

# POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

EJE 3

## EDUCACIÓN



## “Calidad educativa y estudiantes universitarios: perspectivas transnacionales”.

Oswaldo Méndez Ramírez<sup>124</sup>  
Sindy Yaneth de la Torre Pacheco<sup>125</sup>

### Resumen

Los jóvenes universitarios en Latinoamérica y Europa contemplan a las instituciones de educación superior como un espacio deseable y necesario en sus trayectorias de vida. Desde una perspectiva crítica, esperan que la educación ofertada en dichos espacios sea de calidad y gratuita. El presente documento tiene como objetivo presentar cómo es que los estudiantes universitarios de cuatro países (Chile, México, Argentina y España) definen la calidad educativa. Los resultados de investigación derivan de un diseño cualitativo/interpretativista. Para la obtención de los datos, se aplicó la técnica de redes semánticas naturales. La muestra estuvo constituida por 350 estudiantes (n=350). 70 estudiantes por cada país (Chile, Argentina y México) y 140 para el caso de España. El trabajo de campo se llevó a cabo en Chile en abril del 2012 (U de Chile), en México en mayo del 2014 (UADEC-Coahuila), Argentina en octubre del 2014 (U Nacional de Córdoba) y en España en abril del 2015 (U de Salamanca). Los resultados de investigación permiten interpretar que para los estudiantes universitarios de estos cuatro países la calidad educativa: “es la educación pública, como un derecho que establece una formación y transmite conocimientos por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje siendo los actores principales los maestros y alumnos, que está caracterizada por exigencia y trabajo, y que produce (o debe producir) equidad, igualdad e inclusión”.

**Palabras Clave:** calidad educativa, estudiantes universitarios, redes semánticas

### Introducción

Se analizan los casos de cuatro universidades contextualizadas en diferentes naciones, con diferentes regímenes de gobierno, historia y formas culturales totalmente diversas. Se entiende a la educación no como una ente adjetivado ni construido a partir de forma unilineal por los diseñadores de políticas educativas. Este texto presenta la voz de los protagonistas de la educación superior. La voz de los que en diferentes momentos son protagonistas de procesos estructurados de acuerdo a políticas que no siempre concuerdan con las necesidades sociales. La voz de los sujetos que en su trayectoria escolar pretenden recibir un producto de calidad que la final de dicha trayectoria, les permita competir en el mercado laboral.

---

<sup>124</sup> Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UADEC, México.

<sup>125</sup> Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UADEC, México.

En este manuscrito se pretende *explorar*, escuchando la voz de los protagonistas (estudiantes de educación superior), cuáles son, desde su perspectiva, los aspectos que se constituyen como importantes en la comprensión de la política educativa en el nivel superior, que apunte a tener una educación de calidad. La investigación se enfoca sobre el análisis de una variable cualitativa que está determinando el rumbo de las políticas educativas vigentes para la educación superior: la *calidad educativa*. En este sentido, el objetivo de este manuscrito es:

1. Elaborar redes semánticas en torno al concepto calidad educativa.
2. Identificar conceptos específicos de definición y de construcción conceptual en los estudiantes de cuatro universidades sobre la calidad de la educación que reciben.

En efecto, dentro de *las construcciones subjetivas*, la definición por parte de los estudiantes sobre la calidad de los servicios educativos que reciben, a partir de características específicas de cada contexto, permitirá comprender mejor la relación dialéctica existente entre la necesidad/problemática que cada institución de educación superior experimenta y analizar la relación epistémica entre los sujetos de la educación y la calidad de educación, en el entendido de que las formas de percibir la educación por parte de cada sujeto, se construye de múltiples definiciones. El interés de este manuscrito parte de la necesidad de seguir debatiendo sobre el papel de la *educación superior*, representada por la *universidad* (como entidad) en la sociedad y la *calidad* que esta posee. Parecería un tema muy investigado, sin embargo, el análisis de diversos casos en diferentes países, demuestra que los jóvenes no están completamente satisfechos y que están en búsqueda de cambios y transformaciones.

### **¿Qué significa calidad en la esfera educativa?**

La International Standar Organization (ISO) define la *calidad* como “el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas” (Cano, 1998, como se citó en Heredia, 2001, p.34). En el plano educativo y dentro de la actual tendencia por el estudio de la calidad de la educación, tomando como referencia un país; en México ya desde hace varios años se empezó a desarrollar el movimiento de calidad educativa dentro de los sistemas ISO 9000 (Razo, 2003). Bajo esta perspectiva de la certificación de la calidad:

La escuela tiene que ser considerada como un centro complejo que ofrece servicios educativos. Así, con el pleno conocimiento de las experiencias y criterios del horizonte educativo nacional y aprovechando los avances metodológicos en el mundo del trabajo y la producción, en el sector

educativo tienen que establecerse sistemas para la gestión y aseguramiento de la calidad de los servicios escolares. En la educación la calidad debe asegurarse sobre la base de una serie de principios, normas y requisitos que se refieren a la gestión de todo el proceso escolar. Se trata de asegurar la calidad de todo el proceso y no sólo de evaluar el éxito o fracaso (Razo, 2003, p.28).

Entendida así, la necesidad de evaluar los sistemas educativos, los agentes que intervienen y sus logros en conjunto (aprendizaje en los alumnos, rendimiento de las escuelas y profesores, otros) se ha convertido en una prioridad para incrementar la *calidad* de los mismos (Brunner y Uribe, 2007; OCDE, 1991:34). En este sentido y volviendo a tomar como referencia a México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) define *calidad de la educación* de la siguiente manera:

La calidad educativa incluye el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, pero también la medida en que una escuela o un sistema educativo consiguen que los niños y jóvenes en edad escolar acudan a la escuela y permanezcan en ella, al menos hasta el final del trayecto obligatorio. La cobertura y la eficiencia terminal son dimensiones de la calidad, al igual que el nivel de aprendizaje (p.28).

Derivado de las definiciones anteriores, se puede decir que el concepto calidad hace referencia, por lo menos, a cinco características sustantivas:

1. Las propiedades de un proceso (del cual se deriva un producto o servicio);
2. Las propiedades de un producto terminado;
3. Las propiedades de un servicio ofertado;
4. Las circunstancias y condiciones del sujeto que recibe ese producto o servicio; y
5. La manera en que este producto o servicio satisface las necesidades de un usuario y permanecen en el tiempo y el espacio.

En consecuencia, atender al concepto de calidad sugiere andar por un camino de *evaluaciones objetivas e interpretaciones subjetivas*. La forma en la que se considera el nivel o el tipo de calidad de un producto o servicio conlleva a emitir juicios de apreciación de lo que es o debiera ser tal producto o servicio<sup>126</sup>; significa, establecer criterios de evaluación y sus indicadores<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> Sin embargo, como señalan Brunner & Uribe (2007, p.199), al ser la educación un “bien de experiencia” (aquel en que el consumidor no puede conocer anticipadamente ni inspeccionar fácilmente su calidad), genera en el mercado un problema de asimetría de información y conduce a que el consumidor [estudiante] encuentre dificultades para hacer una elección racional y el proveedor pueda incurrir en comportamientos engañosos.

<sup>127</sup> En lo que se refiere a los sistemas educativos, la relevancia del término calidad, crece cuando se le asigna un valor normativo. Cuando la calidad es sinónimo de excelencia y las instituciones sociales, son sometidas a evaluaciones y posicionadas dentro de una escala valorativa que se desplaza entre la buena y la mala calidad.

En México y Latinoamérica, la literatura relacionada al tema de la calidad en la educación considera la existencia de ocho dimensiones de análisis que indican cuándo un sistema educativo satisface a la población bajo criterios de calidad (INEE, 2003; Muñoz, Villa & Márquez, 1997; Robles, 2009; Rodríguez, 2003; Schmelkes, 1997; Toranzos, 1996), tales son:

1. Relevancia (currículo adecuado a las necesidades de la sociedad);
2. Pertinencia (currículo adecuado a las circunstancias de la vida);
3. Eficacia interna (que los resultados alcanzados concuerden con los resultados previstos);
4. Eficacia externa (que los resultados educativos obtenidos correspondan con la satisfacción de necesidades sociales);
5. Impacto (conseguir coincidencia entre los resultados educativos/ efectos deseados se cumplan a largo plazo);
6. Suficiencia (satisfacer las necesidades de los centros educativos en cuanto a recursos);
7. Eficiencia (uso de los recursos humanos y materiales sin derroches);
8. Equidad (distribución de recursos y aplicación de procesos idóneos, de forma tal que los resultados obtenidos efectivamente tiendan a disminuir la desigualdad).

Asociado a este mismo orden de indicadores, Muñoz *et al.* (1997, p.22) redimensiona el concepto calidad de la educación y considera que, en él, intervienen por lo menos cinco focos analíticos correspondientes a las dimensiones filosofía, cultural, pedagogía, económica y social. En este sentido, el autor considera que:

1. Desde el punto de vista de la *filosofía*, la educación es considerada de calidad cuando los objetivos propuestos en el currículo están basados en la escala de valores de la sociedad hacia la que la propia educación está dirigida (*relevancia*).
2. En el ámbito de la *cultura*, la educación posee calidad cuando sus contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades e intereses de cada uno los conglomerados sociales hacia los cuales está dirigida (*pertinencia*).
3. Desde la perspectiva *pedagógica*, la educación es de calidad cuando se alcanzan las diversas finalidades que con ella se persiguen (*eficacia –intrínseca e extrínseca*).
4. En el ámbito de la *economía*, la educación es de calidad cuando los recursos utilizados para impartirla son aprovechados de la mejor manera posible y si al hacerlo se optimiza la relación existente entre

los beneficios derivados de la misma y los costos incurridos al generarla (*eficiencia – intrínseca e intrínseca*)<sup>128</sup>.

5. Desde el punto de vista *social*, la educación es de calidad cuando las oportunidades de recibirla –así como las de participar en los beneficios sociales derivados de la misma– se distribuyen equitativamente entre los diversos sectores de la sociedad que la reciben (*equidad*).

El documento de Muñoz et al. (1997) presenta una visión generalizada del fenómeno llamado calidad de la educación. Sin embargo, es necesario observar el valor de su aporte al abrir las puertas a otras perspectivas de análisis no consideradas por otros autores. Esto es, cuando señala que existen dos dimensiones más hacia dentro de la eficacia y la eficiencia. En efecto, esto pone en alerta a los revisores y evaluadores de las políticas educativas quienes consideran que solamente y de forma aislada, se encuentran los grandes problemas de la educación en los contenidos curriculares, en los métodos de enseñanza, en los docentes y en los aprendizajes obtenidos por los alumnos. Por lo tanto, la conclusión de Muñoz et al (1997) es útil para el análisis posterior en este manuscrito, cuando afirma que la educación ofertada por el sistema es de calidad:

Cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla; y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida (Muñoz et al, 1997, p.30).

Durante los últimos veinte años se ha dado una discusión en las esferas académicas y políticas sobre las reformas implementadas a las políticas educativas en Latinoamérica y Europa<sup>129</sup>. Reformas que reflejan la necesidad de articular modelos de educación acorde con las necesidades sociales, pero también acordes con las necesidades del mercado laboral. La

---

<sup>128</sup> Considera que la eficiencia posee dos dimensiones internas; una dimensión intrínseca que se refiere a la racionalización de los recursos utilizados al generar la educación (evaluado a través de la efectividad de costos); y una dimensión extrínseca que se refiere a la optimización de los beneficios generados por la educación, cuando ellos son expresados en términos monetarios (evaluada mediante la aplicación del análisis de costo-beneficio).

<sup>129</sup> El ejemplo más emblemático el llevado a cabo en Chile a partir de 1990, tras el inicio de un régimen democrático precedido por uno militar. Otro caso es el de México con la promulgación la ley general de educación de 1993, entre otros. Para España, con la puesta en marcha del II Plan de Calidad de las Universidades (PCU), de 2001 a 2006 mediante el Real Decreto 408/2001, *se abre un nuevo horizonte en la evaluación de la calidad universitaria española* (Rodríguez & Gutiérrez, 2003).

política económica y la política educativa viven actualmente en tensión y conflicto.

## **Metodología**

El estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa. Es una investigación descriptiva/interpretativa.

### **Diseño de la investigación**

Es una investigación *descriptiva*. Este enfoque permite obtener información y datos descriptivos que derivan de las palabras expresadas (escritas) por los mismos sujetos de investigación. Se realiza en el contexto donde los mismos sujetos construyen su realidad cotidiana. Las descripciones hacen interactuar las dimensiones sociales con las individuales, las dimensiones micro-sociales con las macro-sociales, se mueven en el nivel de las prácticas que suceden dentro del meso-sistema. Es *interpretativa*, ya que sugiere el acercamiento a las prácticas sociales y las percepciones de los sujetos a partir de una explicación teórica y conceptual. Este tipo de investigación permitió el acceso al universo conceptual de los sujetos. A las redes de significados que tienen los estudiantes de las universidades: de Chile, Autónoma de Coahuila, Nacional de Córdoba y Salamanca con respecto al concepto: “Calidad Educativa”.

Se utilizó la *técnica de redes semánticas naturales*. La red semántica de un concepto es aquel conjunto de conceptos elegido por la memoria a través de un proceso reconstructivo. Dicha red no está dada solamente por vínculos asociativos. La red semántica de un concepto está dada por la naturaleza de los procesos de memoria que eligen los elementos que la integran. Dicha selección no se hace en base a la fuerza de la asociación, sino a la clase de propiedades de los elementos que integran la red (Figuroa, González & Solís, 1981). La *muestra* estuvo constituida por 350 estudiantes (n=350). 70 estudiantes por cada país (Chile, Argentina y México) y 140 para el caso de España. Todos los estudiantes fueron invitados a participar de manera voluntaria y con la intención de garantizar el anonimato, el instrumento de campo no requería del nombre propio del informante.

### **Procedimientos**

El trabajo de campo se llevó a cabo en Chile en abril del 2012 (U de Chile), en México en mayo del 2014 (UADEC-Coahuila), Argentina en octubre del 2014 (U Nacional de Córdoba) y en España en abril del 2015 (U de

Salamanca). Se aplicó la técnica de *redes semánticas naturales* a todos los sujetos (Figuroa *et al*, 1981; Valdés, Cruz, García & González, 2004), solicitándoles que frente a la *palabra estímulo*: “Calidad Educativa”, expresaran con un mínimo de cinco y un máximo de diez palabras, la definición de cada concepto. Haciendo la indicación que para definir una palabra estímulo, se podían usar verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, pronombres, intentando no utilizar ninguna partícula gramatical (artículos o preposiciones).

En segunda instancia se les pidió jerarquizar todas y cada una de las palabras que se dieron como definidoras, asignando el número (1) a la que se considera como la más importante, más relacionada, cercana o que mejor definiera a la palabra estímulo; el número (2) a la que sigue en importancia; el (3) a la siguiente y así sucesivamente, hasta terminar de jerarquizar todas y cada una de las palabras dadas como definidoras, asignando el número diez a la palabra que estuviera más lejana del concepto. Los tiempos asignados para llevar a cabo el ejercicio fueron de cinco minutos para la definición y dos minutos para jerarquizar.

## **Análisis de datos**

Para el análisis de los resultados<sup>130</sup> de las redes semánticas naturales se consideró los indicadores fundamentales descritos por Cabalín, Navarro, Zamora & San Martín (2010); Figuroa *et al* (1981); Moreno (1999); Valdés *et al* (2004); estos son:

1. Valor J. Es el total de las palabras definidoras para la palabra estímulo. Indica la riqueza semántica de la red. Índica el tamaño de la red (TR).
2. Valor M. Es el valor obtenido de la multiplicación de la frecuencia de aparición de un concepto por la jerarquía obtenida. Índica el peso semántico,
3. Conjunto SAM. Es el grupo de las palabras que obtienen los mayores valores M.
4. Valor FMG. Palabras definidoras del conjunto SAM, en términos de porcentajes, de la distancia semántica entre palabras tomando la palabra con mayor peso semántico como referencia del 100%.
5. Valor G. Es la diferencia entre el valor M mayor y el valor M menor del conjunto SAM el cual se divide entre diez. Indica la cercanía que

---

<sup>130</sup> Para presentar los resultados y dar la interpretación de los mismos, se decidió analizar el conjunto SAM con las diez palabras definidoras con mayor Valor M, ya que dichas definiciones están muy cercanas a los conceptos de mayor peso que conforman la red y porque reflejan gran densidad semántica, es decir, hay una cercanía entre dichos conceptos (valor G bajo).

presentan los diez valores M con los que se compone el conjunto SAM, en donde los valores G bajos reflejan una gran densidad semántica y valores G altos poca densidad; entendiéndose que existe distancia entre los conceptos que componen la red.

## Resultados

Se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de campo a los estudiantes de las cuatro universidades en el mismo número de países (Chile, México, Argentina y España).

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos para el caso de los estudiantes de la Universidad de Chile (en Chile). El resultado del conjunto SAM para las diez palabras con *mayor peso semántico* (Valor M) se muestran en la tabla 1. Se obtuvieron un total de 205 palabras definidores para el concepto “calidad educativa”, es decir, el valor  $J=205$ . Es una red con riqueza semántica (+200). Se puede observar que entre el concepto equidad ( $M=101$ ) y que representa el 79.5% y el concepto inclusión ( $M=94$ ) y que representa el 74%; hay una diferencia porcentual mínima (5.5%). Esto significa que dentro de esos cuatro conceptos/ definición se observarán valores FMG y Valores G pequeños, mismos que se entienden como cercanía y densidad. El valor G (la cercanía que presentan los primeros diez valores M con los que se compone el conjunto SAM) es un valor bajo:  $G=7.4$ . Eso significa que existe *alta densidad semántica* en todas las definiciones asociadas al concepto calidad educativa. Entre el concepto Maestros/ profesores y el concepto desigualdad. Es una red muy densa.

La tabla 2 muestra los resultados obtenidos para el caso de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Coahuila (México). El resultado del conjunto SAM para las diez palabras con *mayor peso semántico* (Valor M) se muestran en la tabla 2. Se obtuvieron un total de 166 palabras definidores para el concepto “calidad educativa”, es decir, el valor  $J=166$ . Es una red con pobreza semántica (-200). Se puede observar que entre el concepto estudiantes ( $M=128$ ) y que representa el 36.9% y el concepto conocimiento ( $M=93$ ) y que representa el 26.8%; hay una diferencia porcentual mínima (10.1%). Esto significa que dentro de esos cuatro conceptos/ definición se observarán valores FMG y Valores G pequeños, mismos que se entienden como cercanía y densidad. Sin embargo, al observar el valor G (la cercanía que presentan los primeros diez valores M con los que se compone el conjunto SAM) es notorio un valor muy alto  $G=29.1$ . Eso significa que existe *poca densidad semántica* en todas las definiciones asociadas al concepto calidad educativa (alumnos y valores). Es una red poco densa.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos para el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). El resultado del conjunto SAM para las diez palabras con *mayor peso semántico* (Valor M) se muestran en la tabla 3. Se obtuvieron un total de 254 palabras definidores para el concepto “calidad educativa”, es decir, el valor  $J=254$ . Es una red con riqueza semántica (+200). Se puede observar que entre el concepto enseñanza ( $M=94$ ) y que representa el 100% y el concepto conocimiento ( $M=73$ ) y que representa el 77.6%; hay una diferencia porcentual mínima (22.4%). Esto significa que dentro de esos seis conceptos/ definición se observarán valores FMG y Valores G pequeños, mismos que se entienden como cercanía y densidad. Al observar el valor G (la cercanía que presentan los primeros diez valores M con los que se compone el conjunto SAM) es notorio un valor muy bajo  $G=4.9$ . Eso significa que existe *alta densidad semántica* en todas las definiciones asociadas al concepto calidad educativa (enseñanza y profesionales). Es una red muy densa.

La tabla 4 muestra los resultados obtenidos para el caso de los estudiantes de la Universidad de Salamanca (España), particularmente estudiantes de las carreras de criminología y comunicación. El resultado del conjunto SAM para las diez palabras con *mayor peso semántico* (Valor M) se muestran en la tabla 4. Se obtuvieron un total de 204 palabras definidores para el concepto “calidad educativa”, es decir, el valor  $J=204$ . Es una red con riqueza semántica (+200). Se puede observar que entre el concepto profesorado ( $M=276$ ) y que representa el 100% y el concepto aprendizaje ( $M=81$ ) y que representa el 29.3%; hay una diferencia porcentual extrema (70.7%). Esto significa que el concepto de profesor es un concepto aislado dentro de la misma red y que dentro del grupo que conforma toda la red de conceptos/ definición los valores FMG y Valores G son pequeños, mismos que se entienden como cercanía y densidad. Al observar el valor G (la cercanía que presentan los primeros diez valores M con los que se compone el conjunto SAM) es notorio un valor muy alto  $G=23$ . Eso significa que existe *baja densidad semántica* en todas las definiciones asociadas al concepto calidad educativa (profesores/ inversión). Es una red poco densa.

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos para el caso de los estudiantes de la Universidad de Salamanca (España), particularmente estudiantes de las carreras de trabajo social y Ciencias sociales (diversas carreras). El resultado del conjunto SAM para las diez palabras con *mayor peso semántico* (Valor M) se muestran en la tabla 5. Se obtuvieron un total de 228 palabras definidores para el concepto “calidad educativa”, es decir, el valor  $J=228$ . Es una red con riqueza semántica (+200). Se puede observar que entre el concepto profesor ( $M=102$ ) y que representa el 61.7% y el concepto aprendizaje ( $M=69$ ) y que representa el 41.3%; hay una diferencia porcentual

pequeña (20.4%). Esto significa que dentro del grupo que conforma toda la red de conceptos/ definición los valores FMG y Valores G son pequeños, mismos que se entienden como cercanía y densidad. Al observar el valor G (la cercanía que presentan los primeros diez valores M con los que se compone el conjunto SAM) es notorio un valor moderadamente alto  $G=12.4$ . Eso significa que existe *baja densidad semántica* en todas las definiciones asociadas al concepto calidad educativa (Igualdad/ mejorable). Es una red que tiende a ser poco densa.

## Discusión

En el intento de elaborar una definición interpretativista que rescate todos los conceptos derivados en la investigación y haciendo un ejercicio de sistematización (Véase. Tablas 6 y 7), los resultados permiten interpretar que para los estudiantes universitarios de estos cuatro países la calidad educativa: *“es la educación pública, como un derecho que establece una formación y transmite conocimientos por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje siendo los actores principales los maestros y alumnos, que está caracterizada por exigencia y trabajo, y que produce (o debe producir) equidad, igualdad e inclusión”*.

A partir de esta definición construida, surge la necesidad de hacer una discusión en torno a las realidades concretas que experimenta la educación superior en cada país en donde se realizó la investigación. Se consideran para la discusión elementos básicos de definición previamente señalados en la sección 2 - ¿Qué significa calidad en el ámbito educativo? – (Véase. Supra).

**Para el caso de Chile.** Las manifestaciones públicas de protesta por parte de los estudiantes chilenos y llevadas a cabo durante la última década, son el reflejo de toda una serie de cambios sociales que está experimentando la sociedad latinoamericana, sus instituciones y en particular la universidad<sup>131</sup>. Las políticas de estado implementadas en los campos económicos, políticos, sociales con sus respectivas “etiquetas” (neoliberales, reformistas, democráticas, institucionalistas), no han sido lo suficientemente aceptadas para lograr en pleno una sociedad satisfecha con los logros que pretenden alcanzar.

En este sentido, la política educativa chilena, con sus muy discutidas reformas, se ha visto cuestionada en el marco de la integración social que busca en la educación, un instrumento que facilite la equidad, igualdad de

---

<sup>131</sup> En 2006 en Chile los alumnos de bachillerato realizaron fuertes manifestaciones de repudio a la elevación de cuotas y a la imposición de modificaciones instrumentadas sólo hacia el mercado, a este movimiento se le conoce como la “Revolución de los Pingüinos”.

oportunidades y por sí misma sea un instrumento para el establecimiento de la justicia social. Al mismo tiempo, las políticas de calidad educativa, los mecanismos de financiamiento en la educación superior, la privatización de la educación, los altos costos de matrícula educativa, son solo algunos indicadores que trastocan de manera significativa a todos y cada uno de los individuos en los estratos sociales, siendo los menos afectados, los pertenecientes a las clases altas.

El régimen democrático chileno, no ha sido capaz de ofrecer cobertura plena a la demanda de educación superior; y los que transitan por este nivel, ven amenazadas sus aspiraciones de egreso por el alto costo de matrícula. Peor aún, los estudiantes que logran egresar de las universidades, enfrentan el doble obstáculo de: (1) ser rechazados por no tener un título de alguna universidad privada (para algunos empleadores sinónimo de *calidad* [muy cuestionable]); y (2) egresar sin el dominio pleno de las competencias que el mercado laboral (al servicio del capitalismo) exige. La promulgación de la nueva ley general de educación (última reforma) del 17 de septiembre del 2011, permite generar expectativas sobre cambios reales en la educación en Chile. Sin embargo, los antecedentes más inmediatos de esta reforma<sup>132</sup>, no lograron de manera efectiva impactar los logros en educación, ni transformar la estructura del sistema educativo, en consecuencia, los impactos esperados a favor de la sociedad no se produjeron.

En la educación superior chilena, la política actual de calidad, se enfoca a la vigilancia de las instituciones educativas por medio de las certificaciones a través de los parámetros de calidad educativa establecidos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Aun así, los cambios y los mecanismos de evaluación nacional, no logran satisfacer la exigencia social. Es decir, no hay puertas abiertas para entrar a la educación superior, ni caminos llanos por los cuales andar y lograr una trayectoria que asegure la titulación. Peor aún, la visión que se tiene sobre la educación superior es la de ser una educación al servicio del mercado capitalista, de naturaleza neoliberal y, en consecuencia, “se convierte en un instrumento de reproducción de estructuras económicas e ideológicas” (Vallejo, 2012), siendo las clases bajas las más afectadas.

***Para el caso de México.*** El sistema educativo mexicano se gobierna por el artículo tercero constitucional. En éste, se pone de manifiesto la

---

<sup>132</sup> Ley general de educación [Ley 20.370 promulgada el 12 de septiembre del 2009]; La ley que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior [Ley 20.129 promulgada el 23 de octubre del 2006]; Reprogramación de deudas provenientes del crédito solidario de educación superior [Ley 19.848 promulgada el 27 de diciembre del 2002]; Fondo solidario de crédito universitario [Ley N° 19.287 promulgada el 4 de febrero de 1994]; entre otras (Biblioteca del congreso nacional de Chile, 2012).

necesidad de ofrecer una educación laica, gratuita y de calidad. Respecto a la educación superior (o terciaria), se señala en el mismo artículo que:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. (Artículo tercero constitucional, *Fracción VII*).

La vigilancia de la calidad educativa (educación básica y media) está supeditada al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mismo que está a cargo de coordinar actividades de todo el sistema nacional de evaluación educativa. La educación superior por ser un elemento del sistema educativo mexicano pertenece a las universidades. Mismas que, al poseer la naturaleza de autonomía, determinan (hasta cierto punto) el nivel de calidad que ofrecen.

En México la educación es concebida socialmente y construida políticamente como un “bien” que se ofrece a la población. Forma parte de las políticas educativas nacionales. A diferencia del caso chileno ya mencionado, se entiende a la educación superior como algo que la población “merece recibir”. En efecto, es un “bien gratuito” disponible para la población y es considerada una *obligación del Estado* ofrecerla a toda la población en edad escolar (educación básica) y la educación superior a todo aquel que tenga estudios de nivel medio superior no importando su edad. Al ser un sistema educativo sólido y legalmente fundamentado, la gran discusión que gira sobre este, es acerca de los efectos producidos debido a la calidad del servicio que ofrece y la calidad del producto que entrega. ¿cómo se ve reflejado socialmente el efecto que este producto y servicio? ¿satisface las necesidades de un usuario? ¿permanecen en el tiempo y son validas en cualquier espacio?

Según Márquez (2004), desde la década de los ochenta se dio el crecimiento de las instituciones privadas de educación superior como efecto de la reducción de la oferta educativa pública. Dicha reducción obedeció a los recortes presupuestarios hechos por el gobierno federal en ese periodo<sup>133</sup>. Uno de los cuestionamientos que pone de manifiesto Márquez (2004) es el tamaño de las universidades privadas. En efecto, no cuentan con la infraestructura necesaria para atender grandes cantidades de alumnos. Según el autor, algunas de ellas solo atendían un promedio de cien alumnos.

---

<sup>133</sup> En todo el mundo se conoce la década de los ochenta como la “década perdida”. Periodo en el cual los reajustes económicos mundiales que sentaban las bases del neoliberalismo, afectaron a todos los sistemas particularmente el educativo y su vínculo con el desarrollo de las naciones.

Por otra parte, el profesorado es contratado por horas de asignatura. No existe la posibilidad de contratarlos como profesores de tiempo completo, lo cual, según el autor, no posibilita la adecuada dedicación a la labor académica en el más puro sentido de la palabra. Lo anterior, en el entendido que la labor académica de tiempo completo genera conocimiento nuevo reflejado en la producción de artículos científicos, exposición de hallazgos de investigación, entre otras actividades de creación y difusión del conocimiento. Ligados estos elementos (pobre infraestructura y pobre vida académica), las emergentes instituciones de educación superior, se convierten en negocios que luchan por permanecer en el mercado educativo. No se contratan a profesores con niveles de maestría o doctorado. Ello implicaría más costos. Como señala Márquez (2004) los programas de mejoramiento y de formación docente no están dirigidos a los profesores de asignatura.

En síntesis, la dimensión pedagógica en la oferta privada está debilitada. No refleja altos estándares de calidad. Los sujetos que intervienen aquí (profesores, instituciones) no cumplen con elementos de calidad, en contraste, por ejemplo, con instituciones de educación superior públicas que contratan profesores de tiempo completo y que gozan de oportunidades derivadas de programas de gobierno (tal es el Programa para el Desarrollo del Profesorado -PRODEP; otrora PROMEP).

No solamente la educación privada es de baja calidad. La educación superior pública también lo es. Según el portal de la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, 2017), las diez instituciones con mayor número de profesores con *perfil deseable*<sup>134</sup>, son UdeG 2,549; UANL 1,589; UAM 1,460; BUAP 1,288; UV 1,119; UABC 993; UAEMx 970; UGTO 662; UNISON 619; UASLP 616. Tomando este indicador como referente de calidad, se puede decir que la diferencia entre la calidad del profesorado entre las universidades públicas es altamente significativa.

Otro indicador es el de número de profesores que pertenecen al sistema nacional de investigadores o el número de investigadores *per capita*. Según un informe presentado por el consejo nacional de ciencia y tecnología (CONACyT), México cuenta sólo con 0.7 investigadores por cada mil personas económicamente activas (PEA). En dicho documento se señaló que mientras Brasil cuenta con 48,781 investigadores y España con 116,595; México tiene 25 mil 392, de los cuales poco más del 80 por ciento (20 mil 546) están adscritos a centros de investigación públicos. Esta cifra contrasta con Canadá pues de los 90,810 científicos con que cuenta, aproximadamente el 55 por ciento (51,134) trabajan en el sector privado. En efecto, estos datos

---

<sup>134</sup> Categoría que es asignada en México a profesores universitarios de tiempo completo que después de ser evaluada su trayectoria y la calidad de producción académica, son aceptados o rechazados para recibir dicha distinción y los beneficios derivados de la misma.

permiten contrastar la realidad de las universidades frente a los resultados de investigación obtenidos en trabajo de campo, en los cuales, los estudiantes ponderaron de manera significativa a los profesores (Véase. Tablas 6 y 7). El peso semántico de las redes en todos los países analizados, consideran al profesorado como componente sustantivo de calidad educativa.

**Para el caso de argentina.** En el análisis de la educación superior en la Argentina<sup>135</sup>, particularmente de la Universidad de Córdoba, se tiene el antecedente histórico del primer movimiento estudiantil para toda América Latina: *La reforma de Córdoba de 1918*. Según Acevedo:

Los acontecimientos de Córdoba fueron el triunfo de un movimiento estudiantil que supo aprovechar la coyuntura social en un país marcado por la permanencia de un sistema autoritario de viejas costumbres. La importancia de las universidades argentinas y su papel organizador político y social de las clases medias fue creciendo a través de los años, siempre coincidiendo con las inestabilidades políticas (2010, p.1).

La naturaleza ideológica de la reforma era sobreponer el idealismo frente al positivismo. Este idealismo caía en una contradicción aparente con la predica social del movimiento pues paralelamente al deseo de ser un movimiento social, se origina con naturaleza burguesa y anticlerical y reclamaba por parte de los estudiantes una transformación académica en el plano científico (positivismo puro). En ese momento las demandas estaban enfocadas a la propiciación de una universidad nueva. Con componentes tales como la laicidad, la gratuidad. Que tuviera como ejes transversales el pensamiento crítico y la voluntad de ofrecer educación a las clases populares. Si bien es cierto que el concepto “calidad educativa” queda sentado como nuevo paradigma en el siglo XX, especialmente en la década de los setenta con los institucionalismos desarrollistas (OCDE, UNESCO, BID, otros), mismos que apelan a que los sistemas educativos deben de ser innovadores, incluyentes, progresistas y de calidad (entre otras cosas), es innegable que ya desde la reforma de Córdoba de 1918, la renovación y la inclusión eran componentes sustantivos que los estudiantes reclamaban para dicho sistema educativo. La Reforma de Córdoba planteaba explícitamente la posibilidad de participación de los estudiantes dentro de las estructuras de planeación de las universidades. Reivindicaba la educación gratuita, laica, de total acceso para quien lo demandara y con contenidos científicos.

---

<sup>135</sup> La tabla 3 muestra que para el concepto “calidad educativa” se obtuvo: (1) una red con riqueza semántica, (2) con alta densidad semántica en todas las definiciones asociadas al concepto (enseñanza y profesional). Es digno de señalar que todos los conceptos están íntimamente ligados con cuestiones pedagógicas, docentes y de procesos educativos. A diferencia de lo conceptualizado por los estudiantes de la universidad de Chile (tabla 1) que refieren conceptos de naturaleza política y social tales como: igualdad, derecho, inclusión. Llamo a la discusión dicho punto pues el movimiento estudiantil chileno es asunto reciente.

Son varios los cuestionamientos que se hacen el día de hoy sobre el funcionamiento de la universidad (como institución) y sobre la educación superior como objeto de la misma. La educación superior como tal ha entrado en un proceso de mercantilización y de comercialización en donde los referentes de evaluación están en manos del estado, por una parte y por la otra, en manos de los administradores y certificadores para el caso de la universidad privada<sup>136</sup>.

**Para el caso de España.** La calidad de la educación en España es una necesidad actual dentro del sistema educativo. El sistema educativo español ha establecido ya, una línea íntima fuerte entre la relación calidad /evaluación. La evaluación de la calidad en la educación superior en España tiene ya un historial firme<sup>137</sup>. Según Rodríguez & Gutiérrez (2003) en España, el proceso de evaluación institucional se remonta, en primera instancia al *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*, programa desarrollado durante 1992 y 1994 y cuyas directrices fundamentales fueron retomadas en el informe del *I Programa Experimental de Evaluación de la Calidad Universitaria*, y en una segunda instancia, al *Proyecto Piloto Europeo desarrollado entre 1994 y 1995*.

Según estos autores (Rodríguez & Gutiérrez, 2003), en España se estableció la “*Cultura de la evaluación*” cuando se da la promulgación del Real Decreto 1947/95. Con dicho decreto se ponía en marcha el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) y que tuvo valor y vigencia para los años 1996-2000. Paralelamente, con la puesta en marcha del II Plan de Calidad de las Universidades (PCU), de 2001 a 2006 mediante el Real Decreto 408/2001, se abre un nuevo horizonte en la evaluación de la calidad universitaria española. Según se señala, condujo a la educación superior española hacia:

*Sistemas de acreditación* de las titulaciones que permiten verificar que se superan unos mínimos de calidad (para consumo interno) y exhibir un distintivo (para consumo externo) que posibilite competir en las mejores condiciones en todo tipo de mercados (Coba, 2001, como se citó en Rodríguez & Gutiérrez, 2003, p.5).

Bajo la perspectiva de Rodríguez & Gutiérrez, (2003) la evaluación de la calidad de la educación superior en España sufre “cierto retraso” con respecto a países del mismo continente tales como: el Reino Unido, Holanda y

---

<sup>136</sup> Esto sin mencionar que el verdadero certificador de la educación es, desde la visión crítica, el mercado sujeto al neoliberalismo.

<sup>137</sup> Digon (2003) considera que las reformas establecida en la ley orgánica de calidad de la educación son un claro ejemplo de la aplicación de políticas de corte neoliberal y neoconservador en el campo de la educación.

Francia. Coincidiendo ellos con De Miguel (1999) y con Gutiérrez (2000) son dos causas fundamentales que lo producen:

1. La dudosa capacidad ejecutiva de los órganos de dirección de la universidad pública respecto a sus iguales del sector privado
2. La desconexión entre el gobierno central, la universidad y los gobiernos autonómicos en la determinación y formulación de objetivos comunes

La perspectiva analítica desde lo procesual (operativo y estructural), de la cual parten estos autores, les permite explicar causa y efectos más de forma que de fondo. Se desvinculan de perspectiva filosóficas, pedagógicas y culturales. La nación española por sí misma hacia dentro de sus entrañas tendría una complejidad cultural que tiende más a la división que a la unidad. Prueba de ello la tendencia separatista de Cataluña. En torno al sistema educativo Rodríguez & Gutiérrez (2003) señalan que las debilidades puntuales en la evaluación de la calidad de la son:

1. La ausencia de un método sistemático de recopilación de datos que sustente la evaluación.
2. La falta de mecanismos de análisis y validación de la información recogida.
3. La inexistencia de acciones ejecutivas de implantación de mejoras inmediatas y la ausencia de un soporte financiero que las operativice.
4. Los desajustes que afectan al proceso de selección y formación de evaluadores.
5. El inadecuado funcionamiento de los comités de evaluación.
6. El cuestionamiento de los indicadores de rendimiento en términos de su confección y aplicación.

Rodríguez & Gutiérrez (2003: 14-15) sugieren entre otras propuestas de mejora para la evolución de la calidad:

1. Formar a los agentes voluntarios participantes en los procesos de autoevaluación interna y externa (profesorado, alumnado y el personal de administración y servicios [PAS]) en el proceso de evaluación de la calidad universitaria con un conjunto de nociones y estrategias básicas de investigación
2. Tener en cuenta indicadores objetivos para poder medirlos, pero a la par recoger observaciones, opiniones y valoraciones que hayan sido contrastadas (evidencias) y aplicarlas equitativamente según la situación de partida de cada escenario evaluado

Determinar la calidad de una entidad tan compleja como lo es la educación superior no es simple. No es posible medir calidad solo con logros

académico de sus estudiantes o solo con número profesores<sup>138</sup> de alto nivel y grandes habilidades. Hablar de calidad obliga a desprenderse de toda perspectiva reduccionista o dicotómica; de análisis lineales o unidimensionales, de las reducciones cualitativas o cuantitativas, mucho menos a lo histórico o lo dialéctico como totalidad. Es un fenómeno complejo.

## Anexos

### Tablas

	Valor M	Valor FMG (%)	Valor G
1. MAESTROS/PROFESORES	127	100	0
2. EQUIDAD	101	79.5	2.6
3. IGUALDAD	99	77.9	0.2
4. DERECHO	95	74.8	0.4
5. INCLUSION	94	74	0.1
6. APRENDIZAJE	85	66.9	0.9
7. DESARROLLO INTEGRAL	74	58.2	1.1
8. NECESIDAD	70	55.1	0.4
9. ACCESO/NO ACCESO	58	45.6	1.2
10. DESIGUALDAD	53	41.7	0.5

**Valor J= 205 Valor G= 7.4**

**Tabla 1. Conjunto SAM. Palabra Estímulo: Calidad Educativa-  
Estudiantes U de Chile.**

*Fuente: Elaboración propia.*

	Valor M	Valor FMG (%)	Valor G
1. PROFESORES/MAESTROS	346	100	0
2. ALUMNOS/ESTUDIANTES	128	36.9	21.8
3. EDUCACION	103	29.7	2.5
4. PREPARACION	94	27.1	0.9
5. CONOCIMIENTO	93	26.8	0.1

<sup>138</sup> Tejedor & Jornet (2008: 16-20) Reflexionan acerca de posibles pautas técnicas para un sistema de evaluación de profesores. Enfatizan el carácter técnico que debe tener la evaluación. Identifican criterios generales de calidad de la misma. Como ejemplo presentan una muestra del modelo de evaluación del profesorado desarrollado por la Universidad de Salamanca (modelo DOCENTIA de evaluación de profesores), de acuerdo con los criterios de ordenación de dichos planes, establecidos por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

6.	EXCELENCIA	80	23.1	1.3
7.	ESCUELA	68	19.6	1.2
8.	INSTALACIONES	58	16.7	1.0
9.	LIBROS	57	16.4	0.1
10.	VALORES	55	15.8	0.2

**Valor J= 166 Valor G= 29.1**

**Tabla 2. Conjunto SAM. Palabra Estímulo: Calidad Educativa.  
Estudiantes UADEC**

*Fuente: Elaboración propia.*

		Valor M	Valor FMG (%)	Valor G
1.	ENSEÑANZA	94	100	0
2.	APRENDIZAJE	91	96.8	0.3
3.	DOCENTES/PROFES.	89	94.6	0.2
4.	EXIGENCIA	79	84.0	1.0
5.	BUENA EDUCACION	76	80.8	0.3
6.	CONOCIMIENTO	73	77.6	0.3
7.	ESFUERZO	50	53.1	2.3
8.	EDUCACION	50	53.1	0
9.	EFICACIA	49	52.1	0.1
10.	PROFESIONALES	45	47.8	0.4

**Valor J= 254 Valor G= 4.9**

**Figura 3. Conjunto SAM. Palabra Estímulo: Calidad Educativa.  
Estudiante UN-Córdoba**

*Fuente: Elaboración propia.*

		Valor M	Valor FMG (%)	Valor G
1.	PROFESOR/PROFESORADO	276	100	0
2.	APRENDIZAJE	81	29.3	19.5
3.	PÚBLICA	71	25.7	1
4.	TRABAJO	67	24.2	0.4
5.	CONOCIMIENTO/SABER	60	21.7	0.3
6.	DINERO/RECURSOS	58	21.0	0.2
7.	PRÁCTICAS	56	20.2	0.2
8.	NIVEL DE ESTUDIOS	47	17.0	0.9
9.	IGUALDAD/EQUIDAD	46	16.6	0.1

10.	INVERSIÓN	46	16.6	0
-----	-----------	----	------	---

**Figura 4. Conjunto SAM. Palabra Estímulo: Calidad Educativa. Estudiantes USAL. Criminología y comunicación**

*Fuente: Elaboración propia.*

		Valor M	Valor FMG (%)	Valor G
1.	IGUALDAD	167	100	0
2.	PROFESOR	102	61.7	6.5
3.	FORMACIÓN	101	60.4	0.1
4.	BUENA	71	42.5	3.0
5.	APRENDIZAJE	69	41.3	0.2
6.	COMPETITIVIDAD	61	36.5	0.8
7.	EDUCACIÓN	51	30.5	0.1
8.	PÚBLICA	49	29.3	0.2
9.	ENSEÑAR	45	26.9	0.4
10.	MEJORABLE	43	25.7	0.2

**Valor J= 228 Valor G= 12.4**

**Figura 5. Conjunto SAM. Palabra Estímulo: Calidad Educativa. Estudiantes UASL. Trabajo social y ciencias sociales (diversas carreras).**

*Fuente: Elaboración propia.*

CONCEPTO	Chile	México	Argentina	España 1	España 2
Maestros/Profesores	127	346	89	276	102
Equidad	101	-	-	46	-
Igualdad	99	-	-	46	167
Derecho	95	-	-	-	-
Inclusión	94	-	-	-	-
Alumnos	-	128	-	-	-
Educación	-	103	50	-	51
Preparación	-	94	-	-	-
Conocimiento	-	93	73	60	-
Enseñanza	-	-	94	-	-
Aprendizaje	85	-	91	81	69
Exigencia	-	-	79	-	-

Buena educación	-	-	76	-	71
Pública	-	-	-	71	49
Trabajo	-	-	-	67	-
Formación	-	-	-	-	101

**Figura 6. Valores M (peso semántico) para los primeros cinco conceptos de cada conjunto SAM. Palabra Estímulo: Calidad Educativa.**

Fuente: Elaboración propia a partir de las tablas 1,2,3,4 y 5.

