolar, salón de medios e Internet. Esto es una maravilla, pero describe una escuela de Finlandia, no de México.

Para cerrar este punto diría que la falta de un proyecto para la educación normal es una de las grandes carencias de este documento. El modelo no aborda ninguno de los problemas sustantivos de la formación inicial de los docentes, si bien en unos cuantos renglones recomienda solamente la sinergia entre escuelas normales e instituciones universitarias. Así, no se concibe que sea necesario formar docentes en los temas que aborda el modelo: autorregulación del aprendizaje, uso de las TIC para el aprendizaje, trabajo colaborativo, eliminar la clase expositiva, etcétera. Un ejemplo claro de este vacío es la ausencia de temas como la flexibilidad y autonomía curricular, pues no se reconoce la necesidad de incluirlos en los planes de estudio de las escuelas normales.

Hoy, por ley, sólo existe un plan de estudios nacional para formar maestros, con algunas muy pequeñas diferencias para el caso de las normales rurales; para estas últimas, sin embargo, no se considera la necesidad de trabajar una lengua originaria, ni de formar al maestro para escuelas uni o bidocentes; la visión del plan de estudios nacional es formar un docente para trabajar en escuelas urbanas. No se ha permitido que las escuelas normales tengan determinados indicadores académicos, que ejerzan su derecho a construir su propio plan de estudios acorde con sus necesidades.

Roberto Rodríguez Gómez

El modelo educativo 2016 (ME-2016) fue presentado por la SEP en julio de este año, con la aclaración de ser todavía una versión

preliminar, sujeta a cambios que se deriven de la dinámica de los foros de consulta organizados al efecto. La autoridad educativa federal ha declarado que la versión definitiva, tanto del planteamiento pedagógico como de la propuesta curricular del modelo, serán publicados en enero de 2017 y que se aplicarían a partir del ciclo escolar 2017-2018. A partir de su emisión, los documentos que integran el ME-2016 han sido objeto de atención y análisis en las comunidades interesadas.

Desde mi punto de vista el ME-2016 responde, antes que a un diagnóstico sobre la problemática pedagógica de la educación básica en México, a una coyuntura política particular. En 2012-2013, luego de la aprobación del conjunto de normas relacionadas con la reforma educativa comprometida por la presidencia de la República como parte de las reformas estructurales acordadas en el Pacto por México, una crítica bastante generalizada sobre las iniciativas de cambio normativo, y de la generación de nuevas instancias para instrumentarlas —principalmente el Instituto Nacional para el Evaluación de la Educación con carácter autónomo y la Coordinación del Servicio Profesional Docente en la SEP— era que las reformas aprobadas no tenían la condición de educativas sino que estaban centradas en dos aspectos, uno de naturaleza política (la restauración de la SEP como agencia exclusiva en la definición y operación de la política educativa) y otro laboral (la instauración de un nuevo régimen laboral basado en evaluaciones de conocimientos y desempeño como condición para el ingreso, promoción y permanencia del personal docente). En este sentido, el adjetivo de “educativa” de dicha reforma era inapropiado, ya que se trataba, en todo caso, de una reforma política, administrativa y laboral del sector educativo.

A finales de 2014 la SEP salió al paso de tal vertiente crítica, esgrimida tanto por especialistas como por la disidencia docente movilizadas, con el anuncio de una segunda etapa de la reforma, que consistiría en la formulación

e implantación de un “nuevo modelo educativo” para los niveles de la educación básica, media superior y educación normal. A tal efecto se realizarían, de febrero a mayo de ese año, una serie de foros abiertos para recoger opiniones y planteamientos, principalmente del magisterio nacional, acerca de la problemática educativa de dichos niveles educativos. La estadística de los foros registró una participación de más de 7 mil personas y más de 4 mil ponencias. La promesa de la SEP fue que los aportes presentados en los foros serían procesados para construir, a partir de ahí, el modelo educativo de la reforma.

De manera casi simultánea se estableció el programa sectorial de educación, pero éste no contempla la idea de una reforma curricular, o de un nuevo planteamiento educativo; más bien atiende temas como cobertura, calidad y la formación de los maestros, los cuales no estaban en el radar de una reforma integral. Y no lo estaban por una razón: porque en el 2011, para no ir más lejos, se aprobó una reforma de todo el currículo de la educación básica que integra las reformas previas de preescolar, de primaria y de secundaria. Al mismo tiempo se desarrollaba la reforma integral de la educación media superior, es decir, acababan de ocurrir reformas en el plano curricular, y en ese sentido, resultaba razonable que el programa sectorial no contemplara un nuevo ciclo reformista antes de haber concluido el previo.

Al finalizar los foros se generaron nuevos documentos, pero no se sabe en realidad qué se hizo con la sistematización de las miles de ponencias de los maestros. En agosto de 2015 renunció el titular de la SEP, Emilio Chuayffet Chemor, y fue sustituido por el actual titular de la dependencia, Aurelio Nuño Mayer. Casi un año después se retomó la opción de la reforma curricular a partir de una nueva propuesta que integra: una síntesis, como apertura al tema, que anunciaba el enfoque general del nuevo modelo educativo; un segundo documento acerca de los ejes o el planteamiento curricular y pedagógico del modelo, que es,

quizá, el documento central y el que ha sido más discutido y debatido; y un tercer documento con una propuesta de reforma a los planes y programas de estudio.

Estos documentos fueron criticados por unos y aplaudidos por otros; hubo quienes consideraron que realmente incluían enfoques nuevos y más frescos del planteamiento pedagógico para la educación básica. Posterior a la publicación de dichos documentos se anunció que esa no era la versión definitiva, y en el segundo semestre de 2016 se llevaron a cabo nuevos foros de consulta principalmente con especialistas, y con alguna representación del magisterio. Lo que se ha anunciado recientemente es que el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) sistematizará las ideas vertidas acerca de las debilidades y las fortalezas de los documentos nuevos, así como las propuestas que se hayan hecho en los foros. Por su parte el secretario de Educación ha declarado que en enero del 2017 ya estará completo, terminado y perfeccionado el modelo educativo, que en el mejor de los casos estaría operable para el próximo ciclo escolar. Esta es, me parece, la historia del modelo educativo.

Ahora bien, en lo que se refiere a las fortalezas y debilidades de la reforma, desde mi punto de vista, ésta ha sido apresurada, es decir, no ha sido resultado de un planteamiento meditado y de un ejercicio de evaluación de la reforma educativa que se instaló a partir del 2011. En el documento del nuevo modelo educativo salta a la vista, desde sus primeras páginas, que no se toma en cuenta la experiencia inmediata. Las referencias históricas remiten a Vasconcelos y a Torres Bodet y se omite mencionar qué es lo que ha ocurrido en los años recientes; no se emite un juicio de valor ni se muestra evidencia de los resultados de la reforma inmediata anterior; de hecho, ni siquiera se menciona. Una debilidad es, desde luego, que no se tenga un elemento de diagnóstico que permita a los especialistas, pero también al lector común, tener una

apreciación de qué es lo que se va a modificar en concreto. Tampoco presenta un diagnóstico que vaya más allá de unas cuantas opiniones generales acerca de cuáles son los problemas de aprendizaje y de enseñanza en el ciclo básico, y esto es muy lamentable, porque se han hecho ya muchas evaluaciones sobre el aprendizaje de los niños y los jóvenes y sobre la docencia, pero no se ha aprendido absolutamente nada de esas evaluaciones, ni se han transmitido sus resultados.

Podemos afirmar que del conjunto de pruebas que se han aplicado en los últimos años por la SEP, el INEE y la OCDE lo único que sabemos es que la mayoría de los estudiantes tienen problemas para aprender matemáticas y lectura, es decir, para aprender casi todo lo que en la escuela se enseña, pero no sabemos cuáles son los problemas específicos de aprendizaje: si los límites están en aritmética o en conocimientos más avanzados, si los problemas son de aplicación, etcétera. Y otro tanto puede decirse en comprensión de lectura y en escritura: simplemente lo que se publica son apreciaciones muy generales en el sentido de que los resultados son deficientes en las principales áreas. Lo que no se transmite, tal vez porque no se ha sistematizado, o porque no se ha podido identificar, es cuáles son los problemas específicos en las áreas que han sido medidas.