Sujetos	Efectos/ Impactos	Contenidos/Procesos	Características/ Condiciones
Maestros	Equidad	Educación	Exigencia
Alumnos	Igualdad	Preparación	Buena Educación
	Derecho (s)	Conocimiento	Trabajo
	Inclusión	Enseñanza	Formación
		Aprendizaje	Pública

**Figura 7. Núcleos semánticos (asignación interpretativista) a cada valor M para los primeros cinco conceptos de cada conjunto SAM. Palabra Estímulo: Calidad Educativa**

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla 6.

## Referencias

- Acevedo, Á. (noviembre, 2010). A cien años de Córdoba, 1918-2018: la época, los acontecimientos, el legado. *IV Seminario Taller Internacional Construcción de Nación La Universidad del futuro en Iberoamérica*. Tunja-Villa de Leyva, Colombia. Recuperado de [http://www.ses.unam.mx/docencia/2014II/Acevedo2011\\_ACienAniosDeLaReformaDeCordoba.pdf](http://www.ses.unam.mx/docencia/2014II/Acevedo2011_ACienAniosDeLaReformaDeCordoba.pdf)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). Recuperado de [http://www.bcn.cl/leyes\\_temas/leyes\\_por\\_tema.2006-02-06.6902438159](http://www.bcn.cl/leyes_temas/leyes_por_tema.2006-02-06.6902438159)
- Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. (2012). *Comunicación personal*, entrevista realizada el 17 de abril del 2012 en la universidad Diego Portales, Chile: Santiago de Chile.
- Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J. & San Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de medicina de la universidad de la frontera. *Int. J. Morphol.* 28(1), 283-

290. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v28n1/art42.pdf>
- Digón, P. (2003). La Ley Orgánica de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.html>
- Figueroa, J., González, E. & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas, *Revista latinoamericana de psicología*, 13(3), 447-458.
- Heredia, Y. (2001). *Calidad de la escuela y desempeño escolar: el caso de las primarias públicas en Nuevo León* (Tesis de Doctorado) Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2003). *La calidad de la educación básica en México*. México: SEP-INNE.
- MINEDUC (2012). *Ministerio de Educación del gobierno de Chile*. Recuperado de [http://www.divesup.cl/index2.php?id\\_portal=38&id\\_seccion=3241&id\\_contenido=13109](http://www.divesup.cl/index2.php?id_portal=38&id_seccion=3241&id_contenido=13109).
- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002109.pdf>
- Moreno, A. (1999). El significado psicológico de conceptos relativos a la educación ambiental, *Revista interamericana de educación de adultos*, 1(1), 92-109. Recuperado de <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1999-123/articulo4.pdf>
- Muñoz, C., Villa, L. & Márquez, A. (1997), *Calidad de la educación: políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto de fomento e investigación educativa, A.C., fundación mexicana para la salud y fomento cultural Banamex A.C.
- Razo, V. (2003). *ISO 9000:2000 en la educación mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española, vigésimo segunda edición*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=equidad>.
- Robles, H. (2009). [coord.], *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Rodríguez, M. (2003). *La calidad de la educación. Un problema actual*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales, biblioteca virtual. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/rodri.rtf>.
- Rodríguez, C. & Gutiérrez, J. (2003). Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-Rodríguez.html>
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria: un estudio de caso*, México: FCE.
- Tejedor, F. & Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>
- Toranzos, L. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Recuperado de <http://campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad1a05.htm>
- Universidad de Guadalajara, (2017). *Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional*. Recuperado de <http://www.copladi.udg.mx/content/universidades-publicas-por-el-numero-de-profesores-con-perfil-promep>
- Valdés, J., Cruz, M., García, R. & Norma, G. (2004). Significado psicológico de “México” entre niños. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades, SOCIOTAM. XIV, (1)1, enero-junio*. 101-114.
- Vallejo, C. (2012). La educación superior en Chile. *El Futuro de las Universidades Públicas de América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México. Recuperado de <http://www.facebook.com/#!/EducacionADebate>

## “La Educación a Distancia: Experiencias y comportamientos de los actores educativos en el proceso de Enseñanza Aprendizaje”.

Miguel Ángel Iglesias Cantú<sup>139</sup>  
Lydia del Carmen Ávila Zárate<sup>140</sup>

“Enseñando se aprende y aprendiendo se enseña”  
Miguel de Unamuno

### Resumen

*El presente artículo expone los retos que enfrentan los actores educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación a distancia (on line), los retos que se señalan surgen de la experiencia y de la observación que se ha tenido como docente de cursos a distancia y presenciales. Uno de los principales retos está dirigido hacia los docentes ya que en su función de “Desarrollador de recursos” son responsables de crear y coordinar ambientes de aprendizajes, sustentados en relaciones de colaboración, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades pertinentes que los apoyen en la comprensión del material de estudio, y precisamente el reto para ellos gira en relación a la didáctica de los cursos a distancia, ya que lo que funciona en una clase presencial, no necesariamente produce el mismo efecto al aplicarla en este tipo de cursos.*

*Otro de los retos a considerar es en relación a los perfiles de los actores involucrados ya que también juegan un papel importante para que se pueda dar esa dualidad de enseñanza aprendizaje.*

**Palabras clave:** enseñanza digital, plataformas virtuales, ciudadano digital, los MOOC.

### Introducción

**H**oy en día la educación se encuentra inmersa en un cambio excepcionalmente rápido y dinámico que afecta a la sociedad de cualquier país y que involucra a todos sus miembros. No se puede analizar el cambio en una forma aislada sino que se necesita examinar en el contexto en el que se desempeña y así poder proporcionarla de una manera efectiva y eficiente, de tal manera que desarrolle las competencias de nuestros estudiantes y de sus docentes en esta sociedad digital en que llevan a cabo el proceso de Educación y Aprendizaje. Así lo esquematiza en la figura 1 que nos muestra un Panorama de la Educación a distancia actual, (García, 2014).

---

<sup>139</sup> Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL

<sup>140</sup> Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL.



**Figura 1. Bases, tendencia y futuro de la EaD. La educación a distancia**

*Fuente: García Aretio, L (2014)*

La figura muestra cómo se interrelacionan los actores del Proceso de Enseñanza-aprendizaje, identificando como tales a: las autoridades educativas, los estudiantes y docentes, quienes se mueven en un contexto local, nacional, e internacional o global. Su acción y/o reacción a las demandas sociales por una educación efectiva, entendiéndose como tal aquella que los posibilite para desempeñar su profesión, será lo que determine su éxito o fracaso profesional.

Se tiene que establecer en este momento de la investigación sobre el proceso educativo un concepto sobre lo que entendemos por *Educación a Distancia* (EaD). Dentro del Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia, se establece el siguiente concepto:

Es una forma de enseñanza-aprendizaje en la cual los estudiantes no requieren asistir físicamente al lugar de estudios en un centro educativo. En este sistema, el alumno recibe el material de estudio (personalmente por correo postal, correo electrónico u otras posibilidades que ofrecen las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación), permitiendo que en el acto educativo se empleen nuevas técnicas de instrucción y estrategias de aprendizaje centradas en el propio estudiante, fomentando así el autodidactismo y la autogestión. (PIDESAD, 2017, p.22)

## **Comportamiento y Gestión de los Actores del Proceso Educativo en el mismo**

### **Autoridades Educativas**

Como autoridad superior de la Educación en México la Secretaría de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior y mediante la Universidad Abierta y a Distancia de México está regulando la educación a distancia en sus diversas modalidades, en sus inicios se hablaba de una Educación abierta que buscó acabar con el analfabetismo y el bajo nivel educativo de la población en México.

Hay instituciones como la UNAM en México que sigue este sistema de la cual la Open University of United Kingdom es pionera ya que de manera privada ofrece desde 1969 estudios universitarios abiertos. Tiene esta modalidad como principal característica: que tanto profesores como estudiantes actúan en un ambiente no presencial para adquirir el conocimiento. Se puede decir que la experiencia de la UNAM en esta modalidad data de más de 40 años (Amador, 2012), quien indica en su artículo la nueva manera en que la Educación va a la sociedad y que representa un cambio muy importante, pues el conocimiento sale de la universidad y se dirige al estudiante y a la sociedad de una manera que privilegia el autoaprendizaje y la autogestión del estudiante, quien lo adquiere, supervisado por un facilitador (maestro) de una institución con sus planes de estudio y soporte técnico. Se podría decir que esto constituye en México el antecedente de los MOOC (Massive Open On Line Courses), que son la respuesta en la cual el Facilitador (antes maestro o profesor) coloca recursos que piensa sean útiles para el estudiante a distancia quién seleccionará los que le parezcan importante para el aprendizaje, produciéndose un conocimiento diferente para cada estudiante, así lo afirma (Siemens et al., 2012), quien lo menciona en una de las partes del programa LKA12, y en su libro *Knowing Knowledge* (2006) proporciona una frase fundamental para los cambios que se vislumbran para la Educación:

Estamos en las primeras etapas de un cambio dramático – un cambio que sacudirá los espacios y estructuras de nuestra sociedad. El conocimiento, la piedra angular del mañana está cabalgando un proceloso mar de cambios. En el pasado, el conocimiento servía a los propósitos de la economía – creación, producción y marketing-. Hoy, el conocimiento es la economía. Lo que solía ser un medio se ha convertido en un fin. (Siemens, 2006, p.55)

## Facilitadores y Estudiantes

El análisis del comportamiento de estos dos actores es complejo y se deben analizar en forma separada pero buscando un instrumento en común para la Educación a Distancia (EaD), este instrumento es la Plataforma Nexus141, el uso de la cual depende del tipo de educación que se imparta: si es una educación semipresencial con un apoyo parcial del facilitador o si es totalmente en línea. Durante el primer semestre del 2015 la modalidad de educación fue la semipresencial es decir el facilitador acudía solamente parte de la clase y se explicaba las tareas que el estudiante realizaría en su casa, es decir se usaba el concepto de Clase invertida o flipped classroom.

En ese semestre la docencia de la unidad de aprendizaje de Aplicación de las Tecnologías de la Información (ATI). Se comenzó a usar la clase invertida procediendo a seleccionar en la red específicamente en YouTube videos en lo que se explicaban las actividades o evidencias a realizar por el alumno en su casa, acudiendo este al aula para resolver sus dudas en la sesiones presenciales, obteniéndose muy buenos resultado ya que el grupo con menos sesiones presenciales obtuvieron el promedio más alto. Esto se puedo comprobar en la siguiente tabla de resultados presentada en el 12° Coloquio Internacional llevado a cabo en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano en agosto de 2015 por Iglesias, Ávila y Aguilar (2015).

Grupo	Promedio	Días sin clase	PIA en el límite
<b>2 A</b>	<b>90.87</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>2 B</b>	<b>90.26</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>2 C</b>	<b>88.06</b>	<b>0</b>	<b>7</b>

**Tabla 1. Promedio de alumnos por grupo: Enero- Junio 2015**

*Fuente: estadísticas propias derivadas de las docencia Enero-Junio 2015*

Si se está en una modalidad semipresencial el énfasis se realizó en la creación por parte del docente de una herramienta muy útil en la planeación de su docencia que consiste en formar su Ambiente Personal de Aprendizaje (Personal Learning Environment. O PLE) y en una primera sesión establecer el nivel de conocimiento previo del estudiante, ya que de acuerdo a Ausbel (1976) influirá mucho en el aprovechamiento del estudiante al tomar el curso.

---

<sup>141</sup> Nexus: Plataforma virtual de enseñanza aprendizaje de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Durante este periodo de “practica” al construirse el PLE, se obtuvieron gran cantidad de recursos que ayudaron en el proceso didáctico: uno de los más importantes lo fue el empleo de los mapas mentales y conceptuales para que el maestro mediante líneas y dibujo, establezca un orden jerárquico que determine la importancia de los conceptos a aprender y/o enseñar. Uno de sus principales promotores es Tony Buzan (2004) quien menciona que las imágenes crean enlaces sinápticos que facilitan el aprendizaje y por ende el conocimiento de las personas o aprendices (Iglesias et al. , 2015).

Es a partir del segundo semestre del 2016 donde se decidió por parte de la UANL que la unidad de ATI sería en la modalidad a distancia, esto se podría insertar dentro de los conceptos teóricos de los MOOC, por lo tanto surge la necesidad de tener un concepto claro sobre el mismo, para ello se construyó un tabla que expresa los conceptos de Ruiz (2013) en su tesis magistral para obtener en master en Gestión de la Documentación, Archivos y Bibliotecas. Estos cursos también se les conoce como Curso Online Abierto y Masivo (COMA).

Acrónimos MOOC y <b>Conceptos</b>
<b>Massive:</b> Los cursos deben ser masivos, es decir tener la capacidad para miles de alumnos y estar orientados con esta finalidad. Originalmente eran gratuitos pero ya no.
<b>Open:</b> Abiertos Se hablaba en sus principios de una gratuidad de ellos pero no se da debido a la crisis mundial que ha reducido los presupuestos para el <i>e-learning</i> .
<b>Online:</b> existe un acuerdo entre las diferentes corrientes sobre los MOOC en el sentido de que se llevan a través de la red Web, también conocida como Internet.
<b>Course:</b> Todo programa que aspire a estar considerado como un MOOC debe estar estructurado don una estructura que fomente el aprendizaje y la apropiación del conocimiento por el estudiante.

**Tabla 2. Conceptos que forman los MOOC (Massive Open Online Courses) o Cursos Online Abierto y Masivo**

*Fuente: Ruiz, 2013. Presente y Futuro de los MOOC.*

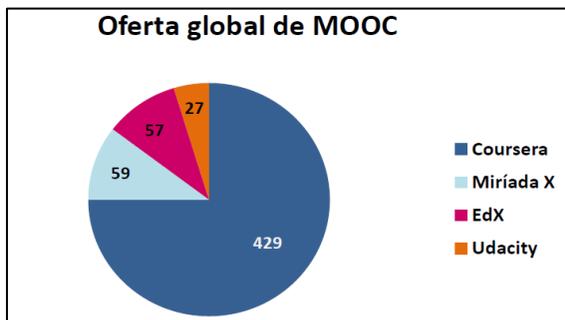
## Breve Historia del Surgimiento de los MOCC

Si se busca establecer el surgimiento de los MOOC, se hace mencionar como primer antecedente a Sebastian Thurn quien en 2011 funda una compañía propia y privada a la que da el nombre de **Udacity**, y que junto con sus socios intenta formar a sus estudiantes de todo el mundo en línea Mike Sokolsky y David Stevens en la inteligencia artificial, para ello utilizó la experiencia alcanzada como profesor en la Universidad de Stanford en sus cursos. Esta compañía se ha dedicado a los cursos en el área de Ciencias de la Computación lo cual explica su crecimiento más lento comparado con el de sus competidoras Coursera y EdX.

La segunda MOOC en aparecer fue **Coursera**, fundada a fines del 2011 por dos profesores de Stanford: Andrew Ng y Daphne Koller. Quienes también fundan su empresa que servía de unión entre las universidades y lo usuarios para darles a estos diversos cursos con el respaldo de universidades de reconocido prestigio a nivel mundial. Esta compañía se ha posicionado rápidamente a nivel mundial contando con el apoyo de ochenta instituciones de educación superior

En el mismo año de 2011 aparece una tercera institución que comienza con la unión de dos prestigiadas instituciones de educación superior el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y la Universidad de Harvard, quienes uniendo sus esfuerzos previos en cursos abiertos en línea los conjuntan en una plataforma tecnológica y forman **EdX**. Un poco más tarde surge en España surge Miríada X, formada de la unión de Telefónica Learning Services y Universia, cuya especialidad consiste en ofrecer cursos en línea a la universidades de la red Universia.

Un panorama de la participación de estas compañías a nivel mundial se pueda apreciar rápidamente con la figura 2 que es una contribución de Pablo Ruiz Martín (2013).



**Figura 2. Oferta global de los cursos en línea por servidor.**

*Fuente: interpretación propia sobre los datos de Ruiz, 2013.*

De los 572 cursos que se imparten en línea domina Coursera con el 75%, Miriada X y EdX con un 105 cada una y Udacity con un 5%.

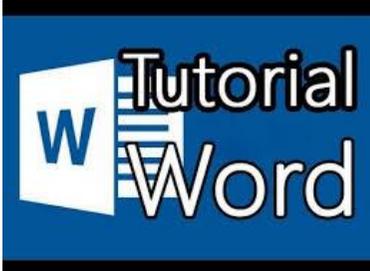
### **Áreas de oportunidad en el proceso de Enseñanza-aprendizaje**

Una vez que se ha determinado el contexto en el que se ha venido desarrollando la impartición de la Unidad de Aprendizaje de Aplicación de las Tecnologías de información en sus diversas modalidades presencial, semipresencial y a distancia se pretende dar a conocer los hallazgos encontrados y las acciones que los actores del proceso educativo han tenido, deteniéndonos sobre todo en la Educación a Distancia la cual lleva ya un año impartándose, la educación semipresencial se impartió hasta el primer semestre del 2016 y la modalidad presencial, ya no se imparte.

La Universidad Autónoma de Nuevo León utiliza como instrumento tecnológico para llevar a cabo la Educación a Distancia la plataforma llamada Nexus, plataforma que ha tenido que adecuarse a los cambios en la educación pues originalmente se diseñó para la educación presencial o semipresencial y fue a partir del semestre Agosto-Diciembre de 2016 que se hicieron las adecuaciones necesarias para poder usarla a distancia.

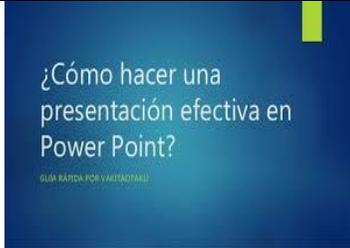
El rol del **docente** en la Educación o enseñanza a distancia requiere de nuevas competencias para facilitar su proceso enseñanza y facilitar el aprendizaje del estudiante, tales como: responsabilidad y compromiso para favorecer el aprendizaje a distancia, motivar e incentivar a la participación y centrar el aprendizaje en el estudiante, manejo de equipo de cómputo, navegar en Internet, en este caso podemos usar el concepto “La enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva, basada en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, aprovechando los recursos que ofrece Internet” (Ibáñez y García, 2011, p. 97).

Entre los recursos que se buscaron para esta nueva tendencia de la EaD, se puede usar el concepto sobre la misma de la PIDESAD referente a que esta modalidad debe favorecer el autoaprendizaje del estudiante, debido a lo cual para la estructura del programa analítico de la unidad de Aplicación se precedió en el rol de docente a buscar videos de YouTube que favorecieran el aprendizaje por parte del estudiante a distancia. Esto se puede comprobar en las tablas de la fase 1, 2, 3,4 y la tabla del Producto Integrador de Aprendizaje (PIA).

Competencia a Desarrollar: Edición avanzada de documentos mediante un procesador de palabras.	
	Este es su hipervínculo para ver el video en YouTube y facilitar el autoaprendizaje: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zOr97xPJ6Jc">https://www.youtube.com/watch?v=zOr97xPJ6Jc</a>

**Tabla 3. Fase 1 (Word)**

Fuente: Elaboración propia colocado en Nexus UANL en Línea para ATI, 2017

Competencia a Desarrollar : Elaboración de una presentación electrónica eficaz partiendo de un buen documento en Power Point o Prezzi	
	Este es su hipervínculo para ver el video en YouTube y facilitar el autoaprendizaje: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pfejCGUE_r4">https://www.youtube.com/watch?v=pfejCGUE_r4</a>

**Tabla 4. Fase 2 (Power Point)**

Fuente: Elaboración propia colocado en Nexus UANL en Línea para ATI, 2017

Competencia a Desarrollar : Diseño de modelos en Hoja de cálculo para resolver problemas de su disciplina	
	Este es su hipervínculo para ver el video en YouTube y <b>facilitar el autoaprendizaje:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yKWFMgurUnU&amp;list=PLLniqWgyb4HHfkyWNgMWSvTq6RIUGusgN">https://www.youtube.com/watch?v=yKWFMgurUnU&amp;list=PLLniqWgyb4HHfkyWNgMWSvTq6RIUGusgN</a>

**Tabla 5. Fase 3 (Excel)**

Fuente: Elaboración propia colocado en Nexus UANL en Línea para ATI, 2017

Competencia a Desarrollar: Página Web en **WIX del conocimiento en Internet** de un problema que investigó buscando dar a conocerlo, difundirlo y divulgarlo en la Red durante el semestre Enero-Julio 2017.

 A graphic with a dark grey background. At the top, the text 'Curso de WIX' is written in white. Below it is a yellow cartoon character with arms raised, resembling a 'W'. To the right of the character is a large white '#1'. At the bottom, the 'WIX' logo is displayed in white.	<p>Este es su hipervínculo para ver el video en YouTube y facilitar el autoaprendizaje:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=IHPAug87jpM">https://www.youtube.com/watch?v=IHPAug87jpM</a></p>
--	--

**Tabla 6. Fase de Difusión (Internet)**

*Fuente: Elaboración propia colocado en Nexus UANL en Línea para ATI, 2017*

Dentro del programa analítico de ATI , existe también una evidencia que se pide al estudiante para comprobar el desarrollo de la competencia de aplicar la tecnología a la información que recibe se localizó un video que tiene los requisitos mínimos de un ensayo por Nelson Corredor Trejo <https://www.youtube.com/watch?v=MIZRoCSGYhg> , (Mayo 2016).

Competencia a Desarrollar : **Elaboración de un ensayo**

 A diagram titled 'ESTRUCTURA DE UN ENSAYO ACADÉMICO' on a blue background. It shows a vertical flow of four stages: 'INTRODUCCIÓN', 'DESARROLLO', 'CONCLUSIONES', and 'REFERENCIAS', connected by red downward arrows. To the left, a cartoon woman sits at a desk with a laptop. To the right, a cartoon man sits at a desk with a computer monitor and a printer.	<p>Este es su hipervínculo para ver el video en YouTube y facilitar el autoaprendizaje:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=YIwNlpGhNi8">https://www.youtube.com/watch?v=YIwNlpGhNi8</a></p>
--	--

**Tabla 7. PIA: Producto Integrador de Aprendizaje**

*Fuente: Elaboración propia colocado en Nexus UANL en Línea para ATI, 2017*

Todo lo anterior es parte de las aportaciones de la docencia del facilitador en línea en la EaD de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo de la UANL

Los mismos autores Ibáñez y García (2011) indican otra característica que deberán tener los docentes en la EaD de acuerdo a los encuestados en su investigación constituidos por 10 profesores de una escuela sobre EaD respecto de las características que deberían tener los profesores en esta modalidad y referente a sus conocimientos ellos mencionaron que deberían tener conocimientos: Dominio de las TIC en un 11 %. Sobre las

funciones tutoriales en 11%, de 56% de su área disciplinar y de un 22 % tener el conocimiento de diversas funciones pedagógico y didácticas.

### **Áreas de oportunidad del Estudiante**

De acuerdo a Zhang y Kenny (2010) los estudiantes o alumnos de sus estudiantes en línea de idiomas, tenían las siguientes características: capacidad para entender el proceso educativo y los objetivos del mismo, además actitudes positivas de comunicación con su tutores y compañeros, tener también la necesidad y el deseo de aprender junto con hábitos saludables de aprendizaje. Aquí las opiniones son en el sentido de que para un mayor éxito de la EaD es necesario que el estudiante tenga una característica muy importante que trabaje y que tenga la disposición de tener un tiempo que dedique al estudio. En esto coinciden la Universidad Autónoma de México (UNAM, 2005) y García (2006) y ello influirá en el aprendizaje del estudiante en la modalidad a distancia, en el sentido de su aprendizaje sea efectivo y le sirva para desarrollar las competencias planteadas para la unidad de aprendizaje.

### **Hallazgos y Propuestas**

En la **EaD** se observó una situación preocupante, para el semestre Enero-Junio de 2017, un porcentaje de un 10 a un 15 % de un estudiante esta reacio a aprender nuevas formas de aprender, de un estudiante cuya participación si la unidad fuera presencial, sería la de ocupar un lugar en el aula. Se trata de un estudiante que no quiere estudiar y que solo quiere tener un espacio dentro del “Aula Virtual” que forma la comunidad educativa de maestros y alumnos en Nexus. Esta situación es delicada pues se da también la ausencia de administración de su tiempo para estudiar por el estudiante “normal” quién piensa que va a ser muy fácil acreditar la unidad sin esfuerzo alguno y dejan para el examen de primera oportunidad, al final del semestre, la presentación de ellas. Ello contradice el espíritu de la EaD y disminuye el aprendizaje efectivo real del estudiante.

Se encontró además que el “uso no adecuado” de la plataforma Nexus, al determinar algunos maestros que las evidencias se suban por el representate de un equipo, que el resto no tenga la menor idea de cómo utilizar la plataforma Nexus para estudiar y aprender y no mejoren su capacidad de autogestionar el tiempo que dedican a estudiar.

Esta situación ya la estudió Marshall McLuhan quien en su libro de “El Aula sin Muros” analizó los cambios que es su momento producían las

innovaciones tecnológicas que si bien las actuales no son las mismas que hace 50 años, sus efectos se ha potencializado y afectado a la Educación a y al generación del Conocimiento. En Brasil en la Univesidad de Rio de Janeiro realizada por Mounn y Monat (2000), encontraron que si se tiene un conocimiento sobre las condiciones de vida de los estudiantes los resultados de la EaD suelen ser más eficientes y efectivos. En esa misma línea de conocimiento Zhang y Kenny (2010) indican que además de conocer la vida de los estudiantes se necesitan conocer sus orígenes, ocupaciones y rasgos culturales.

## Conclusiones

La EaD es una modalidad de la Educación, que apenas empieza a darse en una manera totalmente a manera no presencial, se había estado llevando de una manera semipresencial y se tiene que hacer cambios en cada uno de los principales actores en el proceso educativo. En el **alumno** se tiene que dar un cambio en obtener una capacidad de autoaprender y de comunicarse de manera asincrónica con su maestro para resolver las dudas que los recursos colocados en la red por el maestro no le resuelvan, para el **maestro** acostumbrarse a desarrollar una capacidad de entender vía electrónica al estudiante y proporcionarle la respuesta que le ayude a resolver sus dudas y para las **autoridades educativas** atender las necesidades técnicas y administrativas entre los diversos requerimientos que se enfrentan esta nueva modalidad de educación proporciones pues su crecimiento exponencial rebasa o ha rebasado la capacidad de acceso a la plataforma Nexus que ha sido demandada por el estudiante de la UANL.

## Referencias Bibliográficas

- Amador B., R (2012). 40 Años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Cónica Histórica. *Perfiles Educativos*, 34 (131)
- Ausbel , D. ( 1976) . *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México; Trillas 1976.
- Bergman & Sams (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class every Day*. Istel ASCD.
- Buzan, T. (2004). Tony Buzan y Mapas. Recuperado de <http://youtu.be/TYjHt9KGgkk?list=PLPsOFTtNEgnwy8PFGu0CAM9DudOrbHfba>
- Carpenter, E y McLuhan, H. M. (1974). *El Aula sin Muros*. Barcelona, España: Editorial LAIA.

- Corredor T, N. (2016). *Cómo hacer un ensayo académico de una lectura*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YlwNlpGhNi8>
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid : Síntesis .
- García Aretio, L. (2006), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España, Ariel.
- Chao G, Maria M. El Rol del profesor en la educación virtual. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE). 12 Enero-junio .
- Ibanez, P. y García, G. (2011). *Con enfoque en competencias: Informática I*. México: CENGAGE Learning.
- Mouun, Nelly y Andre Monat (2000), "Levantamento do perfil do aluno no ensino a distancia: Processo e aplicações", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 3(2), 124–134.
- Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación superior a Distancia en México: PIDESAD 2024. (2017) México: ANUIES, SEP, SINED.
- Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior en México : pidesad 2024 / coordinación general: Ana Cristina Hernández Gómez, Roberto Villers Aispuro. -- México, D. F. : anuiés, Dirección de Producción Editorial: sep: sined, 2017.
- Ruiz M, Pablo, (2013) . *Presente y Futuro de los Masive Open Online Courses*. Madrid,España: Universidad Complutense de Madrid.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*.A Creative Commons licensed version is available online at: [www.knowingknowledge.com](http://www.knowingknowledge.com)
- Siemens, G. et al. (2012) How This Course Works. *Learning Analytics and Knowledge: LAK12*. Recuperado de <http://lak12.mooc.ca/how.htm>
- UNAM (2005), *Plan de estudios de la licenciatura en Psicología en Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FES–Iztacala*, México.
- Zhang, Z. y Kenny, R. (2010). Learning in an On Line Distance Education Course: Experiences of three international students, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1),. 18–36.

## “La lectura como ejercicio de libertad: Aficionados literarios, un proyecto de intervención social para el fomento de la lectura”.

Liliana Guadalupe Medrano Trejo<sup>142</sup>  
María Eugenia Lobo Hinojosa<sup>143</sup>

### Resumen

**E**l presente artículo tiene por objeto mostrar algunos resultados relevantes de un proyecto de intervención social realizado con estudiantes de bachillerato para el fomento de la lectura de forma libre y lúdica; dichos resultados se muestran a través de una comparativa entre el diagnóstico inicial y la evaluación final. La fundamentación del proyecto se basó tanto en la existencia de una convicción respecto a la actividad literaria y su función recreativa, no solo académica; como en redimir la idea de obligatoriedad a una conceptualización por el placer de leer. Con base en los criterios de la afición literaria y el contagio literario, el proyecto apuntó a crear una sensibilización, acercamiento y cambio de paradigma con respecto a la lectura, utilizando un enfoque hermenéutico.

La población objetivo con la que se realizó el diagnóstico, estuvo conformada por una muestra aleatoria de 165 estudiantes de una preparatoria del área metropolitana de Monterrey. El grupo principal de intervención fue configurado con 17 estudiantes de la misma población objetivo –quienes participaron de forma voluntaria- y que cubrían el perfil requerido. Se realizó un taller titulado: Aficionados Literarios, diseñado con un total de 12 sesiones que incluían actividades de bagaje literario, perspectivas hacia la lectura, géneros literarios, visita a la Feria del Libro, un rally de libros y un micrófono abierto, así como el diseño de un fanzine para el contagio literario de forma transversal, en participación con los talleres extracurriculares restantes de la preparatoria. La evaluación del proyecto se llevó a cabo en dos fases: ex ante, en la primera sesión del taller y ex post, al final de este. Los resultados fueron muy significativos en las áreas individual, sociocultural y de frecuencia lectora, puesto que los estudiantes cambiaron su perspectiva hacia la lectura logrando un involucramiento notablemente diferente a lo que arrojaban los primeros resultados del diagnóstico.

**Palabras Clave:** Lectura; Afición Literaria; Contagio Literario; Estudiantes de Nivel Medio Superior; Fomento a la Lectura.

### Introducción

**L**a lectura es una práctica que debe ser ejercida desde los aspectos individuales y sociales de los ciudadanos para derivar en una composición global de diversas áreas que convergen en otros aspectos de la realidad que nos rodea. Sin embargo, este ejercicio muchas veces está determinado por la escolarización y el dogma establecido en marcos del

<sup>142</sup>Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León.

<sup>143</sup>Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León.

aprendizaje y la escuela, lo anterior está fundamentado en las líneas que comparte Ramírez (2003):

...que ambos aspectos, sociales e individuales, sean determinantes en la conformación de las prácticas de lectura y sus repercusiones no sólo incumben al proceso pedagógico sino también a la producción de modelos culturales, económicos y políticos. (p.1)

Muchas veces se considera a la lectura como principal y fundamental fuente de conocimiento del ser humano, desde los factores más simples, como la alfabetización, hasta la formación de los eruditos y sabios de nuestra sociedad. Argüelles (2003) afirma que, si bien se sabe que a través de esta práctica como parte fundamental de las habilidades para la comunicación hay una provisión de desarrollo intelectual, muchas veces la parte de su función como entretenimiento queda rezagada y esto impulsado por la lectura sistematizada en el ámbito de formación educativa. Es así como se ha creado una balanza desequilibrada donde la lectura alude a lo académico y que luego no da paso a su proporción de placer y descubrimiento personal.

En su libro *Escribir y Leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*, Argüelles (2010) hace referencia a las acciones que pueden evitarse, como el hecho de esta obligatoriedad respecto a las lecturas que deben hacer los adolescentes y que no tienen interés alguno por ellas, a esto dice:

Obligar a leer ya constituye en sí mismo un error, pero este error (y es terror) puede aún agravarse: obligar a leer a los adolescentes lo que está completamente fuera de sus intereses. Si deseamos realmente que este sector de la población se aficione a los libros y a la lectura, una tarea que no implica demasiado esfuerzo es conocer sus preferencias vitales. Los adolescentes no tienen inconveniente en exteriorizarlas. No les demos Carlos Fuentes cuando lo que quieren leer es Lovecraft. (p.44)

Por ello, es de óptima relevancia crear espacios que consideren el fomento a la lectura como un ejercicio de afición y de lectura por gusto y placer. El lector debe ser capaz de elegir qué leer y cómo hacerlo, pero también saber que puede hacerlo sin seguir el dogma impuesto por la educación occidental (Pennac, 2006) donde se leen los grandes autores y las grandes obras porque es importante en la formación académica, pero no se invita a leer lo que más les guste a los estudiantes por la simple razón de disfrutarlo.

Este escrito tiene como objetivo exponer algunos de los resultados más importantes de la evaluación diagnóstica y final que componen partes clave de un proyecto social de intervención para el fomento de la lectura libre en una institución de nivel medio superior del área metropolitana de

Monterrey; esto, bajo las nuevas líneas de la afición literaria y el contagio literario y basado en el Enfoque Hermenéutico.

## **Breve encuadre y conceptualización de la lectura**

La lectura es un medio de óptima función y relevancia para diversos fines que el ser humano contempla a lo largo de su vida, así lo proponen algunos autores (Argüelles, 2010; Pennac, 2006; Zaid, 2012) a través de la convicción respecto a que leer significa un ejercicio de libertad, de reestructuración personal, crecimiento intelectual y personal, que consigue llegar hasta los más íntimos sentidos de las personas a través de la regeneración de la realidad que se percibe, haciendo una nueva construcción del mundo. Por lo anterior, la práctica lectora impacta de forma directa e indirecta a los ciudadanos en función de la vida que experimenta, enriqueciendo las vivencias con un sinfín de perspectivas, habilidades y destrezas para desarrollarse íntegramente en el contexto que le rodea.

En México, pareciera que se prescinde del fomento al placer certero de la lectura, esto a causa de la etiqueta obligatoria para el verbo leer, así como lo expresa Pennac (2006) respecto a un dogma cultural de la lectura como obligación que trasciende a convertirse en el eje rector de la educación en Occidente por causas generadas en la preocupación y seguimiento por aquellas personas que, a pesar de ser alfabetizados, no leen; lo cual ha sucedido en todo el mundo y no solo en el país mencionado.

Debido a lo anterior y por cuestiones alineadas al sentido de información, así como a la creación de espacios, leyes, reformas y programas respecto al fomento de la lectura, se han realizado diversas encuestas para lograr un mejor entendimiento de la práctica lectora por parte del ciudadano mexicano, a esto Migueles y Piñon (2016) refieren:

... En los últimos años se han hecho esfuerzos para conocer los hábitos de lectura de los mexicanos. Entre las encuestas más significativas se encuentran la Nacional de Lectura en 2006, con 2.6 libros; en 2012, el resultado fue de 2.9; la Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura realizada por IBBY México y Banamex en 2015 indicó que 8 de cada 10 leen libros impresos; en 2013, la UNESCO dio a conocer una lista de 108 naciones sobre el índice de lectura, México ocupó el penúltimo lugar, con 2.8 libros al año.

El indicador más reciente es la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de 2015 elaborada por Conaculta (sic), hoy Secretaría de Cultura, que reveló que se leen 5.3 libros al año, de los cuales 3.5 se leen por placer y 1.8 por obligación escolar o profesional, diferencia que se tomó en cuenta por primera vez. (párr. 12 y 13)

A partir de los resultados más recientes obtenidos en materia del número de libros leídos al año, se puede decir que este va en incremento continuo y se ha consolidado de acuerdo a autores como Argüelles y Garrido en el informe de Migueles y Piñón (2016) bajo una perspectiva más bien política y de alcance en el *ranking* mundial. Refieren a ello por la cifra de 5.3 libros leídos al año por parte de la ENLE 2015 que significa un aumento de casi el doble y es considerada por Garrido como “demasiado optimista”, así como Argüelles aseveró que: “Al Estado mexicano le preocupa más entregar buenas cifras que ocuparse del tema de la lectura...” (Migueles y Piñón, 2015, párr. 17).

## **Antecedentes**

A través de los años, ha sido cada vez más común escuchar o leer sobre los *rankings* de países lectores: cuántos libros se leen al año, quiénes tienen mejores o muchos programas de fomento a la lectura. Por ello, las diversas encuestas nacionales de lectura son un tanto más frecuentes de aplicar por distintas asociaciones y organizaciones, públicas o privadas, para realizar informes sobre los datos del panorama de la lectura en México.

De acuerdo a la presentación de resultados de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 que se realizó por parte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), la ENLE 2015 se elaboró con el fin de: “Conocer las prácticas y hábitos de lectura y escritura en México. Construir una herramienta para diagnosticar las necesidades y fortalezas de los lectores mexicanos. Conformación de políticas públicas e iniciativas sociales en materia de fomento a la lectura” y fue elaborada a través de: “Construcción del cuestionario con especialistas nacionales, internacionales y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). Diseño muestral a cargo del CONACULTA y CIECAS (IPN). Levantamiento y procesamiento de datos por CIECAS. Elaboración de informe y perfiles lectores a cargo del CONACULTA” (CONACULTA, 2015, p.4-5).

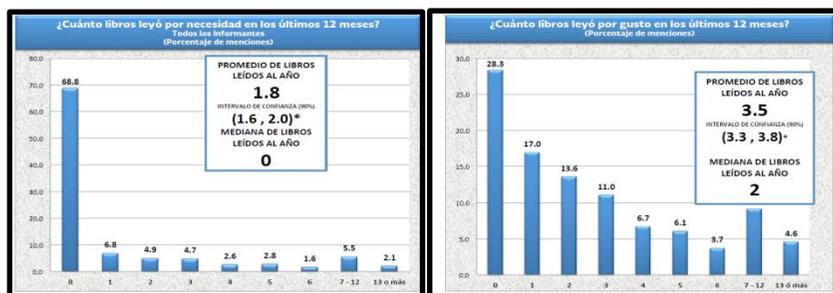
Es importante resaltar lo mencionado anteriormente sobre la diferenciación que se realizó por primera vez en una encuesta de esta índole sobre la lectura por gusto y aquella por obligación, lo cual se puede observar en la figura siguiente:



**Figura 1. ¿Cuántos libros leemos al año?**

Fuente: CONACULTA, 2015, p.24

Para hacer hincapié en la contextualización de este documento, se presenta a continuación una comparativa entre los resultados de las preguntas, más específicamente, sobre la lectura por gusto y por obligación en las áreas que ayudan a encuadrar a los antecedentes del proyecto:



**Figura 2. Número de libros leídos al año por necesidad y gusto**

Fuente: CONACULTA, p.94 y 101

De acuerdo a las gráficas, el promedio de libros leídos al año que ya se estipuló anteriormente, resignifica la percepción sobre la lectura en materia de obligatoriedad, proporcionando un camino significativo para la lectura por placer.

		¿Cuántos libros leyó por necesidad en los últimos 12 meses? (Porcentaje de menciones)					¿Cuántos libros leyó por gusto en los últimos 12 meses? (Porcentaje de menciones)		
		Casos	Promedio	Mediana			Casos	Promedio	Mediana
Sexo	Total nacional	5,835	1.8	0	Sexo	Total nacional	5,838	3.5	2
	Hombre	2,102	2.0	0		Hombre	2,104	3.9	2
	Mujer	3,733	1.6	0		Mujer	3,734	3.2	2
Edad	18-22 años	602	2.6	0	Edad	18-22 años	603	3.7	2
	23-30 años	917	2.1	0		23-30 años	917	3.7	2
	31-45 años	1,545	1.8	0		31-45 años	1,546	3.5	2
	46-55 años	820	1.0	0		46-55 años	821	3.2	1
	56 años o más	1,119	0.6	0		56 años o más	1,120	2.9	1
	Primaria o menos	1,585	1.0	0		Primaria o menos	1,585	2.1	1
Escolaridad	Secundaria	7,142	1.6	0	Escolaridad	Secundaria	2,142	3.5	2
	Universidad o más	721	4.0	0		Universidad o más	720	7.0	4
Ocupación	Trabajadora(a)	2,849	2.0	0	Ocupación	Trabajadora(a)	2,853	3.9	2
	Jubilado (a) o Pensionado (a)	237	0.7	0		Jubilado (a) o Pensionado (a)	237	5.2	3
	Al hogar	1,621	1.0	0		Al hogar	1,621	2.5	1
	Desempleado	387	1.1	0		Desempleado	387	2.4	1
Ingreso mensual de la familia	De \$1 a \$1,199	856	1.3	0	Ingreso mensual de la familia	De \$1 a \$1,199	856	2.8	1
	De \$1,200 a \$2,399	1,467	1.2	0		De \$1,200 a \$2,399	1,463	2.8	1
	De \$2,400 a \$4,799	1,916	1.9	0		De \$2,400 a \$4,799	1,916	3.3	2
	De \$4,800 a \$11,599	670	2.2	0		De \$4,800 a \$11,599	670	4.6	3
	\$11,600 ó más	286	4.9	0		\$11,600 ó más	288	9.1	5

**Tabla 1. Estratificación de lectura por necesidad y gusto al año respecto a edad, escolaridad y ocupación**

Fuente: CONACULTA, p. 95 y 102

Como se puede observar, en la tabla anterior se han resaltado los datos considerados como relevantes, puesto que para la edad de 12-17 años se leen en promedio 2.5 libros por necesidad y 4.2 por gusto; los estudiantes de bachillerato leen 2 libros en obligatoriedad y 3.8 por placer; y, por último, siendo estudiantes, los promedios se ubican en 2.9 y 4.3 respecto a las categorías anteriores.

En conclusión, los jóvenes de entre 12 y 17 años que son estudiantes del bachillerato, están por encima del promedio nacional en cuanto a la lectura por necesidad u obligación y también rebasan la estadística de número de libros leídos por gusto; lo cual asimila una contrariedad en los datos y percepciones de la lectura.

Lo anterior supone una necesidad por verificar lo que ya se hace en el ámbito de la lectura, así como la especial atención en los adolescentes y estudiantes de bachillerato para alinear sus resultados con los de las estadísticas nacionales haciendo énfasis en la necesidad del fomento de la lectura desde un aspecto libre y de gozo que aquel arraigado al ámbito escolarizado y de la obligación.

## Vinculación con una política social

### En la línea internacional

En los últimos años se ha expuesto una preocupación por la llamada “crisis de lectura” a niveles internacionales, creando una serie de propuestas en el ámbito político para lidiar con dicha problemática que afecta directamente en el desarrollo integral de los individuos desde la formación escolar

principalmente; esto es avalado en uno de los informes de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, el cual, de acuerdo a su página oficial (OEI, 2017, p.1), “...es un organismo internacional bajo líneas gubernamentales que se encarga de adjuntar a diversos países iberoamericanos en las áreas de educación, ciencia, tecnología y cultura dentro del marco para el desarrollo integral, así como la democracia e integración regional”. Está conformado por Estados de la comunidad de naciones como Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela (OEI, 2017).