En docencia, por su parte, se han practicado evaluaciones con relativa profundidad, en las que se abordan los conocimientos de los maestros, su práctica docente, la planeación de sus clases, la percepción del contexto, etcétera, pero de ello tampoco se sabe nada, excepto que hay un porcentaje que son deficientes (15 por ciento, basado en una línea de corte que es arbitraria), y que otros son más o menos aptos, pero no se explicita en qué lo son, si en conocimientos, en didáctica, en planeación o en percepción del contexto; ni se sabe cuánto más o menos aptos son. Los resultados de las evaluaciones aplicadas a estudiantes y docentes se han sistematizado solamente hasta el punto de mostrar una visión de crisis,

tanto del aprendizaje como de la enseñanza, y para adjudicar las deficiencias, de manera más bien injusta o poco sistemática, a los planes y programas de estudio y a la formación de los maestros, pero dicho así, en general, en abstracto. Esas son las anclas de la presentación del nuevo modelo.

Un juicio generoso sobre el nuevo modelo permitiría recuperar algunos planteamientos pedagógicos modernos, quizá basados en mejores prácticas internacionales, sustentados en las apreciaciones de la OCDE sobre la educación básica en México, sobre la formación de los maestros y sobre la operación de las escuelas. Estas apreciaciones provienen del trabajo realizado, a modo de diagnóstico, por los equipos de la OCDE que visitaron México de 2008 a 2010. Tales diagnósticos, sin embargo, son de orden muy general, como también lo son los planteamientos del nuevo modelo educativo en cuanto a qué sería deseable, no sólo para México, sino para cualquier país del mundo.

El modelo educativo tiene algunos otros problemas serios: trata de hacer coincidir un objetivo de calidad y pertinencia de los aprendizajes con un objetivo de equidad y de igualdad sin hacerse cargo de las modificaciones que sería necesario hacer en un currículo homogéneo como es el que se está proponiendo, con un modelo pedagógico asimismo homogéneo; esto es a todas luces inviable frente a las condiciones de desigualdad y heterogeneidad que prevalecen en el país. Es una especie de utopía irrealizable que con la misma receta todos los niños y jóvenes, en condiciones tan dispares, con puntos de partida tan diferentes, puedan lograr resultados que apunten hacia la mejora de sus aprendizajes. En este sentido el planteamiento es muy poco claro.

El extremo es la educación de los niños y jóvenes indígenas, para quienes se proponen objetivos realmente irrealizables, como que adquieran el dominio de su lengua natural o materna, del español y del inglés. Además, no se dice cómo se podría lograr ese objetivo; si bien es deseable que todos los chicos

aprendan inglés, es también evidente la insuficiencia de profesores que sean especialistas, es decir, que además de conocer el idioma se hayan formado en didáctica de una segunda lengua, entre otros. El documento del modelo educativo no se hace cargo de nada de eso porque no parte de un diagnóstico acerca de prácticamente ninguno de los ángulos en que la reforma podría representar un cambio. Es más bien una suerte de pronunciamiento sobre pedagogías o didácticas contemporáneas que han sido aplicadas en otros países y que en México están muy de moda en las escuelas privadas de élite, pero hay que tomar en cuenta que estas escuelas tienen todos los recursos para desarrollarlas y que reciben en sus aulas a poblaciones social, cultural e intelectualmente muy homogéneas.

La debilidad del nuevo modelo educativo está entonces, desde mi punto de vista, en primer lugar en la improvisación del planteamiento, es decir, en no presentar una perspectiva histórica del cambio educativo y curricular que ha ocurrido en nuestro contexto; en segundo lugar, en no presentar un diagnóstico preciso sobre los problemas de aprendizaje y sobre los problemas de docencia; y en tercer lugar, en no argumentar y reflexionar en torno a las características de la población infantil y juvenil en México en sus diferentes regiones y estados, en el campo y en la ciudad, etcétera. En el mejor de los casos, el documento resulta ser un planteamiento abstracto, bien informado, pero por sus propias condiciones, sumamente abstracto.

Añadiré que el modelo educativo no es un instrumento de política pública, por muchas razones. Tal vez no haya sido ésta su pretensión, pero a mí me parece que sí tendría que serlo. Para que un planteamiento de política pública sea exitoso y efectivo tiene que identificar con precisión el problema al cual debe responder. Como ha expuesto Gloria del Castillo

en un artículo sobre el tema,² debería mostrar una hoja de ruta que sea viable, realizable, con metas en tiempo y recursos y, sobre todo, que incluya una estrategia de implementación de corto y largo plazos. Los documentos que conocemos hasta ahora carecen de todo ello. Hay una distancia muy grande entre el deber ser del modelo educativo y cómo se supone que se concretará en los nuevos programas de estudio. Además, los “nuevos” programas de estudio tienen muy poco de nuevos; salvo algunas excepciones y materias, realmente retoman el contenido de los vigentes con algunas pinceladas novedosas.

Para que un documento funja efectivamente como un instrumento de política pública se necesitan dos cosas: una formal, es decir, debe cumplir con las características de un documento de esta naturaleza; y debe ser realizable, en términos de presupuesto, acciones, instrumentos e instancias responsables. No vemos que los documentos hayan puesto sobre la mesa todos estos elementos; por el contrario, en un escenario de escasez de recursos como el que estamos viviendo lo que se hace visible es que algunos rubros que debieran de ser apoyados con mucha más energía, como el de la formación de maestros, tienen reducciones presupuestales muy importantes. Y en rubros tan importantes como el de la integración de nuevas tecnologías en la educación básica se acumulan ya los fracasos de las políticas anteriores y el escenario es muy débil en términos de cuál puede ser la perspectiva en un horizonte de mediano y largo plazo.

Se esperaría que el documento final del modelo educativo que se presentará en 2017, después del proceso de consulta, sea un documento más refinado que el actual; tal vez incluya elementos de diagnóstico y recoja, en alguna medida, la opinión o las expresiones de quienes fueron convocados para su revisión.

² Gloria del Castillo (2016, 23 de agosto), “El modelo educativo 2016: ¿documento político, de políticas educativas o pedagógico”, *Educación Futura*, en: <http://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-2016-documento-politico-de-politicas-educativas-o-pedagogico-gloria-del-castillo-aleman/>

Mario Rueda

Se pueden intuir varias intencionalidades detrás de la presentación del nuevo modelo. Recuérdese que había una negociación en curso entre la sección disidente del magisterio y el secretario de Gobernación en el curso de la cual apareció el SNTE, como actor principal, reclamando una serie de modificaciones a la evaluación. Es en ese marco que se presentó el modelo.

El hecho de que el SNTE irrumpa de una manera tan fuerte en medio de las negociaciones, cuando apenas presentaba el modelo el secretario de Educación, podría incluso interpretarse como una afrenta, pero lo cierto es que ese modelo evidentemente no había sido consultado con los demás actores.

Hablando específicamente del modelo, me resulta muy difícil dar una opinión porque se trata de una mezcla de propósitos, aspiraciones y estrategias que no están ubicadas en tiempo y espacio. En los hechos se desconocen todas las reformas educativas anteriores para plantear un enfoque que se presenta como algo novedoso.

La nueva propuesta (por lo menos en lo que se refiere a educación básica) parece continuar con el enfoque por competencias, aunque aparentemente se quería dejar atrás por lo que denota el título de “una propuesta humanista”. No sólo no se explica el deslinde de esta propuesta humanista respecto al enfoque por competencias, sino que el mismo documento se refiere a éstas en otros momentos.

Hay una gran ambigüedad en el modelo, que en nada ayuda a conocer cuál es el proyecto del Estado respecto a los problemas de la educación y cuál es el discurso que se dirige a los principales actores para que esta nueva propuesta tenga viabilidad o sea realizable.

Yo sintetizaría diciendo que el nuevo modelo no tiene pasado, porque no retoma las experiencias educativas que se han vivido en el país, incluso experiencias de la misma Secretaría de Educación Pública. Y tampoco tiene presente, porque no se reconocen las

condiciones reales del sistema educativo, las características de los diversos actores. Sólo a partir de ese reconocimiento se puede comenzar a construir (o reconstruir) una estrategia de política educativa.

Por ejemplo, en la pasada experiencia de evaluación de profesores de secundaria, 40 por ciento de los maestros que imparten la asignatura de inglés obtuvo una calificación de “no apto”; sin embargo, el nuevo modelo aspira a que cuando los estudiantes terminen su educación básica puedan leer y escribir fluidamente en inglés, además de manejarse en la lengua castellana y en una tercera lengua si tienen otra cultura de origen. Nadie puede discutir lo importante de esta meta. Sería fabuloso tener una generación de estudiantes completamente bilingües. Pero no hay ninguna mención en el documento que nos indique con qué recursos se va a conseguir. Si no tenemos profesores de inglés “aptos”, ¿cómo se va a atender a tantos millones de estudiantes? Por cierto, tampoco hay ninguna referencia a cómo se modificaría el currículo para dar espacio a una enseñanza de corte bilingüe.