Respecto a la primera aseveración del párrafo anterior, la OEI en su documento *Políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica* menciona que:

La preocupación por la lectura es cada vez mayor, a juzgar por los acuerdos internacionales sobre educación y por la multiplicación de los planes y programas de promoción de la lectura. Al mismo tiempo, la relevancia otorgada a la escuela en la formación de lectores ha llevado al desarrollo de políticas orientadas a la provisión de libros de texto, otros libros y otros materiales curriculares a las instituciones educativas, en especial a las de nivel elemental o primario... (OEI, 2006, p.1)

Sin embargo, la cuestión referente a las políticas públicas para el fomento de la lectura y el libro no deberá residir necesariamente en un ámbito educativo exclusivo como el de la educación formal, ni tampoco podrá ser respecto a la provisión de recursos o materiales de lectura, puesto que la demanda en cuanto a creación de políticas lectoras deberá tomar en cuenta también una serie de elementos que se ven envueltos. En el artículo de Yunes (2005) sobre el modo de hacer políticas públicas para la lectura, se fundamenta la idea anteriormente plasmada:

... políticas en plural es un indicativo de que la diversidad de intereses, de posibilidades, de contextos nos invita, a cuenta del sentido común, a diseñar diferentes estrategias de promoción de la lectura, de acuerdo a las sociedades, localidades, regiones, países. Urge crear, más que planes, proyectos y programas, una articulación entre los agentes sociales públicos y privados, oficiales y particulares, que puedan movilizarse en favor de la disseminación de prácticas de lectura como condición para una ciudadanía de hecho. Esto sería crear una política. (p.2)

Este artículo precisamente está dentro de la revista *Pensar el libro* que es parte del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) quien, similar a la OEI, en su página oficial describe que “...es un organismo intergubernamental, bajo los auspicios de la UNESCO, que trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de

sociedades lectoras” (CERLALC, 2017a, p.1). Los países miembros de este organismo son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (CERLALC, 2017b).

La CERLALC publicó ya en 2013 la *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica* haciendo hincapié en el papel del Estado como eje central en el desarrollo de políticas públicas para el fomento de la lectura: “Los roles del Estado, como promotor de la lectura, prescriptor de contenidos culturales, productor de contenidos, facilitador de las infraestructuras socio-tecnológicas y agente regulador y fiscal, han sido fundamentales en la configuración del escenario actual” (CERLALC, 2013, p.15).

En el documento anteriormente señalado, respecto a las recomendaciones para las políticas públicas del fomento a la lectura destacan el “Velar por el establecimiento y cumplimiento de planes de mejora continua en los programas de promoción de la lectura, con el propósito de mejorar las capacidades de lectura y escritura en la población, trascendiendo las simples acciones de alfabetización”, y también “Incentivar y evaluar nuevas experiencias innovadoras, sobre todo, las iniciativas comunitarias y las basadas en voluntariado social (CERLALC, 2013, p.132).

Conforme a lo anterior, la creación de las políticas públicas desde el área internacional indican que, alineado a los documentos propuestos para la mejora de la práctica lectora en sus distintos matices, el Estado provee a través de medios y financiamiento pero también existe una colaboración primordial con los distintos actores que rodean el contexto social de la problemática, siendo así necesario hacer función comunitaria para el óptimo desempeño de las propuestas y exigencias que surgen en el área del fomento a la lectura.

Siendo México uno de los países miembros en los anteriores organismos mencionados, el gobierno federal ha desarrollado reformas, procesos, leyes y programas para fomentar la lectura en los ciudadanos mexicanos, lo cual apunta al ámbito nacional en el carácter de política para el tema desarrollado en este documento.

### **En la línea nacional**

En el escenario nacional, el fomento de la lectura en México, está identificado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 del Gobierno de la República Mexicana (2013a), el cual establece que “proyecta, en síntesis, hacer de México una sociedad de derechos, en donde todos tengan acceso

efectivo a los derechos que otorga la Constitución” (p.10) y que a su vez indica que ahí:

...se traza los grandes objetivos de las políticas públicas y se establece las acciones específicas para alcanzarlos. Se trata de un plan realista, viable y claro para alcanzar un México en Paz, un México Incluyente, un México con Educación de Calidad, un México Próspero y un México con Responsabilidad Global. (Gobierno de la República, 2013b, párr. 3)

Como bien se ha referido en párrafos anteriores, siendo la lectura un medio enlazado directamente al entorno de la educación, habrá que hacer énfasis en el eje México con Educación de Calidad, el cual tiene como descripción lo siguiente:

El futuro de México depende en gran medida de lo que hagamos hoy por la educación de nuestros niños y jóvenes. Por tanto, es fundamental que la nación dirija sus esfuerzos para transitar hacia una Sociedad del Conocimiento. Un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos, y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional. (Gobierno de la República, 2013b, párr. 14)

Y tomando el objetivo específico “Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos”, acuñando la estrategia “Situación a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social”, teniendo como línea de acción para el tema de la lectura: “Diseñar un programa nacional que promueva la lectura” (Gobierno de la República, 2013a, p.126).

Lo anterior se encuentra estipulado también en el Artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que refiere al derecho a la educación, y por ende, se avala en la Ley General de Educación con vigencia para la República Mexicana en la que, dentro de su capítulo 1, Artículo 2o establece que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.1).

Y en este artículo 7o, menciona:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas; [...] XIV Bis. - Promover y fomentar la lectura y el libro (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.2)

## **Diagnóstico y evaluación final: resultados puntuales**

El diagnóstico es una herramienta fundamental en la formación y elaboración de cualquier proyecto dado que a través de este será posible conocer el panorama de la problemática, así lo describen Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2003):

El principal objetivo de un diagnóstico es brindar un mejor conocimiento acerca de los problemas que se pretenden solucionar o aliviar con la ejecución de los programas o proyectos sociales, dando información confiable sobre su magnitud y características, así como sobre los factores que influyen en tales problemas en los contextos concretos. Su utilidad principal, por ende, es justificar y fundamentar las acciones programadas, así como también focalizarlas y dimensionarlas mejor (p. 78).

Lo anterior fue la base para realizar un diagnóstico descriptivo como punto de partida para el proyecto de intervención social del cual emana este trabajo. La población total de la institución de bachillerato estaba conformada por un total de 2042 estudiantes de donde se tomó una muestra representativa de 165 para la aplicación de una encuesta diagnóstica con 27 reactivos a través de un software en línea.

### ***Aficionados Literarios: un proyecto para el fomento de la lectura libre***

Como parte clave del proyecto de intervención, un taller fue diseñado con 12 sesiones para lograr la sensibilización, reflexión y cambio de paradigma hacia la lectura mediante un enfoque hermenéutico; además, se basó en los conceptos de afición literaria y el contagio literario como nueva práctica en un proyecto de esta índole.

A continuación, se muestra una tabla con las diversas actividades realizadas durante el semestre de agosto-diciembre del 2016 para el proyecto social mencionado:

TEMA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	RECURSOS	TIE MPO
<i>Bagaje literario</i>	<p>-Realizar una introducción respecto al taller literario, para dar a conocer los parámetros que lo conforman, así como para generar expectativas que se discuten en el grupo.</p> <p>-Realizar una actividad para conocer el bagaje literario de los estudiantes.</p> <p>- Aplicar la evaluación ex ante a los estudiantes, integrando una evaluación inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar el proyecto a los estudiantes participantes.</li> <li>• Identificar y conocer los conceptos de animación a la lectura, afición a la lectura y del contagio literario.</li> <li>• Conocer el perfil lector de los estudiantes participantes en el taller literario.</li> <li>• Realizar la evaluación ex ante a través de un instrumento de medición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Proyector</li> <li>• Presentación PPT</li> <li>• Lápiz/pluma</li> <li>• Libreta</li> <li>• Instrumento de historia lectora.</li> </ul>	2 sesiones
<i>Mi libro favorito</i>	<p>-Utilizar la nueva técnica del fanzine: Identificar y realizar un fanzine, con la finalidad de que cada estudiante presente su libro favorito a los demás, esto a través de la creación literaria y fomentando el contagio literario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar la estructura y diseño de la creación de un fanzine.</li> <li>• Elaborar un fanzine basado en el libro favorito del estudiante.</li> <li>• Fomentar la lectura de forma activa a través del contagio literario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Proyector</li> <li>• Presentación PPT</li> <li>• Videos</li> <li>• Lápiz/Pluma</li> <li>• Libreta</li> <li>• Material de papelería</li> </ul>	2 sesiones
<i>Géneros literarios</i>	<p>-Presentar los géneros literarios a través de técnicas pedagógicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y conocer algunos géneros literarios y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros</li> <li>• Aula</li> <li>• Proyector</li> </ul>	2 sesiones

	<p>-Presentación introductoria de los géneros literarios y realizar una actividad central tomada de las estrategias de animación a la lectura de Montserrat Sartó: “la montaña de libros”.</p>	<p>ejemplificaciones de los mismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar libros y géneros que, a priori, serán de interés para los estudiantes.</li> </ul>		
<p><i>La lectura es para todos</i></p>	<p>-Realizar una sesión explicativa de los distintos estereotipos y paradigmas que rodean a la práctica lectora. -Buscar la participación activa y dialogada de los estudiantes en una reflexión personal, política y social respecto al tema de la lectura, a través de una técnica artística y creativa con juegos de palabras para elaborar pósters o flyers que se presentan en la preparatoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre la práctica lectora en el mundo actual.</li> <li>• Expresar de forma artística la reflexión personal en torno a la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material de papelería</li> <li>• Impresiones</li> </ul>	<p>2 sesiones</p>

<p><i>Lectura en la localidad</i></p>	<p>-Realizar una visita a un centro cultural o a un evento relacionado con la lectura fuera de la institución. -Recibir la visita de escritores locales al taller literario, para compartir experiencia y bagaje literario, con el fin de proporcionar un acercamiento más personal a la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactuar de forma directa con un contexto diferente al de la institución, referente a la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transporte</li> <li>• Pago de entrada a centro cultural (posible)</li> </ul>	<p>2 sesiones</p>
<p><i>Rally de libros</i></p>	<p>-Programar una dinámica de actividades relacionadas con los libros dentro de la semana cultural de la institución, para lograr la participación de alumnos externos al taller (contagio literario).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente bajo las líneas de la afición literaria y el contagio literario con otros alumnos de la preparatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas</li> <li>• Sillas</li> <li>• Stand para información</li> <li>• Libros</li> <li>• Copias</li> <li>• Infraestructura de la institución</li> </ul>	<p>2 sesiones</p>

**Tabla 2. Actividades del proyecto Aficionados Literarios: un proyecto para el fomento de la lectura libre**

Fuente: Elaboración propia<sup>144</sup>

Como se ha podido observar en la tabla anterior, el taller para el fomento a la lectura libre se estipuló con sesiones extracurriculares que incluían líneas de la lectura desde el marco reflexivo, social, creativo, así como de aprendizaje y conocimiento.

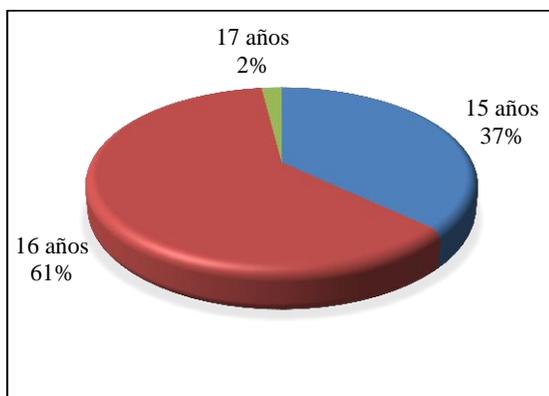
<sup>144</sup> Fuente: Elaboración propia con base en la planeación general desarrollada para el proyecto de intervención Aficionados Literarios.

Cabe destacar que el perfil para ingresar al taller era: ser estudiante de tercer semestre, sin distinción de sexo, dispuesto a asistir a sesiones sabatinas y participar de forma libre y totalmente voluntaria.

Al finalizar el proyecto, se aplicó una evaluación ex post en la sesión final (que no está incluida en la tabla de actividades por haberse realizado de forma remota a través de un software de encuesta); esta fue de carácter mixto, ya que incluía preguntas para recabar datos cualitativos además de las preguntas que habían sido tomadas de la misma evaluación diagnóstica.

### Datos de encuadre sobre la evaluación

A continuación, se presentan algunas de las gráficas de encuadre (Figuras 3, 4 y 5) respecto a la población objetivo tales como: edad, sexo y ubicación; estas son de relevancia para conocer el contexto de los estudiantes a los que fue dirigido esencialmente el proyecto.



**Figura 3. Edad de los estudiantes encuestados**

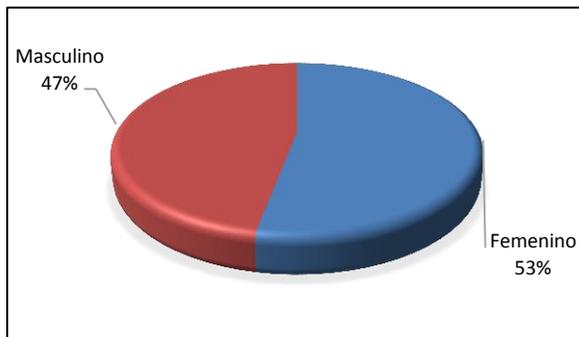
*Fuente: Elaboración propia<sup>145</sup>*

La edad representativa se ubica en los 15 y 16 años, con porcentajes de 37% y 61% respectivamente, contando con un mínimo de estudiantes de 17 años con 2%.

---

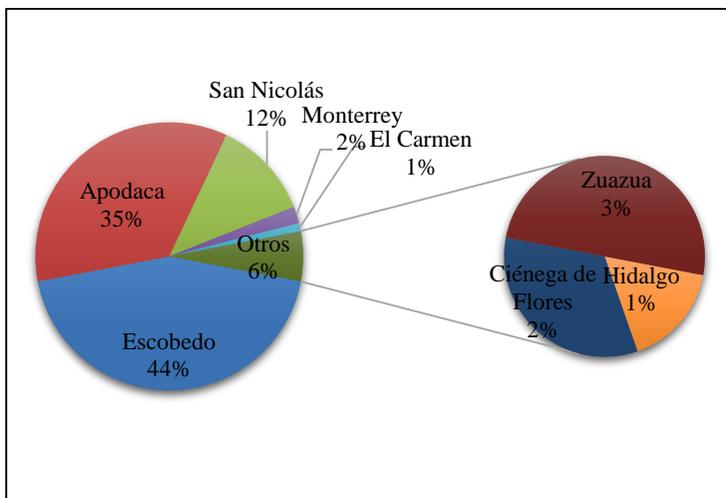
<sup>145</sup> Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación diagnóstica realizada para el proyecto *Aficionados Literarios: un proyecto para el fomento de la lectura libre*.

A partir de esta gráfica (figura), todas las posteriores son elaboración propia y refieren a la misma investigación.



**Figura 4. Sexo de los estudiantes encuestados**

Del total de la muestra a la que se le aplicó el instrumento, el 47% es del sexo masculino y el 53% del femenino.



**Figura 5. Ubicación municipal de procedencia**

En cuanto a la ubicación municipal de procedencia de los estudiantes encuestados, es posible destacar que el 42% residen en Escobedo, al cual le sigue Apodaca con un 35% y posteriormente 12% correspondiente a San Nicolás de los Garza; el 11% restante corresponde a los municipios del radio a estos tres municipios anteriores, los cuales son: Monterrey, Hidalgo, Ciénega de Flores, Zuazua y el Carmen.

### Comparativa de evaluación diagnóstica y evaluación final

En este apartado se muestran las preguntas que se consideraron como más representativas del diagnóstico, en comparativa a los resultados obtenidos en la evaluación final, como parte de los principales resultados del proyecto.

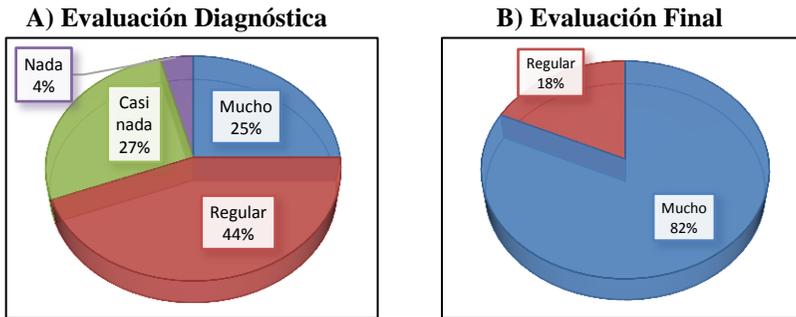


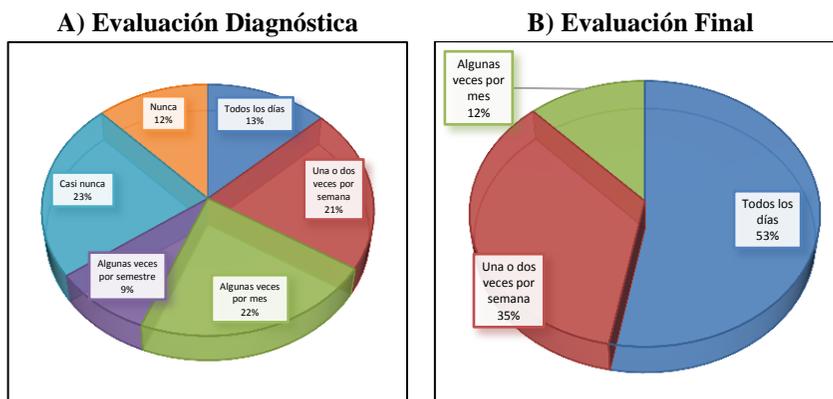
Figura 6. ¿Te gusta leer?

Como se puede constatar en la Figura 6, en la evaluación diagnóstica ante la pregunta *¿te gusta leer?* se encontraron resultados más concentrados en las respuestas intermedias que en las de los extremos, de tal forma que los estudiantes quienes aseguraron que les gusta leer, en un sentido “regular” y “mucho” conforman el 69%, mientras que “casi nada” y “nada” apuntan a un 31%.

En comparativa con los resultados de las encuestas nacionales de años anteriores (2006, 2012), existe una cercanía en cuanto a los datos obtenidos. En la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) del 2006, la cual se aplicó en diciembre del 2005 con un total de 4057 cuestionarios a personas de 12 años en delante de distintos lugares de la República; en su apartado 2.2 sobre el gusto por la lectura, se encontró que, al 33.3% de la población le gusta leer (lo que se adjudicaría en la encuesta de diagnóstico a la respuesta “regular”), mientras que el 36% respondió que le gusta poco (correspondiente a “casi nada”), el 15.4% declaró que le gusta mucho leer y el 15.3% que no le gusta.

Por otro lado, los resultados de la evaluación final o ex post del proyecto social respecto a esta pregunta, proveen un cambio significativo, al constatar que no se encuentra más un porcentaje para las respuestas negativas hacia el gusto por la lectura, cambiando a las categorías: “mucho” hasta un (82%) y “regular” (18%).

Tanto la gráfica expuesta (Figura 6, B), como el análisis propuesto a la misma, tienen resultados que están en un punto medio; esto, debido a la existencia de otras actividades del mismo rubro o diferente que podrá preferir el encuestado. Sin embargo, si se considera que, al haber provisto un nuevo espacio para los estudiantes donde se practicó la sensibilización y reflexión en torno a la lectura por gusto como elemento principal a partir de la libertad, se transformó la perspectiva sobre el “*tener que leer*” por el “*me gusta leer*”.



**Figura 7. ¿Acostumbra a leer en tu tiempo libre?**

La lectura es un ejercicio que se lleva a cabo día con día en contextos amplios o concretos. Cabe destacar que hay una serie de factores que aluden al hecho de practicar la lectura un tanto más o menos de lo que se espera en comparativa con potencias mundiales, tal como las diversas actividades recurrentes de los individuos y el gusto por las mismas. Argüelles (2010) en su libro *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*, asevera que:

...leer es cosa que hacemos todos los días (anuncios, letreros, indicaciones, instrucciones, etcétera), aunque no leamos libros por voluntad propia. Leer libros de profundidad reflexiva (filosofía, psicología, sociología, etcétera), obras literarias bellas y emotivas (novelas, cuentos, poesía, piezas teatrales) y volúmenes de divulgación y especialización científicas (matemáticas, química, biología, etcétera) es una experiencia estupenda que, sin embargo, no a todo el mundo fascina; en parte porque leer libros exige cierto temperamento y cierta disposición y, en parte, también, porque hay otras actividades (tanto o más deleitosas que leer) que absorben nuestro tiempo, nos colman y nos sacian. Muy a nuestro gusto (p.40).

En la Figura 7 se observa que hubo un cambio significativo posterior a la intervención social realizada, podemos resumir que se eliminan las percepciones nulas y de baja práctica sobre la frecuencia lectora puesto que

desaparecen respuestas como: “nunca”, “casi nunca” y “algunas veces por semestre”. Asimismo, destacan la reducción y aumento en las categorías restantes como: “algunas veces por mes”, de 22% a 12%; “una o dos veces por semana”, de 21% a 35%; y “todos los días” de 13% a 53%.

Diversos estudios (ENL, 2006; ENL, 2012; ENL, 2015) han demostrado con datos contundentes la falta de la lectura como “hábito” del ciudadano mexicano, de acuerdo a CONACULTA (2015) con la ENLE 2015 en su apartado *Hábitos de lectura y socialización*, destaca que:

En relación a algunos hábitos particulares de lectura destaca que más del 80% mencionó no leer mientras come, no leer más de un libro al mismo tiempo y no leer con la radio prendida. Dejar los libros a la mitad (47%), tomar notas o subrayar (40%) y buscar información complementaria (39%), fueron los hábitos más comúnmente reportados (p.52)

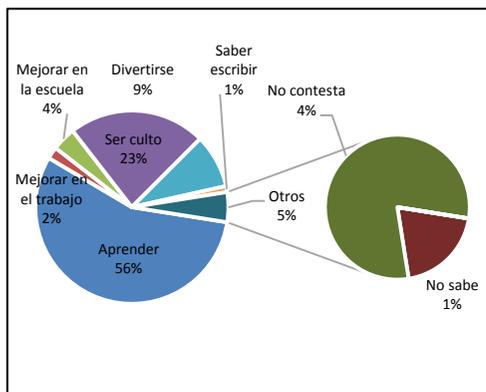
Una parte elemental, que se concluye fue factor elemental en el cambio significativo de la frecuencia lectora, fue el establecer uno de los objetivos de este proyecto, dirigido a cambiar la perspectiva del “hábito lector” por la “afición literaria”. A esto anterior, Lasso (2004) menciona que: “La lectura es una afición, difícilmente se enseña, más bien se contagia. Normalmente se aprende por imitación, como los pasatiempos, los deportes o los juegos de distracción que nos atraen” (p.15).

Además de este cambio de perspectiva, el proyecto se fundamentó en la concientización de los individuos para el valor de su lectura, donde ningún tipo de lectura es buena o mala, se puede realizar de muchas formas y todas ellas, serán válidas; a esto, también Lasso aporta lo siguiente:

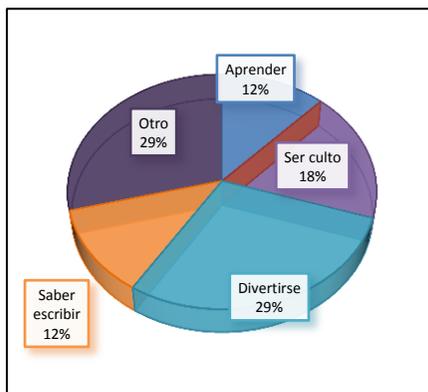
La mayoría de ellos, inclusive los de educación superior, profesores y estudiantes -en el mejor de los casos- se limitan a consultar sus libros de texto, leen por obligación, o sea que leen mal, sin comprender cabalmente y no obstante su alta escolaridad, no han adquirido el hábito y descubierto el placer de la lectura. En consecuencia, no conocen una de las principales aportaciones de la lectura: abrir nuevos horizontes. No basta leer muchos libros de texto, ni pasar muchos años en la escuela para convertirse en auténticos lectores. (Lasso, 2004, p.4)

Con un pequeño cambio en el rubro de las preguntas, se preguntó a los estudiantes: ¿para qué consideras que sirve leer? En la Figura 8 es posible determinar de manera visual las respuestas que estaban como opción, así como los resultados de las mismas:

### A) Evaluación Diagnóstica



### B) Evaluación Final



**Figura 8. ¿Para qué consideras que sirve leer?**

En la evaluación diagnóstica, se obtuvieron resultados muy variados donde se muestra que el mayor porcentaje está ubicado en la respuesta “*aprender*” (56%). De igual forma ha ocurrido en las encuestas nacionales mencionadas a lo largo de este artículo (ENL, 2006; ENL, 2012; ENLE 2015), siendo primordial la alusión a la lectura con aprendizaje. En segundo lugar, encontramos a “*ser culto*” (23%), percibiendo a la lectura como finalidad de la extracción cultural. A esto, Argüelles (2008) dice que:

El libro y la lectura jamás serán un fin, siempre serán un medio, un instrumento, y la vida hace uso de ellos para al menos soñar que se pueden alcanzar mayores intensidades espirituales e intelectuales. Del mismo modo que se digieren los alimentos, para convertirlos en energía vital, los libros solo tienen sentido si conseguimos que sean combustible vital. Por ello no se equivocaba el escritor argentino Noé Jitrik cuando, en su libro *La lectura como actividad*, planteaba esta certidumbre que tiene la potencia de un aforismo: “Leer es transformar lo que se lee”. Y, aun así, la vida no se reduce a leer. Por ello, quien afirme que los libros son mejores que la vida, además de estar diciendo un disparate lo que quiere significar, y esto es obvio, aunque por supuesto no lo declaré ni mucho menos lo acepté, es que su vida, no la vida en general sino tan sólo la suya propia (y nada más), es triste, desabrida, ausente de entusiasmo, prosaica, estéril, vacía, etcétera. (p.42)

De acuerdo a lo anterior y con respecto a los resultados de la evaluación final, además de anularse las respuestas de incertidumbre y negación (“*no contesta*”, 4%; “*no sabe*”, 1%) y aquellas relacionadas con actividades académicas o de crecimiento laboral (“*mejorar en la escuela*”,

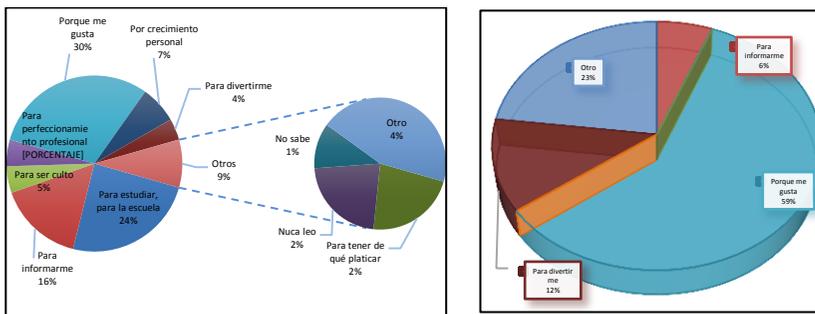
4%; “*mejorar en el trabajo*”, 2%), se introdujeron en aumento las respuestas como “*divertirse*” (de 9% a 29%) y “*otro*” (de 5% a 29%). Es decir, después de realizar el taller *Aficionados Literarios*, con la idea principal de la lectura como ejercicio de libertad y redescubrimiento personal, los estudiantes comprenden a la práctica lectora como fuente principal de esparcimiento y que posteriormente lleva al conocimiento y desarrollo integral del individuo - esto, debido a que en las respuestas que componen la categoría “*otro*”, están centradas esencialmente en el escrito de los alumnos “*para todo*”.

Se puede determinar que, siendo parte del proyecto de intervención social en tema, los estudiantes fueron capaces de visualizar que la acción de leer, aun siendo el elemento básico de todo aprendizaje que obtenemos a lo largo de nuestras vidas, es un proceso y por ende, la realizamos para todos los aspectos posibles a pesar de encontrarse con las dificultades que toda afición o pasatiempo pueda incluir, a esto es pertinente citar nuevamente a Argüelles que asevera: “Aprender a leer es caerse y levantarse; leer cosas aburridas, insustanciales, triviales, profundas, libros maravillosos y soporíferos, obras excelsas y barbaridades. Pero todo ello es parte del aprender” (Argüelles, 2008, p.42).

Ahora bien, cabe resaltar que la pregunta anterior apuntaba al “*uso*” de la lectura o sus “*beneficios*”; el gráfico siguiente presenta la información recabada en la circunscripción respecto a las razones por las que, principalmente, los estudiantes leen.

### A) Evaluación Diagnóstica

### B) Evaluación Final



**Figura 9. ¿Cuál es la principal razón por la que lees?**

De acuerdo a la información obtenida de los gráficos (Figura 9), se determina que en una primera instancia, la variabilidad de resultados era amplia en contraste con la evaluación final (12 respuestas fueron luego sustituidas por solo 4), en donde los alumnos expresaban al inicio del proyecto que leen

esencialmente porque “*les gusta*” (30%), “*para estudiar*”, “*para la escuela*” (24%) y “*para informarse*” (16%). Posteriormente, respuestas como “*para perfeccionamiento profesional*” o “*actualización*”, “*para ser culto*”, “*por crecimiento personal*”, “*nunca leo*” y “*para tener de qué platicar*”, desaparecen en la evaluación final del proyecto.

Las categorías que resultaron en un cambio con significancia a partir del proyecto fueron: “*porque me gusta*” (de 30% a 59%) siendo un cambio de casi el doble, “*para informarme*” (de 16% a 6%) sufriendo un decremento, “*para divertirme*” (de 4% a 12%) aumentando tres veces en comparación y “*otro*” (4% a 23%) que ubicaba respuestas abiertas en primera instancia como: para saber de todo, entretenerse, tener mejor vocabulario y poder escribir.

Es importante constatar que el paradigma hacia la práctica lectora en tiempos actuales, está cambiando. Los mexicanos ya no responden que leen por meras cuestiones ligadas al área académica, sino por gusto, por placer, por recreación personal. Esto es determinable a partir de los últimos resultados de las encuestas nacionales, particularmente la ENLE 2015:

...vale la pena señalar que, si la escuela sigue siendo fundamental como un espacio de formación en lenguajes y saberes específicos sobre la lectura y la escritura, los datos de la encuesta también permiten abogar por una renovación de sus enfoques y propuestas para hacer frente a los desafíos que plantean las nuevas prácticas lectoras y escritoras, que emergen como menos verbales, más efímeras, menos jerárquicas y disciplinadas que las que solían ser habituales (CONACULTA, 2015, p. 141).

Es por ello que esta última encuesta nacional de lectura ha señalado, a diferencia de otras, la separación entre la lectura por gusto y aquella hecha por obligación o bajo los márgenes académicos de los que hablamos al inicio de este documento, donde a partir de esta nueva resignificación de la práctica lectora, es posible crear nuevos espacios y formas de abordar el crecimiento de dicha actividad.

Cabe destacar que, para la evaluación final, se modificó la encuesta a fin de incluir un apartado de carácter cualitativo para acrecentar la significancia de resultados en un orden mixto. Los resultados de esta parte que se menciona, fueron vitales para la resignificación de los conocimientos y percepciones obtenidas a partir del proyecto con respuestas propias de los estudiantes de forma abierta y libre.

## Conclusiones

En el marco de las nuevas generaciones y la preocupación constante en las últimas décadas con la práctica de la lectura, ha habido cambios. Estos cambios no se están centrando más en la línea convergente de leer para saber más, sino en el leer como un proceso constructivo pero de total libertad individual que llevará posteriormente a dominar todas y cada una de las áreas que nos rodean en la medida de lo posible.

Un proyecto social de intervención como el presente: *Aficionados literarios: un proyecto para el fomento de la lectura libre*, se sitúa bajo la convicción respecto a los espacios para el aumento de la práctica lectora con fines más recreativos que académicos –aun estando en un área académica, como fue la institución de nivel medio superior donde se llevó a cabo-; esto debido a la necesaria búsqueda de actividades que giren no en torno a leer un libro determinado por el guía o maestro y discutirse en clase, sino más bien a proporcionar las herramientas físicas y de reflexión para realizar esta actividad como un acto de libertad y proporcionar una confianza atinada a la reestructuración de la percepción sobre la acción de leer.

Lo anterior, nos ha llevado a presentar en este artículo las diversas variables que funcionan como factores predeterminantes en el rubro de la lectura y la situación nacional, así como la comprobación a través de este proyecto sobre el logro que podemos realizar si trabajamos bajo las líneas de acción anteriormente señaladas, logrando el aumento de la lectura, no solo en cantidad sino de forma significativa que repercute a la esencia del individuo y su relación con la lectura como un ejercicio de libertad.

## Referencias

- Argüelles, J. D. (2003). Sobre la mitología bienintencionada de la lectura. Tres apostillas al libro *¿Qué leen los que no leen?* En E. M. Ramírez (Ed.), *Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro* (pp.86-97). México: UNAM Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Argüelles, J.D. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura. La utopía y el imperativo de leer*. México: Editorial Océano de México.
- Argüelles, J.D. (2010). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Editorial Océano de México.

- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). (2017a). ¿Quiénes somos? Recuperado de <http://cerlalc.org/es/quienes-somos/>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). (2017b). Países miembros y organismos de enlace. Recuperado de <http://cerlalc.org:http://cerlalc.org/es/paises-miembros-y-organismos-de-enlace/>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). (2013). Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura\\_v1\\_011013.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura_v1_011013.pdf)
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (CONACULTA). (2012). Encuesta Nacional de Lectura 2012. México.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (CONACULTA). (2006). Encuesta Nacional de Lectura 2006. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (CONACULTA). (2015) Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018. Recuperado de [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Recuperado de <http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>
- Gobierno de la República. (2013a). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.ensambledev.com/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gobierno de la República. (2013b). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Lasso, R. (2004). La importancia de la lectura. Serie: Cuadernos didácticos, Sociología 14. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Sociales y Administración Recuperado [http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR\\_de\\_Documents/Acervos/libros/Importancia\\_de\\_la\\_lectura.pdf](http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR_de_Documents/Acervos/libros/Importancia_de_la_lectura.pdf)
- Miguel, R. y Piñón, A. (16 de abril de 2016). México lee 3.8 libros al año, indica encuesta del INEGI. El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2016/04/16/mexico-lee-38-libros-al-ano-indica-encuesta-de-inegi>

- Nirenberg, O., Brawerman, J. & Ruiz, V. (2003). Programación y Evaluación de Proyectos Sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2017). ¿Qué es la OEI?. Recuperado de <http://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2006). Políticas educativas de promoción a la lectura y escritura en Iberoamérica. Informe final. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/fomentolectura/informe\\_politicas\\_educativas\\_promocion\\_lectura\\_escritura\\_iberamerica.pdf](http://www.oei.es/historico/fomentolectura/informe_politicas_educativas_promocion_lectura_escritura_iberamerica.pdf)
- Pennac, D. (2006). Como una novela. México: Grupo Editorial Norma.
- Ramírez, E. M. (2003). Presentación. En E. M. Ramírez (Ed.). Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro (pp.1-18). México: UNAM Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Secretaría de Educación Pública. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/>
- Yunes, E (2005, marzo). Políticas públicas de lectura: modos de hacerlas. Pensar el libro. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/revista\\_noviembre/pdf/n\\_art01.pdf](http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/pdf/n_art01.pdf)
- Zaid, G. (2012). Leer. México: Océano de México.

## “El desaprovechamiento de las tablets como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio en la ULSA Victoria”.

David Santamaría Cid de León<sup>146</sup>

### Resumen

**L**a educación es un proceso formativo complejo que integra distintas áreas de conocimiento, habilidades y más recientemente definidas, competencias. En la actualidad se ha enfocado aún más en la pertinencia y la calidad de la misma para potenciar los alcances en el mundo real de quienes la toman.

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la correlación entre la presencia de una herramienta tecnológica de alto potencial por su diversidad de acceso a soluciones, la tablet, y el aprendizaje expresado a través de la medición del rendimiento académico. En el caso de la ULSA Victoria se partió de la hipótesis de que el acceso al uso de tablet representaría un impulso al proceso de aprendizaje y por tanto a mejores resultados en el rendimiento académico.

El estudio se realizó con método cuantitativo de tipo correlacional-causal, a través de una encuesta auto administrada dividida en tres secciones de acuerdo a las subescalas construidas para medir los factores distintos que afectan al rendimiento académico.

Los resultados muestran un déficit en el aprovechamiento de esta herramienta como potenciadora del aprendizaje, y por tanto, una falla en la educación pertinente que no alcanza el desarrollo de habilidades de utilidad y diferenciación en la vida económica personal, organizacional y social.

Es importante que el Estado a través de políticas públicas educativas incorpore una óptima formación en estos recursos tecnológicos.

**Palabras clave:** Educación, tecnología, tablets, pertinencia

### Introducción

**E**l desempeño escolar de los estudiantes en las instituciones educativas es una preocupación que no discrimina. Se encuentra presente en cualquier programa educativo, a cualquier nivel, relacionado estrechamente con el concepto de calidad en la educación. La UNESCO (1995) considera importante estudiar el desempeño escolar como un pleno, y no solamente desde el rendimiento académico, así como desde los factores que le afectan para poder desarrollar estrategias encaminadas a su mejora continua.

Si se pretende tener profesionales formados para una vida concebida desde una visión multidimensional, entonces es necesario comprender al

---

<sup>146</sup> Universidad La Salle Victoria

proceso educativo como producto de esa perspectiva a la vez que formador de la misma. En dicho sentido, los estudiantes son evaluados de acuerdo a su desarrollo en el proceso educativo integral, lo que representa una consideración de interacciones multidimensionales; tal medición se reconoce como desempeño escolar, e incluye no solamente el rendimiento cuantitativo áulico, sino una serie de factores sociales, psicopedagógicos, institucionales y hasta personales que determinan la respuesta del alumno al proceso de enseñanza-aprendizaje (González, 2001). La comprensión de dichos factores conduce a una visión más amplia de las causas y resultados del desempeño escolar. El nivel superior no es excepción e inspira igualmente a los educadores y a los tomadores de decisiones a estudiar dichos factores para poder desarrollar estrategias destinadas a la mejora continua de la calidad de la educación, que se vea reflejada en los indicadores de rendimiento académico.

La educación de calidad según Aguerrondo (1993), es aquella que tiene coherencia entre los ejes ideológicos, pedagógicos y políticos y la estructura educativa, es decir aquella que es coherente con el proyecto político de la nación. Según Águila (2005), calidad significa en la educación que se provee una formación que responde a los objetivos trazados en función de las necesidades sociales. Calidad es entonces, la característica de la educación que la vincula directamente con las necesidades sociales en distintas dimensiones, la que la hace responder a la formación de personas según lo que necesita una sociedad.

El estudio del problema en su contexto responde también a lo indicado por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], que indica que la educación superior debe ser relevante en tanto que atienda a las necesidades globales como marco de referencia, pero sobre todo a las necesidades nacionales y locales para el desarrollo de vida. La educación superior será pertinente en la medida que ayude a los estudiantes a resolver los retos que se presentan en la sociedad en que se desenvuelven, y que los ayude a formarse como profesionales que se adaptan a los cambios constantes de la misma (UNESCO, 1995).

Alcanzar estas metas en la formación de profesionales depende del enfoque que se haga de la educación que se provee en el nivel superior. El profesionista debe presentar utilidad para la comunidad en cuanto a resolución de problemas reales, por lo tanto, es importante que egrese de las instituciones de educación superior con un desarrollo importante de aspectos como responsabilidad, adaptabilidad, voluntad, iniciativa, creatividad, ética, de manera que pueda responder efectivamente a los retos sociales. Una formación que involucre estos aspectos, así como la calidad en los contenidos de conocimiento, es justamente lo que el organismo citado anteriormente presenta como educación de calidad.

En este mismo sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2015) indica la importancia de impulsar el desarrollo de habilidades y capacidades integrales en los estudiantes en la educación de nivel superior. Las personas que cursen estudios de este nivel deberán recibir de parte de los planteles una educación de calidad, que represente la adquisición de conocimientos pertinentes, aprendizajes significativos y competencias. Aunado a la indicación del desarrollo de habilidades y capacidades integrales, el mismo documento enfoca a la educación superior hacia una concepción del proceso de aprendizaje como de desarrollo, y no de resultados. Esta concepción a la que el Plan enfoca a la educación superior requiere un análisis de todas las dimensiones que la afectan y no solamente un estudio del producto final del proceso, las calificaciones.

Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, 2015) señala como líneas de acción dentro de la estrategia para garantizar la pertinencia de la educación, que ésta deberá impartirse con énfasis en el desarrollo de habilidades y herramientas. Junto al conocimiento adquirido, esto representa un impacto positivo en la sociedad, al formar profesionales listos para resolver problemas del entorno en que habitan.

El mismo documento señala la necesidad del fortalecimiento de la calidad de la educación así como la procuración de su pertinencia, siguiendo la línea trazada desde lo planteado por la UNESCO (1995) y marcado en el Plan Nacional de Desarrollo (Gobierno de la República, 2015) en cuanto que se pretende formar profesionales con libertad de pensamiento, que tengan capacidad de desarrollar su creatividad, capacidad de generar soluciones a problemas reales, potenciación de habilidades y de otras dimensiones que signifiquen una educación integral. De igual manera explica que dado el avance en cobertura del nivel superior al haberse elevado el número de estudiantes de 13 a 28 de cada 100 en el periodo entre 1990 y 2013, el siguiente paso es la procuración de calidad y pertinencia.

En el contexto actual, la tecnología es esencial para el funcionamiento de las actividades económicas a nivel global. Es a través de las tecnologías de la información que se han abierto mercados en lugares donde previamente no se tenía acceso, y se han expandido operaciones en sectores, algo que antes reflejaba mayor dificultad. La educación del siglo XXI debe entonces incorporar una formación que desarrolle las habilidades en el uso de las tecnologías, concretamente y como base, en tecnologías de la información, de forma que pueda cumplir con las características de ser de calidad y pertinente.

Durante la investigación se estudiaron las distintas causas multidimensionales que afectan al desempeño escolar de los estudiantes de la Coordinación de Ciencias de la Comunicación e Idiomas y Relaciones Públicas de la Universidad La Salle Victoria, entre las cuales se encontraron resultados dentro de los hábitos de estudio y acceso a tecnología que pueden servir como punto de partida para un replanteamiento en la dirección que se ha tomado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Pertinencia y calidad en la educación**

La educación es un complejo entramado de conductas, habilidades, actitudes, instrumentos, herramientas y métodos que se desarrollan para poder proveer una mejora de vida a los estudiantes. El fin último de la educación es preparar para la vida, no solamente para el aula. La educación por tanto debe ser permanente, algo que no se ha logrado, pues aún no se caracteriza por su movilidad y capacidad de adaptación a circunstancias tanto de mercado laboral como de cambio social. La educación se ha mantenido como una preparación para el ejercicio de un puesto y no para una transformación en la vida de las personas. En este sentido, la valoración meramente cuantitativa del desempeño de los estudiantes no ayuda a comprender las estrategias que deben ser adoptadas para cambiar el paradigma de la educación (Amador, 2008), la apropiación de conceptos económicos tales como productividad o rendimiento reflejan que el papel de la educación ha sido limitado, pues la interpretación de sus alcances debe ser complementada por un análisis más a fondo que permita dar paso a un mejor entendimiento de calidad en la educación (López, 2008). Si se comprende plenamente qué es calidad en la educación, a partir de un análisis de factores y causas que rodean al proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces podrán modificarse positivamente los resultados numéricos (calificaciones) como una consecuencia inevitable de una mejora en el proceso mismo.

Las investigaciones previas, no han podido arrojar explicaciones sobre las diferencias en el rendimiento académico, en gran parte porque han sido enfocadas al estudio del mismo en función de “productividad” (Amador, 2008). Esto significa que se ha entendido la educación como una actividad económica más y el concepto de rendimiento académico se encuentra atado únicamente a los resultados cuantificables que se entregan. Hace falta la conexión con las razones, los factores, los por qué, y esto es necesario para tener una verdadera comprensión de las causas de dichas diferencias en el desempeño académico de los estudiantes (Murillo, 2003).

La calidad en la educación debe entenderse entonces como un proceso que garantice la formación integral de los estudiantes en áreas

relevantes para el desarrollo social, y no solamente para el desarrollo individual económico. Es el entendimiento de esta noción de calidad lo que conduce a la reformación de políticas públicas, lineamientos, programas y estrategias para incorporar la formación integral como eje de la educación en el nivel superior (Amador, 2008). El estudio del desempeño escolar considerando todas las características del entorno del alumno, sociales, económicas, familiares, así como las distintas manifestaciones del actuar del alumno, en actividades extra-curriculares, autogestión de aprendizaje, participación, es importante entonces para proveer una mayor comprensión del problema (Barceló, Lewis y Moreno, 2006; Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008), y así proveer un marco de referencia para la toma de decisiones que permita elevar tanto la calidad de la educación como el nivel de desempeño escolar de los estudiantes.

Tünnerman (2010), explica la pertinencia como la cualidad de la educación para trascender las expectativas de la misma según los requerimientos sociales, mientras que Águila (2005) expone que pertinencia es el impacto que la educación tiene en su entorno social, la transformación que produce con su presencia en las personas. Así, pertinencia es la característica de la educación que describe su impacto real más allá del propio espacio educativo, la repercusión que tiene en la realidad de la persona que la recibe.

Adicionalmente, el prestigio institucional y del sistema educativo en general depende en buena medida del desempeño profesional de los egresados, y si bien la medición de dicha categoría ameritaría otro estudio, es un buen primer paso el asegurar un alto desempeño escolar en su población, así como un desempeño profesional caracterizado no solo por la productividad en acciones predefinidas, sino también por la adaptación a entornos en constante evolución y creatividad en la aplicación de soluciones con las herramientas tecnológicas del nuevo milenio.

El uso de la tecnología es una constante en esa realidad, pues su aplicación ha facilitado distintos procesos para la industria y los servicios que han permitido un mayor desarrollo económico a través de un incremento en la productividad.

Por tanto, una educación pertinente debe desarrollar en los estudiantes no solamente el tradicional conjunto de conocimientos, sino también la habilidad de utilizar la tecnología como potenciador de la actividad que desempeñan. Dentro del ámbito académico, la tecnología debe cumplir con un rol dual, como medio y como fin; la escuela debe educar al estudiante en la forma de aplicar la tecnología, y también a través de ella para alcanzar mejores resultados. Concretamente, una herramienta que cada vez es más

utilizada es la Tablet con distintos ambientes operacionales y una variedad en aplicaciones para distintas tareas.

Con esto en mira, la investigación buscó encontrar si existen diferencias en el desempeño escolar de estudiantes y exponer los distintos factores que lo impactan, con el fin de mejorar la toma de decisiones institucional que permita garantizar un alto desempeño escolar en la población estudiantil, elevando de esta manera la calidad de la educación ofrecida en la institución de acuerdo a lo descrito por la UNESCO (2014), lo indicado por el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2015), y así mejorar potencialmente su desempeño profesional.

Almeida, Guisande y Paisana (2012) encontraron en Portugal en su trabajo *Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students* que las actividades extra-curriculares tienen un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Exponen que la mayor participación de los estudiantes en las actividades extra-curriculares afecta al rendimiento académico, sin embargo, es la naturaleza de estas actividades lo que verdaderamente determina qué tipo de impacto tienen. Cuando los estudiantes se involucran en actividades extra-curriculares de tipo académico su rendimiento se ve afectado de manera positiva, pues existe una correlación entre la participación en este tipo de actividades y resultados altos. Sin embargo, cuando se trata de actividades extra-curriculares de tipo deportivo y cultural, los estudiantes involucrados en las mismas ven impactado su rendimiento de manera negativa, al encontrarse que existe una correlación entre la participación en las mismas y calificaciones bajas, así como un notable incremento en las ausencias a clases y en fallar al entregar trabajos y tareas.

Las conexiones conducen entonces a la comprensión de resultados de la evaluación académica como un reflejo de la suma de los hábitos del estudiante, que puede estar influida por la pertinencia y la calidad que percibe de la educación que recibe.

## **La construcción de la educación**

El presente trabajo de investigación se basó en diversas teorías para el estudio del problema, con lo que se pretende proponer un marco de referencia que permita transitar de un paradigma pedagógico a otro, en tanto que el propuesto como destino se encuentra relacionado con los lineamientos marcados por la UNESCO, el Gobierno de la República y la Secretaría de Educación Pública a partir de la concepción adoptada de educación pertinente y de calidad.

El conductismo es la teoría que señala la relación entre estímulo y respuesta. Ante la presencia de una respuesta positiva ante un estímulo, el

individuo tenderá a repetir el estímulo pues es deseada la respuesta. Ante una respuesta negativa, el estímulo deja de presentarse pues no se desea dicha respuesta. Aplicada al ámbito pedagógico, se puede hablar del modelo tradicional de enseñanza en que las respuestas correctas en un examen, cumplir con los requisitos objetivos de un trabajo o una tarea, o incluso con un cierto número de participaciones forman el estímulo, mientras que la obtención de una buena calificación, una nota alta de rendimiento, o la consecución de aprobación de la materia representan una respuesta positiva (Belánger, 1978). Es importante este planteamiento teórico pues ofrece la posibilidad de analizar el proceso de enseñanza como una dinámica conductista, en que se pone poca atención al entorno del alumno, mismo que provoca la toma de decisiones que se materializa en las actividades descritas como estímulo. En otras palabras, la teoría conductista ayuda a comprender la motivación de respuesta que tienen los alumnos para trabajar en un ámbito académico, pero no permite ir más allá, hacia los factores que impactan la generación del estímulo, como tampoco permite comprender la presencia de la respuesta como producto de un proceso complejo multidimensional.

Por su parte, el constructivismo propone un aprendizaje que se construye, con la presencia de factores externo al individuo. Esta teoría explica que la respuesta producida por un estímulo, no es bilateral como propone el conductismo, sino que involucra la construcción de signos complejos que median entre estímulo y respuesta para producir la relación. En el ámbito pedagógico, la aplicación de esta teoría implica que el estudiante encuentra la razón de ser de la respuesta positiva a través de las actividades que este trabajo describe como desempeño escolar (Rosas y Sebastián, 2008). Las actividades que representan una formación integral, que van desde la disposición al auto-aprendizaje, participación en actividades extracurriculares, así como conductas dentro del aula e interacción entre pares en el ámbito escolar, pasan a ser los signos construidos y elegidos que median entonces entre la presentación del trabajo correcto y la presencia de resultados positivos como respuesta. Se profundiza en la complejidad del proceso de aprendizaje, y arroja fundamento teórico para sustentar la concepción de educación de calidad desde múltiples dimensiones que conforman el mencionado proceso.

El enfoque sociocultural de Vigotsky dentro del propio constructivismo, indica que el aprendizaje se lleva a cabo con la apropiación de signos que se encuentran en el contexto social y cultural del individuo. Hablando de educación superior, la construcción del conocimiento implica mucho más que la mera transmisión del mismo, pues se trata de un proceso psicológico superior, avanzado, ya que es de alta especialización y por tanto los signos se generan con la intención de conectarlos con contenidos específicos. Estos signos se generarían del entorno social y cultural relativo al área de formación, de modo que las variables propuestas para el estudio de las causas

de diferencias en el desempeño escolar, encuentra su sustento en esta propuesta de enfoque. La apropiación de signos que median para el resultado final del proceso de aprendizaje, que es la adquisición del conocimiento gira en torno a las condiciones socioculturales del estudiante. Al ser un conocimiento construido de forma integral, se vuelve igualmente signo que media entre el estímulo de trabajar de manera correcta y la respuesta de resultados positivos (Chaves, 2001).

Desde la perspectiva constructivista y sociocultural, las tablets como herramienta de aprendizaje encuentran fundamento para la inclusión en un modelo educativo que busca la pertinencia y calidad, pues se encuentran en la realidad que rodea al estudiante y que siguen presentes cuando este se incorpora a la actividad profesional. Al estar constituidas como signos de mediación de forma natural por el entorno, existe de igual forma un fundamento teórico para su uso con esa función en el proceso de aprendizaje.

## **Método**

Se emplearon técnicas de método cuantitativo para la descripción y la correlación de algunas variables. La técnica empleada fue la de encuesta auto-administrada.

Se utilizó la encuesta autoadministrada como técnica cuantitativa, para recopilar información sobre las distintas dimensiones del desempeño escolar, así como de las variables que tienen impacto en el mismo, y para encontrar la correlación entre desempeño escolar y las variables de la investigación. La encuesta se condujo en el universo de población. El instrumento descrito a continuación fue de elaboración propia, y validado con la aplicación previa al 10% del universo a estudiar.

La encuesta consta de tres secciones, y cada una de ellas un número equitativo de preguntas que responden a las variables a medir en cada sección. Los ítems empleados utilizan para su respuesta la opción múltiple, selección múltiple, escala por orden de clasificación y escala de Likert.

El instrumento se dividió en tres secciones que corresponden a las subescalas de medición identificadas como tipos de factores que inciden en el desempeño escolar. Así, las tres subescalas y por tanto las tres secciones del cuestionario son factores socioeconómicos, familiares y personales-académicos.

En la primera subescala de factores socioeconómicos, las variables a medir son ingreso familiar, acceso a servicios de salud, condiciones de vivienda, acceso a servicios públicos y tecnológicos, y acceso a la alimentación.

En la segunda subescala de factores familiares, las variables a medir son, miembros de familia con quienes habita, ocupación de familiar de quien depende económicamente, educación formal de familiares, influencia de familiares en la decisión de carrera universitaria, y acercamiento de familiares a la vida académica del alumno.

En la tercera subescala de factores personales-académicos, las variables a medir son realización de actividades académicas voluntarias, situaciones de uso de trabajo colaborativo, cumplimiento con requisitos de evaluación, consulta con profesores, realización de actividades extra curriculares de tipo académico, realización de actividades extra académicas y apoyo institucional.

Los resultados para este trabajo de investigación se obtuvieron a partir de lo encontrado en la primera y en la tercera subescala de factores.

El alcance de la presente investigación fue correlacional, pues pretende conocer y exponer la relación existente entre las variables, es decir entre los factores de tipo socioeconómico, de tipo familiar y de tipo personal-académico, con el rendimiento académico, para determinar el impacto de dichas variables en el desempeño escolar, de acuerdo a lo descrito por Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Se llevó a cabo una investigación no experimental, en la cual se observó únicamente el fenómeno sin introducir una modificación en las variables.

La investigación fue transeccional, correlacional-causal según Hernández et al. (2010), pues buscó mostrar la correlación entre las variables y el rendimiento académico expresado de forma cuantitativa (calificaciones), en el el ciclo escolar agosto-diciembre 2015. Con dicha correlación, se pretende encontrar si la presencia de las variables descritas en cada tipo de factores, se vuelve causa de resultados más altos en la variable de rendimiento académico, y de un perfil común para el desempeño escolar de alto nivel.

La investigación se realizó con alumnos del nivel licenciatura del área de Ciencias de la Comunicación e Idiomas y Relaciones Públicas, en la Universidad La Salle Victoria, durante el periodo que comprende el ciclo escolar agosto-diciembre 2015. La población objeto de estudio fueron los estudiantes de la Coordinación de Ciencias de la Comunicación e Idiomas y Relaciones Públicas, que conforman un universo de 85 personas.

No se realizó obtención de muestra, pues el estudio se aplicó en la totalidad del universo de población dado el tamaño del mismo, 73 alumnos con disponibilidad (exceptuando a las bajas formales e informales durante el ciclo y los casos de intercambio académico en el extranjero), que integran la Coordinación de Ciencias de la Comunicación e Idiomas y Relaciones Públicas.

## Resultados

A partir del promedio de calificación más alto, y del más bajo, se categorizó para el análisis de contraste de la siguiente forma:

Categoría	Rendimiento académico
A (muy alto)	9.6 – 10
B (alto)	9.1 – 9.5
C (medio)	8.6 – 9.0
D (bajo)	8.0 – 8.5

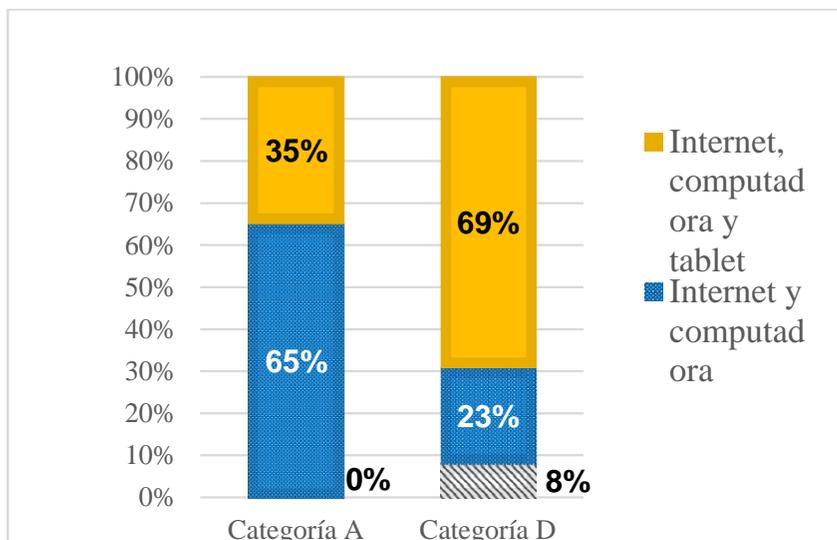
**Tabla 1. Categorías de rendimiento académico**

*Fuente: Elaboración propia, 2015.*

De los estudiantes encuestados, se obtuvo que el 23% de ellos se encuentran en la categoría A de rendimiento académico, es decir, que obtuvieron un promedio de calificación en el rango de 9.6 a 10 durante su periodo inmediato anterior, mientras que el 18% se encuentra en la categoría D, de 8.0 a 8.5.

Estos resultados permiten observar igualmente que el menor porcentaje de población estudiantil de ambos programas pertenece al rendimiento académico más bajo, correspondiente a la categoría D. Los hallazgos en conjunto invitan al contraste de variables entre las categorías para perfilar más claramente a los alumnos que pertenecen a ellas.

En referencia a los servicios de tecnología con que cuentan los estudiantes, de los estudiantes de categoría A, un 35% señaló contar con servicio de internet, computadora y tablet, y el 65% señaló contar con servicio de internet y computadora, pero no con tablet como se muestra en la figura 1. De los estudiantes en categoría D de rendimiento académico, tal como se muestra en la misma figura, el 69% señaló que cuenta con internet, computadora y tablet, el 23% que cuenta con internet y computadora, y 8% que cuenta con internet, pero no tiene equipo de cómputo ni tablet de uso personal.



**Figura 1. Acceso a servicios de tecnología**

*Fuente: Elaboración propia, 2015.*

Los resultados permiten establecer una correlación en el uso de la tablet principalmente, pues en la categoría de rendimiento académico muy alto, la mayoría no cuenta con ese dispositivo, mientras que en la categoría de rendimiento académico muy bajo es lo opuesto, la mayoría cuenta el dispositivo, adicional a los servicios de internet y computadora que se encuentran presentes en prácticamente todos los estudiantes encuestados. Estos resultados invitan a estudiar más a fondo las razones para la diferencia en el rendimiento entre alumnos que cuentan con tablet y los que no, pero abre espacio a la especulación sobre el papel que juega efectivamente la tablet en la vida académica del estudiante. En este trabajo, se invita a la reflexión sobre el uso que puede darse al dispositivo más reciente, y sobre todo se invita al docente a reflexionar sobre la forma en que puede involucrar el uso de la tablet en la vida académica del estudiante. Estos resultados son una oportunidad para que el docente innove en su práctica, y se sirva de la presencia del dispositivo para potenciar el rendimiento académico, más que restringir su uso.

En los factores personales-académicos, la investigación arrojó en lo concerniente a conductas de los estudiantes, medidas según la frecuencia con que se realizan algunas actividades académicas, que de los estudiantes de categoría A, el 30% cumplen con las lecturas asignadas en sus syllabus de cada materia durante todas las semanas, mientras que el 35% señaló que cumple casi todas las semanas; el 35% indicó que cumple algunas semanas y en ningún caso se señaló no cumplir nunca con esta actividad. Esto representa

que el 65% de alumnos de categoría A, cumplen con regularidad las lecturas asignadas.

Al hacer el comparativo con los estudiantes de categoría D, se observó que el porcentaje de cumplimiento regular disminuye en todas las actividades, pues en las lecturas asignadas por el syllabus de la materia, 61% señala cumplirlo de manera regular, comparado con el 65% de los estudiantes de categoría A; en las lecturas complementarias el 23% de los estudiantes las realiza de manera regular, comparado con el 30% de la categoría A; en visitas a biblioteca, el cumplimiento regular en alumnos de categoría D de rendimiento académico alcanza el 16%, comparado con el 24% de la categoría A, y en visitas a bases de datos de acceso mediante servicios de biblioteca digital, el 15% señaló hacerlo de manera regular, comparado con el 18% de la categoría A.

Destaca igualmente que, en la actividad de lecturas asignadas, los estudiantes de categoría A de rendimiento indicaron en un 30% cumplir todas las semanas, mientras que en la categoría D, fue el 15% que señaló lo mismo. En contraparte, ningún alumno de categoría A marcó nunca cumplir con sus lecturas asignadas, mientras que en la categoría D, sí lo hizo el 8% de los encuestados.

Otra actividad sensible a la diferencia fue la visita a bases de datos digitales, pues, aunque en ambas categorías indicaron nunca realizar esta actividad el 47% de los estudiantes, en la categoría A el 6% sí indicó realizarla todas las semanas, mientras que en la categoría D, ningún alumno señaló esa opción de frecuencia para describir su cumplimiento.

Los resultados sobre el cumplimiento de requisitos de evaluación reflejan que el 100% de los alumnos encuestados que pertenecen a la categoría A cumplen siempre con entrega de tareas, entrega de trabajos y trabajos colaborativos, y el 71% incluso manifiesta aportar más de lo requerido. En la categoría D, el 100% entrega siempre sus trabajos, pero en trabajos colaborativos es el 92% el que cumple siempre, y en entregas de tareas es el 77% que cumple siempre. Solamente en trabajos colaborativos se presenta un 8% que manifiesta cumplir siempre y aportar más de lo requerido, mientras que, en entrega de tareas, el 23% y en trabajos colaborativos, el 8%, señalan cumplir de manera irregular.

En la categoría D, solamente el 8% maneja la búsqueda de información por cuenta propia como actividad que más le favorece para la comprensión de lo visto en sus clases, mientras que el 54% señaló alguna actividad de interacción social, de los cuales en ningún caso indicó que el repaso con algún compañero, o la exposición de un compañero sobre lo visto en clase fuera la actividad extra curricular de tipo académico que mejor le ayuda a comprender un tema; el 15% utiliza la plática informal como método

más efectivo para reforzar aprendizaje, y el 39% hace uso de la técnica de debate.

En cuanto a las actividades extra académicas de las que se sirve el estudiante para favorecer una mayor comprensión de los contenidos de sus clases, en los estudiantes con rendimiento académico de categoría A, el 53% de ellos manifestó que la actividad que más realiza es la consulta de artículos en internet, sin especificar la fuente de la que se obtienen, el 46% señaló la lectura de libros extra a los indicados en los programas de sus materias y artículos de internet con la misma importancia, y el 59% seleccionó a la lectura de artículos de internet o consulta de videos en internet con la misma importancia.

En los alumnos con rendimiento académico de categoría D, el 69% señaló que la actividad extra académica que más realiza para reforzar su conocimiento, es la lectura de artículos en internet, el 8% indicó la lectura de libros extra a los señalados por el programa de la materia y la lectura de artículos de internet con la misma importancia, y el 77% manifestó que la actividad que más realiza es la consulta de artículos de internet y la consulta de videos en internet con la misma importancia.

Por otra parte, en los alumnos de categoría D de rendimiento académico, únicamente en la herramienta de internet institucional no se encontró como mayoría el porcentaje que señaló que el impacto es algo o bastante en sus actividades académicas como se muestra en la figura 14. En la herramienta de biblioteca digital existe un contraste entre ambas categorías, pues mientras que en la categoría D, el 62% la selecciona como algo o bastante en función de su impacto en las actividades académicas, en la categoría A es el 41% el que indica lo mismo. Otro gran contraste se aprecia en el uso de la biblioteca, pues en la categoría D, el 31% señala que le ayuda poco o nada su uso, mientras que en la categoría apenas el 6% señala lo mismo. Estos resultados reflejan una correlación que indica que los alumnos que tienen niveles de rendimiento académico más bajos, son aquellos que usan más los recursos digitales de lectura de la universidad, mientras que los alumnos de niveles más altos, son aquellos que usan más los recursos físicos de consulta bibliográfica.

## **Conclusiones**

El uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha sido potenciador de dicho proceso, y esto puede deberse a diversos motivos.

El sistema educativo sigue patrones de modelo tradicional, aunque existan reformas desde hace más de dos décadas. La muestra aún puede observarse en el aula promedio del país, el uso de dispositivos de tecnología

sigue siendo como tendencia, vetado y no permitido con una correcta guía para su uso con fines productivos. Aunque sería necesario hacer más estudios que aislen el caso de los *smartphones*, se podrían esperar conclusiones similares. Las tablets no son permitidas en el aula y se pierde la oportunidad de utilizarlas como herramienta para enriquecer el aprendizaje, de desarrollar las habilidades para su uso productivo, y encima se pierde la pertinencia de la educación, pues si en las instituciones y empresas donde el futuro profesional encontrará espacio para laborar, se utiliza cotidianamente todo tipo de herramientas de tecnologías de la información, una educación para la vida tendría que considerar entonces la formación del alumno considerando a las mismas. No se trata tampoco de limitar el ejercicio con tablets al acceso a redes con cursos digitales, sino que se trata de volver cotidiana la habilidad de aprender más a través del medio que se está usando, de impulsar la búsqueda de información y la discriminación correcta entre fuentes confiables y no confiables.

La realidad es que, aunque debiera indicarnos lo contrario, el alumno con una tablet tiende a rendir menos en el aula, y eso habla de la herramienta como un medio para la desconexión más que para la potenciación del aprendizaje, de un distractor más que un facilitador, y por supuesto la clave para transformar esta situación pasa por los responsables de la educación.

Los estudiantes que aprenden más, tienen mejores hábitos de lectura, esto quizás se ha comprobado en distintos momentos y en distintos lugares, sin embargo, aquel estudiante que posee una tablet no necesariamente acude a las bibliotecas digitales, y lo hace menos aún a las bases de datos. Con catálogos tan amplios como aquellos de que disponen las distintas universidades en el país, al alcance del mano, resulta sorprendente que no se recurra a esa diversidad para la búsqueda de información y aprendizaje. Cabe profundizar en las razones por las que esto no se hace, pero un problema actual no solo de estas plataformas sino de otras ubicadas en internet, es la falta de optimización para dispositivos móviles, contando a la tablet como uno de ellos. Esta situación desincentiva la incorporación de esta actividad nueva al conjunto de habilidades por desarrollar del estudiante. En un momento donde la tendencia es hacia lo intuitivo, las plataformas más serias de conocimiento han fallado en presentarse como *user-friendly*, y el profesional de la educación ha fallado en facilitar el saber cómo, del uso de las mismas.

A nivel política, no es suficiente con destinar recursos a la compra de tablets y su reparto entre los niños de las escuelas oficiales. Hace falta definir líneas de modificación a la acción educativa que las incorporen a la misma, hace falta situar a la educación como desarrollador integral de la vida cotidiana, y no como una entidad ajena de contenidos establecidos sin discusión y sin argumentación clara.

No se trata de eliminar estrategias, sino de adaptar y complementar. Los estudiantes que cuentan con tablet manifiestan que su fuente primaria de aprendizaje es la lectura de artículos en línea y visualización de contenidos multimedia en plataformas digitales, sin embargo, ponen poca atención en el origen de las fuentes, lo cual habla de la avidez de auto-aprendizaje pero la falta de fundamentos para el mismo. El impulso a la lectura puede venir entonces utilizando las preferencias y acceso a herramientas de la población estudiantil, en vez de la homogeneización en el desarrollo de tal actividad. Los clásicos de la literatura se encuentran disponibles íntegros en distintos formatos digitales, y fomentar el análisis crítico que resulta de la lectura no tiene por qué estar atado al medio físico.

De la misma forma debe convencerse al joven del potencial que tiene la herramienta con que cuenta, pues resulta igualmente sorprendente su dinamismo en el manejo de redes sociales, pero en la misma medida una falta de inventiva para resolver situaciones sencillas, como encontrar una aplicación que emule las funciones de un dado, o un mapa.

Finalmente, la socialización del conocimiento es un fenómeno que se observa altamente productivo en el nivel superior de la educación, pero que no se vincula de la misma forma en ambientes digitales. La socialización del conocimiento en ambientes digitales se restringe a cultura popular o a la interacción cotidiana entre los usuarios, pero falla en la retroalimentación y construcción en conjunto del conocimiento formal, en compartir fuentes confiables, contenidos enriquecedores, y se distingue por la confrontación entre las personas, situación que dentro de los factores estudiados distingue justamente a los estudiantes de rendimiento más bajo. No escapa la reflexión sobre esta preferencia por el debate de los alumnos con menor rendimiento, ¿el desempeño escolar que resulta en un rendimiento alto restringe la libertad de pensamiento del alumno? ¿o es el caso que quienes más debaten tienen un desempeño menor dado que carecen de la preparación adecuada para confrontar ideas? No es accidente, que los alumnos que más tienden al debate, también son aquellos que leen menos en general, y de lo que leen, lo hacen menos directamente en libros y privilegian los artículos encontrados en internet.

El uso de la tecnología es un factor sumamente importante en el desempeño escolar, y quizás el más relevante encontrado en el presente trabajo. Cuanto mayor es el uso de la tecnología, caracterizado por acceso a internet, computadora, tablet, consulta de artículos en internet, consulta de videos y acceso a biblioteca digital, menor es el desempeño escolar. En una era de tecnología y conocimiento, cabe reflexionar también las razones por las que esto sucede. Es posible, por un lado, que el uso de tablet sea un distractor para los estudiantes, teniendo en manos una herramienta, pero que no se

dispone para trabajar en el aprendizaje. Si esta es la situación, entonces el docente debe involucrarse más en el uso de tecnologías de manera que pueda explotar la tablet como herramienta de enseñanza, y propiciar que el alumno la vincule al desarrollo de su actividad académica. Por otro lado, internet también presenta algunas deficiencias que impactan negativamente el desempeño escolar del estudiante; al no tener una restricción en las fuentes de las que se obtiene la información en la red, es posible que el alumno no discrimine a la hora de su consulta, creando en detrimento de su aprendizaje, un ciclo de desinformación o información inadecuada en el que el estudiante asimila conocimientos incorrectos o tergiversados. Si este fuera el caso, el docente debe involucrar más la enseñanza de métodos de investigación que permitan al alumno discernir entre las fuentes que consulta, favoreciendo el uso de la biblioteca digital institucional, pero también apoyándolo para que interiorice la búsqueda adecuada en motores de búsqueda convencionales que cuentan con mecanismos de meta búsqueda.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *La educación*, 37(116), 561-578.
- Águila, V. (2005). El concepto: calidad en la educación universitaria, clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5).
- Almeida, L.S., Guisande, M.A. y Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Amador, J.C. (2008). *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Barceló, E., Lewis, S. y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, (18), 109-138.
- Bélanger, J. (1978). Imágenes y realidades del conductismo. *Philosophiques*, (5), 3-110.
- Chaves, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (22), 110-135.
- Gobierno de la República. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos.

- González, D. (2001). *Un modelo estructural de desempeño escolar en estudiantes de licenciatura*. (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Perú: McGraw-Hill.
- López, F. (2008). Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior. En C. Tünnermann Bernheim [Ed.]. *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: IESALC-UNESCO, PUJ. 45-94.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos.
- Tünnerman, C. (2010). Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la educación superior. *Boletín Iesalc Informa*, 219.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París, Francia: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2014, 28 de Febrero). *La educación después de 2015. 194ª Reunión del Consejo Ejecutivo*. París, Francia: UNESCO.

## “Intervención Social para el fortalecimiento de la formación integral en los estudiantes del CONALEP, Monterrey I”.

*Dolany Katrin Acuña Jiménez*<sup>147</sup>  
*Maria Francisca Garcia Ramos*<sup>148</sup>

### Resumen

**E**l bagaje conceptual respecto a la educación aporta numerosos elementos que constituyen su entendimiento. En autores de más de cinco décadas atrás hasta los más recientes es común encontrar elementos recurrentes que acercan a la idea del qué, para qué y cómo es la educación, los cuales giran en torno a la formación integral de ser humano, la sustentabilidad, la calidad, la gestión escolar, entre otros.

Sin embargo, se precisan problemáticas que dificultan alcanzar esos elementos tales como la insuficiente preparación docente, falta de herramientas de sistematización y evaluación, poca formalización de acciones de gestión y poca claridad sobre los fines educativos en sí de una actividad escolar. De esas, el educador es relevante para que dinamice factores asociados a la gestión, y reflexione, comprenda y conduzca fehacientemente fines educativos.

Gracias al proceso de intervención social efectuado en una institución educativa de nivel medio superior, se pudo reconocer qué otras problemáticas particulares existen, cómo se manifiestan, cómo se contribuyó a su transformación y qué resultados se obtuvieron.

Es precisamente que el presente documento tiene el objeto de dar una respuesta aproximada a esos interrogantes ya que se muestra un extracto del proyecto de tesis con título **Sensibilización del Desempeño Profesional Docente respecto a las Actividades de Apoyo a la Formación Integral de los Estudiantes del CONALEP Monterrey I**, producto del proceso académico de la maestría en Proyectos Sociales con Orientación en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León, ciclo 2015-2017.

**Palabras clave:** Fines educativos, formación integral, desarrollo sustentable, gestión escolar intervención, CONALEP.

### Definición del Problema

**D**entro de los elementos recurrentes que acercan a la idea del qué y para qué es la educación se identifican aquellos cuyo foco central es la persona, obedeciendo a las dimensiones de su desarrollo integral permitiendo inferir que se trata de una formación integral como finalidad de la

---

<sup>147</sup>Universidad Autónoma de Nuevo León

<sup>148</sup>Universidad Autónoma de Nuevo León.

educación (Maritain, 1959; Navas, 2004; Álvarez, Pérez y Ruiz, 2008; Ruiz, 2007; Orozco, 2008).

Navas (2004) menciona que entre las características más sobresalientes de la educación están su finalidad e integralidad, pues,

Tiene que ver con el ser humano. Un ser humano dotado de todas sus cualidades y dimensiones. Por eso se dice que la educación se dirige hacia el perfeccionamiento integral de la persona, no debiéndose descuidar ninguna de sus capacidades integrantes: cognitivas, morales, afectivas, éticas, estéticas, sociales, etc. (p.38).

Por su parte, Álvarez, Pérez y Ruiz (2008) indican que:

El hombre es una totalidad compleja como ser biológico-psicológico-social, y uno de los problemas a resolver por la educación consiste en cómo lograr el desarrollo humano. Esto es desarrollar sus diferentes potencialidades en determinado contexto. Lo anterior se relaciona con la idea de formación integral, que está presente con énfasis en la educación de nuestra época. Entre los diversos enfoques para la misma, desde una dimensión antropológica se trataría de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre. En un plano psicológico se tendrá en cuenta lo sensible, lo racional y lo comportamental; esta es una tríada importante que en pedagogía se ha enunciado como la formación de modos de pensar, actuar y sentir. En un plano didáctico se propicia la formación integral si se concibe el contenido de enseñanza-aprendizaje en componentes integrados por los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores (pp. 177-178).

Para efectos del proceso de intervención, se propuso un cuadro con el objeto de identificar por separado aquellos elementos recurrentes en los autores citados que aproximan a la finalidad educativa, es decir, la formación integral del estudiante aunque se caracterizan por su interdependencia e interrelación, ya que subyacen de la idea integral y compleja del ser (véase cuadro 1).

Ahora bien, dentro del conjunto de conocimientos disponibles sobre educación, cabe mencionar los consensos de carácter político presididos por la Organización de las Naciones Unidas – ONU, pues, en sus informes sobre educación a lo largo del tiempo aportan más elementos para su entendimiento y su práctica con influjo a nivel internacional, regional, nacional y local.

Como primer elemento a ver es la relación entre educación y desarrollo. Tiene su origen en la *Educación Ambiental (EA)* promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente – PNUMA, que mediante a un proceso constante y paulatino de discusiones y reuniones internacionales en relación a la implementación de acciones educativas tendientes al conocimiento, concientización, restauración y preservación del medio ambiente, se ha acuñado el término *desarrollo sostenible o sustentable* y con ese, el rótulo de *educación para el desarrollo*

*sostenible*– EDS (sic) (Zabala y García, 2008) “y las más recientes que se derivan de ella, denominadas como educación para un futuro sustentable (EFS) o educación para la sustentabilidad (EPS)” (Sauvé, 1999, p. 8).<sup>149</sup>

Dicho de otro modo, la educación ha cobrado más fines específicos, haciendo hincapié en los asuntos que implican el desarrollo sustentable los cuales incluyen acciones tendientes a: la transformación social; un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida y un derecho de todos los hombres a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza; la consolidación de la democracia; la construcción de la paz; la estabilidad dentro y entre los países; la creación de sociedades más justas; una ética más humana representada en conocimientos, actitudes, aptitudes, comportamientos, ejercicios de reflexión y participación para que los individuos y sociedades vivan en consonancia entre sí y con la naturaleza; el fortalecimiento del papel de la infancia, juventud, mujer, indígenas, trabajadores, industria, agricultores y comunidad científica; la superación de la pobreza, entre otras acciones (UNESCO, 1976b; ONU, 1992; Macedo y Salgado, 2007; Peza, 2013).

En el cuadro 2 se propone, a manera de síntesis, aquellos elementos que componen la función educadora en el marco de esa relación educación y desarrollo, entendida como EA o EDS (véase cuadro 2).

Prosiguiendo con el análisis, un segundo elemento es la calidad. Promovida por la misma ONU, desde eventos decisivos para la determinación de criterios que puedan evidenciar la calidad del sistema educativo formal se ha impulsado la aparición de la noción de *gestión educativa* como un factor clave hacia la calidad (Sander, 1996; Botero, 2007; Concha, 2007).

En tanto a la gestión educativa, Sander (1996) argumenta que deviene de los fundamentos filosóficos y sociológicos de los paradigmas dominantes en la administración de la educación contemporánea, es por esto que es de encontrar en la literatura las ideas de organización, eficiencia, eficacia y la misma gestión en el ámbito educativo y/o escolar.

Es por esto que se infiere que es preciso desarrollar un conjunto de procesos, acciones y/o prácticas como factores críticos de gestión para la calidad de la educación en tanto contribuyen al alcance de los fines educativos planteados en un plantel, sistema y política educativa.

López (2010) a partir de la revisión sobre tales factores, identifica algunas variables que inciden en la gestión de las organizaciones escolares y

---

<sup>149</sup> Mientras que algunos hacen alguna distinción entre los vocablos sustentable y sostenible, para otros es indistinto, pues, a raíz de la traducción al español de *sustainable development*, países latinoamericanos como Colombia usan *sostenible*, a diferencia de México que emplea *sustentable* (Peza, 2013). Para mayor ampliación de la discusión entre los términos, revisar Gallopín (2003) o Sauvé (1999) citados en las referencias del presente trabajo.

las relaciones entre ellas; de esas se destacan las dimensiones de liderazgo, recursos, procesos, resultados, calidad educativa, entre otras.

En conclusión se ha expuesto que, de una parte, los fines de la educación son los concernientes a la integralidad del ser humano como al compromiso mundial hacia el desarrollo sustentable que se proponga una política, un sistema, un plantel, un currículo y hasta una actividad educativa, y de otra parte, que los factores asociados a la gestión sugieren ser los ideales para el alcance de fines educativos, lo que a su vez representa el camino hacia la calidad de la educación.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, vale revisar algunos problemas que se presentan según varios autores. En primera instancia Maritain (1959). Él expone que un error significativo en el cumplimiento de los fines de la educación es el desconocimiento de los mismos debido a la supremacía de los medios o métodos educativos. No desmerita los métodos, por el contrario, el autor dice que en general son mejores que los de la pedagogía antigua pero la debilidad está en que se pierde de vista el fin; en otras palabras podría decirse que en el entusiasmo de la innovación de estrategias pedagógicas se da por entendido los fines, dejando de lado su definición clara hacia el beneficio del estudiante.

Por su parte, si el fin de la educación es la formación integral del estudiante, Álvarez, et al. (2008) exponen las insuficiencias que afectan esa formación dentro del sistema formal; por mencionar algunas se encuentran:

Se ha observado que los modos de actuación adquiridos dentro de una asignatura pueden tener un significado y aplicación en otras situaciones, pero no siempre se sistematizan de esa manera.

Los sistemas y formas de evaluación aún no abarcan diversas dimensiones de la formación del sujeto, generalmente tocan la dimensión instructiva.

Los docentes aún no poseen la suficiente preparación para conducir este tipo de formación. (pp. 182-183).

Acerca del compromiso mundial hacia la EDS, Sauvé (1999) precisa que como tiene su origen en la EA, son muchas las concepciones las cuales conducen a una práctica reducida. “Aún más, con frecuencia los fundamentos de la práctica no son claros y se produce una ruptura entre el discurso y la práctica. Esto confunde y conduce a una pérdida de efectividad” (p. 11). Su análisis del desarrollo sustentable en el campo de la educación “plantea muchos problemas, principalmente de naturaleza conceptual, ética y cultural. Además, no se refiere en modo alguno a una fundamentación educativa, sino a una opción contextual adoptada por algunos actores sociales en un momento histórico específico” (pp.14-15).

Ahora, sobre los factores que se derivan de la organización de la escuela, Cornejo y Redondo (2007) afirman que pese a que se admite su asociación con los logros educativos,

La evidencia sobre factores asociados al aprendizaje escolar es bastante y es poca a la vez. Es bastante en el sentido de que los métodos de investigación han mejorado y disponemos ya de un conjunto de evidencias que tienden a repetirse en los estudios internacionales y es poca porque la base de conocimientos acumulada sobre factores asociados aún no se convierte en un real apoyo a los procesos de mejora educativa urgentes de realizar en nuestro contexto latinoamericano. La carencia de un modelo explicativo que organice la evidencia sobre factores asociados [...] es uno de los obstáculos para el desarrollo más fructífero de esta línea de investigación (pp. 168-169).

En síntesis pueden identificarse las siguientes problemáticas:

- Débil definición de los fines educativos.
- Escasas competencias en los docentes respecto a la formación integral.
  - Ausencia de herramientas formales de evaluación que evidencien resultados en cuanto a la formación integral de los estudiantes.
  - Reducida concepción sobre ambiente y sustentabilidad.
  - Cuestionable propuesta pedagógica sobre educación ambiental o educación para el desarrollo sustentable.
  - Insuficiente identificación de procesos u acciones escolares de gestión asociados con los fines educativos.

Ahora, al ver la relación que guardan las anteriores problemáticas bajo los planteamientos expuestos, se puede deducir que para el alcance de los fines educativos es eminente una preparación docente, unas herramientas de sistematización y evaluación, una formalización de las acciones de gestión escolar y una comprensión sobre los fines en sí. No obstante, de esos, el educador es relevante para que dinamice factores asociados a la gestión, reflexione y/o comprenda el efecto educativo y por consiguiente conduzca fehacientemente fines educativos.

En tal sentido, la problemática abordada con el proceso de intervención que tuvo más posibilidad de repercutir en las otras ya mencionadas es entorno al ejercicio docente, puesto que influye directamente en el proceso para alcanzar fines educativos en actividades propiamente escolares, en particular, en las conocidas como de apoyo a la formación integral de los estudiantes de acuerdo con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica – CONALEP que es dónde se llevó a cabo la intervención. Cabe mencionar que mediante el diagnóstico institucional sobre el problema y la aplicación de técnicas y herramientas de recolección y

análisis de datos se priorizaron las problemáticas puntuales para la población objetivo.

## Postura Epistemológica

Fue desde la *Doble Hermenéutica* de Giddens (1993) donde se concibió al sujeto (población objetivo) y su realidad (su ejercicio docente como responsables de las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes en una institución educativa), al mismo tiempo que la manera como se llevó a cabo el proceso de intervención. Gracias a sus *nuevas reglas del método sociológico* se orientó la visión ontológica, metodológica y teórica del proceso las cuales son sintetizadas a continuación en dos premisas, a saber:

a) *La producción y la reproducción de la sociedad ha de ser considerada como una realización diestra de parte de sus miembros* (Giddens, 1993, p.164). Ésta regla durante el proceso de intervención permitió concebir a la población objetivo con conocimiento relevante y consciente de su actuación en función de las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes en una institución educativa, y por tanto, el papel de la gestora del proyecto se orientó a transformar ese conocimiento *en categorías del discurso científico-social* (sic), en otras palabras, en un planteamiento técnico de esa actuación.

Propiamente en la intervención, ésta premisa se cumplió en la forma como se llevaron a cabo las sesiones, pues, con ayuda de preguntas orientadoras se estimuló a que la población objetivo contará sobre el qué y cómo desarrollaban fines educativos en las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes de las cuales eran responsables.

La información obtenida quedó plasmada en una propuesta formal de estructuración de ese conocimiento denominada instrumento guía cuya posterior revisión conjunta, facilitó la autoreflexión, el autoreconocimiento y el autoseguimiento en la misma población objetivo respecto a su desempeño docente. En últimas, se les mostró su ejercicio en un lenguaje técnico, sin ningún juicio negativo o de duda, y sí como una forma para hacerles reconocer lo que habían logrado. Es por esto que la propuesta formal se le llamó instrumento guía para también posibilitar los objetivos del proyecto, convirtiéndose en el material de apoyo para la fase de intervención.<sup>150</sup>

b) La dualidad de la estructura. Ésta premisa invitó a pensar que la realidad es una estructura a partir de prácticas reproducidas, pero que a su vez

---

<sup>150</sup> En el apartado <Resultados> del presente trabajo se describe de forma sintetizada los logros y alcances de la intervención que permiten evidenciar lo mencionado en el párrafo.

permite ser reconstruida debido a que se constituye dentro de marcos de significado, poder y normas por los mismos actores sociales que a veces son intencionales, como no.

A la postre, ésta premisa significó concebir al contexto del proyecto como un proceso de estructuración donde es posible producir acciones hacia una nueva, partiendo del conocimiento común o *lego* (sic) de los sujetos de intervención y de la existencia de ciertas propiedades de ese contexto que hacen que las acciones de los actores sean intencionales o simples reproducciones.

Ejemplo de tales consideraciones es la dinámica y ritmo de trabajo de la institución educativa donde labora la población objetivo. Gracias a las técnicas de recolección de datos utilizadas en la fase de diagnóstico junto con la lectura, análisis y ajustes constantes durante la intervención, se comprendieron cuáles son esos factores institucionales que limitan, complican o dificultan el quehacer de la población objetivo, pero que no hacen imposible la generación de nuevas formas de acción de donde precisamente se enfocó la gestión en la fase de intervención y que por tanto consiguió tanto resultados esperados como alcances inesperados tras el proyecto.