A eso me refiero con que no hay ningún reconocimiento del pasado, y tampoco hay un reconocimiento del presente. Respecto al futuro del modelo, lo ideal es que el proyecto de país trascienda los sexenios. Yo creo que habría que pensar en una planeación de largo aliento; sin embargo, en los hechos, cada sexenio trata de implantar ideas y particularidades en el campo educativo y, tradicionalmente, el sexenio siguiente pretende hacer “borrón y cuenta nueva”, es decir, desconoce por completo el avance del periodo anterior. Esto es muy poco apropiado si pensamos en un proyecto educativo. No me gustaría decir que así va a ser con el nuevo modelo, pero por la historia que tenemos es muy poco probable que se retome lo hecho durante esta administración.

Otro tema preocupante es la naturaleza de los cambios. Hacer una propuesta de modificación al sistema educativo (por su tamaño, la

dispersión regional y la diversidad cultural) plantea retos realmente considerables que no tienen otros países. A veces se hace la comparación con Finlandia, pero hay que empezar por reconocer que las condiciones de ese país son muy distintas a las de México. Somos un país cuyo sistema educativo atiende a millones de alumnos y miles de maestros. Entonces los cambios se tienen que planificar de una forma totalmente distinta.

Primero, es necesario tener una idea clara de qué se espera del proyecto educativo, un proyecto vinculado con la sociedad que somos, con los recursos económicos y humanos que tenemos, no con los que quisiéramos tener. Los maestros que tenemos actualmente han recibido distintas formaciones para ejercer el magisterio; actualmente hay por lo menos tres generaciones de maestros en servicio a las que se les ha formado para hacer cosas distintas.

Por último, la propuesta contenida en el nuevo modelo educativo, además de ser poco clara, está dissociada de la formación de los maestros. Las escuelas normales apenas están siendo analizadas para ver qué modificaciones sufrirán con el fin de producir los maestros que el modelo requiere. Se les ha dejado totalmente al margen de la propuesta educativa, y esto contribuye a la confusión respecto a cómo se va a implementar.

Aurora Loyo

El modelo educativo que actualmente se encuentra en discusión contiene una propuesta curricular para la educación obligatoria que ha sido considerada por el secretario del ramo como el “instrumento que da sentido, significado y coherencia al conjunto de la política educativa”. De ahí que me ha parecido adecuado reflexionar sobre esa base, y explorar si dadas las condiciones imperantes, la propuesta contiene los elementos que puedan dar concreción a esa función integradora de las políticas que se han venido aplicando. Cabe subrayar que estamos ante una propuesta de

cambio educativo proveniente de un gobierno que ha entrado ya en su fase final.

Examinemos de inicio los elementos que el propio documento nos proporciona para responder a la interrogante planteada. De principio se advierte que tal propuesta curricular no contiene un diagnóstico inicial y tampoco proporciona un esquema que nos permita visualizar el encadenamiento de las políticas en cuyo centro estaría la dimensión curricular. El segmento que tangencialmente aborda la interrelación entre esta propuesta curricular y el resto de las políticas a las que habría de dar sentido se titula “Condiciones para gestionar el nuevo currículo de la educación básica. Los cómo”. Encontramos elementos complementarios para entender lo que la autoridad considera “los cómo” en la sección referente a la gobernanza, que forma parte del documento intitulado *El modelo educativo 2016*.

Por su relevancia, dice la SEP, las condiciones de gestión “pasan a ser parte del currículo”. El “cómo” consistiría entonces en la vigencia de “condiciones”, y ahí está el *quid* de la cuestión, al mismo tiempo que estas condiciones serían el resultado deseado de políticas que actualmente están siendo implementadas. Por su parte la gobernanza, aunque no se define, alude a la participación de los actores que han de intervenir para el logro de los objetivos que plantea este modelo, cuyo lema reza: “La escuela en el centro”.

De lo anterior se desprende que la viabilidad de la propuesta supondría la existencia de las condiciones ahí identificadas, así como un nivel aceptable de gobernanza del sistema educativo, gobernanza necesariamente congruente con las finalidades del sistema. ¿Cuáles son estas condiciones? El documento identifica: 1) ambientes escolares; 2) autonomía de gestión y liderazgo directivo; 3) cultura pedagógica y formación continua docente; 4) trabajo colegiado; 5) evaluación; 6) TIC, materiales educativos y de apoyo; 7) equipamiento; y 8) colaboración entre autoridades educativas.

¿No hubiera sido importante hacer un ejercicio diagnóstico realista para saber qué es lo que se ha conseguido en estos rubros y en dónde ha habido errores y omisiones? De nuestra parte sería mezquino no reparar en ciertas medidas innovadoras en aspectos organizativos y de equipamiento de las escuelas; pero es muy pronto para saber cuál será el alcance de estas medidas ni cuáles sus posibles implicaciones. Algunas de ellas, como la expedición de bonos de infraestructura escolar, han sido especialmente controvertidas.

Por todo lo anterior, aún el lector más benevolente termina la lectura de estos documentos gubernamentales con serias dudas sobre la existencia de las condiciones mínimas necesarias de gestión de los cambios curriculares que se busca introducir.

Y ¿qué decir respecto a la gobernanza del sistema educativo? ¿Encontramos en los planteamientos sobre el tema la certeza de que el “modelo” llegará a ser algo más que un documento, un eslogan o una forma de promoción de un equipo de funcionarios?

El tema de la gobernabilidad es relevante, y es ahí donde la acción gubernamental encabezada por Peña Nieto fue más osada y más exitosa. Las reformas legislativas en materia educativa de inicio de sexenio proporcionaron un marco que permite acotar los márgenes de acción del sindicato, principal actor del sistema. ¿No era ese el sentido que se daba a la “recuperación de la rectoría del Estado” en el sistema educativo? No obstante, la concepción de la gobernabilidad en el documento es pobre y, seguramente por razones políticas, soslaya lo que es más destacable. No sólo eso sino que se pondera la importancia de dos aspectos en los que la acción de este gobierno ha sido especialmente deficitaria: incentivar la participación de los padres de familia y fortalecer el papel de las autoridades educativas estatales.

En suma, casi todo lo que se considera “de-seable” y que se postula como una especie de “deber ser” se ve desmentido por cuatro años de acciones y de inacciones gubernamentales.

Para finalizar, el modelo educativo contiene algunas ideas interesantes. No obstante, como propuesta de un gobierno que cronológicamente ha consumido ya dos terceras partes de su tiempo, y en términos políticos ya entró en su fase final, tenemos que valorarla en función de su consistencia y de su de por sí difícil viabilidad.

¿QUÉ TENDRÍAMOS QUE HACER PARA MEJORAR ESTE PROCESO Y, EN ÚLTIMA INSTANCIA, PARA LOGRAR ALGUNAS MEJORAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

Hugo Casanova

Tenemos una política educativa en extremo cambiante: dos secretarios de educación, múltiples iniciativas y hasta ocurrencias como la de ¡suspender la evaluación en el periodo de elecciones! Acaso la mayor constante ha sido la condición de no-escucha, pero también de represión por parte del gobierno. Por otro lado, el sector magisterial, y particularmente la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, ha aprovechado su capacidad de movilización para sentar al gobierno a negociar y hasta para generar algunas modificaciones en la política gubernamental. Sin embargo, queda claro que los momentos de diálogo han sido las excepciones.

Todo ello nos confirma que el problema ha desbordado el ámbito de la educación y ha llegado a cimbrar el esquema de gobernabilidad, el marco de gestión gubernamental y, finalmente, la estabilidad nacional. Ante esto, ¿qué salidas hay? Mi análisis tiene dos aristas: lo que veo de una manera fría y lo que deseo de una manera ferviente. Por un lado, el conflicto difícilmente puede tener solución si el gobierno no cede en cuestiones esenciales. Por otro, me gustaría que pudieran construirse condiciones de acercamiento, de sensibilidad, de escucha hacia los sectores sociales.

¿Debe ser abrogada la reforma? Hay diversos actores que proponen esta solución y no se los podríamos reprochar, pero mi posición es

que hace falta una reflexión profunda y sería de los ordenamientos normativos. El poder legislativo tiene una gran responsabilidad al respecto. Es fundamental convocar a un gran diálogo con los senadores (como ocurrió hace algún tiempo) y con los diputados para enterarlos de las consecuencias y las posibilidades de la reforma. Sólo entonces podremos comenzar a pensar si se cancela, se suspende o se congela la reforma educativa. Debemos recordar que nos estamos jugando el futuro de la nación.