La posibilidad entonces de la intervención se debió a la apertura y disposición de la población objetivo y demás actores involucrados, así como la permanente insistencia de la gestora del proyecto teniendo como base la mecánica de la institución, del sistema y política educativa por la cual están influidos.

## **Contexto del Proyecto**

Conforme al *Manual General de Organización del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*, éste colegio conocido comúnmente por su abreviación CONALEP, es una dependencia de la Secretaría de Educación Pública - SEP, con personalidad jurídica, patrimonio propio y forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica - SENET.

Éste manual comunica que

El sistema CONALEP lo conforman 30 Colegios Estatales de Educación Profesional Técnica, creados como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, una Unidad de Operación Desconcentrada para el Distrito Federal, una Representación del CONALEP en el Estado de Oaxaca, 307 planteles distribuidos en todo el territorio nacional, ocho Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos - CAST y las Unidades Administrativas del CONALEP, éste último se mantiene como el órgano rector y coordinador de dicho sistema federal [...] y oferta 48 carreras orientadas a los sectores industriales y de servicios (p. 5).

## Localización Geográfica

De los planteles distribuidos en el territorio nacional, el presente proyecto realizó su intervención en el CONALEP Ingeniero José Padilla Segura, Monterrey I, ubicado en Isidoro Garza # 500, Colonia Industrias del Vidrio Primer Sector, Monterrey, Nuevo León.

## Metodología del Proyecto

Entendiendo que un proyecto es una intervención planificada que requiere una programación continua, estratégica y participativa para detallar en mayor grado las actividades y recursos con el fin de alcanzar una situación futura deseable (Nirenberg, Brawerman, y Ruiz, 2003), las fases del proceso de programación que se concibieron fueron:

1. Formulación y evaluación.
2. Ejecución, monitoreo y evaluación.
3. Finalización y evaluación.

En la primera fase se logró acudir a la fuente secundaria y primaria respecto al tema y el problema a intervenir, de donde se llevó a cabo una primera evaluación para estudiar los factores de éxito y de riesgo del proyecto con ayuda de herramientas de análisis como: cuadros de involucrados y FODA, árboles de problemas y objetivos, matriz de marco lógico.

La segunda fase consistió en diseñar y efectuar la intervención con su propio material de trabajo con base en las aportaciones teóricas anotadas a principio de éste documento. También se diseñó y aplicó un instrumento de evaluación intermedia a la población objetivo.<sup>151</sup>

En la última fase se prepararon los informes y entregables tanto para la institución donde se realizó el proyecto como para el comité revisor del posgrado de la UANL. Simultáneamente se produjo la evaluación final con la aplicación de entrevistas basadas en un guion las cuales fueron analizadas mediante un análisis inductivo del discurso desde Mejía y Sandoval (Coords.) (2003).

Hay que mencionar además, que la evaluación en cada una de las fases mencionadas “permite la reflexión sobre la práctica y, por ende, hace posible corregir la dirección de la acción en forma oportuna” (Nirenberg, Brawerman, y Ruiz, 2003, p.44), por eso, por evaluación en cada fase se

---

<sup>151</sup> Los resultados completos se describen a profundidad en el capítulo dos del documento original del proyecto de tesis radicado en posgrado de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

refiere al ejercicio reflexivo que reorientó y perfeccionó permanentemente la acción hacia el logro de los objetivos.

## **Método**

Fue pertinente la adopción de un diseño mixto puesto que como indica Pereira (2011) “los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos” (p.5)

Por otra parte, vale decir que Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006) en voz de Pereira (2011), plantean dos tipos de diseño mixto:

Con modelo mixto: en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.

Con método mixto: en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra (Pereira, 2011, p.5).

Es así que desde el enfoque cualitativo se desarrolló en la primera fase del presente proyecto con el uso de técnicas de recolección de datos para profundizar en los relatos de las personas y reconocer particularidades del plantel educativo en relación al problema de intervención. Luego, como parte de evaluación final se utilizaron dos técnicas una con el enfoque cualitativo y la otra con el cuantitativo para conocer las valoraciones, opiniones y grado de conformidad de la población objetivo tras la intervención

## **Fase de Formulación y Evaluación Inicial: Diagnóstico.**

### **Técnicas Fase Diagnóstico, Fuente secundaria y Primaria.**

Se hizo una revisión documental que incluyeron libros, artículos, ponencias, informes, tratados, parámetros internacionales, políticas públicas, hasta la política institucional del CONALEP Monterrey I para comprender los fundamentos teóricos, ontológicos, jurídicos y metodológicos sobre los fines de la educación y el desempeño profesional docente. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y observación participante.

## **Análisis de los datos, Hallazgos**

En primera instancia se encontró que el sistema general del CONALEP lleva a cabo actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes y fueron sobre esas que se ahondó en el diagnóstico en aras de reducir el espectro de intervención. Como segundo, de las actividades ofertadas entre el ciclo escolar 2015-2016, sólo cuatro fueron diagnosticadas a profundidad ya que fue ese número de responsables de actividades quienes accedieron a las entrevistas.

En resumen, el diagnóstico dio respuestas a ¿Cuáles actividades de apoyo a la formación integral ofrece el CONALEP Monterrey I? ¿Quiénes se responsabilizan de esas? ¿Cuál es su origen? ¿Cómo participan los estudiantes? ¿Qué dimensiones del desarrollo integral humano reconocen que atienden con tales actividades? ¿Qué mecanismos usan para obtener resultados de las actividades?

En consonancia con lo anterior se hallaron las siguientes problemáticas sobre tales actividades:

- Confusión en su denominación.
- Relativa permanencia.
- Cambio de responsables de esas actividades.
- Insuficientes procesos y procedimientos formales para su gestión.
- Escaso conocimiento de la oferta.
- Insuficiente comunicación de los procesos internos.
- Poca complementariedad y/o articulación con procesos existentes.
- Doble carga laboral.
- Influjo de factores muy propios del plantel sobre el desarrollo de las actividades.
  - Escaso reconocimiento de aquellas dimensiones del desarrollo integral humano que atiende una actividad de esas.
  - Insuficientes mecanismos de obtención de resultados.

## **Fase Ejecución, monitoreo y evaluación: Intervención**

### **Objetivo General**

Sensibilizar sobre el desempeño profesional docente del CONALEP Monterrey I a través del fortalecimiento de los programas y/o las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes en aras de favorecer el perfil de los egresados.

## **Objetivos Específicos**

Facilitar la identificación de fines educativos de los programas y/o las actividades de apoyo a la formación integral mediante una propuesta de estructuración propia.

Posibilitar el seguimiento y la comunicación sobre el desarrollo de los programas y/o las actividades de apoyo a la formación integral mediante técnicas grupales.

Impulsar la retroalimentación y elaboración de herramientas para la evaluación formal de los programas y/o las actividades de apoyo a la formación integral a partir de una línea base de resultados.

## **Población Objetivo**

La población objetivo beneficiada la conformó los responsables de las actividades de apoyo a la formación integral de los alumnos, esto es, quienes la diseñan, implementan, coordinan o gestionan; estos fueron tanto personal docente como administrativo.

En concreto fueron ocho responsables divididos de la siguiente manera:

- Para la actividad Aula Digna participaron cuatro personas, tres maestros y la preceptora.
- Del programa Constrúyete participó una maestra.
- Respecto a los deportes la intervención fue con su coordinador y esporádicamente los entrenadores.
- Y finalmente dos maestros de la actividad Semana de la Ciencia.

## **Justificación de la Intervención**

Siendo el objetivo del proyecto sensibilizar sobre el desempeño docente, fue preciso diseñar un proceso de intervención a lo largo de un semestre académico, es decir, al mismo tiempo que la población objetivo ejercía en el plantel educativo porque suscitar la reflexión sobre la práctica educativa implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la misma práctica (Chehaybar, 2006).

Para ello, la estrategia escogida fue mediante la experiencia de aspectos asociados a la gestión escolar para las actividades de las cuales era responsable la población objetivo. De realizarse de otra manera no se experimenta un proceso de gestión formal con seguimiento, retroalimentación

y evaluación para una actividad educativa que a la postre no provoca en la población objetivo sensibilizarse sobre su desempeño docente.

## **Fase de Finalización y evaluación.**

### **Enfoque**

Aceptando que el método escogido para el proyecto fue el mixto, se empleó el enfoque de *triangulación y complementariedad metodológica* de Rodríguez y Zeballos (2007) cuando argumentan que

El uso combinado de métodos, o triangulación, es una estrategia metodológica que el evaluador puede utilizar para contrastar, de manera calificada, diversas técnicas, instrumentos o fuentes de datos, con el fin de compensar el sesgo inherente al uso individual de cada una de ellas (p.53).

### **Tipo**

Se llevaron a cabo tres tipos de evaluación. En primera medida la *evaluación de proceso y sumativa* expuestos por Picado (1990). De otra parte, el tipo de evaluación *en función del momento en que se realiza y los objetivos que persigue* a partir de Cohen y Franco (1992).

En cuanto a los primeros tipos, explica Picado (1990) que muchos programas no se implementan ni ejecutan de la forma como se planearon a causa de distintas razones de orden político, social y administrativo, por lo cual “la evaluación de proceso consiste en un análisis secuencial [...] para identificar si el proyecto ha venido operando en la forma planeada, como también para conocer con precisión si ha beneficiado a la población que realmente requería sus servicios” (p.11).

Sobre la *evaluación sumativa*, ésta autora puntualiza que obedece a aspectos denominados criterios de cumplimiento y generalmente se expresan en estos términos cuantitativos (Picado, 1990).

En el caso de la evaluación *en función del momento en que se realiza y los objetivos que persigue* Cohen y Franco (1992) sostienen que se lleva a cabo cuando el proyecto ha concluido, es decir, el tipo de evaluación ex-post el cual busca “obtener elementos de juicio para la adopción de decisiones cualitativas (por sí o no) y “cuantitativas” (que es una cuestión de grado)” (p.109-110).

## **Modelo**

La evaluación del proyecto empleo la *modalidad después* descrita por Valdés (1999). Ésta “incluye descripciones de resultados de proyectos, relatos o memorias que son en la práctica evaluaciones ex - post de medición “después”. Se tiene sólo un después en que se mencionan actividades realizadas, no pudiéndose contrastar con un “antes”” (Valdés, 1999, p.10).

## **Muestra**

La muestra correspondió el mismo número de personas que conformaron la población objetivo de la fase de intervención. Sin embargo, una persona no pudo ser parte de la evaluación por razón de culminación de su contrato en el plantel educativo.

## **Unidades de Análisis e Indicadores.**<sup>152</sup>

### **Técnicas de Recolección de Datos: Cuestionario con escalamiento tipo Likert y Entrevista semiestructurada.**

Hernández, Fernández y Baptista (2010) sustentan que el cuestionario

Consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir [...] El contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas (p.217)

Conviene anotar que reconociendo las limitaciones de un cuestionario de este tipo, es decir, donde una prueba piloto es necesaria para aprobar o descartar ítems y entre más sean los encuestados, menos margen de error existe, se escogió complementar la información recopilada con la entrevista semiestructurada y responder al enfoque de evaluación escogido.

En cuanto a la entrevista, vale mencionar que no todas las preguntas de la guía se les formularon a la muestra a causa de la diferencia del porcentaje de programa de intervención cumplido con la población objetivo; en otras palabras, la información recopilada corresponde al momento vivido por cada una de las ocho personas contempladas en la intervención.

---

<sup>152</sup> Para ver la totalidad de unidades de análisis e indicadores remítase al cuadro 3 al final de este documento.

## **Técnicas de Análisis de Datos.**

Propiamente para los datos cualitativos recopilados se emprendió un *análisis inductivo del discurso* planteado por Mejía y Sandoval (Coords.) (2003). Se tomó en cuenta las observaciones y comentarios durante la fase de intervención como las entrevistas aplicadas en la evaluación final. Para los datos cuantitativos se siguió el modelo de Hernández et al., (2010) para su análisis. A cada opción de respuesta se le otorgó un valor; luego, se armó una tabla agrupando los resultados posibles de cada ítem.<sup>153</sup>

## **Resultados Evaluación.**

A groso modo y para efectos del presente documento, a continuación sólo se describirán aquellos indicadores que dan cuenta el cambio percibido por la población objetivo tras la intervención y que por supuesto denota el logro de los objetivos propuestos para el proyecto.

*Número de actividades estructuradas y Número de herramientas de evaluación formal preparadas.*

Ante la ausencia de una planeación y evaluación formal de las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes identificada en la fase diagnóstica, estos indicadores representaron los entregables físicos del proyecto, evidenciando el aporte hacia el fortalecimiento de las actividades, y a su vez, el medio para facilitar la sensibilización del desempeño profesional docente respecto a esas.

Las valoraciones de esos productos por parte de la población objetivo en la fase de evaluación, justamente denotaron lo anterior, ya que los discursos de los entrevistados reflejaron reflexiones de lo que no hacían o no sabían y por lo cual expresaron posturas de cambio sobre su desempeño, baste como muestra los siguientes segmentos de discurso:

Sí las utilizaríamos porque esto fue un parte agua para nosotros, o sea, antes teníamos una idea y desde que empezamos a trabajar contigo en el proyecto nuestra idea cambió, teníamos la idea que teníamos que hacer un proyecto pero no sabíamos que íbamos a identificar con él en cuanto a la formación integral, a veces uno se va a la parte técnica [...] yo me iba cien por ciento en el área técnica, no me fijaba si al muchacho más adelante le pudiera servir, o psicológicamente cómo le estaba afectando con los demás compañeros. Yo eso no lo veía. Nada más veía que trabajaran y ahora con éste

---

<sup>153</sup> La descripción completa de las técnicas de análisis se concentra en el documento original de tesis radicado en posgrado de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

instrumento me di cuenta que tengo que ver esos aspectos para que ellos me den mejores resultados. (SemanaCienciaB)

Sí, fue como más claro identificar hacia qué punto iba abordar con el programa porque sabemos que trabajamos en ciertos aspectos con el programa pero no identificábamos claramente en qué. (ConstruyeT)

Sí me ayudo porque no lo tenía escrito, llegaste tú y ahora ya está escrito y ya sabía. (Deportes)

Nos ayudó como a tener más fijo o más específico ese objetivo. (SemanaCienciaA).

### Valoración

En definitiva se conceptualizaron seis categorías de análisis sobre la valoración de: la Estructuración Generada, la Comunicación Establecida con el Director, el Seguimiento Promovido, la Línea Base Generada, la Herramienta de Evaluación Preparada por la Población Objetivo y las Reuniones Realizadas. Cada una de esas obtuvo subcategorías como parte de la interpretación de los discursos de los entrevistados.<sup>154</sup>

A manera general, los discursos de los entrevistados connotaron la autoreflexión y el autoreconocimiento respecto a su desempeño profesional docente, en concreto, sobre las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes de las cuales fueron responsables durante el semestre escolar donde se efectuó la fase de intervención.

Con todo, se detectó entonces el logro de resultados esperados a partir del análisis de los objetivos específicos propuestos, y de éstos se percibieron además alcances no esperados de los cuales vale subrayar a continuación para efectos del presente documento.

El primer alcance observado es la valoración de la estructuración generada (instrumento guía) como complemento del plan pedagógico, esto es, la viabilidad para reforzar los aprendizajes de los estudiantes de forma alterna a la guía pedagógica, dato reportado por una persona de las cuatro entrevistadas.

Como segundo se encontró la utilidad del instrumento guía para evaluar el desempeño de los otros responsables de una actividad de apoyo a la formación integral de los estudiantes, en especial, de los entrenadores de cada deporte. Dentro de los comentarios registrados durante la intervención, una persona manifestó que el instrumento le *permitió evaluar la ética profesional de los entrenadores* que coordinaba, ya que era importante saber con quiénes

---

<sup>154</sup> Para ver la totalidad de las subcategorías creadas, remítase al documento original radicado en posgrado de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

podrían contar el otro semestre y fue precisamente lo registrado en el instrumento lo que le facilitó darle seguimiento a las acciones del entrenador.

Otro alcance percibido fue la generación de un espacio de inducción a la labor de un nuevo empleado; esto debido a la rotación de personal en el plantel, la cual ocasionó un inesperado ajuste a la población objetivo beneficiada a la postre de la intervención, de donde se tomó la súbita decisión de integrar al recién contratado de deportes para abordar los últimos pasos del proceso.

Como consecuencia, al nuevo miembro se le compartió información que sostenía el proyecto sobre los deportes, convirtiéndose entonces en un espacio de inducción oportuno sobre la función por la cual fue contratado. Más aun, la ausencia de un proceso formal de inducción de los empleados que ingresan o rotan en el plantel educativo permitió concebir a éste suceso como un gran alcance no esperado para el proyecto.

Por último se resalta el aumento de la población objetivo durante la fase de intervención, es decir, la inclusión del equipo de Aula Digna. Presentándose primeramente como un riesgo para la continuidad de la tutora de Constrúyete, debido a que la primera actividad se le encomendó en el camino como prioritaria, se optó por transformar el suceso en área de oportunidad.

Ésta consistió en forjar un espacio de comunicación para encontrar coincidencias, complementariedad y/o articulación entre la tarea que implicaba Aula Digna con otros procesos existentes en el plantel. El resultado fue la completa asunción de la actividad por parte de la preceptora y por ende la invitación de otros profesores quienes, en últimas, eran los ejecutores con sus estudiantes; la preceptora en cambio fungió como la facilitadora de convocatoria, reunión, colaboración y comunicación dentro del grupo y éste con la gestora del proyecto.

## **Conclusión**

Sabiendo que el proyecto respondió a un ejercicio académico, era de esperar que los resultados conseguidos correspondieran a aquellos efectos a corto plazo. Así, la información anteriormente descrita intentó evidenciar el logro del objetivo general gracias a los indicadores establecidos que permitieron la consecución de sus objetivos específicos.

Pese a los ajustes durante el proceso, los cuales respondían a las características y circunstancias del contexto del proyecto, resulta satisfactorio conocer en voz de la misma población objetivo los efectos inmediatos para con ellos mismos y es en ese punto donde se percibió que fueron sensibilizados respecto a su ejercicio docente.

Que en su discurso hayan manifestado la oportunidad que tuvieron de identificar fines educativos, reflexionar sobre sus acciones y omisiones respecto a su responsabilidad educadora, generar acciones de cambio o de mejora durante su ejercicio, o superar expectativas sobre los aprendizajes adquiridos por los alumnos, es reflejo de la intención del proyecto mediante los espacios de seguimiento, retroalimentación y comunicación impulsados para y con la población objetivo.

De esta manera, fue posible fortalecer el desempeño profesional docente del CONALEP Monterrey I respecto a las actividades de apoyo a la formación integral de los estudiantes ya que, entre otras causas, muchos de la población objetivo originalmente no tienen formación de maestros, es decir, son licenciados en psicología, deportes o matemáticas, característica de la mayoría del personal docente del plantel educativo donde se llevó a cabo el proyecto.

Por ejemplo, en el diagnóstico se encontró un odontólogo, un biólogo y gran parte de ingenieros, éstos últimos a razón de las carreras de formación técnica que ofrece el CONALEP Monterrey I. No obstante, se conoció a licenciados en educación, dos hicieron parte de la intervención y en su conjunto, todos los maestros constantemente reciben capacitaciones por parte del subsistema de nivel medio superior como de la autoridad educativa federal.

Para cerrar se valora el uso de datos cualitativos en un proceso de intervención social, puesto que del empleo de técnicas y herramientas para su recolección es posible reconocer alcances no contemplados, cuyo análisis proviene de las notas de campo o las relatorías que el gestor logra interpretar desde su óptica pero que es necesario retroalimentar con los discursos de la población objetivo.

Éste proyecto considerado como un ejercicio piloto producto de la formación académica, se acepta sus carencias o inconsistencias al mismo tiempo que sus logros y alcances que hacen del aprendizaje un proceso justo y adecuado.

## Tablas

<b>Dimensiones del desarrollo integral del ser humano</b>	<b>Aproximación Conceptual</b>
Cognitiva	Conocimiento que se adquiere mediante el aprendizaje o la experiencia. También a las percepciones que puede tener la persona con base en el pensamiento crítico. Gracias a éste se genera una valoración,

	positiva o negativa, sobre una situación.
Social afectiva	Valores asociados a los sentimientos y afectividad del individuo. Se enseñan por medio de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión y se expresan en las conductas y comportamientos.
Actitudinal	Motivación, el estar dispuesto a asumir y actuar ya que se es consciente de las causas y las consecuencias de la acción. Del mismo modo, las cualidades, habilidades y capacidades de la persona para emprender alguna actividad.
Procedimental	Acciones, la participación activa o pasiva de la persona. Al estar dispuesto a, se lleva a la acción y a la asunción de comportamientos individuales y colectivos que traen beneficios o ganancias en ese mismo sentido.

**Tabla 1. Elementos que Favorecen la Formación Integral.**

*Fuente: Constructo de elaboración propia a partir de Maritain, 1959; Navas, 2004; Álvarez, Pérez y Ruiz, 2008; Ruiz, 2007 y Orozco, 2008*

Criterios que favorecen la educación		Aproximación conceptual
Conciencia Ambiental	Conocimientos	Comprensión de la correlación de factores biológicos, físicos, sociales, económicos, culturales, políticos, tecnológicos y educativos de los problemas ambientales
	Actitudes	Disposición a actuar en pro a la relación seres humanos entre sí y éstos con la naturaleza
	Percepciones	Valores favorables a la preocupación por el medio ambiente como compromiso, responsabilidad, solidaridad, respeto, entre otros en relación a los derechos humanos y la vida en el planeta
	Acciones	Participación activa de manera individual y colectiva en pro a la relación seres humanos entre sí y éstos con la naturaleza
Contextual		Pertinencia de la función educativa respecto a las diferentes realidades y/o los contextos socioeconómicos, culturales, condiciones de vida locales, regionales y nacionales
Medio Ambiente		Escenario local, regional y/o global donde confluyen elementos sociales, culturales, políticos, económicos, tecnológicos y naturales y donde el ser humano está en la capacidad de interpretar, interactuar, construir y transformar para el beneficio

	colectivo
Juventud	Grupo poblacional especial para la función educadora
Estilos de Vida, Desarrollo y Sustentabilidad	Búsqueda de un desarrollo alternativo que favorezca la relación armónica de los seres humanos entre sí y éstos con la naturaleza mediante prácticas individuales y colectivas permanentes y pertinentes de modo que puedan ser asumidas por todas las personas en todos sus ámbitos de la vida
Educadores	Individuo u colectivo que ejerce un proceso educativo de manera formal o informal con base en los anteriores criterios hacia la sustentabilidad

**Tabla 2. Elementos a tener en cuenta en la tarea educadora en el marco de la EDS.**

Fuente: Éste constructo de elaboración propia fue a partir de Chuliá (1995) en voz de Moyano y Jiménez, 2005; Sauvé, 1999; Sauvé, 2004; ONU, 1992a; ONU, 1992b; ONU, 2002; Peza, 2013; UNESCO, 1976a; UNESCO, 1976b y UNESCO, 1990.

Unidades de análisis	Indicadores
Estructuración de las actividades y/o programas de apoyo a la formación integral de los alumnos	Número de actividades estructuradas con el instrumento guía Grado de conformidad de utilidad del instrumento guía Valoración
Herramientas de evaluación formal para las actividades y/o programas de apoyo a la formación integral de los alumnos preparadas por la población objetivo	Número de propuestas de herramienta de evaluación formal Valoración
Línea base de resultados de las actividades y/o los programas de apoyo a la formación integral de los alumnos generada	Número de actividades y/o programas de apoyo a la formación integral de los alumnos con información de resultados Valoración Total de estudiantes entrevistados por sexo y actividad y/o programa de apoyo a la formación integral

Programa de Intervención	Porcentaje del programa efectuado con la población objetivo
Sesiones individuales o grupales con la población objetivo	Total de sesiones realizadas individuales o grupales Total de participantes por actividad y/o programa de apoyo a la formación integral y por perfil/cargo en el plantel Valoración
Seguimiento, comunicación y retroalimentación sobre el desarrollo de los programas y/o las actividades de apoyo a la formación integral posibilitado mediante sesiones con los responsables, los colaboradores y el director.	Valoración

**Tabla 3. Unidades de Análisis e Indicadores.**

Fuente: Elaboración Propia

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, N., Pérez, E. y Ruiz, J. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas* (13), 175-192. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/269/showToc>
- Botero, C. (2007). *Cinco Tendencias de la Gestión Educativa*. Recuperado de <http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/handle/123456789/72>
- Cheybar E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Construcción ciudadana de lo público*, 36(3 y 4), 219 – 259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>
- Cohen, E. y Franco, R. (1992). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Recuperado de <http://www.evalua.cdmx.gob.mx/docs/gral/taller2015/S0102EPS.pdf>
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 133-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025019>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2013). *Manual General de Organización del CONALEP*. Recuperado de

- <http://www.conalep.edu.mx/gobmx/normateca/Paginas/mangralorgconalep.html>
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000200009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000200009&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Gallopin G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. Chile: Naciones Unidas. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5763/S033120\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5763/S033120_es.pdf?sequence=1)
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100008&script=sci_arttext)
- Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Fórum de Sostenibilidad*, 1, 29-37. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/211782560/file-php>
- Maritain, J. (1959). *Los Fines de la Educación*. Recuperado de [http://www.jacquesmaritain.com/pdf/10\\_EDU/01\\_ED\\_FinEdu.pdf](http://www.jacquesmaritain.com/pdf/10_EDU/01_ED_FinEdu.pdf)
- Mejía, R y Sandoval, S. (Coords.) (2003). *Análisis inductivos del discurso. Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Recuperado de [http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/indice\\_cap\\_1.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/indice_cap_1.pdf)
- Navas, J. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación*. En M. del M. Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza. Biblioteca Nueva. Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz V. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales Aportes para la racionalidad y la transparencia (1ª Ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Páidos.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1992). *Programa 21*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21sptoc.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (1976a). *Carta de Belgrado un marco general para la educación ambiental*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>
- Orozco, L. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas 10* (7), 161-186. Recuperado de <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/issue/view/95/showToc>
- Picado, X. (1990). *Guía para la evaluación de los programas sociales*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000185.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare XV* (1), 15-29. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/155>
- Peza, G. (2013). *Educación ambiental para la sustentabilidad en la formación docente. Aproximaciones conceptuales, procesos formativos y aportes didácticos*. México, Monterrey: IIIIEPE.
- Rodriguez, J. y Zeballos, M. (2007). *Evaluación de proyectos de desarrollo local. Enfoques, métodos y procedimientos*. Recuperado de [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1356/3/2007\\_Rodriguez\\_Evaluacion-de-proyectos-de-desarrollo-local-Enfoques-metodos-y-procedimientos.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1356/3/2007_Rodriguez_Evaluacion-de-proyectos-de-desarrollo-local-Enfoques-metodos-y-procedimientos.pdf)
- Ruiz, L. (2007) Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora, (19)*, 1-13. Recuperado de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Sander, B. (1996). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Recuperado de [http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/NUEVAS\\_TENDENCIAS\\_EN\\_LA\\_GESTIN\\_EDUCATIVA.pdf](http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/NUEVAS_TENDENCIAS_EN_LA_GESTIN_EDUCATIVA.pdf)
- Sauvé, L. (1999). La Educación Ambiental entre la Modernidad y la Posmodernidad: en Busca de un Marco de Referencia Educativo Integrador. *Revista Tópicos en Educación Ambiental, 1(2)*, 26-35. Recuperado de <http://www.anea.org.mx/revista-topicos-en-educacion-ambiental/>

- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2014). *Programa Construye T 2014-2018*. Recuperado de <http://www.construyet.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- UNESCO. (1976a). *Carta de Belgrado Un Marco General para la Educación Ambiental*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>
- UNESCO. (1976b). *Informe final de reunión regional de expertos de educación ambiental de américa latina y del caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001503/150384sb.pdf>
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, educación para todos, el imperativo de la calidad*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>
- Valdés, M. (1999). *Modelos de evaluación de proyectos sociales*. Recuperado de [https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/modelos\\_evaluacion.pdf](https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/modelos_evaluacion.pdf)
- Zabala I. y García M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas*. 32 (63), 201-218. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142008000100011&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011&Ing=es&nrm=iso)

## **“Diseño Instruccional y Guía Interactiva Virtual para EXENS de la Licenciatura en Diseño Industrial de la U.A.N.L. (Consulta, práctica y evaluación)”**

*Ana María Torres Frago*<sup>155</sup>

### **Resumen**

**E**l Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval) es una asociación civil de cobertura nacional que diseña y aplica instrumentos para la evaluación de conocimientos y habilidades en distintas áreas: Ciencias de la Vida y la Conducta; Diseño, Ingeniería y Arquitectura; Ciencias Sociales y Humanidades. En ellas se concentran diversas licenciaturas, algunas cuentan con una evaluación de este tipo denominada EGEL (Examen General de Estudios de Licenciatura) que identifica si estudiantes próximos a egresar cuentan con las competencias necesarias para iniciarse en el ejercicio profesional.

La Universidad Autónoma de Nuevo León en congruencia, identificó las licenciaturas que no contaban con el EGEL para el desarrollo de una evaluación semejante, el Examen de Egreso del Nivel Superior, EXENS.

La Licenciatura de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura de la UANL no contaba con el EGEL, por lo que se diseñó el EXENS como requisito de titulación; que se aplicaría por primera vez a 120 estudiantes, los primeros días del mes de mayo del 2015.

Esta disposición llevó a plantear que no existía una guía de estudio como curso-taller de apoyo, donde estos alumnos evaluaran globalmente sus conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas en la academia, así que se requería:

- Comprobar las competencias adquiridas por los estudiantes antes de su evaluación final, acorde a su estilo de aprendizaje, que pertenece a una generación educada alrededor de medios digitales.
- Atender la forma en que se llevaría a cabo EXENS.
- Considerar con lo que se contaba para el desarrollo de dicha guía; la plataforma NEXUS de la UANL

Las TIC influyen en la educación y el diseño Instruccional es un instrumento adecuado para las mismas, el objetivo fue desarrollar una herramienta accesible, dinámica, atrayente, autónoma y flexible acorde a generaciones actuales y futuras, a través de los medios digitales, obteniéndose además de lo planteado, otras áreas de oportunidad.

**Palabras Clave:** *Diseño Instruccional, educación, tecnología.*

### **Abstract**

**T**he National Assessment Center for Higher Education, A.C. (Ceneval) is a national civil society association that designs and applies instruments for the evaluation of knowledge and skills in different areas: Life Sciences and Behavior; Design, Engineering and Architecture; Social Sciences and Humanities. In

---

<sup>155</sup> Facultad de Arquitectura de la U.A.N.L.

*them are concentrated several degrees, some have an evaluation of this type called EGEL (General Examination of Studies of Degree) that identifies if students next to graduate have the necessary skills to begin professional practice.*

*The Autonomous University of Nuevo León in congruence, identified the degrees that did not have the EGEL for the development of a similar evaluation, the Exam of Exit of the Superior Level, EXENS.*

*The Degree of Industrial Design of the Faculty of Architecture of the UANL didn't count on the EGEL, reason why the EXENS was designed like a requirement for graduation; Which would apply for the first time for 120 students the first days of May 2015.*

*There was no study guide as a course-workshop of support, where these students evaluated their knowledge globally, skills and abilities developed in the academy, so it required:*

- *Checking the competences acquired by the students before their final evaluation, according to their learning style, belonging to a generation educated around digital media.*
- *Addresses on how EXENS would be carried out.*
- *Considering what was counted for the development of this guide; The NEXUS platform of UANL.*

*TICs influence education and design Instructional is a suitable instrument for the same, the objective was to develop an accessible, dynamic, attractive, autonomous and flexible tool according to current and future generations, through digital media and other areas of opportunity.*

**Keywords:** *Instructional Design, education, technology.*

## **Introducción**

**E**l Plan de Nacional de Desarrollo (PND) tiene como meta, un México con Educación de Calidad por lo que propone implementar políticas de estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos, y los relacionen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, que favorezca el capital humano así como la innovación nacional, propiciando que los jóvenes participen del desarrollo nacional atendiendo las necesidades económicas y sociales de cada región a través de la vinculación con los programas educativos.

Para ello se debe asegurar su pertinencia y permitir que, a través de carreras de nivel profesional técnico y licenciatura los estudiantes se inserten en la sociedad y de manera directa al mercado productivo... Finalmente, para hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible, se requiere una sólida vinculación entre escuelas, universidades, centros de investigación y el sector privado. (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, p. 68)

En congruencia a esta política, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución de carácter público, comprometida con la sociedad, tiene como misión la formación de bachilleres, técnicos, profesionales, maestros universitarios e investigadores capaces de desempeñarse eficientemente en la sociedad del conocimiento, que establece en su Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020, así como la visión de ser reconocida como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad, relevancia y contribuciones al desarrollo científico, tecnológico, la innovación, la construcción de escuelas de pensamiento y el desarrollo humano de la sociedad nuevoleonesa y del País. La carrera de Diseño Industrial de la UANL es la escuela más grande de la República Mexicana en esta disciplina, por lo que desarrollar proyectos en beneficio de la educación, impacta en un alto porcentaje a la sociedad a través de sus estudiantes.

En el último semestre de la Licenciatura de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura de la UANL, los estudiantes deben cumplir con algunos criterios de titulación entre los que se encuentra la aplicación del examen de egreso del nivel superior llamado EXENS, que se aplicó por primera vez el 9 de mayo del presente año.

Hasta el momento no existía una guía de estudio o curso-taller donde los alumnos pudieran evaluar de forma global los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas en las unidades de aprendizaje obligatorias cursadas durante su trayecto por la licenciatura, que pueda darles apoyo ante tal evaluación. Atendiendo a esta necesidad se propuso el diseñar un instrumento adecuado a los estudiantes para que puedan comprobar las competencias adquiridas lo más acorde posible a ellos, que pertenecen a una generación que ha sido educada alrededor de medios digitales, por lo que se buscó que ésta guía didáctica pueda realizarse a través de los mismos, en congruencia a las necesidades planteadas. Con fundamento en que las TIC tienen gran influencia en la educación actual, se propuso desarrollar a través del diseño instruccional un instrumento adecuado a dos propósitos principalmente:

- 1.- Comprobar las competencias adquiridas por los estudiantes acorde a su estilo de aprendizaje, reflexionando que pertenecen a una generación educada alrededor de medios digitales.

- 2.- Atender la forma en que se llevará a cabo EXENS, desarrollando a través de la plataforma NEXUS de la UANL, una guía interactiva en congruencia a las necesidades planteadas.

Elevando la educación de calidad de estudiantes de Diseño Industrial a través de incorporar medios que faciliten su egreso, el objetivo del presente es analizar la forma de enseñar actual buscando adaptar procesos pertinentes a

la disciplina acordes a generaciones actuales y futuras, considerando su forma de aprender y comunicarse a través de los medios que utilizan, “los digitales”.

El EXENS es una evaluación general de las competencias desarrolladas y los conocimientos adquiridos en la academia, que puede aplicarse de dos formas, la primera es la forma tradicional de evaluación a través de un examen escrito de opción múltiple con el llenando alvéolos, la segunda puede ser aplicado a través de la red de forma virtual y no todos los estudiantes están familiarizados con este sistema de evaluación, por lo que fue conveniente desarrollar una guía práctica semejante a tales condiciones para que al aplicarse a los estudiantes, éstos ya tenga la experiencia y se familiaricen rápidamente con este tipo de evaluaciones estandarizadas a través de medios tecnológicos.

Como se mencionó se propuso el diseñar un instrumento adecuado a los estudiantes donde puedan comprobar las competencias adquiridas lo más acorde posible a ellos, que pertenecen a una generación que ha sido educada alrededor de medios digitales, por lo que se buscó que ésta guía pudiera realizarse a través de los mismos atendiendo la forma en que se llevará a cabo el EXENS, la guía se desarrolló a través de la plataforma NEXUS, en congruencia a las necesidades actuales.

En ésta guía se abordan temas diversos a través de soluciones prácticas de casos planteados, simulaciones, gráficos, imágenes, líneas de tiempo, presentaciones, preguntas y más a través de instrucciones dadas, apoyando al estudiante a investigar y aplicar lo aprendido. Se pretendió que el instrumento fuera de evaluación y retroalimentación dinámica, creativa y completa para que al consultarla y desarrollarla provoque confianza en vez de temor y frustración logrando así la seguridad del estudiante ante este nuevo reto que es el del examen de egreso EXENS.

Esta guía permite comprobar si los sustentantes son capaces de utilizar lo aprendido durante la Licenciatura, en la solución de problemas y situaciones a los que normalmente se enfrenta un egresado al inicio del ejercicio profesional en congruencia con el EXENS. Conjuntamente permite evaluar los resultados de aprendizaje de programas académicos, los cuales son una consecuencia de la experiencia educativa acumulada en cada una de las unidades de aprendizaje cursadas.

## **Antecedentes**

Como se ha mencionado no existía una guía general que apoyara a los estudiantes para comprobar las competencias adquiridas durante su estancia en la licenciatura antes de presentar una evaluación de este tipo.

Las estrategias que se implementó para solucionar la necesidad detectada, es el desarrollo de una guía virtual como diseño instruccional, donde el estudiante pueda consultar y desarrollar (como estudio y práctica), los contenidos de las actividades para la comprobación de las competencias adquiridas, antes de presentar el examen de egreso EXENS.

Se desarrollaron algunas estrategias para su eficiente implementación a través de las sugerencias de:

1.- Las personas encargadas del departamento de educación a distancia de la Facultad de Arquitectura de la UANL, que apoyaron para la implementación de la guía didáctica virtual como diseño instruccional para que funcionara eficientemente.

2.- Los estudiantes quienes resolvieron la misma en la plataforma Nexus y contribuyeron con sus comentarios para su mejora.

3.- Las autoridades de la institución quienes creyeron en este proyecto, permitiendo la implementación de esta guía didáctica virtual, para beneficio de los estudiantes, en apoyo a su preparación antes de su evaluación de egreso.

4.- La experiencia con la que cuenta la planta docente de la institución a través de su punto de vista en el desarrollo de las actividades.

Para la solución de la problemática abordada se desarrollaron diferentes estrategias vinculadas: con el plan de estudios de la Licenciatura de Diseño Industrial vigente (adecuación 2011), con las competencias desarrolladas por los estudiantes en cada una de las UA, con los profesores de las diferentes asignaturas obligatorias, con los requerimientos del plan de estudios, con el personal administrativo de la institución, así como con las autoridades que la dirigen. Se sumaron esfuerzos para la solución de la problemática abordada, que en este caso era la falta de un apoyo para el examen de egreso EXENS, lo cual consideramos que se resolvió satisfactoriamente a través de la guía didáctica virtual.

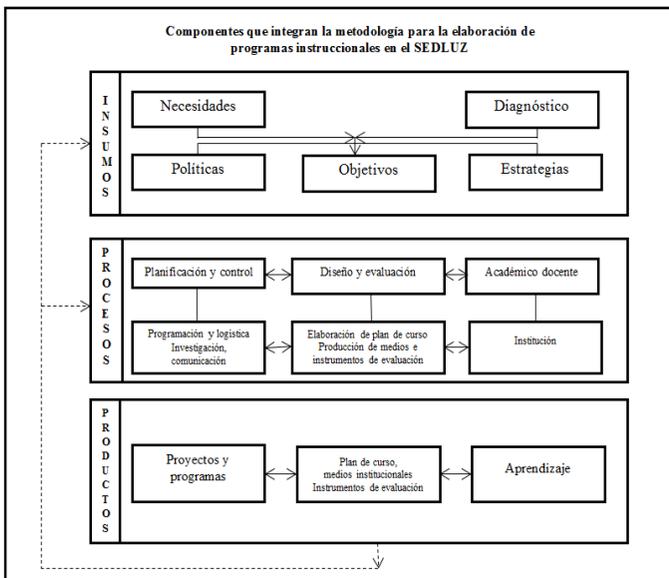
## **Metodología**

Para el desarrollo de éste proyecto se tomó como base la Metodología para la elaboración de diseños instruccionales del Sistema de Educación a Distancia: con base el caso planteado por la Universidad del Zulia (SEDLUZ), adaptada a las nuevas tendencias educativas para la elaboración de los diseños instruccionales que han de soportar el Sistema de Educación a Distancia, con la finalidad de obtener un proyecto con fundamentos sólidos en cumplimiento de los requerimientos establecidos.

Los modelos curriculares, se entienden como una representación de los aspectos claves que corresponden a una interpretación de la realidad

educativa. Por otra parte, la conformación de un modelo sirve tanto para fundamentar las ideas, conceptos y posturas educativas, como para predecir y orientar acciones educativas...Por esta razón, se reconoce que el diseño curricular no está dissociado del diseño instruccional, más bien está superpuesto. En los sistemas de educación a distancia, es de vital importancia considerar, no sólo los aspectos meramente pedagógicos, sino también se requiere de la colaboración de los aspectos relacionados con la comunicación y los recursos tecnológicos de base para su ejecución. (Ortega, 2013, p. 47)

Esta metodología está compuesta por tres etapas principales, que se adaptan de forma precisa a las necesidades de Licenciatura en Diseño Industrial de la UANL, por lo que se tomó como modelo para el desarrollo del proyecto.



**Figura 1. Metodología para la elaboración de programas instruccionales.**  
Fuente: Informe SEDLUZ (2004)

En la Figura No. 1.- se muestran las etapas que se siguen para el desarrollo del diseño instruccional en las cuales se prevé en todo el proceso un ciclo de retroalimentación, que se establece para que la evaluación resulte sistemática y coherente en todas sus fases.

Parte 1.- los insumos que son los materiales y los recursos con lo que cuenta la institución, se analizan detectando necesidades, se plantean los objetivos de acuerdo a las problemáticas con base en las políticas educativas y el capital humano para el desarrollo de estrategias pertinentes al proyecto.

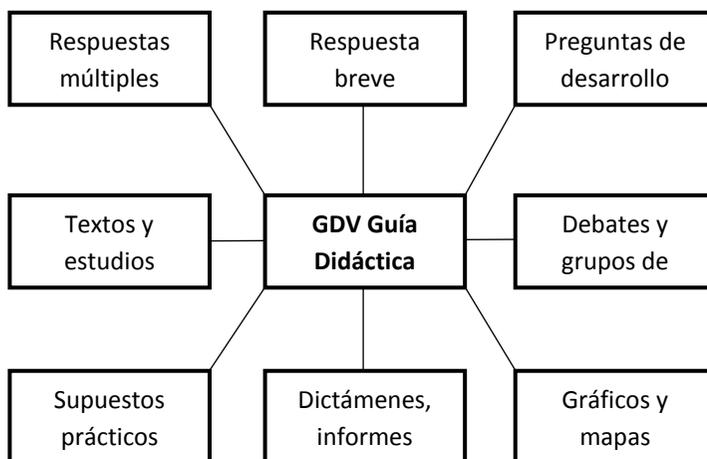
Parte 2.- los procesos, es decir, la elaboración de un plan de acción donde se especifican la forma de organización y registro, así como los componentes que integrarán el diseño de la guía y los instrumentos de evaluación, se analizan los elementos académicos, plan de estudios, perfil de egreso, competencias de los estudiantes, así como la programación y logística necesaria, se considera la investigación y comunicación como aspectos relevantes para llevar a cabo esta etapa.

Parte 3.- el producto, donde se exponen los proyectos y programas, se presenta el plan de intención y los medios instruccionales e instrumentos de evaluación. A partir de esta fase, se establece un ciclo de retroalimentación.

Dicha metodología está diseñada para la realización de diversas actividades o tareas, lo que favorece el ampliar y mejorar los conocimientos sobre el diseño industrial basado en estrategias de aprendizaje, donde los estudiantes pueden acceder a los contenidos a través de la plataforma NEXUS de la misma institución, con la cual ya están familiarizados. El desarrollo de ésta guía está planeada para que se lleve a distancia, pero pueden incluirse foros a través de medios o redes tecnológicas para retroalimentación y consulta de dudas o sesiones presenciales con cada uno de los maestros tutores.

En un futuro puede servir no solo como apoyo en sesiones a distancia, si no como material de consulta, ya que se pretende que en la guía didáctica integrada por diversas UA, se vayan solucionando niveles, del más sencillo hasta el más complejo, verificando el estatus de los conocimientos adquiridos en las diferentes materias cursadas por cada estudiante de forma individual; de tal modo que cada uno de ellos se dé cuenta de sus fortalezas tanto como de sus debilidades, motivándolos a reforzar en lo pertinente, ampliando su campo de oportunidades. “Al aprendizaje se le considera un potencial de la conducta, es decir, como un conjunto de hábitos o (conocimientos) disponibles para ponerlos en práctica. La motivación es el activador de estos hábitos, de manera que los convierte en conducta propiamente dicha” (Logan, 1976, p. 186).

Las guías en el proceso enseñanza aprendizaje son una herramienta más para el uso del alumno que como su nombre lo indica apoyan, conducen, muestran un camino, orientan, dirigen, auxilian, entrenan entre otras.



**Figura 2. Estrategias de enseñanza para las actividades de la Guía Didáctica Virtual**

En la Figura No. 2.- se muestran las estrategias de enseñanza pertinentes a las actividades que se desarrollaron en la guía, que son semejantes a las que se desarrollan en la academia, tomando como base a los autores los autores Díaz Barriga, & Hernández Rojas (1998). No se pretende profundizar, sino reflejar las prácticas más habituales e identificar el trabajo de determinadas habilidades o competencias que se alcanzan con las mismas.

a) Enunciados con respuesta múltiple, con alternativa de selección, de identificación, de selección o de completar.

Son una alternativa de: identificación, selección o de completar, posibilitan la evaluación de contenido muy diverso en poco tiempo y espacio. Se trata de pruebas objetivas, al ser la respuesta correcta única, ajena a cualquier interferencia subjetiva del profesor, es una herramienta muy utilizada en la academia, sobre todo en las unidades de aprendizaje que se llevan a distancia.

b) Cuestiones de respuesta breve o concisa

Permiten también la evaluación de amplios contenidos, posibilitando someter a evaluación otras competencias o aptitudes como la capacidad de síntesis, grado de adecuación, uso adecuado del lenguaje específico, entre otras.

c) Las preguntas de desarrollo

Consisten en enunciados o cuestiones de respuesta amplia donde el estudiante dispone de cierta libertad para su elaboración. Pueden ser planteadas de forma abierta o guiadas. En estas últimas, se determina mediante sub-preguntas el contenido principal que debe comprender la respuesta, evitando así que el estudiante divague en su resolución. En cualquier caso, la redacción de los

enunciados debe ser clara y formulada de manera que el estudiante comprenda fácilmente qué es lo que se pretende que responda.

d) El trabajo con textos y estudios comparativos

Algunos ejemplos de esto son, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas. Dentro del grupo de actividades del trabajo con textos y estudios comparativos, se engloban un conjunto de actividades que tienen como denominador común su formulación en torno a un material específico y/o la necesaria observación de una particular metodología o forma para una adecuada solución.

e) Debates y grupos de discusión

Son actividades muy flexibles en cuanto a su planteamiento como a su realización y constituyen una herramienta eficaz para la reflexión, como complemento del estudio o para ofrecer una visión práctica de determinadas cuestiones. Se utiliza en actividades dentro del salón de clase de forma oral, así como en foros de discusión a distancia, de forma escrita. Cada una con sus ventajas: a distancia el estudiante dispone de tiempo suficiente para su preparación y se posibilita el seguimiento de todas las participaciones que se vayan realizando mediante la lectura de las mismas, (este tipo de estrategia es la que se usa en la Guía Didáctica Virtual); si la actividad es frente a frente de forma verbal, se tiene una respuesta inmediata y puede comprobarse el dominio de otras habilidades en los estudiantes, aunque se tiene menos tiempo para reflexionar cada pregunta.

f) Formulación de supuestos prácticos

En relación con la formulación de supuestos prácticos, a partir de una serie de datos o informaciones, el estudiante debe resolver problemáticas planteadas. Por lo general, estas actividades se construyen en torno a hechos reales. Para que estas actividades sean lo más real posible, la academia ha buscado la vinculación con empresas, con organizaciones sociales, así como gubernamentales en busca de su mejor desarrollo práctico, esto permite medir con bastante fiabilidad la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica fomentando el desarrollo, lo que permite evaluar otras competencias como la capacidad de análisis, el razonamiento crítico, la resolución de problemas, toma de decisiones, así como la comunicación oral o escrita.

g) Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios)

Es una de las estrategias más utilizadas en la disciplina tomada de los autores Díaz Barriga, & Rojas (1998). Y se lleva a cabo mediante la elaboración de dictámenes, informes, escritos y formularios donde se busca la aplicación práctica de los contenidos teóricos de una materia específica, dónde su desarrollo requiere en mayor o menor presencia de una metodología para la solución adecuada de los requerimientos propuesto.

h) Los gráficos

1. Ayudan a comprender mejor las relaciones cuantitativas que si éstas se expresaran en forma puramente verbal. Algunas relaciones cuantitativas son difíciles de comprender si no se utilizan los gráficas.

2. El aprendizaje y la comprensión de las relaciones cuantitativas centrales se mejora si las gráficas se utilizan de manera conjunta para su refuerzo y complemento. (Estrategias de enseñanza – aprendizaje).

**Herramientas a utilizar**

De acuerdo a las lecturas hechas y lo que la teoría arroja, así como las materiales tecnológicos seleccionadas, se desarrolló una tabla de aplicación de herramientas TIC que se muestra en la Tabla No. 1.- las cuales van de acuerdo a las actividades que se desprenden de las estrategias de enseñanza pertinentes a esta guía didáctica, lo que facilitó la toma de decisiones al momento del desarrollo dichas actividades.

Tabla de aplicación de herramientas TIC		
Actividad	Competencia	Herramienta tecnológica
a) Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar	Capacidad de análisis	Texto escrito El texto escrito se comporta como elemento visual y como complemento de la información a la que hace más concreta e inteligible. Como elemento visual, el tex-to presenta una extraordinaria variedad de tipos, tamaños tratamientos y colores. Existen las <b>miniquet</b> que son una versión de las webquest que se diseñan realizando 3 pasos: un escenario, la tarea y el producto; para ser resuelto por los alumnos en un tiempo máximo de una hora o una sesión de clase de 50 minutos
b) Cuestiones de respuesta breve o concisa	Capacidad de síntesis	Formación e instrucción a través de la <b>webQuest</b> son actividades de aprendizaje que se llevan a cabo utilizando recursos de Internet preseleccionados, de manera que el estudiante se enfoque en el uso de los recursos y no en su búsqueda. Ayudas a la lectura selectiva

<p>c) Las preguntas de desarrollo</p>	<p>Razonamiento crítico</p>	<p>A lo que Formación e instrucción a través de <b>wikis</b> que permite a los participantes ser autores del diseño de sus contenidos. . Los sistemas multimedia permiten también establecer líneas de lectura, lo que podemos llamar lectura dirigida, mediante técnicas de autoedición y crear distintos niveles de profundidad dentro del escrito, facilitando la creación de esquemas conceptuales y priorizando o estableciendo grados de importancia en la información</p>
<p>d) El trabajo con textos y estudios comparativos</p>	<p>Comunicación escrita</p>	<p>Mapas mentales o conceptuales a través de <b>Cmap Lite</b>. Sistemas audiovisuales <b>Evernote</b>: Captura ideas geniales, fotografías, grabaciones, o cualquier otra cosa desde su cuenta de Evernote, ingresando desde cualquier lugar, manteniéndolos organizados. Una herramienta que debe tener para la planificación de clases el sonido, el vídeo, la fotografía.</p>
<p>e) Debates y grupos de discusión</p>	<p>Comunicación oral  Toma de decisiones</p>	<p>A través de Foros de discusión por medio de la plataforma con que cuenta la institución educativa o también por <b>“Skype”</b>. <b>Blogs</b> que pueden ser utilizados como: páginas web, fichas informáticas digitales, revista o diario digital.</p>
<p>f) Formulación de supuestos prácticos</p>	<p>Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes  Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.</p>	<p>Figuras e imágenes de síntesis. La imagen de síntesis es una forma de representación visual que se obtiene al componer los elementos esenciales de la realidad o procedentes de un razonamiento conceptual por métodos gráficos, reales y/o abstractos en grupos para desarrollar: listas de distribución, chat, foros de discusión, calendarios, álbum de fotos entre otros.</p>
<p>g) Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios)</p>	<p>Comunicación escrita  Resolución de problemas</p>	<p><b>Dropbox</b>: Almacena, comparte y accede fácilmente a cualquier tipo de información desde cualquier parte con el servicio gratuito de Dropbox Relación texto-imagen Debemos disponer las imágenes o ilustraciones dentro del texto como si fuera un todo o una forma completa y continua, una Gestalt. El sistema global se descompone en subconjuntos</p>

		cuantificados que constituyen la unidad visual del conjunto.
--	--	--

**Tabla 1. Herramientas TIC en congruencia con las actividades seleccionadas**

Para esta primera etapa de la guía como un plan piloto se comienza con las estrategias siguientes por ser las que más se asemejan a la estructura del EXENS, esto da una visión clara a los estudiantes del cómo es esta evaluación:

- Formulación de supuestos prácticos
- El trabajo de textos y estudios comparativos a través de lecturas o la consulta en videos de casos de estudio reales
- Enunciados con respuestas múltiples en su modalidad de selección

Se combinaron estas tres estrategias de enseñanza para las actividades de la guía didáctica virtual que proporciona a los estudiantes los beneficios antes mencionados. En la siguiente tabla que se muestra en la Tabla No. 2.-, la temática para el desarrollo de actividades tal como se llevó a cabo para el semestre (enero – junio 2015). Para el desarrollo de este contenido se consultaron diferentes autores con experiencia en el diseño Instruccional tales como Hernández V. E. (2005). Diseño Instruccional Aplicado al Desarrollo de Software Educativo, Martínez, R. A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia, Gargallo, L. G. & Garfella, E. P. & Pérez, P. A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, entre otros, así como para el desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje se consultó a Castañeda, F. S. (2004). Evaluando y Fomentando el Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo. En el siguiente contenido también participaron los maestros expertos en el área: Dra. Liliana Sosa Compean, Ing. Ismael Portales, LDI. Roberto Carlos Rangel Ramírez, así como el LDI. Mario Antonio Cantú Cantú. Todos ellos profesores de la Licenciatura en Diseño Industrial de la UANL.

**OBJETIVO GENERAL DE PRE-GUÍA**

Tener un panorama general de las diferentes actividades diseñadas y las herramientas tecnológicas más adecuadas en relación a los elementos que las integran, seleccionadas en cumplimiento de los requerimientos planteados para este proyecto, con el fin de desarrollar un instrumento de estudio, consulta y evaluación como guía virtual para los estudiantes de la Licenciatura de Diseño Industrial de la UANL, útil antes de presentar su examen de egreso EXENS.

NOMBRE DEL MATERIAL	FORMA	SOFTWARE A UTILIZAR	OBJETIVO DEL MATERIAL / APRENDIZAJE(S) COMPETENCIA(S) QUE FAVORECE	TEMAS QUE ABORDA	ELEMENTOS QUE LO INTEGRAN
<b>I.- Investigación de proyectos de Diseño</b> <b>I.A Planteamiento</b>					
I.A1. Detección de necesidades.	PDF Word Power point	-Cámara video digital -Word -Inkscape es un editor de gráficos -Excel - Powerpoint - CmapTools	Detectar la necesidad del usuario para el diseño de producto o servicio.	I.A.1.1 Identificar y registrar las necesidades dentro del contexto empresarial, a partir de la descripción de diversos casos de estudio. I.A.1.2 Identificar y registrar las necesidades dentro del contexto social a partir de la descripción de diversos casos de estudio.	-Entrevistas y Encuestas - Observación y documentación -Gráficas -Rubrica de evaluación y auto evaluación
I.A.2. Planteamiento del problema.	PDF Word Power point	-Archivos digitales - Blackboard - Plataforma nexus -Excel	Plantear problemas específicos para el diseño de producto o servicio.	I.A.2.1 Detectar y establecer a partir de las necesidades, los problemas específicos de diseño.	Investigación -Lecturas -Foros de discusión -Rubrica de evaluación y auto evaluación

<b>I.B Proceso Metodológico</b>					
I.B.1. Metodología profesional para proyectos de diseño.	PDF Word Power point	-Videos -Power point -Excel	Proponer una metodología profesional para abordar el problema de diseño en todos sus aspectos.	I.B.1.1 Definir una metodología de diseño, a partir de la descripción de diversas situaciones contextuales de problemas específicos.	Simulaciones - Presentación -Rubrica de evaluación y auto evaluación
I.B.2.E estrategias de trabajo .	PDF Word Power point	- Biblioteca digitales -Word -Excel	Definir estrategias de trabajo para atacar el problema de diseño.	I.B.1.2 Relacionar estrategias de trabajo pertinentes a partir de diversas situaciones contextuales de problemas específicos dados	Investigación - Presentación -Rubrica de evaluación y auto evaluación
I.B.3. Métodos y técnicas de diseño.	PDF Word Power point	- Archivos digitales - Plataforma nexus -Word -Excel	Identificar los métodos y técnicas para resolver el problema de diseño.	I.B.1.3 Identificar y aplicar los métodos y técnicas para resolver el problema de diseño a partir de un conjunto de conceptos propios de la disciplina.	Investigación -Foro de discusión -Cuadro de doble entrada -Rubrica de evaluación y auto evaluación
<b>I.C Investigación, análisis y diagnóstico</b>					

I.C.1.P ropuestas de diseño.	PDF Word Power point	- Archivos digitales -Videos (YouTube) -Word -Excel	Localizar, documentar, organizar y redactar la información para las propuestas de diseño.	I.C.1.1 Relacionar preguntas de investigación con problemas de diseño dados, identificando la información necesaria que ayude a hacer propuestas de soluciones viables.	Investigación - Simulaciones - Redacción -Rubrica de evaluación y auto evaluación
I.C.2. Correlación de variables para el diseño.	PDF Word Power point	- Archivos digitales -Power point -Word -Excel	Cuantificar, correlacionar y analizar la información para las propuestas de diseño.	I.C.2.1 Correlacionar las variables del problema de diseño, diagnosticando contextos que ayudan a construir un brief de diseño en un marco referencial dado	Investigación -Línea de tiempo -Cartel para diseño de brief -Rubrica de evaluación y auto evaluación
I.C.3. Formulación de juicios de valor del diseño	PDF Word Power point	-Excel -Datos censales (INEGI) - Inkscape es un editor de gráficos -Power Point -Excel	Formular y exponer juicios de valor que den pie de manera sustentada y objetiva, a proponer premisas de diseño	I.C.3.1 Identificar y jerarquizar premisas de diseño a partir de situaciones dadas en respuesta a problemáticas detectadas.	Investigación basada en datos -Gráficas - Presentación -Rubrica de evaluación y auto evaluación
<b>I.D Interpretación y propuesta</b>					
I.D.1. Conceptualización del diseño.	PDF Word Power point	- Archivos Digitales - CmapTools -Excel	Conceptualizar y jerarquizar las premisas de diseño de acuerdo al proyecto.	I.D.1.1 Determinar conceptos de diseño lógicos, partiendo de información analizada en casos planteados.	Investigación basada en problemas -Listado en mapas -Rubrica de

					evaluación y autoevaluación
I.D.2. Propuestas de diseño.	PDF Word Powerpoint	- Archivos digitales - AutoCAD - SolidWord -Excel	Desarrollar una o varias propuestas de diseño en respuesta a problemáticas planteadas.	I.D.2.1 Reconoce y aplica los elementos gráficos básicos de representación de propuestas de diseño a partir de un problemática planteada.	Investigación basada en artefactos - Desarrollo de gráficos -Rubrica de evaluación y autoevaluación
<b>I.E Validación y/o proceso técnico-tecnológico</b>					
I.E.1. Sustentabilidad del diseño.	PDF Word Powerpoint	-Videos (YouTube) - CmapLite -Excel	Sustentar las propuestas de diseño con fundamentos teóricos y/o prácticos.	I.E.1.1 Seleccionar materiales y procesos viables para el desarrollo de la propuesta de diseño en base a requerimientos dados, que cumplan satisfactoriamente para asegurar la viabilidad tecnológica.	Simulaciones -Reporte en mapas -Rubrica de evaluación y autoevaluación
I.E.2. Evaluación del diseño.	PDF Word Powerpoint	-Wikispace -Power Point -Excel	Evaluar las propuestas de diseño con fundamentos teóricos y/o prácticos.	I.E.2.1 Identificar la forma de evaluar propuestas de diseño para determinar posibles debilidades y/o áreas de oportunidad para la selección y mejora de propuestas.	-Prisma histórico -Reporte -Rubrica de evaluación y autoevaluación
I.E.3. Selección del diseño.	PDF Word Powerpoint	- Archivos Digitales -Foros en plataforma -Excel	Seleccionar de manera sustentada y objetiva la propuesta viable de diseño.	I.E.3.1 Seleccionar de manera objetiva las soluciones óptimas en las propuestas de diseño con base en la ingeniería mediante caso de estudio.	Investigaciones basadas en problemas -Debate -Rubrica de evaluación y autoevaluación

					n
<b>II. Comunicación de proyectos de diseño. II.A Representación escrita / bidimensional</b>					
II.A.1. Elaboración de reportes.	PDF Word Power point	-Páginas web -Word -Excel	Elaborar reportes de investigación y desarrollo para la propuesta de diseño.	II.A.1.1 Reconocer la estructura formal que debe llevar cada uno de los elementos de un reporte escrito de un proyecto de diseño a través de un listado dado. II.A.1.2 Reconocer y aplica los significados de los conceptos técnicos que se manejan en la disciplina a través de la información dado.	-Lectura de textos - Presentación -Rubrica de evaluación y auto evaluación
II.A.2. Comunicación del diseño a través lenguaje gráfico.	PDF Word Power point	- Archivos digitales - AutoCAD o SolidWorks -Excel	Comunicar mediante lenguaje gráfico las propuestas de diseño a través de formas varias.	II.A.2.1 Reconocer la normativa técnica del dibujo aplicado en apoyo para comunicar proyectos de manera correcta, en base a gráficos dados. II.A.2.2 Identificar y aplica el medio gráfico para comunicar de manera eficaz las propiedades específicas en la propuesta de diseño de los diferentes ejemplos proporcionados.	-Lectura de textos - Presentación de planos -Rubrica de evaluación y auto evaluación
II.A.3. Documentación y entrega del producto o servicio o objeto de diseño.	PDF Word Power point	- Archivos digitales - AutoCAD o SolidWorks -Excel	Documentar y proporciona la información necesaria para la manufactura del producto o entrega del servicio, objeto de diseño.	II.A.3.1 Reconocer el contenido pertinente de diferentes documentos técnicos para asentar las especificaciones útiles y optimizar el uso de los recursos materiales en el desarrollo del proyecto en base a ejemplos específicos. II.A.3.2 Reconocer	-lectura de Textos - Presentación de planos -Rubrica de evaluación y auto evaluación

				los documentos técnicos idóneos para asentar las especificaciones útiles al fabricante que lo guíen a optimizar el uso de los recursos materiales en el desarrollo de proyectos.	
<b>III. Administración de proyectos de diseño.</b>					
<b>III.A Análisis de costos</b>					
III.A.1 Costeo del producto o servicio o objeto de diseño.	PDF Word Power point	-Video animaciones -Power Point -Excel	Participar en la planeación, documentación y entrega de una propuesta de costeo del producto o servicio objeto de diseño.	III.A.1.1 Identificar las variantes que determinan el costo de producción en el planteamiento de un proyecto de diseño. III.A.1.2 Identificar las variables que determinan el costo de distribución y venta del proyecto de diseño en casos planteados.	Visualización de imágenes - Presentación -Rubrica de evaluación y auto evaluación
<b>III.B Gestión de recursos</b>					
III.B.1 Proceso del producto o servicio o objeto de diseño.	PDF Word Power point	-Video animaciones -Power Point -Excel	Participar en el trámite de los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de diseño del producto o servicio.	III.B.1.1 Definir dentro del proceso de diseño estrategias de gestión en miras al desarrollo óptimo de productos, a partir de la descripción de empresas específicas y su situación contextual III.B.1.2 Definir dentro del proceso de diseño estrategias de gestión en miras al desarrollo óptimo de servicios, a partir de la descripción de empresas específicas y su situación contextual.	Visualización de imágenes - Presentación -Rubrica de evaluación y auto evaluación

III.B.2 Desarrollo y mejora del producto o servicio o objeto de diseño.	PDF Word Powerpoint	- Archivos digitales -Wikis -pases -Excel	Participar en el trámite de los recursos necesarios para implementar mejoras y desarrollar en adelante el producto o servicio.	III.B.2.1 Proponer en base a casos dados, opciones de desarrollo para el crecimiento de una empresa que genera proyectos a través de productos o servicios.	Investigación basada en problemas -Foros de discusión -Rubrica de evaluación y auto evaluación
<b>III.C Legislación</b>					
III.C.1 Figuras jurídicas para el diseño y desarrollo de productos y servicios.	PDF Word Powerpoint	-Páginas Web - CmapTools -Wikis -pase -Excel	Participar en el trámite de los permisos requeridos ante las diferentes figuras jurídicas para el diseño y desarrollo de productos y servicios.	III.C.1.1 Identificar y proponer las figuras jurídicas que aplican para el registro de proyectos de diseño a través de un listado de documentos proporcionado. III.C.1.2 Identificar las funciones correspondientes a las instancias jurídicas relacionadas con el registro de productos a través de un listado de elementos proporcionado y aplicar en casos dados. III.C.1.3 Identificar los procesos necesarios para el registro y protección de ideas de un listado de elementos proporcionado y aplicar en caso dado.	-Lectura de textos - Presentación en mapas - Aplicación en problema planteado -Rubrica de evaluación y auto evaluación
III.C.2 Registro de propuestas de diseño.	PDF Word Powerpoint	- Archivos digitales -Videos (YouTube) -Word -Excel	Participar en el trámite de los las instancias que regulan la inspección de los procesos de registros en sus propuestas.	III.C.2.1 Identificar los trámites necesarios para el registro y protección de ideas de un listado de elementos proporcionado y aplicar en caso dado.	Investigación - Simulación del caso - Aplicación en problema

					plateado -Rubrica de evaluación y auto evaluación
<b>III.D Sustentabilidad</b>					
III.D.1 Criterios y principios de sustentabilidad del diseño.	PDF Word Powerpoint	- Archivos digitales - Ilustrador -Excel	Aplicar los criterios y principios de sustentabilidad en los proyectos de diseño de productos o servicios.	III.D.1.1 Reconocer las estrategias que resuelven la sustentabilidad de problemáticas de diseño a partir de un caso dado. III.D.1.2 Aplicar las estrategias que resuelven la sustentabilidad de problemáticas de diseño a partir de un caso dado.	Investigación basada en problemas - Aplicación en problema plateado -Rubrica de evaluación y autoevaluación

**Tabla 2. Elementos del diseño instruccional para el Diseño de Guía Didáctica Virtual para Examen de Egreso de la Licenciatura en Diseño Industrial de la U.A.N.L. (Consulta, práctica y evaluación)**

### Implementación

La Guía Didáctica Virtual se implementó y desarrolló a través de la plataforma NEXUS de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, para que los estudiantes del 10° semestre de la Licenciatura de Diseño Industrial puedan desarrollarla como una guía de apoyo antes de presentar su evaluación final de egreso, que a partir de éste semestre es un requisito para su titulación.

La plataforma y la guía didáctica virtual, da a los estudiantes la oportunidad de estudiar, consultar, practicar y evaluar sus competencias antes del EXENS, con la ventaja que puede ingresarse a ella en el momento que se desee, desde cualquier lugar con sus datos personales respetando los tiempos marcados por las autoridades académicas. Coincidiendo con Dryden G. (2004), el aprendizaje que puede llevarse a cabo por sí mismo (auto dirigido) es importante, ya que cada persona es distinta y requiere de ambientes y herramientas adecuadas para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, a través de los medios tecnológicos puede desarrollarse un

mismo contenido de distintas formas, adecuado a cada individuo o situación lo que es una ventaja. “Resulta mucho más importante la revolución digital que proporciona el catalizador para un replanteamiento completo de los métodos de enseñanza aprendizaje” (Dryden, 2004, p. 93).

Los involucrados en la implementación de la guía son el personal capacitado encargado de la plataforma NEXUS de la Facultad de Arquitectura de la Licenciatura de Diseño Industrial, así como los expertos del departamento de Educación a Distancia. Los estudiantes y los maestros del 10° semestre son los encargados de experimentar su efectividad en cuanto a su comunicación, desarrollo y efectividad a través de su funcionamiento.

En la etapa de implementación se siguió una serie de pasos o etapas:

1. Etapa de concientización: exposición del proyecto y guía virtual a estudiantes y profesores antes de abrir la guía didáctica virtual.
2. Etapa de aplicación: con un grupo como plan piloto que en este caso se abrirá al 100 % de los estudiantes que van a presentar su examen EXENS.
3. Etapa de “Focus groups”: experiencias de un 10 % de los estudiantes como retroalimentación para la mejora de la guía didáctica virtual.
4. Etapa de verificación: análisis, retroalimentación y toma de decisiones.

Las áreas de oportunidad que se identifiquen en la implementación se documentan a través de bitácoras virtuales, con el apoyo de los resultados obtenidos por los estudiantes y sus comentarios en el focus groups.

Requerimientos para la implementación de la guía didáctica virtual:

- La infraestructura que se requiere para ponerlo en marcha ya está implementada en la institución educativa, (FARQ, de la UANL) solo hizo falta la ejecución de la propuesta.
- Las características de los equipos de cómputo necesarios para que funcione este proyecto es solo Windows compatible.
- Lo que se requiere de la institución para que se pueda implementar el proyecto es subir las actividades a la plataforma, establecer los tiempos de las diferentes etapas y la lista con matrículas de los estudiantes próximos a egresar, para que puedan darse de alta en este proyecto.

## Resultados

Los estudiantes accedieron a esta guía virtual el 4 de mayo, se subió la información por partes ya que se decidió que se implementara en su totalidad, no solo un área.

Para el examen de egreso (EXENS) los estudiantes pudieron acceder a través de la página de la Facultad de Arquitectura a una guía donde se indican solo temas, bibliografías sugeridas, y algunos ejemplos de cómo pueden ser los reactivos, lo que dio lugar a desarrollar la guía didáctica que les de apoyo para su mejor preparación a través de ejercicios teóricos y prácticos acorde a su perfil.

En la semana anterior al examen (15 días antes de la evaluación EXENS) se realizó la etapa de concientización, donde se dio a conocer la guía didáctica virtual que pueden consultar y practicar antes de la evaluación, provocando una mayor seguridad, en estas reuniones de concientización los estudiantes mostraron su interés por navegar a través de la guía didáctica virtual, para tener una mejor idea de cómo puede ser la evaluación del examen de egreso.

Los maestros también dieron su punto de vista, los que estaban presentes dejaron ver su aceptación por dicha guía, y preguntaron si del mismo modo pueden tener acceso a la misma al igual que sus estudiantes. Propusieron el que pueda dárseles algunos puntos en sus unidades de aprendizaje, como incentivo para consultarla y resolverla en los puntos que ellos se sientan débiles o en su totalidad para reforzar.

Lo que se buscó con esta guía es que los estudiantes tuvieran otra opción de estudio o repaso de sus competencias antes de su evaluación de egreso, no es la única, ellos tienen la posibilidad de utilizar sus propios medios para poder hacerlo, sabemos que todos somos diferentes y que aprendemos de modos distintos, por lo que ésta Guía Didáctica Virtual contiene diversas formas de auto-evaluación. “Cuanto mayor en el número de grupos sub-culturales en una sociedad, mayor es la libertad potencial del individuo. Por esto el hombre preindustrial, a pesar de que los mitos románticos dijese lo contrario, sufrió tan amargamente a causa de la falta de opción” (Toffler, A. 1973, p. 369).

## **Conclusiones**

Se desarrolló un instrumento de estudio, consulta y evaluación como guía virtual para los estudiantes de la Licenciatura de Diseño Industrial de la UANL, y se implementó en la plataforma de la institución siendo útil antes de presentar su examen de egreso.

Se involucró a todas las unidades de aprendizaje obligatorias de la licenciatura de Diseño Industrial, para medir y evaluar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas como competencias a través de las áreas y sub-áreas desarrolladas como ejercicios prácticos y teóricos a través de ésta guía didáctica virtual que fomenta y facilita su preparación antes de su

evaluación de egreso denominada EXENS, propiciando la participación activa de los estudiantes en la comprobación del conocimiento teórico-práctico adquirido durante su estancia en la licenciatura.

Se buscó que los objetivos estuvieran dirigidos a resolver la problemática detectada que consistía en la falta de apoyo teórico-práctico antes de la evaluación EXENS, los estudiantes del 10° semestre de la Licenciatura de Diseño industrial pueden evaluarse de forma global o específica en las áreas débiles y fuertes a través de éste proyecto, proporcionando una visión general de ellos mismos, dándoles la oportunidad de prepararse mejor.

La guía didáctica virtual tiene varios propósitos, uno de ellos es motivar a los estudiantes a prepararse antes de presentar el EXENS en cualquier área general o específica así como en la totalidad, también puede identificarse las áreas débiles que ellos mismos no habían visualizado, puede servir también como comprobación al ya estar preparados, incrementando la seguridad personal y la autoestima antes de su evaluación final. “En todo el sistema exitoso que hemos estudiado a lo largo del mundo, la motivación y la autoestima tiene una importancia mayor que el contenido de los cursos” (Dryden G. 2004, p. 109).

Hay algunas actividades que están pendientes por realizar que pueden dar pie a otro tipo de proyecto después de la consulta de ésta guía didáctica virtual y la evaluación EXENS. Una de ellas es el desarrollar datos estadísticos que den información pertinente y relevante para la mejora continua de la guía así como el pertinente desarrollo del próximo plan de estudios.

De éste proyecto también se desprenden algunas áreas de oportunidad que siguen quedando abiertas para ser atendidas mediante proyectos complementarios como lo es el identificar ventajas y desventajas del plan de estudios actual de la Licenciatura de Diseño Industrial para la propuesta, desarrollo y actualización del siguiente, que se comenzará a realizar próximamente en el presente semestre enero – junio 2017.

Las competencias que se han puesto en práctica para el desarrollo de las diferentes fases del proyecto son las de: conocimiento, análisis, síntesis, observación, transferencia de información y comprobación, así como las creativas para el desarrollo de las actividades y la selección del software conveniente para cada una de ellas. “El aprendizaje nos permite pronosticar y controlar nuestro ambiente. Aprendemos a pronosticar nuestro ambiente cuando los estímulos se suceden uno a otro y también podemos controlarlo cuando los estímulos siguen a las respuestas. Podemos aprender a diferenciar respuestas útiles para pronosticar y controlar mejor el medio” (Logan, 1976, p.187).

Con base en lo dicho por el autor se percibe que esta guía didáctica virtual, permitirá a los estudiantes recordar y ampliar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas, al desarrollar cada una de las actividades planteadas elevando su autoestima, permitiendo pronosticar y controlar mejor su evaluación final. Si se contesta acertadamente a las actividades, la seguridad y la autoestima crece en las personas, si no se contesta apropiadamente, se tiene la oportunidad de volver a evaluarse para prepararse mejor, ya que se sugiere bibliografía y fuentes de información en cada actividad. Se pretende que la guía didáctica puede desarrollarse nuevamente pero en un nivel mayor, aprendiendo a pronosticar y controlar mejor las competencias de la disciplina del Diseño Industrial, dando la oportunidad de:

- Desarrollar datos estadísticos que den información pertinente y relevante para el desarrollo del próximo plan de estudios y la mejora continua de la institución.
- Identificar ventajas y desventajas del plan de estudios actual de la Licenciatura de Diseño Industrial para la propuesta, desarrollo y actualización del siguiente, que se comenzará a realizar próximamente en el semestre de agosto-diciembre del 2015.

La Guía Didáctica Virtual se ha implementado en los últimos 5 semestres, donde se ha tenido la oportunidad de mejorar o incluir otras actividades, los profesores han compartido material para ser incluido en esta guía para beneficio de todos, pero principalmente el de los estudiantes y profesores, lo que abre la posibilidad de desarrollo de próximos proyectos.

## Referencias bibliográficas

- Aula Planeta (2015). 25 herramientas TIC para aplicar el aprendizaje colaborativo en el aula y fuera de ella [Infografía]. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/>
- Castañeda, F. S. (enero-julio, 2004). Evaluando y fomentando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje complejo. *Psicología desde el Caribe* No. 13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301307.pdf>
- Díaz B. & Hernández, R. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Dryden G. (2004). *La revolución del aprendizaje*. México: Grupo editorial Tomo.

- Gargallo, L. P. & Garfella, E. C. & Pérez, P. A. (21 – 23 Noviembre 2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia III. *Formación y Participación de los Estudiantes en la Universidad* (Presidencia). XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid, España. Recuperado de: <http://redsite.es/docu/29site/ponencia3.pdf>
- Hernández V. E. (2005). Diseño Instruccional Aplicado al Desarrollo de Software Educativo. *Fundación Arturo Rosenblueth. Tecnología Educativa*. Recuperado de: <http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/ve/extensos/carteles/mesa2/2005-03-15126DisenoInstruccionalSwEdu.pdf>
- Logan, F. A. (1976). *“Fundamentos de aprendizaje y motivación”* México: Editorial Trillas.
- Martínez, R. A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*. 9 (10), Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68812679010.pdf>
- Ortega, E (2013). Metodología para la elaboración de diseños instruccionales del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad del Zulia. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. 10 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/823/82329477004.pdf>
- Gobierno de la República. (2013-2018). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2012-2020). Plan de Desarrollo Institucional. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/pdi-2020-26abril.pdf>
- Toffler, A. (1973). *El "Shock" Del Futuro*. Barcelona, España: PLAZA & JANES Editores. Recuperado de <https://pciucr.files.wordpress.com/2011/03/toffler-alvin-el-shock-del-futuro.pdf>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Modelo Académico. *Plan de desarrollo Institucional*. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/ma-lic11-web.pdf>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). Modelo Educativo. *Plan de desarrollo Institucional*. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/mod-educativo-08-web.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). *Visión 2020. Plan de desarrollo Institucional.* Recuperado de <http://www.uanl.mx/utilerias/vision2020.pdf>

## “El coito como conducta sexual de riesgo en adolescentes”.

Claudia Gómez Hernández<sup>156</sup>  
Timoteo Rivera Vicencio<sup>157</sup>

### Resumen:

**E**ste trabajo es parte de una investigación realizada a estudiantes de nivel secundaria pertenecientes a la Ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz, cuyo título es conductas sexuales de riesgo en adolescentes, objetivo de este es el análisis de las conductas sexuales de riesgo en los adolescentes de secundaria ante las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).

Para ello se aplicó la metodología de Angélica Gallardo Clark siendo que su propuesta metodológica se basa en todo un proceso que permite llegar al investigador hasta la intervención y evaluación del mismo, para ello la autora propone lo que es el nivel de investigación, de diagnóstico de la situación, de programación, de ejecución y de evaluación. Cabe señalar que dicha investigación únicamente se encuentra hasta este momento en lo que es el diagnóstico de la situación.

A través de los avances de este trabajo se presentan los siguientes hallazgos; el sexo femenino inicia su actividad sexual antes que el sexo masculino, los adolescentes no tienen una pareja sexual estable, dicen tener más de una pareja sexual, los adolescentes tienen conocimiento de los condones, sin embargo, no hacen uso de él al sostener una actividad sexual, no influye la práctica de una religión para que los adolescentes se abstengan a tener relaciones sexuales, los adolescentes han recibido pláticas de sexualidad pero esto no les ha ayudado a no presentar conductas sexuales de riesgo, entre los adolescentes existe más la familiarización con el condón masculino que el femenino, dichos hallazgos se fundamentan a través de los resultados obtenidos del instrumento que fue aplicado a la población de estudio el cual corresponde a un total de 75 estudiantes de ambos sexos.

**Palabras claves:** Adolescencia, uso del condón, conductas sexuales, infecciones de transmisión sexual.

### Introducción

**E**l presente documento es producto del trabajo de campo realizado en la Escuela Secundaria Técnica Industrial N° 143 ubicada en la carretera Antigua Minatitlán en la Colonia Teresa Morales de Delgado sobre la

---

<sup>156</sup> Maestría en Trabajo Social de la Universidad Veracruzana.

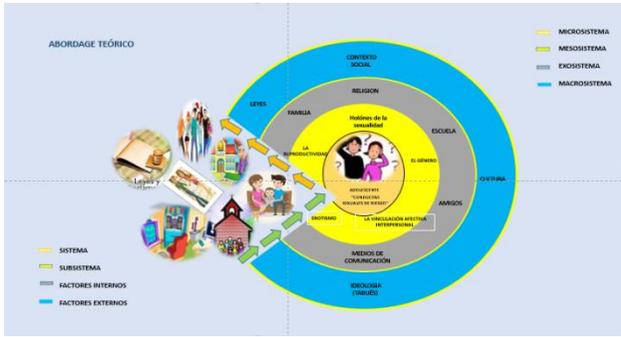
<sup>157</sup> Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana

calle Monte Albán en Ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz. Una de las participaciones importantes para la investigación es el apoyo del director de dicha institución (Tomas Riveras y Contreras).

Cabe mencionar que el tema principal de la investigación es Conductas Sexuales de Riesgo en Adolescentes y con base a los resultados se define al acto del coito como conducta de riesgo en la población de estudio, siendo que es la causa de embarazos no deseados e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Esto se fundamenta en la teoría de sistemas expuesto por el Dr. Eusebio Rubio Aureola, quien aborda a la sexualidad desde los cuatro holónes, los define como los subsistemas de la sexualidad.

Esto lo expone de la siguiente manera, la sexualidad humana es el resultado de la integración de cuatro potencialidades humanas que dan origen a cuatro holónes sexuales, a saber: La reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal (Rubio, 1994).

Es necesario exponer que para efectos de esta investigación se retoman dos de los cuatro holónes, por consiguiente se toma el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal, dado que en la etapa adolescente estas están más marcadas siendo que es cuando surge la inquietud por experimentar una relación sexual. El holón *vinculación afectiva interpersonal* se refiere a la capacidad humana de formar lazos a través de los sentimientos hacia otra persona, el cual se relaciona con la habilidad de los adolescentes para establecer sus relaciones afectivas con sus parejas sexuales o el procrear el acercamiento con una persona de su interés y el *holón del erotismo* lo manifiesta el individuo al experimentar placer sexual al igual que se reconoce como la potencialidad personal que se tiene para reproducir y comunicar una forma especial de placer: deseo, excitación y orgasmo e incluyen los fenómenos mentales (ideaciones, fantasías, recuerdos) asociados a dicho placer, lo que lleva a realizar conductas sexuales de riesgo de manera inconsciente.



**Figura 1:** Se muestra gráficamente la teoría sistémica a través del análisis de las totalidades y las interacciones internas y externas de estas y las externas con su medio.

Silvia Storino (2008) hace referencia en su libro para padres que a través de nuestra sexualidad nos relacionamos con los demás, el adolescente se encuentra en una etapa de socialización que le permite experimentar un sin número de emociones, esto no significa que antes no haya sido un individuo sociable, si no el sujeto explora nuevas sensaciones que son propias a su edad, quizás el que una niña le besara en la mejilla, le tomara de la mano o el simple hecho de tener un roce no le causaban pudor en su infancia. Sin embargo, conforme uno va creciendo va adquiriendo construcciones sociales erróneas que nos llevan a mal entender la sexualidad. Vale señalar que la sexualidad es una construcción social en que se ven muchos factores interrelacionados que se muestran en la *Fig. 1*.

El objetivo principal de la investigación es el analizar las conductas sexuales de riesgo en los adolescentes ante las ITS.

Los objetivos específicos del estudio son:

1. Describir cuál es el conocimiento de los adolescentes con respecto a las ITS,
2. Identificar las prácticas sexuales y el uso del condón en los adolescentes.
3. Identificar las conductas sexuales de riesgo que prevalecen entre los adolescentes.

## Metodología

Es un estudio cuantitativo y una investigación descriptiva-transversal. Con base a la Metodología Básica para el Trabajo Social: Teórica-Práctica propuesta por Angélica Gallardo Clark se inició la investigación, siendo que la autora tiene la visión del sujeto como actor de su propia realidad y como

ser racional que es capaz de realizar un análisis crítico; transformando o renovando su ideología. Para fines de la aplicación del método se utilizaron dos niveles de investigación diagnóstica (preliminar o exploratoria y descriptiva).

<b>PROCESO METODOLÓGICO</b>
<b>Preliminar</b>
<p><b>1.- RECONOCIMINETO DEL MEDIO:</b> Se trata de identificar la institución donde se encuentran los sujetos de estudio para llevar a cabo la investigación, la cual se realizó en la escuela Secundaria Técnica Industrial 143 de Coatzacoalcos, Ver.</p> <p><b>2.- CONTACTACIÓN INTERGRUPAL:</b> Es el primer paso para el acercamiento al sujeto de estudio y el trabajador social se apoya de técnicas que le permitan procrear empatía entre los participantes con la finalidad de romper el hielo y generar confianza. Para posteriormente abordar la actividad (aplicación del instrumento).</p> <p><b>3:- DESCUBRIMIENTO TEMÁTICO:</b> De acuerdo a la autora Angélica Gallardo se trabaja desde la perspectiva del individuo el cual comprende en lograr un conocimiento exhaustivo sobre el sujeto, con el cual se lleva a cabo un programa específico de concientización y reflexión sobre las conductas sexuales de riesgo que han adoptado o no de acuerdo a su contexto.</p>
<b>Descriptiva</b>
<p>En esta etapa se profundizan aquellos aspectos de acuerdo al criterio técnico profesional y personal del trabajador social. Las fases son delimitación de la situación a investigar, análisis del universo, determinación de muestra diseño, trabajo de campo, el análisis de interpretación de datos e información a las bases.</p>

**Tabla 1: Proceso metodológico**

*Fuente: elaboración propia de acuerdo a la Metodología de María Angélica Gallardo Clark.*

### **Definiciones de conductas sexuales de riesgo**

En el campo del riesgo sexual, una conducta sexual de riesgo sería la exposición del individuo a una situación que pueda ocasionar daños a su salud o a la salud de otra persona, especialmente a través de la posibilidad de contaminación por enfermedades sexualmente transmisibles como el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) (Espada-Sánchez, Quiles-Sebastián, & Méndez-Carrillo, 2003).

Cuando se habla de enfermedades sexualmente transmisibles, se hace referencia a las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) a las que el individuo se arriesga a adquirir al llegar al coito sin tomar las medidas necesarias. Las ITS más comunes son Virus del Papiloma Humano, el herpes,

la sífilis, la clamidia, la gonorrea, la hepatitis B, el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH).

Es necesario señalar que la aparición de los primeros casos de SIDA fueron registrados a partir del 5 de Junio de 1981 en los Ángeles, Estados Unidos. Siendo este fenómeno social un hito en referencia a la importancia que se le da a la Educación Sexual, siendo que a partir de ahí los gobiernos le dieron prioridad a este fenómeno como punto de partida estratégica para prevenir la epidemia VIH considerando que esta se propaga rápidamente.

Se considera que es necesario tener un amplio esquema del término de riesgo para facilitar el análisis del tema abordado, por lo cual a continuación se proporcionaran algunas definiciones:

Un grupo o población de riesgo está constituido por aquellas personas que debido a ciertas características, ya sean biológicas, físicas o sociales tienen mayor probabilidad de contraer determinadas enfermedades o sufrir intoxicaciones o accidentes. A estas características se les denomina "factor de riesgo". El factor de riesgo debe existir antes de contraer una enfermedad. Un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión. (OMS, 2012).