Una salida que ya hemos planteado antes es la de impulsar un diálogo educativo nacional. Es urgente que las más diversas fuerzas sociales, empezando por los maestros, discutan y definan un marco educativo para todo el país. Un marco en el que puedan reconocerse los grandes retos de la educación, donde podamos devolver el respeto al magisterio nacional y donde podamos impulsar una sólida educación pública que se sume al necesario proyecto nacional de construir una sociedad más justa e igualitaria.

Ángel Díaz-Barriga

El presidente Enrique Peña Nieto tiene en sus manos la solución, pero no la ha querido establecer. Es tan sencillo como pedir que se suspenda la evaluación hasta que se revisen las leyes. El presidente no puede argumentar que las leyes no se revisan porque él mismo se reunió cuatro o cinco horas con un grupo de empresarios para modificar la ley 3 de 3.

Si realmente se establece un modelo de evaluación formativa de la docencia, el presidente se puede colgar una medalla más grande que las olímpicas, pero sus asesores lo tienen que ayudar, empezando por el secretario de Educación Pública y por la junta directiva del INEE, que es la instancia que puede pedir al Congreso las modificaciones urgentes de las leyes secundarias de la reforma.

Aparentemente, Peña Nieto cree que si cede a las leyes secundarias, cede a la reforma. Y no es cierto. Puede desactivar el conflicto

dicendo “la evaluación se suspende hasta que revisemos las leyes” y, entonces sí, convocar a docentes, especialistas en didáctica y profesión docente, así como especialistas en evaluación, a que comentemos qué puntos de la ley pueden modificarse.

Roberto Rodríguez Gómez

En México hay una distancia muy importante entre especialistas —sobre todo pedagogos, que son quienes por sus conocimientos y capacidades técnicas podrían y deberían estar generando respuestas y propuestas— y las prácticas cotidianas. Ni los investigadores, ni los pedagogos durante su formación o ejercicio profesional pueden en realidad estar en contacto directo con la cotidianeidad del salón de clases. No los dejan entrar a las escuelas. El gremio, es decir, el sindicato, por muchos años ha sostenido esta suerte de práctica de encierro. Está comenzando a cambiar, pero muy poco a poco. Los pedagogos y otros especialistas (psicólogos, sociólogos, antropólogos) en temas educativos pueden estar muy enterados del debate, de las nuevas propuestas, de las mejores prácticas en materia pedagógica y educativa, y los maestros no, pero ellos son quienes viven esa cotidianeidad. ¿Cómo armar esta especie de encuentro, diálogo o sinergia entre los actores de las prácticas educativas y quienes están en condiciones de conceptualizarlas? Generar propuestas de orden teórico, pero también —por supuesto— de orden práctico, incluso de orden técnico, es el mayor desafío. Es tanto el reclamo de los profesores de “no nos toman en cuenta” como la evidencia de que no hay esa proximidad entre los que pueden generar propuestas, porque están capacitados y porque estudiaron para ello, y sus posibilidades de implementación.

Yo creo que esa es una condición básica y clave, la del diálogo entre políticos, especialistas y practicantes, para decirlo de alguna manera, o actores del proceso educativo. Y ese no puede ser un diálogo simplemente formal, restringido al formato de las consultas en

las que los expositores tienen cinco minutos para presentar sus reflexiones y propuestas. Entonces, ¿cuál es el formato idóneo para hacerlo? Acordar esto requiere una alta dosis de consenso entre la voluntad política de quienes son los encargados del diseño e implementación de las políticas en los temas educativos y pedagógicos, y los actores directos. ¿Cómo lograr ese consenso? A mí me parece que hay que comenzar por hacer planteamientos que no sean amenazantes, como sí lo han sido durante todo este sexenio: primero se golpea a la base magisterial y después se espera de ellos una respuesta positiva y creativa. Es imposible. Sin duda el elemento común sería atender los problemas que se han suscitado en este sexenio, especialmente la inconformidad del magisterio, que ha sido, sin duda, el actor más golpeado por la aplicación de las políticas.

Desgraciadamente, de cara a un cambio de gobierno para el 2018, me parece que lo que habría que esperar es lo que ha venido ocurriendo desde los años setenta: que a la nueva administración se le ocurra una cosa diferente. Salvo ciertos momentos de continuidad en las políticas educativas (entre las administraciones de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, y entre las de Vicente Fox y Felipe Calderón), lo demás ha sido esta suerte de continuo ensayo y error sin que en realidad haya evidencia de resultados con la aplicación de reformas. Se pueden contabilizar fácilmente seis o siete reformas curriculares de mayor o menor profundidad en educación básica, que señalan más o menos los mismos problemas: el aprendizaje no debe ser memorístico, se debe privilegiar el aprendizaje básico, se debe combatir

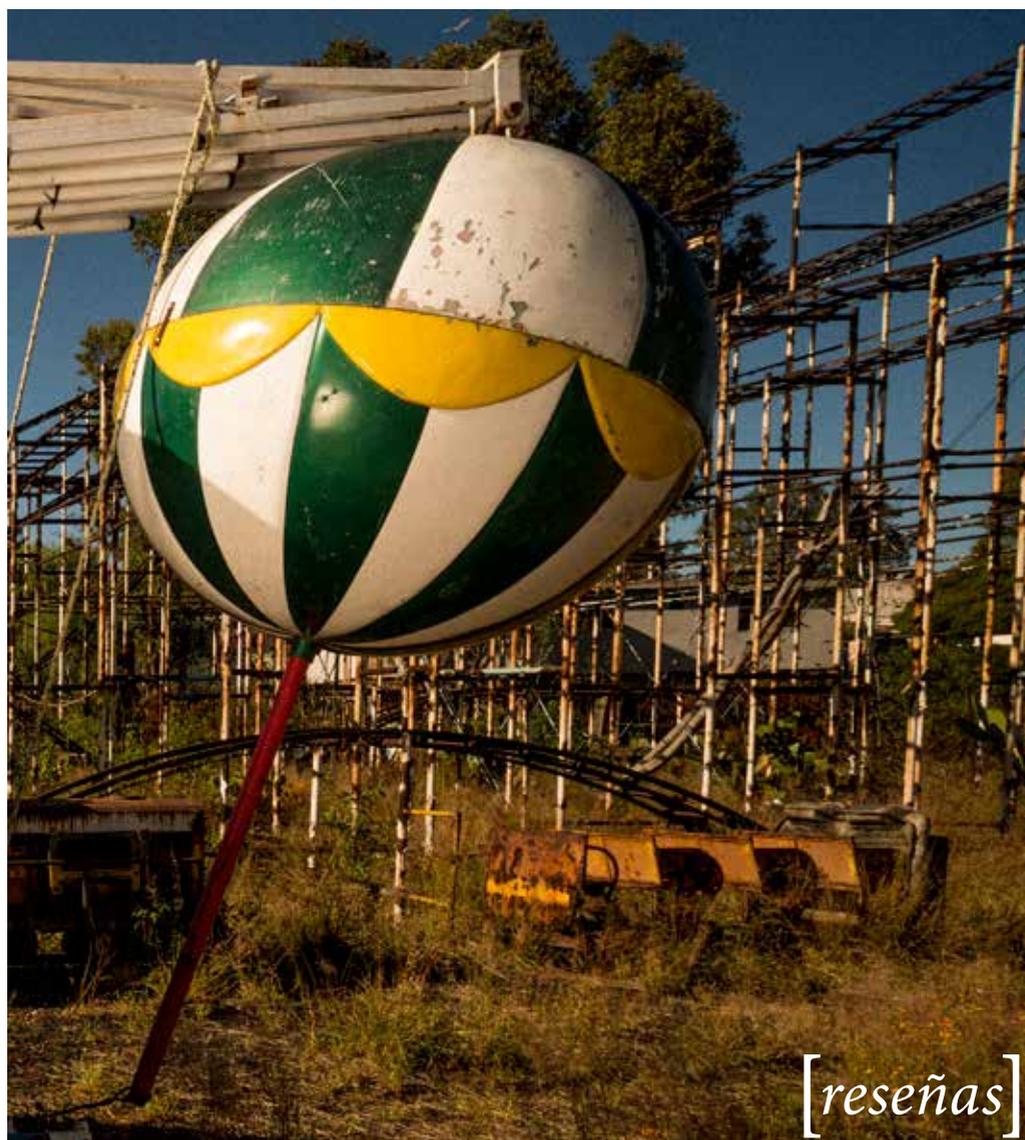
el enciclopedismo, los maestros deben estar mejor preparados para un enfoque más constructivista y menos de sola transmisión de conocimiento. Desde hace más de 40 años, y sin restar razón a esos comentarios, planteamientos e ideas, el hecho es que aun hoy en día sabemos que estamos mal y ni siquiera sabemos en qué y cuál puede ser el remedio para atender esos problemas puntuales.