En epidemiología un factor de riesgo es toda circunstancia o situación que aumenta las probabilidades de una persona de contraer una enfermedad o cualquier otro problema de salud. Los factores de riesgo implican que las personas afectadas por dicho factor de riesgo, presentan un riesgo sanitario mayor al de las personas sin este factor (García Miguel F, 1998).

Según la OMS, las conductas de riesgo es la forma específica de conducta de las cuales se conoce su relación con una susceptibilidad incrementada para un estado de salud deficiente. Dentro de las conductas de riesgo se encuentra el practicar sexo inseguro.

## **Universo**

El universo fueron los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Industrial 143 del turno vespertino el cual cuenta con una matrícula de 238 estudiantes en el tercer grado en diferentes especialidades técnicas, dicha institución educativa es perteneciente del municipio de Coatzacoalcos Ver., la población fueron adolescentes de entre 13 y 16 años de edad del plantel educativo Escuela Secundaria.

## **Muestra**

Para que se obtuviera un número representativo de los estudiantes se consideraron los siguientes grupos; el tercero G y el tercero H con un total 95

alumnos, con el que se contempló un muestreo no probabilístico, intencional. Se obtuvo una muestra de 75 alumnos que representa el 31.5% del universo total.

### **Criterios de Inclusión**

1. El grado educativo
2. Encontrarse en el aula en la fecha determinada por el director de la institución para la aplicación de la encuesta.
3. La participación voluntaria

### **Criterios de Exclusión**

1. No estar presente en el aula en fecha determinada por el director de la institución para la aplicación de la encuesta.
2. No ser voluntario

### **Eliminación**

1. Instrumentos que estén con reactivos incompletos o mal llenados

### **Técnica e instrumento**

La técnica utilizada fue la encuesta de forma escrita para la aplicación del Instrumento denominado conocimiento de las infecciones de transmisión sexual, este cuenta con un total de 85 preguntas divididas en 5 reactivos; el primer reactivo cuenta con 7 preguntas que indagan los aspectos sociodemográfico, el segundo reactivo cuenta con 29 preguntas que exploran sobre los conocimientos de las infecciones de transmisión sexual, el tercer reactivo cuenta con 25 preguntas que abordan acerca del conocimiento del uso del condón y el cuarto reactivo cuenta con 17 preguntas que indagan sobre las prácticas sexuales y el quinto reactivo cuenta con 7 preguntas que permiten evaluar acerca del conocimiento que se tiene para identificar una ITS. Las características que tiene este instrumento es que se tomaron reactivos de un cuestionario ya validado y traducidos al español en el Salvador, sobre redes de parejas sexuales y de la encuesta Nacional de Salud y nutrición del 2005 del cuestionario individual del adolescente de 10 a 19 años en el apartado dos sobre infecciones de transmisión sexual, del Instituto Mexicano de Seguro Social.

Puntuación: En algunos reactivos se utilizó escala dicotómica con respuestas de Sí/No y sexo (mujer/hombre), para otros reactivos se

implementó la escala de Likert, con las siguientes términos; 1 totalmente cierto, 2 probablemente cierto, 3 No estoy seguro, 4 probablemente falso y 5 totalmente falso, y por último una relación de secuencia para la técnica de colocación del condón masculino y femenino.

## **Procedimiento**

Primero se presentó el protocolo de investigación ante el Comité académico de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Veracruzana en el Campus Minatitlán, teniendo el visto bueno del Director de tesis Maestro Timoteo Rivera Vicencio. Para el trabajo de campo se solicitó una entrevista al Director Tomas Riveras y Contreras de la Escuela Técnica Industrial 143 del turno vespertino el cual autorizó trabajar con dos grupos del tercer grado de la institución. Posterior a ello se llevó a cabo la aplicación del cuestionario de autoevaluación en los salones correspondientes al tercer grado del grupo G y H, se les informó a los alumnos el objetivo del estudio y se solicitó su cooperación para participar de manera voluntaria. Una vez teniendo a los participantes voluntarios se procedió en darles a conocer el contenido del test *conocimiento de las infecciones de transmisión sexual* para brindar una orientación adecuada en el llenado de los reactivos, una vez concluido con la explicación se prosiguió con la indicación para empezar con el llenado del test dando como tiempo 60 minutos.

## **Análisis e interpretación de los datos**

Se utilizó la estadística descriptiva e inferencial a partir de una distribución de los datos y el tamaño de la muestra. Las variables se midieron con frecuencia y porcentaje. Para lo cual se utilizó el paquete SPSS versión 21 para Windows.

## **Hallazgos**

### **Características socio-demográficas de la población estudiada**

Para obtener los resultados de las Variables se aplicaron 75 cuestionarios que comprenden el 31.5% del universo de alumnos, en donde participaron 38 mujeres (15.9%) y 37 hombres (15.5%) que se encuentran entre un rango de los 13 y 17 años de edad, siendo los 14 años (69.3%) la edad con mayor frecuencia, seguida de los 13 años (13.3), los 15 años (12%), los 16 años (4%) y los 17 años (1.3%) teniendo con la sumatorias de estas un 100% de los 75 estudiantes participantes.

En el grado escolar se tomó de acuerdo al que están cursando, siendo que el 100% de la población se encuentra en el tercer grado de secundaria.

A la pregunta que corresponde al estado civil, 63 dijeron ser solteros lo que representa el 84% de un 100%, 6 dijeron estar viviendo en unión libre lo que representa a un 8% de un 100% y 6 omiten respuesta lo que representa un 8% de un 100%. La religión que impero en este estudio fue la católica con 31 creyentes lo que representa un 41% de la población, 25 dijeron ser cristianos lo que representa un 33.3% de la población, 13 dijeron ser ateos los que representa un 17.3 de la población y 6 omitieron respuesta lo que representa a un 8% de la población. Con respecto al domicilio 73 alumnos expresaron ser originarios de Coatzacoalcos Ver., lo que representa un 97.3% de la población, 1 dijo ser de la congregación de Barrilla lo que representa en 1.3% de la población y otro dijo ser del Km 14 lo que representa a un 1.3% de la población por lo que se concluye en que el mayor número de adolescentes es de la zona urbana.

### Conocimiento sobre las infecciones de transmisión sexual

En esta variable permite conocer si los adolescentes han oído hablar de las ITS que se muestra en la tabla 2, lo cual permite analizar el grado de información que ellos han obtenido ante estas.

¿Has oído hablar de estas ITS?	Sí		No	
	Fx	X		
Gonorrea	66	88%	9	12%
Herpes Genital	52	69.33%	23	30.67%
Clamidia	52	69.33%	23	30.67%
Triconomas	16	21.33%	59	78.7%
Hepatitis B y C	18	24%	57	76%
Chancro blando	56	74.7%	19	25.3%
Sífilis	16	21.3%	59	78.7%
Virus del Papiloma Humano (VIH)	44	58.7%	31	41.3%
Granuloma Inguinal (bubones)	69	92%	6	8%
Lifogranuloma Venéreo	19	25.3%	56	74.7
Piojo Púbico (Ladilla)	18	24%	57	76%

**Tabla 2: Cuestionario aplicado a los adolescentes de la Escuela Secundaria 143**

A continuación se presentara la tabla 3 la cual permite realizar un análisis comparativo de los resultados de la tabla 2, siendo que los adolescentes hacen referencia de haber escuchado de las infecciones de transmisión sexual, sin embargo cuando se les pregunta si saben si son curables o no, las repuestas dejan ver su falta de conocimiento que tienen a cerca de estas y sus consecuencias. Como ejemplo de ello se mostrara la respuesta que se dio en la tabla 2 y 3 a las ITS y principalmente a lo que es el VIH. En la tabla uno

hace referencia que el 58.7 % de los adolescentes han escuchado hablar de ella, pero la respuesta que se dio a esta en la tabla 3 sobre si conocen si es curable o no, el 24% dijo que sí, otro 24% dijo que no y un 39% dijo no saber. Estos resultados son importantes para analizar acerca de la necesidad que hay de informar sobre esta Infección de Transmisión Sexual, siendo que son graves las consecuencias para los adolescentes al adquirir esta ITS.

¿Estas ITS son curables?	Si		No		No Sé	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%
Gonorrea	8	10.7%	10	13.3%	57	76%
Herpes Genital	9	12 %	13	17.3%	53	70.7 %
Clamidia	4	5.3%	5	6.7%	66	88%
Triconomas	2	2.7%	7	9.3%	66	88%
Hepatitis B y C	7	9.3%	11	14.7%	57	76.0%
Chancro blando	3	4.0%	6	8.0%	66	88.0%
Sifilis	4	5.3%	14	18.7%	57	76%
Virus del Papiloma Humano (VIH)	18	24%	18	24%	39	52%
Granuloma Inguinal (bubones)	4	5.3%	8	10.7%	63	84%
Lifogranuloma Venéreo	7	9.3%	4	5.3%	64	85.3%
Piojo Púbico (Ladilla)	19	25.3%	4	5.3%	52	69.3%

**Tabla 3: Cuestionario aplicado a los adolescentes de la Escuela Secundaria 143**

### Conocimiento sobre el Uso del Condón

Esta variable permite conocer qué tipo de condón es el que se conoce más entre la población adolescente y si realmente saben cómo colocarlo para hacer un uso adecuado de este al momento de utilizarlo durante una práctica sexual.

¿Qué tipo de condón conoces?							
1.- Masculino		2.- Condón femenino		3.- Ambos		4.- Ninguno	
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%
12	16%	2	2.67%	57	76%	4	5.33%
29.- ¿Sabes los procedimientos para la colocación del condón masculino?				SI		NO	
				Fx	%	Fx	%
30.- ¿Sabes los procedimientos para la colocación de un condón femenino?				SI		NO	
				Fx	%	Fx	%
				10	13.33	65	86.67%

**Tabla 4: Cuestionario aplicado a los adolescentes de la Escuela Secundaria 143**

## Prácticas sexuales y el uso del condón

Esta variable es muy importante ya que permite conocer cuáles son las conductas sexuales de riesgo que más presentan los adolescentes durante sus prácticas sexuales, principalmente si usa el condón como método anticonceptivo o como preventivo ante una ITS. Así mismo permite identificar cual es la edad promedio en que los adolescentes inician una actividad sexual y el tipo de pareja que acostumbran a tener para ello. Estos datos se pueden analizar en una parte del apartado el cual se presentara a continuación en la tabla 5 y 6.

31.- ¿Alguna vez has tenido relaciones sexuales?		Si		No		Omite Respuesta			
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%		
20	26.66%	50	66.66%	5	6.66%				
32.- ¿A qué edad tuviste relaciones sexuales por primera vez?									
1.- De 8 a 10 años		2.- De 11 a 13 años		3.- De 14 a 16 años		4.- A ninguna edad			
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%		
1	1.33%	9	12%	10	13.33%	55	73.33%		
33.- ¿La primera vez que tuviste relaciones sexuales, tú y tu pareja utilizaron condón?		Si		No		No he tenido sexo			
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%		
10	13.33%	9	12%	56	74.67%				
34.- ¿Has tenido relaciones sexuales en el último año?		SI		NO		No he tenido sexo			
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%		
9	12%	12	16%	54	72%				
35.- ¿Cuántas parejas sexuales has tenido?									
1.- Una sola pareja		2.- Distintas parejas pero solo una en este momento.		3.- Distintas parejas, dos o más en este momento.		4.- Distintas parejas pero ninguna en este momento		5.- No he tenido relaciones sexuales	
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%
6	8%	4	5.33%	2	2.67%	7	9.33%	56	74%
36.- ¿Qué tipo de parejas sexuales has tenido en tu vida?									
1.- Una sola pareja		2.- Una sola pareja casual o desconocida.		3.- Dos o más parejas conocidas.		4.- Dos o más parejas conocidas.		5.- No he tenido relaciones sexuales	
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%
11	14.67%	3	4%	6	8%	1	1.33%	54	72%
37.- ¿Qué tipo de sexo has tenido con tu pareja?									
1.- Sexo vaginal		2.- Sexo Oral		3.- Sexo vaginal y anal		4.- Sexo vaginal, oral y anal		5.- De ni un tipo	
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%
13	17.33%	2	2.67%	2	2.67%	3	4%	55	73.33%

**Tabla 5: Cuestionario aplicado a los adolescentes de la Escuela Secundaria 143**

38.- ¿Con qué frecuencia consumieron tu o tus parejas alcohol, antes de tener relaciones sexuales?										
1.- Siempre		2.- A veces		3.- Casi nunca		4.- Nunca		5.- No he tenido sexo		
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	FX	%	
7	9.33%	3	4%	3	4%	8	10.67%	54	72%	
39.- ¿Con qué frecuencia consumieron tu o tus parejas drogas, antes de tener relaciones sexuales?										
1.- Siempre		2.- A veces		3.- Casi nunca		4.- Nunca		5.- No he tenido sexo		
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	FX	%	
5	6.67%	3	4%	5	6.67%	7	9.33%	55	73.33%	
40.- ¿Con qué frecuencia usaron tu o tus parejas condones o preservativos en sus relaciones sexuales?										
1.- Siempre		2.- A veces		3.- Casi nunca		4.- Nunca		5.- No he tenido sexo		
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	FX	%	
11	14.67%	4	5.33%	3	4%	3	4%	54	72%	
41.- ¿Con qué frecuencia usaron tu o tus parejas condones o preservativos para prevenir un embarazo?										
1.- Siempre		2.- A veces		3.- Casi nunca		4.- Nunca		5.- No he tenido sexo		
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	FX	%	
9	12%	4	5.33%	1	1.33%	7	9.33%	54	72%	
42.- ¿Con qué frecuencia usaron tu o tus parejas condones o preservativos para prevenir una ITS?										
1.- Siempre		2.- A veces		3.- Casi nunca		4.- Nunca		5.- No he tenido sexo		
Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	FX	%	
13	17.33%	1	1.33%	1	1.33%	6	8%	54	72%	
43.- Momentos de uso del condón					Si		No		No he tenido sexo	
					Fx	%	Fx	%	Fx	%
43.1.- siempre antes de la primera penetración					16	21.33%	4	5.33%	55	73.33%
43.2 siempre antes de la primera penetración, pero alguna vez uno de los dos lo quito antes de terminar					10	13.33%	10	13.33%	55	73.33%
43.3 siempre antes de la primera penetración, pero alguna vez se rompió antes de terminar					7	9.33%	13	17.33%	55	73.33%
43.4 Siempre después de la primera penetración					10	13.33%	10	13.33%	55	73.33%

**Tabla 6: Cuestionario aplicado a los adolescentes de la Escuela Secundaria 143**

## Conclusiones

De los resultados que arrojó el instrumento *conocimiento de las infecciones de transmisión sexual*, se puede analizar que en su mayoría de los padres de familias hablan con sus hijos acerca del tema de la sexualidad en casa, en la escuela también se ha proporcionado dicha información y algunos jóvenes han manifestado haber buscado orientación del personal de los centros de salud para iniciar una vida sexual activa, sin embargo no hacen uso del condón y desconocen los daños que pueden causar las infecciones de transmisión sexual.

Los jóvenes inician su vida sexual activa a muy temprana edad y con alto índice de conductas de riesgo ya que en su mayoría inician con parejas ocasionales e incluso bajo la influencia del alcohol o alguna droga.

El tema de la sexualidad o lo relacionado con ella es un tema que ha ido teniendo apertura en los hogares y en las escuelas mexicanas, pero pareciera que esto no es suficiente para erradicar la problemática de las conductas sexuales de riesgo que presentan los adolescentes al iniciar su actividad sexual, quizás la forma en que ha sido abordada no sea la más adecuada siendo que la mayoría de las estrategias que se han implementado por el gobierno para erradicar la problemática van más enfocada en la planificación con el uso del condón y a través de los centros de salud.

Una falla es que en su mayoría este servicio no llega a todas las instituciones y a los jóvenes de manera oportuna, sin embargo hay adolescentes que se acercan a buscar información con especialistas en los centros de salud, siendo que existe un número muy bajo de la población entre los adolescentes que lo hace. Se considera que es necesario abordar el tema de forma integral con los padres de familias, maestros y adolescentes.

Con base a lo anterior se busca abordar el tema de forma integral ya que se es necesario analizar cada una de las partes que integran el medio o entorno del sujeto para comprender de manera más concreta como es que estás influyen en la conducta del adolescente. La teoría de sistema abre una brecha para analizar al individuo, planteando que este es parte de un sistema y este se integra por subsistemas que forman parte del entorno del sujeto.

Se ha llegado a la conclusión que es el entorno o la misma sociedad que influye en los adolescentes para que estos no tengan la apertura para explorar su sexualidad de manera más sana. Considerando que aunque se ha abordado el tema de la sexualidad con los adolescentes, los prejuicios y la doble moral que existe en su entorno tiende a reprimir al sujeto. Se es necesario señalar que la afirmación es con base a los resultados de la encuesta, considerando que el 74.6% de la población estudiada afirma pertenecer a una religión y de los 21 jóvenes que han tenido relaciones sexuales más del 80% son creyentes de alguna religión. Por ello se considera que la religión no influye para que los jóvenes vean a la sexualidad como pecado y por ello no la ejerzan.

Sin embargo hay que considerar que la religión como institución ejerce represión creando prejuicios con respecto a la sexualidad, siendo que los jóvenes que externaron ser perteneciente a una doctrina religiosa en sus hogares sus padres no les han hablado de la sexualidad. Lo cual se ve reflejado en las conductas sexuales de riesgo que han presentado los adolescentes al tener una experiencia sexual a temprana edad.

## Referencias Bibliográficas

- Clark, M. A. (1976). *Metodología Básica del Trabajador Social*. Nuevo León. Monterrey, N.L., México:Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Trabajo Social.
- Espada- Sánchez, J.P., Quiles-Sebastián, M.J. & Méndez-Carrillo, J, M. (2003). “Conductas sexuales de riesgo y prevención del SIDA en la adolescencia”. *Papeles del psicólogo*, 24 (85), pp. 1-12.
- García, M. F. (1998). Factores de riesgo: una nada inocente ambigüedad en el corazón de la medicina actual. *Atención Primaria* 22, pp.585-595.
- Rubio, E. (1994) Introducción al estudio de la sexualidad humana. En *Antología de la Sexualidad Humana*, Tomo I. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa/CONAPO.
- Storino, Silvia (2008). *Guía de la sexualidad*. Montevideo: Arquetipo Grupo Editorial
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2012). *Factores de riesgo*. Recuperado de [http://www.who.int/topics/risk\\_factors/es/](http://www.who.int/topics/risk_factors/es/)

## “La intervención artística en el espacio educativo”.

Rosa Irasema Aguiñaga Gutiérrez<sup>158</sup>  
Laura González García<sup>159</sup>

### Resumen

**E**l siguiente artículo presenta una reflexión sobre las metodologías Photovoice y Fotobiografía aplicadas durante el proyecto: “Los jóvenes expresan, un proyecto cultural para prevenir el acoso escolar”, la implementación del proyecto se realizó con 20 alumnos de segundo grado de la Secundaria #2 Jesús M. Montemayor situada en la colonia Independencia. En un tiempo de 2 meses los participantes trabajaron en diferentes actividades educativas y artísticas, permitiéndoles tener un acercamiento al concepto del acoso escolar, además de utilizar la fotografía como medio de expresión.

A partir de estas experiencias, los estudiantes participantes reconocen la fotografía como un medio para mejorar la convivencia escolar además de generar diferentes discursos entre los participantes y la escuela donde pertenecen, promoviendo la creatividad y el arte como un medio para generar un cambio social.

**Palabras clave:** acoso escolar, arte, educación, fotografía, mediación social

### El acoso escolar

**L**a escuela es un medio de socialización donde se generan, recrean y reproducen relaciones tanto sociales como educativas, de igual manera, la escuela sirve para generar relaciones que permiten abrir un diálogo el cual sirve para el despliegue de la imaginación, la creatividad, la relación y el reconocimiento; lamentablemente el aprendizaje y la convivencia sana que pudiera experimentar el joven dentro de la escuela, se ven obstaculizados por interacciones y episodios cada vez más violentos que suscitan entre sus compañeros, maestros y comunidad educativa, estos episodios violentos comprometen seriamente la posibilidad de que la escuela se erija en un lugar para el intercambio del conocimiento, en un ambiente de sana convivencia y de sociabilidad democrática y justa (Román y Murillo, 2011).

Inicialmente los comportamientos violentos entre estudiantes no eran considerados como un problema social, fue hasta que durante la década de los 70 en Europa, aparecen las primeras investigaciones e intervenciones relacionadas a este fenómeno lo que permite establecer ciertos criterios para diferenciar la violencia del acoso escolar.

---

<sup>158</sup> Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León

<sup>159</sup> Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Uno de los primeros investigadores que estudiaron este fenómeno es Dan Olweus (1993) el cual define el acoso escolar como las acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo y además se produce de manera intencionada y muchas veces premeditada.

Por lo tanto, conforme a lo establecido anteriormente, la frecuencia, el carácter sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es diferente en comportamiento, en gustos o en apariencia física al promedio de los demás estudiantes, es lo que diferencia el acoso escolar de la violencia dentro de las escuelas, ya que ésta se refiere a hechos aislados entre los compañeros, como peleas, insultos, burlas, pandillerismo, etc.

Lamentablemente ha habido un cambio en los patrones de violencia ejercida dentro del acoso escolar, en un principio el acoso escolar se reflejaba solo con empujones, peleas, malas palabras, actos vandálicos, etc., sin embargo actualmente, vemos como los medios de comunicación muestran actos cada vez más violentos que han atentado con la vida de muchos estudiantes y maestros, por lo que es necesario estudiar estas nuevas formas de violencia ejercida entre estudiantes.

### **Actores del acoso escolar**

Olweus (1993) menciona tres tipos de actores dentro de las relaciones de acoso escolar: acosadores, víctimas y espectadores

**a) El agresor:** ejerce la violencia contra uno o varios estudiantes. Se clasifican en agresores activos y pasivos. Los pasivos son los que sin iniciar la agresión, la alientan y dan muestras de simpatía al agresor. La conducta del agresor se explica a partir de el deseo de imponer y dominar; la satisfacción que recibe al dañar a sus compañeros y por ultimo el prestigio que adoptan entre sus pares (Santoyo y Frías, 2008).

El agresor generalmente ejerce violencia sobre un igual, durante el proceso puede involucrar a otros pares, quienes participan de forma activa o pasiva en la conducta. Se estima que del 7 al 9% de los individuos de una comunidad escolar desarrolla este tipo de acciones (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López –Navarrete, 2008).

**b) La víctima:** es quien recibe las agresiones y las acciones negativas por parte de otro(s) alumno(s) (Santoyo y Frías, 2008). Es un individuo de la misma comunidad, quien por diversas condiciones suele mostrar una diferencia física, psicológica o social. Un estigma físico, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto, suelen ser algunas de las condiciones que hacen susceptible a un individuo. Se estima que hasta el 9% de los integrantes de una comunidad escolar, es víctima de

esta forma de violencia. Al hablar de víctima, se incluye a todos los pares que aun como observadores, son influidos por un agresor para favorecer o alentar este tipo de maltrato sobre sus iguales (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López –Navarrete, 2008).

- **La víctima-agresora:** sufren violencia, pero al igual, la ejercen. Estos estudiantes son víctimas por parte de uno o varios agresores y también pueden ser agresores al defender a otras víctimas. Así puede denominarse a quienes siendo víctimas de esta forma de violencia, evolucionan hacia una actitud y papel de agresores. Se considera que del 3 hasta el 6% de las víctimas suele convertirse en agresor (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López –Navarrete, 2008).

**d) Los observadores:** son aquellos que, atestiguan y de alguna forma son partícipes de la violencia ejercida por el agresor (Santoyo y Frías, 2008).

Trianes (2000) los clasifica en función del tipo de implicación y grado de involucramiento en situaciones de acoso: el observador activo ayuda o apoya al agresor abiertamente, sin ejercer violencia; el observador pasivo refuerza al agresor de manera indirecta (por ejemplo, al reírse de las agresiones); el observador pro social ayuda a la víctima y el espectador solo observa el acoso.

## Tipos de Violencia

Existen diferentes tipos de violencia que puede ejercer el agresor hacia la víctima. Armero, Bernardino y Bonet (2011) clasifican la violencia de la siguiente manera:

### a) *Violencia física:*

- **Directas:** pegar, dar empujones, amenazar, intimidar, etc.
- **Indirectas:** esconder, romper, robar objetos de la víctima

### b) *Violencia verbal:*

- **Directas:** vocear, burlarse, insultar y poner apodos.
- **Indirectas:** hablar mal a sus espaldas, hacer que lo oiga “por casualidad”, enviarle notas groseras, cartas, hacer pintadas, difundir falsos rumores, etc., en este tipo de agresión se incluye el ciberacoso

### c) *Violencia psicológica:*

- **Directas:** exclusión deliberada de actividades, impedir su participación en actividades escolares
- **Indirectas:** ignorar, crear un ambiente para que la persona se sienta sin importancia

## Consecuencias del acoso escolar

Independientemente de la manera en que se ejerce o recibe violencia, los resultados tienen un impacto en cualquiera de las áreas de su salud y no solo la víctima es la que sufre estas consecuencias, independientemente del rol que se ejerce entre los jóvenes sufren un trastorno que afecta otros ámbitos de su vida (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López - Navarrete, 2008).

Armero, Bernardino y Bonet, 2011 mencionan algunas de las consecuencias que sufren los jóvenes al participar con cualquiera de los roles dentro de la relación del acoso escolar.

Los jóvenes pueden sufrir: somatizaciones, bajo rendimiento escolar, cambios de carácter (angustia irritabilidad, aislamiento, desconfianza, depresión, etc.) alteraciones en el apetito y del sueño, en casos graves puede llegar a tener ideaciones o a realizar intentos de suicidio.

## Estadística

**El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)** en su análisis estadístico de la violencia contra los niños llamado: “Ocultos a plena Luz” realizado en el 2014 menciona que a nivel mundial más de uno de cada tres estudiantes de 13 a 15 años de edad es objeto de por lo menos un episodio de acoso o intimidación de manera habitual.

García (como se citó en Román y Murillo, 2011) menciona que en América Latina las manifestaciones de violencia varían entre países así como en el nivel del estudiante. En Argentina la violencia verbal gritos, burlas e insultos alcanza porcentajes entre un 12% y un 14%, dependiendo del grado. El 10% de los alumnos dicen haber sufrido amenazas por parte de un compañero, mientras que un 8% han sido víctimas de violencia social, exclusión. Por último, algo más de un 7% de ellos señalan haber sido golpeados por sus pares y un 4,5% declaran haber sido víctimas de robo por fuerza o amenazas.

En este mismo estudio llamado “América Latina: violencia entre estudiantes” Oliveros et al. (2008) (como se citó en Román y Murillo, 2011) mencionan que en Perú, los datos señalan una tasa de acoso escolar del 47% , en Chile un 11% de los estudiantes declaran haber sufrido acoso escolar y las principales agresiones reconocidas corresponden a violencia psicológica (22,2%); física (17,7%); discriminación o rechazo (13,5%); amenaza u

hostigamiento permanente (11,1%); atentado contra la propiedad (9,6%); con armas (4,3%), y sexual (3%).

Desafortunadamente en México ocupamos el primer lugar internacional de acoso escolar entre estudiantes de secundaria, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) mediante su informe “Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2013”, en el cual se reporta que el 40.24% de los estudiantes de educación básica declaró haber sido víctima de acoso, 25.35% recibió insultos y amenazas, 17% fue golpeado y 44.47% atravesó por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física, y en redes sociales.

En 2007, el Banco Mundial a través de su informe “La Violencia Juvenil en México” afirma que: “16.8% de los jóvenes mexicanos experimentaron “mucho o algo” de violencia entre compañeros de escuela; 7.5%, violencia del maestro y 12.4%, violencia en su barrio o su escuela. Sobre violencia entre compañeros, 10.7% ha golpeado a sus compañeros, 8.5% realizó algún tipo de amenaza, 3.3% forzó a un compañero y 3.0% declara haber robado”.

En Nuevo León debido a la falta de información sobre acoso escolar, muy pocos casos son denunciados, y aunque diariamente vemos en los medios de comunicación que cada vez mas jóvenes son partícipes de episodios violentos, la mayoría de estos casos son minimizados por los padres, maestros y mismos alumnos y no se resuelven de una manera adecuada y oportuna.

Derivado de lo anterior, se puede constatar que el problema del acoso escolar afecta a muchos de los estudiantes alrededor del mundo por lo tanto debería de ser una problemática relevante, pues es un reflejo de intolerancia, discriminación, rechazo y ejercicio de poder que experimentan los jóvenes (Trianes, 2000). Por lo tanto es necesario crear nuevas estrategias de implementación de programas de prevención del acoso escolar para atender éstas manifestaciones

## **Políticas**

La manera en cómo puede actuar cada país para erradicar el problema del acoso escolar depende de los marcos legales y los contextos socioculturales competentes en cada uno de los rubros enfocados en trabajar esta problemática.

Partiendo de lo anterior, es fundamental reconocer las diferentes leyes que permiten a los niños ejercer una educación libre de violencia donde se les posibiliten las herramientas para que desarrollen sus aptitudes y así generar una convivencia que les permita crecer no solo como estudiantes si no como seres humanos.

En 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en el artículo 3 se destaca que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p. 26)

Con respecto a lo anterior, se reconoce que el uso de convenios e instrumentos internacionales proporciona un punto de partida para el desarrollo de políticas nacionales; así como los marcos de política educativos, permiten el desarrollo de políticas sociales para prevenir el acoso escolar.

A nivel nacional para poder prevenir y disminuir el problema del acoso escolar las autoridades de las instituciones educativas deberán basarse en las políticas existentes para proporcionar un ambiente escolar seguro y óptimo para cada uno de los estudiantes.

Mediante el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917) se plantea que:

La educación que imparta el estado contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (p. 5).

En relación con lo anterior se destaca La Ley General de Educación (1993), donde se establece que:

La educación que imparta el Estado deberá infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de convivencia que permite participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad además de promover el valor de la justicia, la igualdad de los individuos, la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia (p. 3)

Siguiendo esta misma línea, actualmente dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2013) se plantea asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos así como fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral

En lo que respecta a nivel estatal, en el estado de Nuevo León se establece La Ley para prevenir y erradicar el acoso escolar (2013) que tiene como finalidad:

Establecer principios, criterios, mecanismos, procedimientos y programas para prevenir, atender y erradicar cualquier tipo de acoso y violencia escolar, ya sea de manera directa o indirecta, dentro o al exterior de las instituciones educativas públicas y privadas, su aplicación será obligatoria desde educación inicial, básica y hasta la media superior (p. 1).

Por otro lado, en cuanto a lo relacionado a los derechos culturales, podemos decir que la cultura y el arte puede ser una herramienta de diálogo, de participación y de construcción colectiva, contribuyendo al desarrollo de la ciudadanía. (UNICEF, 2008); pero desafortunadamente en México estamos aun muy lejos de ver a la cultura como un derecho humano y como parte esencial para el desarrollo individual y colectivo

Aunque la DUDH (1948) en su artículo 27 menciona que la cultura es uno de los instrumentos indispensables para hacer posible la existencia y validez de los derechos fundamentales y menciona que toda persona tiene derecho de tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, en nuestro país, la legislación cultural aun cuenta con muchas limitantes, pues el concepto de cultura se encuentra disgregado en algunos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1916) (en el artículo 3°, fracciones II, incisos a) y b), en el artículo 28, párrafo noveno; en el artículo 73 fracción XXV; en el artículo 122, base primera, fracción V, inciso I y recientemente se realizó una reforma al artículo 4°), demostrando que contamos con un déficit en el reconocimiento de los derechos culturales como derechos ciudadanos.

EL 7 de mayo de 2007, se propone una iniciativa conocida como la Declaración de Friburgo, la cual es un instrumento fundamental para esclarecer los derechos culturales que se encuentran dispersos en numerosos instrumentos internacionales (UNESCO, 2007).

México se encuentra ligado a dicho instrumento a nivel federal, pero no se ha podido tener el alcance necesario para lograr la obligatoriedad de los derechos culturales no solo en términos de accesibilidad de bienes o servicios, si no en la educación artística.

Uno de los logros mas importantes en el ámbito cultural en México, es la iniciativa de reforma en el artículo 4° donde en el último párrafo se menciona que:

Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural (CPEUM, 1917, p. 8)

Desafortunadamente el derecho a la cultura anteriormente descrito, queda obstruido por varios factores que impiden que los ciudadanos puedan acceder a el de manera equitativa; pues no toda la ciudadanía cuenta con una formación cultural que le permita conocer y acceder a los servicios y bienes culturales que ofrece el Estado y los mismos organismos culturales, por lo que es necesario realizar acciones que posibiliten el acceso a la cultura no solamente en cuanto servicios culturales si no convertir la practica cultural en una herramienta fundamental para el cambio social.

## **Descripción del proyecto**

Las metodologías implementadas dentro los proyectos sociales enfocados a jóvenes deben utilizar como herramientas clave la participación y el diálogo, además de generar espacios para promover su creatividad. Por esta razón es necesario fomentar proyectos donde el joven se convierta en un agente activo, participativo y creativo y así enfatizar las potencialidades y recursos de este sector de la población, de manera que puedan incidir en su entorno como actores sociales.

Para lograr lo anteriormente mencionado es necesario concebir a los jóvenes como seres capaces de formular y comprobar hipótesis, así como de restablecer críticas sobre los valores familiares y sociales ya que esto les permite evaluar y definir lo que consideran bueno o malo para sí, dependiendo de sus roles que tienen en la sociedad.

Como se ha mencionado anteriormente esta capacidad de los jóvenes de desarrollar un pensamiento abstracto y de cuestionar lo que pasa a su alrededor, son aspectos esenciales para transformar y reinventar el papel de los jóvenes en la sociedad, es por eso que dentro de este proyecto se propone que los jóvenes sean agentes activos donde se le potencialice los factores positivos que enmarcan la adolescencia, como es la presencia del pensamiento abstracto y el desarrollo de la crítica, más que encasillarlos en normas para controlar su actitud.

Por medio de este proyecto además de promover la empatía y las relaciones equitativas entre los estudiantes se pretende que por medio del arte y las expresiones artísticas sea posible generar nuevas formas de participación, además de fomentar la creatividad y generar espacios donde se construyan como sujetos sociales libres y así puedan generar opiniones sobre su entorno y comunidad.

Asimismo se dice que los proyectos artístico-culturales pueden ocupar un lugar central para la construcción del sujeto-ciudadano ya que el arte produce subjetivación y permite al sujeto entrar en el mundo de la significación, en el que funda su diferencia y su lazo con los demás. Ser

sujetos de la cultura significa estar en una trama simbólica en la que tiene lugar el propio deseo. El espacio artístico-cultural garantiza esta doble pertenencia que permite a los sujetos estar en un mundo de valores en el que también se es valorado (UNICEF, 2008).

## **La fotografía como medio de intervención social**

El presente proyecto utiliza la fotografía como herramienta social, por medio de la fotografía se realiza una reflexión entre los estudiantes creando un diálogo para comunicar lo que ellos perciben y sienten sobre el tema del acoso escolar con la finalidad de mejorar la convivencia dentro de los planteles educativos.

La fotografía participativa proviene de los estudios de la comunicación durante la década de los 70 donde tomó la herencia del interaccionismo simbólico, esta metodología se define como un proceso dinámico e interactivo que ayuda a generar una transformación entre los sujetos desarrollando capacidades que propician el mejoramiento del bienestar social (Singhal, Harter, Chitnis y Sharma, 2004).

Dentro de la fotografía participativa se encuentra el Photovoice, esta propuesta fotográfica es una discusión centrada en los procesos de significación construidos por los mismos actores locales. También conocida como “la voz de las fotos” o “voz visual”, el Photovoice pone la cámara en las manos de la gente que se anima a documentar, compartir y construir su realidad a través de las fotos (Wang, 1997); como resultado se tiene una mayor acercamiento al mundo de los participantes y así podemos situarnos en su mundo con la mínima interferencia en su proceso de identificar, representar y mejorar su comunidad (Nelson, 2009).

Este proceso de investigación mediante el uso de fotografías es relativamente nuevo pero ha sido de gran utilidad por diversos investigadores y fotógrafos quienes creen que la fotografía es una herramienta importante para empoderar a las comunidades como agentes de su propio cambio, adicionalmente ayudan a documentar y representar el mundo social de manera creativa con el desarrollo de nuevas formas de entender individual y socialmente las relaciones y los conocimientos científicos y sociales (Banks, 2001).

La siguiente metodología de intervención utilizada en el presente proyecto es la Fotobiografía, esta metodología se basa en el estudio de fotos del individuo y de la narración de su historia de vida (Sanz, 2008). Es un método cualitativo y da un papel muy importante a la subjetividad, en el lenguaje del cuerpo, en la incorporación de valores, roles y creencias, y cómo se genera ese proceso en el individuo, cómo se plasma en su vida, cómo se

coloca en el mundo construyendo las diferentes historias de su vida. El principal objetivo de la Fotobiografía es el entendimiento individual de su historia, la manera en cómo han cambiado sus emociones, su reacción ante los hechos, entender sus valores, creencias, formas de relacionarse y a partir de estos entendimientos observar sus procesos de cambios (Sanz, 2008).

Como hemos visto, el papel discursivo de la fotografía favorece no solo de manera creativa los procesos de implementación e investigación, si no que aporta también nuevas formas de diálogo que ayudan a la comprensión de las realidades de los participantes.

## **Objetivos del proyecto**

### **Objetivo general**

Contribuir a la reducción de la violencia escolar mediante acciones preventivas y de atención, con actividades artísticas y culturales enmarcadas en valores democráticos, en la mediación de conflictos, de convivencia pacífica, del fomento de la tolerancia y la empatía

### **Objetivos específicos**

- Fomentar relaciones equitativas y un ambiente seguro para los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Secundaria No. 2 Jesús M. Montemayor.
- Sensibilizar e informar a los alumnos sobre la temática del acoso escolar
- Fomentar la cultura como medio de formación, reflexión y expresión en los jóvenes.
- Utilizar la fotografía como un discurso para el análisis sobre el uso y creación de imágenes y relatos, en el cual se develen aquellas prácticas y recursos socioculturales que pueden reconstituir la ciudadanía de los jóvenes
- Crear un espacio de expresión dentro de la institución educativa

### **Población objetivo**

La implementación se realizó con 20 alumnos, 10 mujeres y 10 hombres entre 13 y 14 años de segundo grado de la secundaria No. 2 Jesús M. Montemayor situada en la Colonia Independencia.

## **Implementación del proyecto**

El proyecto “Los jóvenes expresan” se dividió en dos etapas, la primera de ellas consiste en aplicar actividades interactivas para informar y sensibilizar a los estudiantes sobre la problemática del acoso escolar; la siguiente etapa se conforma en la implementación la técnica de la Fotobiografía y al finalizar estas actividades se implementa la técnica de Photovoice.

## **Resultados del proyecto**

Los resultados en este proyecto reflejaron un importante incremento de las actividades fuera de la escuela por parte de los participantes en la intervención. Esto supone necesariamente una percepción de mayor seguridad brindada por la colectividad o formación de grupos que comparten intereses.

A su vez aumentó la iniciativa de los jóvenes por denunciar y resolver casos de acoso escolar, lo que indica una mayor sensibilización ante la violencia ejercida dentro del salón de clases entre estudiantes, además de un conocimiento sobre lo que es acoso escolar proporcionada durante las actividades implementadas durante el proyecto, por consiguiente se reflejó un cambio en la percepción de la violencia escolar.

Otro importante cambio fue aumento en la categorización sobre los tipos de violencia ejercida en las relaciones de acoso escolar, por lo tanto se disminuye la naturalización de algunos tipos de violencia en especial las agresiones verbales, que ya no son vistas solo como bromas, si no como causa de acoso escolar.

## **Aportaciones de la fotografía participativa**

La fotografía participativa tiene como objetivo investigar a través de imágenes las realidades de las personas participantes, por lo tanto a los estudiantes se les pidió representar a través de las fotografías su contexto, su visión y su punto de vista sobre el tema del acoso escolar, desarrollando narrativas que a su vez también les permita crear una comunicación con los demás compañeros.

Para generar esta dinámica se requiere que los participantes estén comprometidos explorar de manera individual y colectiva un tema de interés, en este caso el acoso escolar, por lo que es necesario que el investigador y los participantes sean capaces crear un dialogo entre sus fotografías y los espectadores (Luttrell y Chalfen, 2010).

Con base a los resultados obtenidos podemos enlistar cuatro categorías que permiten analizar las aportaciones de la fotografía participativa.

## **La fotografía para comprender y compartir las realidades individuales**

Este proceso reflexivo basado en el lenguaje visual facilita a los adolescentes entender su relación con su entorno, además de dar pie a un diálogo crítico permitiendo desplegar los diferentes tipos de vista de los participantes, donde sus pensamientos y su visión en cuanto al tema del acoso escolar cobran un valor que les permite convertirse en protagonistas.

*“Me gustó la fotografía porque expreso lo que yo pienso, también porque quiero que vean otras personas las imágenes que tomamos y vean cómo se siente cuando te dicen cosas o te pegan” Edwin*

Las palabras de Edwin no solo reflejan lo importante que es expresar sus sentimientos, si no que le da un valor importante el poder compartirlo con sus demás compañeros

## **La interpretación del lenguaje visual**

Las discusiones en grupo y la presentación de imágenes entre permitieron que se creara una empatía con el espectador, éste a su vez tuvo la oportunidad de reinventar el significado de cada una de las fotografías expuestas, como menciona Banks (2001) los métodos visuales generan nuevas formas de entender individual y socialmente las relaciones entre los participantes y su comunidad.

*“Me gustó ver las fotos de mis compañeros, unos retrataron tristeza, un amigo retrató la amistad, me gustó esas (fotos) porque también esta padre distinguir la amistad para que ayude a que no haya peleas” Yaretzi*

## **El diálogo en la fotografía**

A través de la fotografía se logró que los estudiantes comunicaran su sentir y acercar esta realidad a quienes no la conocen y a su vez permitió profundizar sobre ella.

*“Estaba nervioso porque no sabía como le haría para mostrar en la foto lo que yo pensaba, a mi casi no me gusta hablar pero pues ya con la foto siento que me expliqué, mis fotos retratan la tristeza porque veo a muchos (compañeros) que se ponen triste o hacen que les vale para que no vean que les cala que le estén diciendo apodos o maldiciones, pero te sientes triste como quiera que te digan esas cosas” Rodrigo*

Las palabras del estudiante reflejan el papel testimonial de la fotografía, al elegir un tema y contar una historia se refleja se crea un proceso de diálogo

para comprender las interpretaciones de otros que nos permite afirmar o replantear nuestro pensamiento

### **El papel de los sentimientos en la fotografía.**

En la fotografía hay implícita una emoción, desde el momento en que el fotógrafo se apropia del tema y empieza un proceso imaginativo donde el toma la decisión de seleccionar los elementos para representar lo que tiene en su mente. Adicionalmente se puede decir que la fotografía es un medio donde los adolescentes pueden comunicar de manera efectiva y directa sus sentimientos ya que en ocasiones para ellos es difícil comunicar su sentir con palabras, de esta manera la fotografía puede vincular las emociones de los adolescentes con sus pensamientos y creatividad.

*“Yo estaba feliz cuando tomé la foto porque me distraje, no estaba pensando en más cosas, solo quería que saliera padre y que mostrara lo que yo siento, y luego mostrárselo a mis amigos” Melissa*

### **Conclusiones**

El taller de fotografía permitió crear un espacio donde los jóvenes encontraron nuevas formas de relacionarse entre sus compañeros generando un aumento en la convivencia dentro y fuera de la escuela, disminuyendo las agresiones entre iguales, a su vez el uso de la fotografía sirvió como un medio para reflejar las percepciones, sentimientos y pensamientos de los jóvenes, además de promover nuevos discursos y nuevas formas de expresión.