Mario Rueda

Según el secretario de Educación anterior, Emilio Chuayffet, la reforma en su conjunto tenía el propósito de recuperar la rectoría del sistema educativo. La interpretación que yo hago es que por este concepto ellos entendían tener un mayor control sobre el sindicato; y ese control se trató de lograr fundamentalmente a partir de la evaluación de los maestros. Creo que ese es el verdadero inicio del problema: hay un asunto relacionado con la política (quién decide sobre la educación, qué consecuencias tienen sus decisiones), y este problema se intenta abordar, no desde una perspectiva política, sino a través de un instrumento técnico, que es la evaluación. Por supuesto que esto no ha funcionado.

Una posible salida al escenario actual sería regresar a la política, distender la situación políticamente. Sólo cuando haya un ambiente político adecuado se podrán crear las condiciones para que se convoque a la participación de los actores educativos (maestros, sindicatos, gobierno, académicos). Y entonces sí, generar un proyecto educativo que responda a las necesidades del país. Un proyecto donde se refleje la riqueza de la diversidad que somos.

R E S E Ñ A S



¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad

Hilda Patiño Domínguez, México, Universidad Iberoamericana, 2015

Juan Martín López Calva*

Estas líneas están basadas en el prólogo que escribí para el libro *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad* a solicitud de su autora, la Dra. Hilda Patiño Domínguez, cuando el texto estaba en proceso de publicación. Para los fines de esta reseña añado solamente algunos elementos que me ha suscitado una relectura grata y sorprendente del trabajo realizado por una docente, investigadora y gestora apasionada por la formación humanista en la universidad en este cambio de época.

¿MODA O DESAFÍO?

El primer elemento de esta relectura es la firme convicción que subyace en el libro de que la educación humanista no es una simple moda que parece dominar el discurso mercadológico de muchas instituciones de educación superior; éstas, paradójicamente, cada vez hablan más de humanismo y cada vez se alejan más en sus prácticas, formas de organización, gestión y cultura de un compromiso real con la formación del ser humano visto de manera integral, para transformar a la sociedad en un auténtico bien de orden (Loneragan, 1998) donde no se excluya a nadie de la humanidad y del flujo sistemático de los bienes particulares necesarios para una buena vida humana.

La autora plantea con claridad el reto que implica la formación universitaria de seres humanos completos en un mundo del conocimiento que está dominado por lo que Morin (2001) llama la ceguera de la hiperespecialización; así como la necesidad de mantener viva la universidad en su vocación de generadora, regeneradora y transformadora de la tradición humanista.

EDUCACIÓN PARA LA ANTROPOÉTICA

Esta obra se sustenta en una visión actual y compleja de la formación humanista que entiende al ser humano como individuo, pero también como integrante de una sociedad y de la especie humana toda.

* Académico de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).
CE: juanmartin.lopez@upaep.mx

De esta forma, la educación humanista deja de ser una tarea de formación de “buenas personas” o de “profesionistas con buenos sentimientos” o comportamientos morales aceptables, y se convierte en el desafío de formar a los profesionales del presente y del futuro con una visión de ética compleja; ésta inicia en la auto-ética de la consciencia individual, pero se vive simultáneamente como una socio-ética en la que se requiere con urgencia de un compromiso con la justicia social, y como una antropo-ética que solicita un compromiso con el bienestar y la realización de la especie humana.

EL DOBLE RETO DE LOS DOCENTES DE FORMACIÓN HUMANISTA

El desafío de esta formación humanista compleja se vive entre los docentes como un doble reto en estos tiempos de globalización de mercado y cultura pragmática: por una parte, el docente de educación humanista enfrenta el reto de todos los docentes que trabajan con la juventud actual, que implica una enorme creatividad y una gran comprensión de los tiempos que vivimos para poder generar empatía, motivación y compromiso para el estudio de cualquier disciplina con seriedad y rigor, en un contexto de trivialización del saber, cultura del mínimo esfuerzo para el máximo beneficio, etcétera. Por otro lado, el docente de educación humanista trabaja en asignaturas que son consideradas en general por los estudiantes —y por muchos académicos y directivos universitarios incluso— como materias “de relleno” que no forman parte de la formación profesional y que de entrada no son relevantes para sus proyectos de vida futura.

Esto hace que los docentes de excelencia en estas áreas sean realmente escasos, pero cada vez más necesarios para lograr una formación universitaria que tenga realmente sentido para responder a los desafíos de humanización que trascienden las preocupaciones de corto plazo que parecen dominar nuestro entorno.

UN MÉTODO CUALITATIVO RIGUROSO

El libro es parte de una investigación que se construyó con un diseño metodológico cualitativo muy riguroso y pertinente, y que generó un proceso de recogida de datos de fuentes variadas, todas ellas ricas en significado y que en su triangulación y análisis generaron resultados relevantes para entender lo que significa ser un docente de excelencia en formación humanista en la universidad.

PERFIL UNIDIVERSO

Los hallazgos muestran la enorme riqueza de estilos y convicciones docentes sobre la formación humanista, por lo cual sería totalmente

impertinente pretender establecer un perfil ideal único para la selección, formación y evaluación de los profesores que trabajan en esta área.

Lo que se encuentra es un perfil docente unidiverso, en el que se dibujan varios estilos —involucrado, artístico-intuitivo, terapéutico, socrático-mayéutico, académico, institucional-disciplinado, etcétera— con sus propias características y muy ligados a la personalidad, temperamento, historia y formación de los distintos docentes estudiados, pero que al mismo tiempo muestra unidad en ciertas características más profundas, como la vocación docente —energía vital que genera el dinamismo formativo—, la autenticidad en ejercicio que guía la praxis, la construcción de una identidad propia como docentes producto de una traducción personal de la propia noción de humanismo, la apuesta por el sujeto concreto encarnado en cada estudiante, la educación en valores entendida como promoción del discernimiento personal —no como simple moralina—, y la promoción del sentido de compromiso social desde la realidad personal de cada estudiante.

Un perfil unidiverso: unitario en su fondo, pero distinto en sus expresiones estilísticas y metodológicas concretas. Esta es una aportación fundamental de este ejercicio de investigación.

TODO LIBRO CUENTA UNA HISTORIA

Todo libro cuenta una historia detrás de su contenido. Tal vez sea más preciso decir que todo libro cuenta varias historias entre líneas, varias historias implícitas que se van entretejiendo con lo que el autor o autora va planteando de manera explícita, manifiesta, aun cuando el libro en cuestión, como el caso que ahora nos ocupa, sea un texto académico y no una novela; una obra de investigación y no un trabajo de narrativa.

Todo libro cuenta una historia y el apartado “¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad” tiene como tema central, como historia explícita, precisamente el desafío que implica “enseñar humanidad a la humanidad”; el reto de desarrollar seres humanos y no solamente profesionistas altamente calificados en las aulas universitarias; la aventura inacabable de construir una educación que forme personas en todas sus dimensiones, capaces de desarrollar un sentido de aplicación de sus conocimientos profesionales en beneficio de la humanización de la humanidad, para “salvar a la humanidad, realizándola”, como plantea el pensador francés Edgar Morin, uno de los autores que fundamenta esta obra de investigación que nos ofrece Hilda Patiño.

Es así que la historia central y explícita de esta obra trasciende y complementa los planteamientos teóricos —aunque se trata de un trabajo muy bien sustentado teóricamente— aportados por la autora en su obra previa, *Persona y humanismo* (Patiño, 2011), el cual se enfoca en el análisis de las prácticas docentes efectivas de un grupo de profesores

universitarios que trabajan en el área de formación humanista de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

La estructura del libro parte, entonces, de una breve, clara y sugestiva síntesis teórica de la visión sobre el humanismo como desafío para la educación universitaria actual, y a partir del planteamiento de la metodología que dio cuerpo a esta investigación, ocupa la mayor parte de su contenido en comunicar los hallazgos obtenidos de las entrevistas a profundidad, observaciones en aula y análisis de comentarios evaluativos de estudiantes de varias generaciones; todo ello brinda un panorama descriptivo y analítico muy rico acerca de las características y rasgos que distinguen las prácticas docentes efectivas de este grupo de profesores universitarios.

Esta es la historia central y explícita del libro; una historia que aporta muchos elementos para todos los interesados en construir una educación humanista que responda a los retos de este cambio de época, elementos que van desde concepciones sobre la docencia y su sentido hasta estrategias didácticas específicas y etapas de la práctica docente que pueden ayudar, si se analizan y reflexionan adecuadamente, a reconfigurar la práctica docente de quienes tengan contacto con esta obra, a promover procesos de transformación docente, muy necesarios en el estado de crisis generalizada de nuestra educación mexicana.

LA HISTORIA DE UNA HISTORIA

En este contexto globalizado, la tradición humanista universitaria no ha perdido sus características fundamentales, como son la importancia que otorga a la promoción de la conciencia de la dignidad inalienable de la persona humana, conciencia que a su vez se traduce en la preocupación por centrarse en la persona del alumno, en sus sentimientos, necesidades, experiencias previas o estilo de aprendizaje... (p. 28).

La primera historia detrás del libro sobre las prácticas docentes efectivas en la formación humanista de nivel superior es la historia académica de su autora. En efecto, detrás de la aparente sencillez del planteamiento teórico sobre el desafío educativo humanista en la sociedad global, realizado en un lenguaje formal y bien sustentado, pero a la vez accesible, en un estilo argumentativo sólido y consistente, pero al mismo tiempo cercano, se encuentra una larga y fructífera trayectoria académica de varias décadas de investigación y acción en el campo de la formación humanista en la Universidad Iberoamericana.

La historia académica de Hilda Patiño se encuentra dentro de la ya legendaria “Área de integración” del currículo universitario de la UIA de los ochenta y noventa, del “Área de reflexión universitaria” de la reforma curricular de los primeros años de este siglo, y del “Área de formación humanista” actual. A lo largo de toda su historia se ha preocupado por estar siempre en búsqueda teórica para comprender, reconceptualizar y

redefinir continuamente para adecuar a los tiempos, contextos y lenguajes el espíritu profundo de la búsqueda humanista, eterna pero siempre nueva, permanente pero constantemente necesitada de actualización.

En un tiempo que muchos llaman post-humanista, en una época en la que el ser humano ha pasado del desarraigo total respecto a la naturaleza que caracterizó al hombre moderno destructor de su ambiente y destructor de sí mismo como organización cósmica, física y viviente, a una visión de arraigo exagerado en la que se solaza en fundirse y confundirse con el mundo natural, olvidar o negar explícitamente la dignidad inalienable de la persona humana, esta obra plantea, a partir de la historia de su autora como académica experta en el humanismo, no como corriente históricamente delimitada sino como búsqueda dinámicamente experimentada, una postura que sostiene la necesidad de un humanismo planetario, de un humanismo que responda a estos tiempos de deshumanización global.

LA HISTORIA DE UNA INVESTIGACIÓN DOCTORAL

Ahondar en las teorías implícitas de los docentes no es un asunto fácil, porque aunque se le dé el nombre de “teorías”, son pensamientos y creencias que no se encuentran estructurados ni sistematizados, y que para rastrearlos es preciso propiciar un trabajo de reflexión sobre el propio ser y quehacer del docente (p. 40).

Hay otra historia detrás del libro, otra historia debajo de la historia de estas prácticas docentes efectivas. Se trata de la historia de una investigación doctoral que se centró en la búsqueda de las formas concretas en las que se puede hacer operativa la formación humanista en la universidad.

El planteamiento de esta investigación se fue definiendo a partir del concepto de práctica docente efectiva y el estudio de autores como Bain, Day, Hargreaves, Francis y otros que se han dedicado a investigar y caracterizar las prácticas de los docentes especialmente efectivos en las universidades en años recientes.

Esta segunda historia detrás del libro constituye una aportación muy relevante puesto que adapta al contexto nacional estudios realizados en otros países de cultura anglosajona y hace una aplicación del concepto de práctica docente efectiva al ámbito de la formación humanista universitaria.

LA HISTORIA DE UNA COMUNIDAD DE DOCENTES SIGNIFICATIVOS

“¿Qué significa para este tipo de maestros darse a la tarea de promover en sus estudiantes una formación humanista? ¿Cómo entienden y practican la educación en valores? ¿Qué les motiva a hacerlo? ¿Por qué tienen

tanto éxito? ¿Qué podemos aprender de ellos?” (p. 24). Si bien este libro, en su historia central, aporta una sólida y completa sistematización de las características fundamentales de las prácticas docentes efectivas y de las creencias que sustentan y dinamizan estas prácticas, hay una tercera historia detrás de la historia explícita del libro que es la historia de un grupo concreto de sujetos docentes significativos, que llevan años de su vida entregando su talento y compromiso a la formación humana y humanista de sus estudiantes universitarios.

Se trata de la historia de Raquel, Quirón, Gabriel y Elena, de Aarón, Juan Ramón, María y Beatriz, nombres ficticios de seres humanos reales, nombres simbólicos de docentes de carne y hueso, con esperanzas y frustraciones dentro de su trabajo educativo, con creencias y emociones que los mueven a tratar de mejorar cada día y cada semestre lo que hacen en las aulas, con un “mundo interno” rico, profundo y complejo, con una vocación operante y activa que los hace buscar siempre vivir una práctica educativa más auténtica.

LA HISTORIA DE UNA PASIÓN EXISTENCIAL

A partir de la ética de la realización humana desarrollada por Bernard Lonergan, el filósofo canadiense Keneth Melchin (1993) plantea la enorme relevancia de las preguntas para la deliberación, las preguntas morales, en la búsqueda de humanización del ser humano. Melchin afirma que el amor a una persona nace de la comprensión de las preguntas que mueven su vida. Este planteamiento resulta muy adecuado para plantear la historia más importante detrás del libro desde el punto de vista de quien escribe estas líneas. Porque la cuarta historia detrás de la historia que cuenta este libro es la historia de una pasión, de un amor existencialmente expresado, de la pasión de Hilda Patiño por el ser humano y su humanización, por la posibilidad siempre “más allá, siempre horizonte” de construir un mundo plenamente humano.

Todo libro cuenta una historia y la historia fundamental que se puede leer entre líneas, el texto que subyace a este pretexto investigativo riguroso y profundo, es la pasión de su autora por la humanidad como sujeto en desarrollo en el instante de su ser que es todo el tiempo (Lonergan, 1998).

De esta pasión han nacido todas las obras anteriores de Hilda Patiño, experta en humanismo y humanista, especialista en práctica docente para la formación humanista y docente efectiva en esta formación. De esta misma pasión nace este producto de la visión teórica y la indagación empírica que se forjó durante muchas horas de convivencia, diálogo, observación, análisis, sistematización y formulación inspirada de lo que un grupo de profesores especialmente efectivos en sus prácticas de formación humanista de universitarios realizan cotidianamente para “enseñar humanidad a la humanidad” en sus estudiantes.

¿Cómo entender la formación humanista en el México de hoy? ¿Sobre cuáles problemas urge más una reflexión ética? ¿Cuáles de ellos resultan más significativos a los alumnos y por qué? ¿Qué les angustia a los jóvenes de hoy y cómo ofrecer caminos de solución? ¿Qué papel juega la universidad en sus vidas y cómo puede ayudarles a ser mejores personas? ¿Qué sentido tiene hablar de humanismo hoy? ¿Tiene la educación humanista una razón de ser? (pp. 244-245).

Estas preguntas con las que cierra la obra son las que han movido la vida de Hilda Patiño y que la siguen haciendo caminar en su búsqueda, no conformarse con la gestión burocrática de un área curricular de formación humanista, rebelarse frente a la visión de inutilidad de las materias de carácter formativo, tratar de seguir contradiciendo con el trabajo cotidiano y persistente con profesores y estudiantes, así como con la investigación, acerca de lo que pasa realmente en las aulas en estos espacios educativos: la indiferencia o la franca oposición de quienes piensan que la universidad debe concretarse a la formación científica y técnica de profesionales y renunciar a la pretensión de formar pensamiento crítico y educar en valores a los futuros ciudadanos de un país y de un mundo necesitados de profesionistas que sepan pensar y decidir lo que es más valioso en términos de humanidad.

REFERENCIAS

- LONERGAN, Bernard (1998), *Filosofía de la educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- MELCHIN, Kenneth (1993), "Moral Decision Making and the Role of the Moral Question", *Method. Journal of Lonergan Studies*, vol. 11, núm. 2, pp. 215-228.
- MORIN, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PATIÑO, Hilda (2011), *Persona y humanismo*, México, Universidad Iberoamericana.

*Deaf Epistemologies.
Multiples Perspectives on
the Acquisition of Knowledge*
*Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas
en la adquisición del conocimiento*

Peter V. Paul y Donald F. Moores (editores), Washington, DC, Gallaudet University Press, [2002] 2012

Karina Muñoz Vilugrón*

Epistemología y sordera son los dos constructos base de este libro. Preguntas como: ¿qué es la epistemología?, ¿qué es la sordera?, ¿cómo se relacionan ambas?, son contestadas a través de 14 capítulos.

En el capítulo 1, Peter Paul y Donald Moores explican que las bases de la epistemología, entendida como una rama de la filosofía, implica el estudio de la construcción del conocimiento. Específicamente para las epistemologías de sordos la formulación de preguntas debe orientarse hacia las personas S/sordas o hipoacúsicas en temas como identidad, sordera y sordera, como miembros de la cultura sorda o del mundo sordo, es decir, al conocimiento acerca de las contribuciones de la visión y el uso de la lengua de señas, en conjunción con otros factores sociales y culturales como género, etnia, raza, para el desarrollo cognitivo y socioemocional.

En el capítulo 2, Goedele A.M. De Clerck propone una reflexión desde una postura epistémica en respuesta a las preguntas: ¿cuál es el estado de los conocimientos sordos frente a la ciencia?, ¿cómo construyen su conocimiento las personas sordas?, ¿es legítimo que las personas sordas puedan reclamar conocimiento, y por qué?, ¿cómo pueden la sabiduría y el conocimiento de las personas sordas, que han sido marginadas, contribuir al bienestar de las personas sordas y de todas las personas de todo el mundo?, ¿puede el conocimiento sordo ser una fuente de inspiración para la transformación educativa y social?, ¿cómo puede la práctica de la investigación proporcionar espacios para el conocimiento sordo? (p. 20).

El autor de este capítulo plantea que muchas de las respuestas a estas preguntas tienen que ver con las posturas desde las cuales se ha investigado a la comunidad sorda, y que están basadas en una actitud colonial, donde los sujetos se reducen a objetos; para superar esta actitud

* Profesora de sordos. Investigadora de la comunidad sorda. Académica de la Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. CE: karinamunoz@spm.uach.cl

se propone una postura epistemológica bidireccional. Se debe entender que la investigación es un proceso interactivo-comunicativo contextualizado que realizan los investigadores y los colaboradores que participan en una empresa conjunta.

Argumenta que las diferentes posturas de la epistemología y las epistemologías de sordos confirman un continuo que considera un número potencialmente infinito de posibilidades en las epistemologías de sordos debido a la diversidad que este colectivo tiene.

Considerar la nueva perspectiva de las personas sordas como una minoría cultural y lingüística ha provocado un cambio de paradigma en el campo de los estudios de sordos en las últimas décadas; para ello se han empleado métodos de investigación cualitativos y etnográficos que documentan las vidas de las personas sordas desde una perspectiva *emic*.

Este giro hacia el conocimiento del interior de las personas sordas ha dado lugar a un intento por conceptualizar las investigaciones a través de la noción epistémica de *sordedad*. La sordedad representa el proceso de lucha de cada niño, familia y adulto sordo de explicar a sí mismo y a otros su propia existencia en el mundo; de compartir su vida con los demás, como una comunidad, de manera que cuente con un sentido de identidad de persona sorda.

Las epistemologías de sordos han aportado neutralidad y un valor objetivo a este campo en la ciencia. Las vidas y experiencias de las personas sordas deben de ser la base metodológica para la investigación, desde una actitud reflexiva sobre la dinámica de las relaciones de poder lingüísticas y culturales que propone Pierre Bourdieu.

En el capítulo 3, los autores Mckee y Hauser plantean la realidad que vive más de 90 por ciento de los niños sordos, que nacen y crecen en familias con padres oyentes. Las epistemologías de sordos constituyen una línea que estudia el origen, métodos y conocimiento que los individuos sordos adquieren mientras viven en una sociedad que se basa en gran medida en la audición. El ser sordo considera una forma de aprendizaje visual, más que auditivo, en la adquisición del conocimiento. Las experiencias de los grupos de oyentes y no oyentes son diferentes, por ello, los autores de este apartado reflexionan acerca del impacto positivo que tiene en los individuos sordos aprender de forma diferente con base en la visualidad, ya que esto les permite transitar por el mundo sin mayor conflicto. Lamentablemente, el enfoque predominante en la sociedad es la sordera, y no la sordedad.

Muchas personas sordas están familiarizadas con el síndrome de la hora de la cena (*dinner time syndrome*), según el cual ven a sus familias como círculos cerrados que conversan entre sí, sin poder descifrar estas conversaciones. Esto tiene un impacto en sus posibilidades de acceso al conocimiento, ya que la falta de aprendizaje incidental en casa puede tener una marca negativa en el conocimiento tanto de los sucesos familiares, como de los sociales (p. 52). Los familiares y amigos deben hacer todos los esfuerzos posibles para incorporar a sus seres queridos

sordos en sus conversaciones, independientemente de lo triviales que éstas puedan parecer (p. 53).

En el capítulo 4, Ila Parasnis explora el concepto de diversidad, el cual a menudo se utiliza para referir a la experiencia de las personas sordas como minoría cultural en una sociedad oyente. Esta conceptualización de la comunidad sorda como una comunidad minoritaria ha abierto el camino para que algunos educadores, socioculturalmente informados sobre la teoría y la práctica dentro de la educación de sordos, propongan legítimamente nuevas perspectivas. Irónicamente, sin embargo, esta descripción de la diversidad basada en las experiencias de los usuarios sordos de la lengua de señas americana ha creado una percepción monolítica de la cultura sorda, y se ha suprimido el reconocimiento de la diversidad demográfica de los individuos dentro de la comunidad.

Otros autores también han hecho hincapié en la importancia de incluir el estudio de la diversidad epistemológica en los programas de formación de profesores. Para ellos, las perspectivas epistemológicas en un campo (o en el estudio para entender la base del conocimiento común) deben ser incorporadas en los programas de profesores con el fin de desarrollar una postura crítica, auto-reflexiva, que reconozca las múltiples perspectivas y creencias, un componente crítico necesario en la preparación de los estudiantes que les permita convertirse en profesores e investigadores educativos.

En el capítulo 5, De Clerck describe la cruda realidad que vive la comunidad sorda en Camerún. En el estudio de caso que se realizó en ese país los datos se obtuvieron mediante entrevistas informales y observación participante durante la estancia del investigador, lo que permitió comprender mejor la terminología nativa y los temas comunes en las historias de vida de las personas sordas cameruneses, así como desarrollar una lista contextualizada de preguntas etnográficas para las entrevistas en profundidad. Se trata de un primer estudio sobre este tema en Camerún, por lo tanto, la investigación es exploratoria. El estudio implicó la identificación y la organización de la comunidad sorda de ese país desde una postura interdisciplinaria africana y camerunense empleando un proceso de investigación basado en la comunidad.

En el capítulo 6, Donald Moores, a través de la comparación con la mitología griega de Escila y Caribdis, explica, por un lado, que la educación para estudiantes sordos generalmente ha sido controlada por profesores oyentes, quienes operan desde un modelo de déficit o deficiencia y que son insensibles a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos S/sordos. En el otro extremo, algunos profesores han incorporado la tendencia socio-antropológica que considera a los sordos como una comunidad minoritaria. Lo importante para Moores es lograr un equilibrio acorde a la diversidad de estudiantes sordos, de manera que no suceda que por alejarse de un lugar peligroso (Escila) se llegue a otro, peligroso también (Caribdis).

Además, las epistemologías de sordos postulan que no hay una psicología específica de la sordera, pero hay diferencias en las formas en que personas S/sordas y personas oyentes aprenden: los alumnos S/sordos son aprendices visuales, y en consecuencia su cerebro se organiza de manera diferente al de un estudiante oyente. Otro tema recurrente es la lengua de señas, el lenguaje natural de los niños S/sordos desde el nacimiento.

En los años 1960 y 1970, la comunidad sorda en Estados Unidos amplió el concepto de sordera. Las contribuciones de los líderes S/sordos al crecimiento de la *comunicación total* y el desarrollo del sistema de inglés signado sugiere el compromiso, asumido en ese momento, para trabajar con el propósito de ampliar el sistema de educación para sordos (p. 117).

Se considera que:

1. Los alumnos sordos son aprendices visuales y procesan la información de manera diferente a los alumnos oyentes.
2. El funcionamiento del cerebro de los estudiantes S/sordos es diferente al de la comunidad oyente.
3. Una lengua natural, como la lengua de señas americana (ASL), debería ser el principal medio de comunicación y de enseñanza (p. 118).

Por lo tanto, la sordera, *per se*, no impone limitaciones sobre el potencial de los estudiantes S/sordos a adquirir el lenguaje, ya sea oral o señado, o en el potencial para aprender matemáticas, ciencias o estudios sociales; sin embargo, la evidencia es clara: en Estados Unidos y en el resto del mundo esto no es una realidad para la mayoría de los estudiantes S/sordos, quienes sí se ven limitados por su condición.

En el capítulo 7, Thomas K. Holcomb explica que en las epistemologías de sordos las experiencias culturales cuentan. Sin epistemologías de sordos, el campo de la educación de los sordos estaría en riesgo de continuar con prácticas que ignoran sus experiencias de identidad, de vida y aprendizaje, así como las necesidades lingüísticas y culturales de la propia comunidad.

Otros autores sugieren que las epistemologías de sordos proporcionan una oportunidad para que las personas entiendan claramente cuáles con las maneras sordas de estar en el mundo, de concebir ese mundo y su propio lugar dentro de él. Y sostienen la importancia de emplear la metodología de investigación cualitativa, que aboga por el uso de las personas comunes como sujetos, en la comprensión y la validación de la experiencia de los sordos. A través de este conocimiento, las prácticas pedagógicas pueden ser mejor implementadas y tener un mayor potencial de éxito. La importancia de las epistemologías de sordos en la conformación de las políticas educativas se hace evidente en tanto

que, encontrar maneras de sortear los numerosos obstáculos que han enfrentado como individuos, las personas sordas contribuyen al avance del campo de la educación de los sordos como una ciencia.

Es evidente que los niños sordos ya no son silenciados cuando se trata de su educación. Las personas sordas han alzado su “voz” y están teniendo un papel activo con estos niños, liberándolos de las prácticas pedagógicas opresivas e ineficaces del pasado al asegurar que se reconozca y se integre el conocimiento sordo.

Para las epistemologías de sordos los testimonios de los grupos marginales son un componente importante: basta con buscar en la base de datos de los títulos de tesis doctorales en Estados Unidos para constatar el creciente número de estudios que se aplican a los principios de epistemologías de sordos, o perspectivas de sordos. Además, existe un número creciente de profesionales sordos que están siendo incorporados a programas infantiles, de educación superior y de preparación de profesores (p. 138).

Las epistemologías de sordos proporcionan conocimientos sobre cómo las personas sordas pueden utilizar de manera óptima sus ventajas visuales y compensar mejor su acceso limitado a la sociedad oyente. También proporcionan información valiosa para realizar actividades efectivas y eficientes tanto con personas sordas como oyentes. Proporcionan conocimiento sobre cómo es la dinámica familiar cuando se tiene un hijo sordo y qué hacer para mejorar las relaciones entre sus miembros.

En el capítulo 8, Margery Miller explica que los niños sordos de padres sordos se convierten en potenciales transmisores de la cultura sorda y de las epistemologías de sordos, en comparación con los niños sordos de padres que carecen de exposición a la comunidad sorda. Académicos y estudiantes de la cultura sorda suelen hacer hincapié en que los hijos sordos de padres sordos son una importante fuente en la existencia y transmisión de la lengua y la cultura sorda (p.153).

En el capítulo 11, Ye Wang relata la experiencia de Suecia en 1981, donde por primera vez se reconoció oficialmente la lengua de señas (es decir, lengua de señas sueca) y se proclamó la necesidad de la educación bilingüe-bicultural (BiBi) para estudiantes sordos. Dos años más tarde las escuelas especiales de S/sordos implementaron el primer plan de estudios BiBi contemporáneo, que estableció lenguas de instrucción en lengua de señas sueco y en sueco; este último fue diseñado principalmente para ser adquirido en su forma escrita, y si era posible, en su modalidad oral.

Los principios básicos de los programas de BiBi incluyen una valoración de la lengua y la cultura de la comunidad sorda; se centran en la igualdad de oportunidades educativas, el empoderamiento de las personas sordas y el reconocimiento de los sordos. Los niños sordos tienen el mismo potencial de lengua y aprendizaje que sus compañeros oyentes.

El aumento de la visibilidad pública de la comunidad sorda dio acceso a la utilización de términos como cultura sorda, historia de sordos, orgullo sordo, sordedad y *deafnicity*, así como de epistemologías de sordos. Todos estos términos han florecido en el campo de los estudios sordos y de la educación de los sordos.

Las distintas maneras de pensar o ver del mundo sordo conforman las epistemologías de sordos. Las diferentes percepciones de las epistemologías de sordos, tanto de los positivistas como de los constructivistas, dan como resultado enfoques filosóficos distintos para visualizar e interpretar la realidad. Los constructivistas puros creen que la forma en que los individuos sordos construyen la realidad es diferente de la forma en que los individuos oyentes lo hacen, porque los valores, tradiciones, cultura, normas de comportamiento y la lengua que tienen unos y otros son distintos.

Por otro lado, aunque los positivistas puros niegan la existencia de una cultura sorda, e incluso rechazan que la lengua de señas sea tal, muchos positivistas moderados reconocen la validez de la cultura sorda y de la lengua de señas como tal. Sin embargo, la mayoría no está de acuerdo con la legalidad de la cultura sorda. Los positivistas puros reconocen la epistemología tradicional como única epistemología y las bases de conocimiento de ésta como únicas, pues consideran que éstas trascienden el tiempo, el lugar y las culturas.

Persiste, sin embargo, el argumento de que la lengua de señas es la lengua natural del niño S/sordo desde el nacimiento. Los defensores de las epistemologías de sordos también creen que las personas sordas son aprendices visuales, y que sus cerebros están organizados de manera diferente al de las personas oyentes, es decir que las prácticas institucionales de las escuelas reflejan los valores y normas de la cultura oyente dominante, y los alumnos S/sordos son marginados por estas prácticas y algunos profesores ni siquiera son conscientes de esta marginación. En consecuencia, la epistemología de sordos debería ser el lente a través del cual los estudiantes oyentes debieran buscar ampliar su comprensión acerca de los estudiantes sordos-visuales, y esforzarse por crear un ambiente que valore tanto a los seres visuales como a los auditivos; en otras palabras, se debe favorecer la convivencia entre sordos y oyentes.

En el capítulo 12, Antti Raike se refiere a los pocos individuos sordos que ingresan al mundo académico, y que deben aprender a colaborar con otros grupos de estudiantes. Uno de los pilares de las epistemologías de sordos podría estar conformada por las nuevas ciencias de la cognición influenciadas por la inteligencia artificial y la investigación del diseño como un intento de desarrollar programas computacionales y proporcionar servicios que imiten la capacidad humana para utilizar el conocimiento de una manera inteligente.

El aprendizaje en red, bien diseñado, podría ser una estrategia prometedora para los estudiantes sordos, sin embargo, la evidencia indica que la educación superior para estos estudiantes podría no tener éxito

con un modelo de educación completamente virtual debido a que en la instrucción también hay que tener en cuenta las interacciones y colaboraciones entre profesores, tutores, intérpretes y estudiantes (p. 230).

En el capítulo 13, Rachel Cooper plantea preguntas como: ¿podría considerarse bueno el ser sordo?, y ¿es la lengua de señas tan buena como otras lenguas? Muchos investigadores afirman que todas las lenguas de señas u orales, no importa lo nuevo o lo limitado de su distribución geográfica, tienen el mismo potencial, la misma gama de posibilidades; ninguna puede ser tratada como “primitiva” o “defectuosa”. Así, la lengua de señas británica (BSL) es igual que la lengua de señas americana (ASL); la lengua irlandesa, es igual a ambas; y también lo es la lengua de señas islandesa (a pesar de que sólo hay setenta personas sordas en Islandia) (p. 242).

Existen algunas investigaciones que sugieren que la lengua de señas es superior a las lenguas habladas en una amplia variedad de maneras; por ejemplo, se requiere menor control muscular para hacer señas que para formar los movimientos correctos de la boca para articular los fonemas. Como consecuencia, los niños sordos que han estado expuestos a una lengua de señas desde el nacimiento a menudo pueden formar a los cuatro meses la seña de “leche”, mientras que sus contemporáneos oyentes sólo pueden llorar.

Para finalizar sólo cabe mencionar que el libro puede resultar un aporte en la actualización de todos los profesionales relacionales con los estudiantes S/sordos, en la medida que enfatiza los avances de la educación de sordos en el área de la epistemología, principal preocupación y ocupación de las comunidades sordas. Al mismo tiempo, la organización de los temas, y la clarificación de conceptos epistemológicos básicos, permite entender la nueva visión socio-antropológica de la sordera.

Las epistemologías de sordos nos muestran la necesidad de contar con nuevos elementos que permitan ampliar la visión, a nivel investigativo, que se tiene de la sordera, y enfatizan la necesidad de investigar *con* la comunidad sorda y no *en* la comunidad sorda para así favorecer una mejor educación para los estudiantes sordos.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

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.

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. 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.
8. 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.
9. 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).
10. 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.
11. 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*.
12. 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.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



iisue