Estas interacciones entre estudiantes permitió construir redes conversacionales y a su vez identificarse con los otros, construyendo un vínculo especial, generando una empatía que les permitió sensibilizarse sobre los sentimientos de sus compañeros, además de facilitar un análisis de manera individual y colectiva sobre las condiciones que contribuyen a promover el acoso escolar.

En referencia a lo anterior se puede decir que es necesario abrir espacios de expresión dentro de las escuelas para contribuir al fomento de la cultura y utilizar este medio para mejorar el desarrollo social y educativo de los jóvenes y niños del país, para que esto sea posible, es necesario crear alianzas efectivas con organismos culturales que permitan dar continuidad y seguimiento a los proyectos culturales implementados dentro de los planteles educativos, de igual manera, fortalecer las aptitudes y conocimientos en los niños y jóvenes por medio de la educación artística.

## Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. y M. Rúa (2005). *Violences in Schools. Concise Version, Brasilia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Armero Pedreira, P., Bernardin Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Banco Mundial (2012). “La Violencia Juvenil en México”. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEVELOPMENT/Resources/244362-1164107274725/3182370-1164110717447/MX-Country-Assessment.pdf>
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. Thousand Oak. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=Bv4aCAAQB AJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=visual+methods+in+social+research+pdf+banks&ots=A5kzLkq2tH&sig=w1ATpbKYC3jwml3mHilrn tjH6k#v=onepage&q=visual%20methods%20in%20social%20research%20pdf%20banks&f=false>
- Congreso de la Unión. (1993). Ley General de Educación. Publicada en el *Diario oficial de la Federación*, del 13 de julio de 1993. México
- Congreso del Estado de Nuevo León. (2013). Ley No 82. Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y violencia escolar del estado de Nuevo León. Publicada en *P.O* No. 82 del 01 de Julio 2013. México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Artículo 3. Publicado en *El diario de la federación*, del 5 de febrero de 1917. México
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Artículo 4. Publicado en *El diario de la federación*, del 5 de febrero de 1917. México
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- García, M. (Coord.). (2010). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001832.pdf>
- Loredo-Abdalá A, Perea-Martínez A, López-Navarrete GL.(2008). *Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en*

- adolescentes*. Recuperado de:  
<http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Delinuenciajuvenil/documentos/Bullying,%20Problematica%20real%20en%20adolescentes%202008.pdf>
- Lutterell, W., & Chalfen. (2010). *R. Lifting up voices of participatory visual research. Visual studies*, 25(3), 197-200. Recuperado de:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1472586X.2010.523270>
- Nelson E., & Christensen K. (2009). Photovoice in the middle: How our students experience learning at school and beyond. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 6(1), 35–46
- OCDE. (2013). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48651914.pdf>
- Oliveros, M. et al (2008). *Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú*. 61 (4). Recuperado de:  
[http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20\(bullying\)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf](http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20(bullying)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf)
- Olweus, D. (1993). *Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes*. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/232578693\\_Victimization\\_by\\_peers\\_Antecedents\\_and\\_long-term\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/232578693_Victimization_by_peers_Antecedents_and_long-term_outcomes)
- Presidencia de la Republica. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. Recuperado de:  
[http://www.sev.gob.mx/educaciontecnologica/files/2013/05/PND\\_2013\\_2018.pdf](http://www.sev.gob.mx/educaciontecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf)
- Román, M.; Murillo, J. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Revista CEPAL*. Recuperado de:  
<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Santoyo C., D & Frías, S. (2014). *Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44, 13-41. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>
- Sanz, F. (2008). *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. Kairós:Barcelona
- Singhal, A., Harter, L. M., Chitnis, K., & Sharma, D. (2004). *Shooting back: Participatory photography in entertainment-education*. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Arvind\\_Singhal2/publication/22](https://www.researchgate.net/profile/Arvind_Singhal2/publication/22)

[8888262 Shooting back Participatory photography in entertainment-education/links/54d82fa50cf25013d03d11f7.pdf](#)

- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe: Málaga.
- UNESCO. (2007). *Declaración de Friburgo*. Recuperado de: [http://www.culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals239.pdf](http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf)
- UNICEF. (2008). *Arte y ciudadanía*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/ArteyCiudadaniaWeb.pdf>
- UNICEF. (2014). *Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. Recuperado de [www.unicef.org/ecuador/ocultos\\_a\\_plena\\_luz.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/ocultos_a_plena_luz.pdf).
- Wang, C. C., y Burris, M. (1997). *Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment*. *Health Education y Behavior*, 24, 369-387. Recuperado de <http://strive.lshtm.ac.uk/sites/strive.lshtm.ac.uk/files/wang%20concept%20and%09%20methodology.pdf>

## “La autoestima positiva como mediadora en la relación de la autoestima negativa (efecto del bullying) y la expectativa positiva de futuro. En alumnos de un Bachillerato en Tamaulipas”.

Pedro Alberto Herrera Ledesma<sup>160</sup>

Francisca Elizabeth Pérez Tovar<sup>161</sup>

Yadira Guadalupe Marín Duran<sup>162</sup>

Tania Berenice Hernández Hernández<sup>163</sup>

### Resumen

**A**unque la relación entre el bullying y la autoestima se ha estudiado en profundidad, la literatura que analiza el efecto mediador de la autoestima en la relación entre el bullying y la expectativa positiva de futuro es casi inexistente. Entre los factores asociados con la salud mental de los niños y jóvenes, la expectativa positiva de futuro (positive future expectation) está adquiriendo cada vez mayor atención. La expectativa de futuro positivo se fundamenta en la teoría de la esperanza y está asociada con la capacidad de establecer metas claras, imaginar vías viables y motivarse para trabajar hacia esas metas.

Se considera pertinente reflexionar como es percibida la expectativa de futuro positivo en alumnos de bachillerato. En este artículo se analiza el efecto mediador de la autoestima positiva en la relación entre la autoestima negativa (ocasionada por el bullying) y la expectativa de futuro positivo de jóvenes estudiantes de bachillerato. Se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar las respuestas de 350 alumnos y alumnas de un bachillerato ubicado en Ciudad Victoria, Tamaulipas México. Se estableció que la autoestima positiva ejerce un efecto mediador total en la relación entre la autoestima negativa (efecto del bullying) y la expectativa de futuro positivo. Con este documento se espera contribuir al naciente debate del efecto de la expectativa de futuro positivo en los proyectos de vida de los estudiantes de educación media superior en Latinoamérica.

**Palabras clave:** Autoestima, bullying, expectativa positiva de futuro, alumnos de bachillerato.

---

<sup>160</sup> Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

<sup>161</sup> Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

<sup>162</sup> Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

<sup>163</sup> Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

## Introducción

La expectativa positiva de futuro facilita el rendimiento escolar a través del establecimiento de objetivos a largo plazo (Andriessen, Phalet y Lens, 2006; Rhodes-Stanford, 2007; Sun y Shek , 2012). Los estudiantes que son optimistas sobre el futuro tienden a estar más motivados académicamente que los estudiantes que no están seguros acerca de sus posibilidades. Anderman, Anderman y Griesinger (1999) encontraron que los estudiantes que eran más optimistas con respecto al futuro yo, tendían a superar a los estudiantes que adoptaban las percepciones negativas del futuro yo.

## Revisión de la literatura

### Expectativa de futuro

Se refiere a la imagen que las personas tienen de su futuro y a la imagen que tienen de ellos mismos interactuando con ese futuro; esta imagen puede ser optimista, de modo que las personas tienen una expectativa de futuro positiva o puede ser pesimista, en ese caso las personas tienen una expectativa de futuro negativa. Por cuanto el instrumento que se utilizó para medir esta variable posee tres dimensiones: Expectativa positiva de futuro, ausencia de control sobre el futuro y desesperanza; la expectativa de futuro posee tres elementos, uno positivo u optimista (expectativa positiva de futuro) y dos negativos o pesimistas (ausencia de control y desesperanza). Para operacionalizar la variable expectativa de futuro se realizó una revisión de la literatura especializada, algunas de las definiciones estudiadas fueron las siguientes:

- 
- |               |  |
|---------------|--|
| Nurmi (1991)  | Refiriéndose a la evaluación del futuro, señaló que la atribución del éxito y el fracaso de causas específicas son seguidos por emociones específicas. Por ejemplo, cabe esperar que la atribución del éxito futuro a causas internas y controlables sea seguida de sentimientos de optimismo. Por el contrario, la atribución del fracaso futuro a causas externas e incontrolables debe ser seguido por el pesimismo (p. 7). |
| Honora (2002) | Las perspectivas futuras son la creencia de que las expectativas de las personas sobre su futuro influyen en el comportamiento actual (p. 302).  |
-

---

---

Creed y Klisch (2005)	La perspectiva de futuro puede definirse como la construcción de auto-representaciones prospectivas en términos de esperanzas y temores y se considera que proporciona una base para anticipar acontecimientos futuros, establecer objetivos, planificar, explorar opciones, comprometerse y guiar posteriormente un curso de desarrollo (p. 252).
Leung y Shek (2016)	La perspectiva de futuro positivo es la orientación optimista de la persona hacia el futuro. Lo que trae esperanza a los individuos y les ayuda a desarrollar metas y opciones futuras...Estos atributos de desarrollo son esenciales para que los adolescentes se ajusten, motiven y sobresalgan en la niebla de la adversidad, y construyan un sentido de esperanza y propósito en sus caminos de la vida (p. 5).
Cumi (2016)	La perspectiva de futuro se ha definido como el valor internalizado y externalizado del yo y sirve como una medida de autoestima y desesperanza (p. 8). La que a su vez se divide en perspectiva de futuro positivo y perspectiva de futuro negativo. La perspectiva de futuro positivo: Es decir, mayor autoestima y disminución de la desesperanza (p. 4). La perspectiva de futuro negativo: Es decir, disminución de la autoestima y aumento de la desesperanza (p. 28).

---

**Tabla 1. Definiciones de expectativa de futuro.**

*Fuente: Elaboración propia.*

## **Autoestima**

Se refiere a la valoración, apreciación y estima que una persona tiene de sí misma, y a la valoración que realiza de la apreciación que otros tienen hacia ella, modo que involucra aspectos de su vida social, cultural, espiritual y física; la autoestima puede ser positiva o negativa, de modo que una autoestima positiva se refiere a una valoración elevada o alta que la persona tiene de sí misma, mientras que la autoestima negativa se refiere a una baja apreciación que una persona tiene de sí. La autoestima no es necesariamente estática, si bien puede ser una característica en algunas personas, otras presentan una autoestima cambiante o que evoluciona.

Para desarrollar esta definición de autoestima se revisó la literatura especializada, a continuación se exponen algunas definiciones de autoestima que se consideraron pertinentes:

---

---

Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs (2003)	La autoestima se define literalmente por la cantidad de valor que las personas ponen sobre sí mismas. Es el componente evaluativo del autoconocimiento. La autoestima alta se refiere a una evaluación global altamente favorable del yo. La baja autoestima, por definición, se refiere a una definición desfavorable del yo (p. 2).
Branden (1995)	La autoestima, plenamente consumada, es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias. Más concretamente, podemos decir que la autoestima es lo siguiente: 1. La confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida. 2. La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos (p. 21-22).
Rojas (2001)	La autoestima se vive como un juicio positivo sobre uno mismo, al haber conseguido un entramado personal coherente basado en los cuatro elementos básicos del ser humano: físicos, psicológicos, sociales y culturales. En estas condiciones va creciendo la propia satisfacción, así como la seguridad ante uno mismo y ante los demás (p. 320).
Acosta y Hernández (2004)	La autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quiénes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y se puede mejorar. Está relacionada con el desarrollo integral de la personalidad en los niveles: ideológico, psicológico, social y económico (p. 83)..
Vogel, Rose, Roberts y Eckles (2014)	La autoestima se refiere a la evaluación positiva o negativa de una persona; es decir, la medida en que un individuo ve al yo como valioso y competente. Asimismo la autoestima es el componente emocional evaluativo del autoconcepto y sirve a varias funciones sociales y existenciales, por ejemplo: la aceptación en grupos y el significado en la vida. Cabe destacar que la autoestima puede conceptualizarse como un rasgo

---

---

---

esencialmente estable que se desarrolla con el tiempo, pero además es un estado fluido que responde a los acontecimientos y contextos cotidianos (p. 207).

---

---

**Tabla 2. Definiciones de autoestima.**

*Fuente: Elaboración propia.*

**Bullying**

El bullying, la intimidación o victimización ocurre cuando una persona está siendo intimidada o victimizada, de modo que se le ha expuesto, repetidamente y con el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Una acción negativa es cuando alguien intencionalmente inflige, o intenta infligir, lesionar o incomodar a otro. Las acciones negativas pueden ser llevadas a cabo por contacto físico, por palabras o de otras maneras, tales como hacer caras u gestos obscenos o negarse a cumplir con los deseos de otra persona (Olweus, 1994).

Cabe señalar que no es apropiado hablar de bullying cuando dos personas de aproximadamente la misma fuerza (física o psicológica) están luchando o peleando. Para utilizar el término bullying, debe haber un desequilibrio en la fuerza (una relación de poder asimétrica): La persona que está expuesta a las acciones negativas tiene dificultades para defenderse y es algo impotente contra el acosador o acosadores (Olweus, 1994). Para operacionalizar la variable bullying se realizó una revisión de la literatura científica, otras definiciones analizadas se presentan en la tabla 3:

---

Einarsen (2000)	Son actos negativos repetidos y duraderos. El bullying es una agresión sistemática y violenta dirigida a uno o más individuos por un individuo o por un grupo. Para que una persona sea considerada una víctima de bullying, la persona involucrada debe tener dificultades para defenderse en la situación real. Normalmente, una víctima de acoso y acoso es burlada, maltratada e insultada, y percibe que él o ella tienen pocos recursos para tomar represalias. Por lo tanto, los conflictos serios entre las partes de "igual fuerza" o episodios aislados de conflicto no deben considerarse bullying (p. 381).
Zapf y Gross (2001)	El bullying ocurre cuando alguien es acosado, ofendido, socialmente excluido, o tiene que llevar a cabo tareas humillantes y si la persona en cuestión está en una posición inferior. Para llamar bullying a una interacción,

---

---

---

	es necesario que ocurra repetidamente (por ejemplo, al menos una vez por semana) y durante mucho tiempo (por ejemplo, al menos seis meses). No es bullying si se trata de un solo evento. Tampoco es bullying si dos partes igualmente fuertes están en conflicto (p. 448).
Salin (2001)	El bullying se define como actos negativos repetidos y persistentes hacia uno o más individuos, que implican un desequilibrio de poder percibido y crean un ambiente hostil (p. 10).
López Cabarcos y Vázquez Rodríguez, (2007)	El repetido y persistente ataque de una o más personas que buscan atormentar, vejar, frustrar, provocar, intimidar, humillar, minar, anular, o cualquier otro comportamiento a otra u otras personas, con el objetivo de destruirlas profesional y personalmente (p. 11).
Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, y Lumpkin (2014)	El bullying entre jóvenes es cualquier comportamiento agresivo no deseado por otro joven o grupo de jóvenes que no son hermanos o novios actuales (o relación similar) que involucran un desequilibrio de poder observado o percibido y que se repite varias veces o es muy probable que se repita. El bullying puede causar daño o angustia a los jóvenes que son víctimas, incluyendo daño físico, psicológico, social o educativo (p. 7).

---

---

**Tabla 3. Definiciones de bullying.**

*Fuente: Elaboración propia.*

### **Bullying y autoestima**

Como se indicó con anterioridad la literatura científica internacional que vincula el bullying y la autoestima es abundante (Lodge y Feldman, 2007; Malecki, Michelle Kilpatrick, Coyle, Geosling, Rueger y Becker, 2015; Miller, Clayton, Miller, Bilyeu, Hunter, y Kraus, 2000; Lopez y DuBois, 2005; Özdemir, 2014; Verkuyten y Thijs, 2001). A nivel regional, en Iberoamérica el vínculo entre el bullying y la autoestima también se ha estudiado (Caminos y Amichetti Quentrequé, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013; Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005). Las técnicas utilizadas para establecer esta vinculación entre variables va desde lo puramente teórico (Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005) hasta lo empírico correlacional (Caminos y Amichetti Quentrequé, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013).

Las investigaciones que han analizado la relación empírica correlacional causal, entre bullying y autoestima, en la mayoría de los casos señalan que la relación es negativa y significativa, de modo que a mayor bullying sentido por la víctima, menor es la autoestima que esta tiene de sí misma (Caminos y Amichetti Quentreque, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero, 2015). Se exceptúan Chen y Wei (2011) quienes no lograron establecer una relación significativa entre bullying (victimization) y autoestima.

### **Autoestima y expectativa positiva de futuro**

Aunque la literatura que vincula la autoestima y las expectativas de futuro, propiamente tal, es escasa (Melges, Anderson, Kraemer, Tinklenberg y Weisz, 1971); otras investigaciones han analizado relaciones causales similares, desde diferentes visiones, por ejemplo: El-Anzi (2005) y Patton, Bartrum y Creed (2004) analizaron la relación entre la autoestima y el optimismo entre estudiantes de educación básica y estudiantes secundarios respectivamente, ambos trabajos tuvieron resultados similares de modo que la autoestima se correlacionó con el optimismo. Cabe destacar que en un reciente artículo escrito por Progovac y otros (2017) el optimismo y la expectativa positiva de futuro fueron considerados como un mismo constructo, coincidimos con él, en esta investigación ambas variables son entendidas como sinónimos.

### **Bullying y expectativa de futuro**

Tuckey y Neall (2014) determinaron que el bullying se correlaciona negativa y significativamente con el optimismo (expectativa positiva de futuro). De forma similar Seginer (2009) revisó los trabajos sobre la orientación futura y resumió de ellos los aspectos de la orientación futura que pueden tener efectos motivadores sobre los comportamientos, como el valor percibido de los eventos futuros, las posibilidades esperadas de lograr metas futuras y la evaluación del control sobre la meta logro; al respecto Gao y Chan (2015) señalan que si los adolescentes consideran un futuro positivo que es importante, alcanzable y controlable, se espera que se dediquen a actividades que les ayuden a alcanzar esa visión de su futuro; estos autores realizaron una investigación cuyo principal objetivo fue examinar la relación entre la orientación futura y el comportamiento de intimidación; los resultados indicaron que la orientación futura de los estudiantes se asoció negativamente con el bullying escolar.

## Relación entre bullying, autoestima y expectativa de futuro

Blood y otros (2011) señalaron que los estudiantes que reportaron ser víctimas de bullying presentaron una menor autoestima y una orientación de vida menos optimista, su investigación consideró una muestra total de 108 estudiantes, en los Estados Unidos; los jóvenes participantes provenían de diferentes etnias.

### Hipótesis y modelo

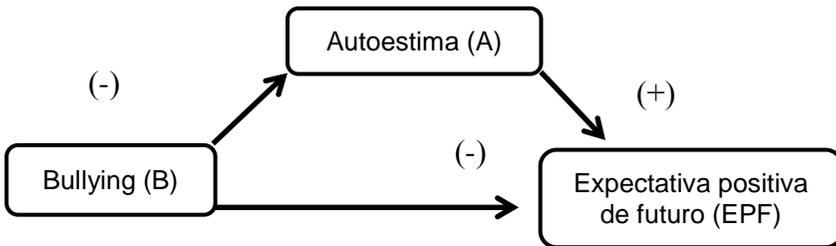
En base a la revisión de la literatura podemos establecer tres hipótesis básicas, una hipótesis mediadora y un modelo teórico hipotético básico.

Hipótesis 1: El bullying (B) influye negativa y significativamente en la autoestima (A).

Hipótesis 2: La autoestima (A) influye positiva y significativamente en la expectativa positiva de futuro (EPF).

Hipótesis 3: El bullying (B) influye negativa y significativamente en la expectativa positiva de futuro (EPF).

Hipótesis 4: La autoestima (A) ejerce un efecto mediador en la relación bullying (B) y expectativa positiva de futuro (EPF).



**Figura 1. Modelo relación de bullying, autoestima y expectativa de futuro. Hipótesis: 1, 2, 3 y 4.**

*Fuente: Elaboración propia.*

### Método

En febrero y marzo del 2017 se realizó el levantamiento de encuestas entre los alumnos de un bachillerato en Ciudad Victoria del estado de Tamaulipas. Se distribuyeron 350 encuestas, de ellas 44 fueron eliminadas por presentar problemas como: respuestas vacías, dobles o confusas. Con todo se logró una tasa total de respuesta del 68%, de modo que las encuestas validas fueron 306. La muestra valida posee un error del 3.8% y un nivel de confianza del 98%.

Los alumnos presentaron una mínima de 15 años de edad, una máxima de 17 años, una moda de 15 y una mediana de 15 años y 10 meses. La muestra estaba constituida por un 57.84% de varones (177) y por un 42.16% de mujeres (129). La investigación es de corte cuantitativo, de tipo correlacional, causal y transversal. Se realizó en primer lugar un análisis factorial para comprobar los elementos que integran tanto el bullying (B) como la autoestima (A) y la expectativa positiva de futuro (EPF), y, enseguida, se realizó un análisis de correlación entre las dimensiones resultantes. Para finalizar, un análisis de regresión lineal multivariable.

### **Medidas de las variables**

Debido a que las hipótesis planteadas se refieren a las percepciones que tienen los jóvenes estudiantes sobre el bullying, la autoestima y la expectativa positiva de futuro; la investigación se realizó en base a escalas de percepción. Para el caso del bullying, la idea fue utilizar una escala que midiese los efectos del bullying en las víctimas, se tradujo al español la Sección B de la escala *Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target* (APRI-BT) de Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven y Hamilton (2011), debido a que es una de las más utilizadas en la literatura especializada, esta escala se suele subdividir en tres factores: victimización social, victimización verbal y victimización física (Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven y Hamilton, 2011). Cabe destacar que la traducción fue sometida a la opinión de expertos en el área educacional, lingüística y académica.

Para la autoestima, se empleó la traducción de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) de la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) de Rosenbert (1965), a pesar de que esta ya tiene varias décadas, continúa siendo una de las más utilizadas y validadas escalas. Finalmente para medir la expectativa positiva del futuro (EPF) se tradujo la versión de Whitaker, Miller y Clark (2000) de la *Coopersmith's self-esteem* de Cooper (1967). Como ocurrió con la APRI-BT la traducción de esta escala también fue sometida a la opinión de expertos en el área educacional, lingüística y académica.

### ***Bullying***

---

---

1BV. Me molestan diciéndome cosas

2BV. Me empujaron

3BV. Nadie quiere ser mi amigo pues les caigo mal a mis compañeros

4BV. Un compañero hizo comentarios groseros de mí

5BV. Un compañero alguna me golpeó o pateó con fuerza

---

---

- 
- 
- 6BV. Un compañero me ignoró cuando estaban con sus amigos  
7BV. Siempre hacen bromas a mi costa  
8BV. Los estudiantes chocaron contra mí a propósito mientras caminaban  
9BV. Un estudiante consiguió que sus amigos se volvieran contra mí  
10BV. Rompieron o dañaron algo mío  
11BV. Dijeron cosas sobre mi aspecto que no me gustaron  
12BV. No fui invitado a un lugar porque otras personas presionaron para que no me invitaran  
13BV. Me ridiculizaron diciéndome cosas  
14BV. Un estudiante consiguió que sus amigos comenzaran un rumor sobre mí  
15BV. Me lanzaron algo para golpearme  
16BV. Me amenazaron con golpearme  
17BV. Me dejaron fuera de alguna actividad o de un juego a propósito  
18BV. Me pusieron apodos que no me gustaron
- 
- 

**Tabla 4. Sección B de la escala Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target (APRI-BT)**

*Fuente: Traducción propia. Basado en Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven y Hamilton, 2011*

**Autoestima**

- 
- 
- 1A. En general, estoy satisfecho conmigo mismo  
2A. A veces pienso que no soy bueno en nada  
3A. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades  
4A. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas  
5A. Siento que no tengo muchas cosas de las que sentirme orgulloso  
6A. A veces me siento realmente inútil  
7A. Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente  
8A. Ojalá me respetara más a mí mismo  
9A. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado  
10A. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo
- 
- 

**Tabla 5. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) de Rosenbert (1965)**

*Fuente: Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007, p. 461) y Rosenbert (1965).*

## Expectativa de futuro positivo

- 
- 1FP. Lo que me sucede en el futuro depende en gran medida de mí
  - 2FP. Puedo hacer casi cualquier cosa que realmente me proponga hacer
  - 3FP. Mi futuro es lo que yo hago de él
  - 4FP. Tengo mucha fe en el futuro
- 

### **Tabla 6. Versión de Whitaker, Miller y Clark (2000 ) de la Coopersmith's self-esteem (1967).**

*Fuente: Traducción propia. Basada en la versión de Whitaker, Miller y Clark (2000) de la Coopersmith's self-esteem (1967).*

## Procedimientos

Durante el procedimiento de recolección de datos de investigación, se garantizó la confidencialidad de las respuestas a los participantes. A cada uno se les entregó un cuestionario con 42 preguntas, diez de tipo categóricas y 32 de tipo cuantitativo. Las preguntas categóricas fueron de tipo sociodemográficas como: edad, género, grupo de estudios, ciudad donde vive, estado de nacimiento. Las preguntas cuantitativas fueron: Dieciocho ítems de victimización de bullying, versión traducida de Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven y Hamilton (2011); 10 ítems de autoestima de la versión traducida de la *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* de Rosenbert (1965) por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007, p. 461); y cuatro ítems de la versión de Whitaker, Miller y Clark (2000 ) de la *Coopersmith's self-esteem* (1967). Los 32 ítems cuantitativos se respondieron por medio de una escala Likert de cinco puntos.

## Resultados

### **Análisis factorial**

En primer lugar, se realizó un análisis de componentes principales para determinar los elementos que miden la expectativa positiva de futuro (EPF), la autoestima (A), y la victimización del bullying (VB) en sus tres dimensiones (social, verbal y físico). Los indicadores de validez del método seleccionado han ofrecido resultados adecuados, por lo que la técnica utilizada se considera apropiada para explicar el comportamiento de las variables incluidas en el estudio. Los resultados en esta etapa desagregaron la autoestima en dos dimensiones (autoestima positiva y autoestima negativa), el bullying se desagregó asimismo en dos dimensiones y no en tres como se esperaba, las dimensiones del bullying fueron mixtas o mezcladas, una fue verbal-social

(BVS) y la otra fue física-verbal (BFV). En la tabla 7 se observan los indicadores de validez del método multivariante para: EPF, AP, AN, BVS y BFV.

	BVS	BFV	AN	AP	EPF
Índice Kaiser-Meyer-Olkin.	.941	.863	.784	.817	.827
Prueba de esfericidad de Bartlett (chi cuadrado)	2685.4	770.75	385.79	578.47	793.59
gl	78	10	6	6	6
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000

**Tabla 7. Indicadores de validez de los análisis factoriales de componentes principales.**

*Fuente: Elaboración propia.*

Para determinar el número de factores a utilizar en la interpretación de los resultados se adoptó, en todos los casos, el criterio de conservar sólo aquellos factores o dimensiones principales cuyos valores propios fueran mayores que la unidad. La tabla 8 muestra la varianza explicada para cada variable y los factores resultantes para la medición de las variables.

	Factor	Total	% de la varianza	% acumulado
EPF	1			
A (AP)	1	3.626	45.331	45.331
(AN)	2	1.800	22.498	67.829
B (BVS)	1	10.230	56.832	56.832
(BFV)	2	1.025	5.692	62.525

**Tabla 8. Factores identificados en el Análisis Factorial de Componentes Principales**

*Fuente: Elaboración propia.*

Como se observa en la tabla anterior, la expectativa positiva de futuro (EPF) es explicada por un factor, mientras que la autoestima (A) y el bullying (B) se desagruparon en dos dimensiones cada. La dimensión única de expectativa positiva de futuro se denominó con ese mismo nombre, es decir “expectativa positiva de futuro”; mientras que las dimensiones de autoestima se denominaron “autoestima positiva” y “autoestima negativa”; finalmente el bullying no se desagregó en tres dimensiones (social, verbal y físico), sino en dos dimensiones mixtas: la primera fue social-verbal, a la que se le denominó “bullying social-verbal” y la segunda fue físico-verbal, a la que se le denominó “bullying físico-verbal”.

En la tabla 9 se exponen los elementos que conforman el factor expectativa positiva de futuro (EPF).

de	COMPONENTE	
	ÍTEM	1
FACTOR Expectativa futuro	3FP. Mi futuro es lo que yo hago de él	.922
	1FP. Lo que me sucede en el futuro depende en gran medida de mí	.889
	2FP. Puedo hacer casi cualquier cosa que realmente me proponga hacer	.867
	4FP. Tengo mucha fe en el futuro	.837

**Tabla 9. Matriz de componentes de expectativa positiva de futuro**

*Fuente: Elaboración propia*

Se practicó un procedimiento similar con los ítems de autoestima, en este caso fue necesario también extraer del análisis aquellos ítems que presentaron cargas factoriales inferiores a 0.6 en las comunalidades, en base a lo recomendado por Hair, Anderson, Tatham y Black (2009) para muestras mayores a 100. Una vez eliminados estos ítems la variable expectativa positiva de futuro se desagrupó en dos factores o dimensión. La matriz de componentes rotados de la variable autoestima se expone en la tabla 10.

	ÍTEM	COMPONENTES	
		1	2
<i>Autoestima</i>	4A. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	.849	-.074
	3A. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	.848	-.114
	1A. En general, estoy satisfecho conmigo mismo	.841	-.159
	10A. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	.798	-.196
	6A. A veces me siento realmente inútil	-.102	.833
	9A. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado	-.297	.788
	5A. Siento que no tengo muchas	-.032	.753

cosas de las que sentirme orgulloso		
2A. A veces pienso que no soy bueno en nada	-.134	.748

**Tabla 10. Matriz de componentes rotados de autoestima**

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente se practicó un procedimiento similar con la tercera variable, es decir con los ítems de bullying, en este caso no fue necesario extraer del análisis ítems que presentasen cargas factoriales inferiores a 0.6 en las comunales, pues los 18 ítems presentaron cargas factoriales superiores a lo recomendado por Hair, Anderson, Tatham y Black (2009). Los ítems se desagruparon en dos factores o dimensión. La matriz de componentes rotados de bullying se expone en la tabla 11.

	ÍTEM	COMPONENTES	
		1	2
<b>Bullying</b>	13BV. Me ridiculizaron diciéndome cosas	.783	.314
	17BV. Me dejaron fuera de alguna actividad o de un juego a propósito	.774	.212
	12BV. No fui invitado a un lugar porque otras personas presionaron para que no me invitaran	.739	.294
	11BV. Dijeron cosas sobre mi aspecto que no me gustaron	.729	.278
	14BV. Un estudiante consiguió que sus amigos comenzaran un rumor sobre mí	.719	.381
	16BV. Me amenazaron con golpearme	.700	.421
	9BV. Un estudiante consiguió que sus amigos se volvieran contra mí	.684	.406
	6BV. Un compañero me ignoró cuando estaban con sus amigos	.654	.333
	3BV. Nadie quiere ser mi amigo pues les caigo mal a mis compañeros	.653	.411

4BV. Un compañero hizo comentarios groseros de mí	.597	.506
18BV. Me pusieron apodos que no me gustaron	.591	.387
8BV. Los estudiantes chocaron contra mí a propósito mientras caminaban	.545	.482
7BV. Siempre hacen bromas a mi costa	.526	.495
2BV. Me empujaron	.178	.866
15BV. Me lanzaron algo para golpearme	.352	.776
5BV. Un compañero alguna me golpeó o pateó con fuerza	.416	.713
1BV. Me molestan diciéndome cosas	.394	.684
10BV. Rompieron o dañaron algo mío	.477	.596

**Tabla 11. Matriz de componentes de bullying**

*Fuente: Elaboración propia.*

Para comprobar la fiabilidad o consistencia interna de las escalas se utilizó el alfa de Cronbach, la cual de acuerdo con Hair, Anderson, Tatham y Black (2009) puede tener como límite inferior el .60. En el caso de la expectativa positiva de futuro, dichos valores fueron aceptados, como se puede apreciar en la tabla 12. La tabla además muestra los descriptivos del factor de la EPF.

Factor	Ítem	Media	DS	$\alpha$
<i>Expectativa positiva de futuro</i>	3FP. Mi futuro es lo que yo hago de él	4.186	1.140	0.901
	1FP. Lo que me sucede en el futuro depende en gran medida de mí	4.107	1.248	
	2FP. Puedo hacer casi cualquier cosa que realmente me proponga hacer	4.022	1.157	
	4FP. Tengo mucha fe en el futuro	3.954	1.235	

**Tabla 12. Fiabilidad y descriptivos de expectativa positiva de futuro**

*Fuente: Elaboración propia*

En el caso de la autoestima, los valores que permiten evaluar la fiabilidad o consistencia interna de las escalas fueron aceptados, como se puede apreciar

en la tabla 13. La tabla además muestra los descriptivos de los factores de la autoestima.

### Análisis de correlación

<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Autoestima positiva</b>	4A. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	3.722	1.269	0.867
	3A. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	3.666	1.244	
	1A. En general, estoy satisfecho conmigo mismo	3.712	1.321	
	10A. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	3.712	1.328	
<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Autoestima negativa</b>	6A. A veces me siento realmente inútil	2.107	1.289	0.802
	9A. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado	1.820	1.132	
	5A. Siento que no tengo muchas cosas de las que sentirme orgulloso	2.362	1.283	
	2A. A veces pienso que no soy bueno en nada	2.120	1.220	

**Tabla 13. Fiabilidad y descriptivos de la autoestima**

*Fuente: Elaboración propia*

Finalmente en el caso del bullying, los valores que permiten evaluar la fiabilidad o consistencia interna de las escalas fueron aceptados, como se puede apreciar en la tabla 14. La tabla además muestra los descriptivos de los factores del bullying.

<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Bullying Verbal-Social</b>	13BV. Me ridiculizaron diciéndome cosas	1.444	.908	0.941
	17BV. Me dejaron fuera de alguna actividad o de un juego a propósito	1.421	.899	
	12BV. No fui invitado a un lugar porque otras personas presionaron para que no me invitaran	1.418	.891	
	11BV. Dijeron cosas sobre mi aspecto	1.637	1.047	

	que no me gustaron			
	14BV. Un estudiante consiguió que sus amigos comenzaran un rumor sobre mí	1.457	.981	
	16BV. Me amenazaron con golpearme	1.300	.834	
	9BV. Un estudiante consiguió que sus amigos se volvieran contra mí	1.402	.918	
	6BV. Un compañero me ignoró cuando estaban con sus amigos	1.611	1.022	
	3BV. Nadie quiere ser mi amigo pues les caigo mal a mis compañeros	1.375	.848	
	4BV. Un compañero hizo comentarios groseros de mí	1.607	.999	
	18BV. Me pusieron apodos que no me gustaron	1.578	1.105	
	8BV. Los estudiantes chocaron contra mí a propósito mientras caminaban	1.362	.807	
	7BV. Siempre hacen bromas a mi costa	1.591	.961	
<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	
<b>Físico-</b>	2BV. Me empujaron	1.522	.902	
	15BV. Me lanzaron algo para golpearme	1.506	.965	
<b>Bullying Verbal</b>	5BV. Un compañero alguna me golpeó o pateó con fuerza	1.359	.818	0.8 79
	1BV. Me molestan diciéndome cosas	1.614	.989	
	10BV. Rompieron o dañaron algo mío	1.490	.924	

**Tabla 14. Fiabilidad y descriptivos del bullying**

*Fuente: Elaboración propia*

### **Análisis de correlación**

Para medir el grado de relación que guardan las dimensiones de la expectativa positiva de futuro, autoestima (positiva y negativa) y bullying (verbal-social y físico-verbal), se calculó el coeficiente de correlación. Esto puede verse con mayor detalle en la tabla 15, se encontró que expectativa positiva futura (EPF) sólo correlaciona significativamente con autoestima (AP y AN) y no logra correlacionar significativamente con bullying (BVS y BFV); AP correlacionó positiva significativamente con EPF y negativa y significativamente con AN; finalmente AN correlacionó negativa y significativamente con EPF y AP, y positiva y significativamente con bullying (BVS y BFV). Cabe destacar que

seis de las ocho correlaciones fueron significativas en .01 y sólo dos lo fueron en .05

Dimensiones		EFP	AP	AN
EPF	Correlación de Pearson	1	.694**	-.121*
	Sig. (bilateral)		.000	.034
AP	Correlación de Pearson	.694**	1	-.336**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
AN	Correlación de Pearson	-.121*	-.336**	1
	Sig. (bilateral)	.034	.000	
BVS	Correlación de Pearson	.007	.040	.255**
	Sig. (bilateral)	.909	.487	.000
BFV	Correlación de Pearson	.002	.053	.150**
	Sig. (bilateral)	.975	.354	.009

**Tabla 15. Correlaciones de EPF con A (AP y AN) y B (BVS y BFV).**

Fuente: Elaboración propia

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

### Análisis de regresión

Dado el análisis de correlación anteriormente descrito al encontrar ocho correlaciones significativas entre las dimensiones EPF, AP, AN, BVS y BFV, se realizaron tres modelos de regresión lineal. En el primer modelo la variable dependiente fue expectativa positiva de futuro y considero como independientes sólo las dimensiones AP y AN; en el segundo modelo la variable dependiente fue autoestima positiva y las variables independientes fueron BVS y BFV; finalmente en el tercer modelo la variable independiente fue autoestima negativa y las independientes fueron BVS y BFV. Los resultados del primer análisis de regresión se presentan en la tabla 16.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.		
(Constante)	2.117E-16	.041	.000	1.000
Autoestima positiva	.694	.041	17.028	.000
Autoestima negativa	.126	.043	2.921	.004
Ajuste del modelo	F	149.390	Sig. .000(***)	
	R	.705		

R2	.496
R2 CORR	.493

**Tabla 16. Modelo de regresión de EPF.**

*Fuente: Elaboración propia.*

\*\*\* Significatividad al nivel 0.01.

El coeficiente de determinación ajustado del modelo (R2) es 0.496 e indica que el modelo explica la generación de la expectativa positiva de futuro en un 49.6% aproximadamente, con una prueba F significativa de 149.390 (p valor .000). Por lo que estos resultados corroboran la H2 que establece que la autoestima impacta de manera positiva y significativa en la expectativa positiva de futuro.

Los resultados del segundo análisis de regresión, correspondientes a la dimensión autoestima positiva se presentan en la tabla 17.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.		
(Constante)	-1.002E-013	.054	.000	1.000
Autoestima negativa	-.336	.054	-6.215	.000
	F	38.626		
Ajuste del modelo	R	.336		
	R2	.113		Sig. .000(***)
	R2 CORR	.110		

**Tabla 17. Modelo de regresión de AP.**

*Fuente: Elaboración propia.*

\*\*\* Significatividad al nivel 0.01.

El coeficiente de determinación ajustado del modelo (R2) es 0.113 e indica que el modelo explica la generación de la autoestima positiva en un 11.3% aproximadamente, con una prueba F significativa de 38.626 (p valor .000). Cabe señalar que estos resultados no estaban previstos entre las hipótesis del modelo teórico, pues no se esperaba que la dimensión autoestima se desagregase en dos factores; no obstante ya que esto ocurrió fue necesario verificar la relación de dependencia entre estas dimensiones, lo que efectivamente ocurrió; de modo que se corrobora una nueva hipótesis (H5) que establece que la autoestima negativa impacta de manera negativa y significativa en la autoestima positiva.

Finalmente los resultados del tercer análisis de regresión, correspondientes a la dimensión autoestima negativa se presentan en la tabla 18.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.		
(Constante)	-1.000E-013	.055	.000	1.000
Bullying Verbal-Social	.255	.055	4.602	.000
	F	21.177		
Ajuste del modelo	R	.255		
	R2	.065		Sig. .000(***)
	R2 CORR	.062		

**Tabla 18. Modelo de regresión de AN.**

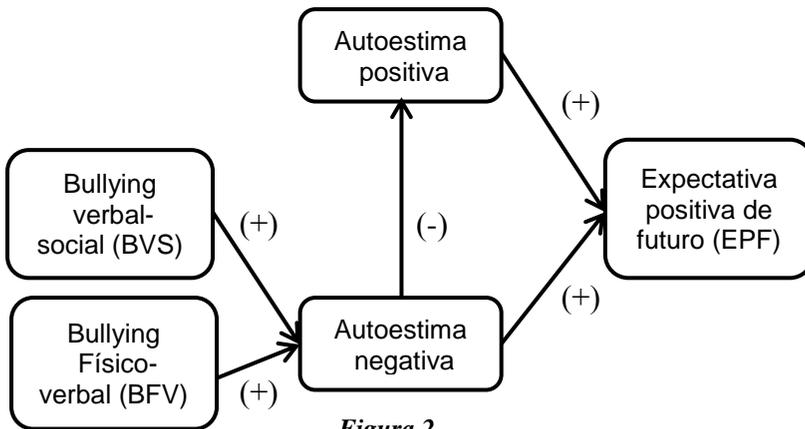
Fuente: Elaboración propia.

\*\*\* Significatividad al nivel 0.01.

El coeficiente de determinación ajustado del modelo (R2) es 0.065 e indica que el modelo explica la generación de la autoestima negativa en un 6.5% aproximadamente, con una prueba F significativa de 21.177 (p valor .000). Cabe señalar que como no se esperaba que la autoestima se desagregase en dos dimensiones, no se formuló una hipótesis que planteara esta relación; de modo que al verificar esta relación de dependencia, se corrobora otra hipótesis no planteada (H6) que establece que el bullying negativo impacta de manera positiva y significativa en la autoestima negativa.

### Efecto mediador

En base a las hipótesis verificadas debemos replantear el modelo; y preguntarnos si el nuevo modelo incluye no sólo la presencia de una variable mediadora, sino la presencia de dos variables mediadoras (H 7 y H8).



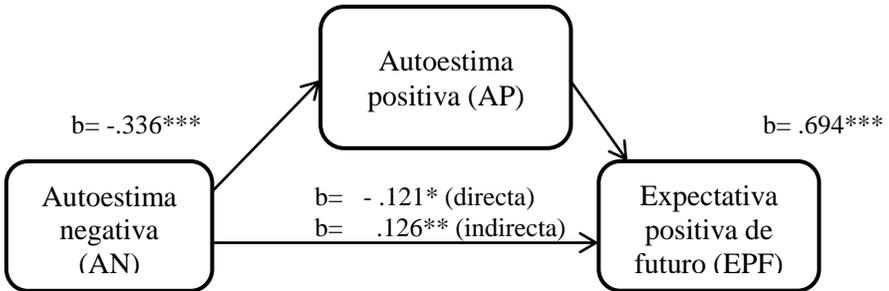
**Figura 2.**

Fuente: Elaboración propia.

No obstante lo anterior, podemos asegurar que el bullying, en sus dos dimensiones (BVS y BFV) no logra influir de forma directa en la expectativa positiva de futuro (EPF) ni en la autoestima positiva (AP); el efecto directo del bullying se limita a la autoestima negativa (AN). Al respecto la autoestima negativa ejerce un efecto mediador entre el bullying (BVS y BFV) y la expectativa positiva de futuro (EPF), ahora queda determinar si ese efecto es parcial o total. Simultáneamente se aprecia un efecto mediador de la autoestima positiva (AP) en la relación de la autoestima negativa (AN) y expectativa positiva de futuro (EPF).

Para asegurarnos que estamos frente a un modelo con dos mediadoras, se procedió verificar si existen las condiciones o si se cumplen los requisitos para ello. Cabe señalar que el hecho de que en la etapa de regresión las dimensiones de bullying (variables X) no marquen significatividad con EPF (variable Y) no sería un obstáculo para realizar una prueba de mediación, pues que exista significancia en la regresión no constituye un requisito sino una opción según James, Mulaik y Brett (2006, p.238); y Ato y Vallejo (2011, p. 552).

*La AP como mediadora entre AN y la EPF*



**Figura 3. La AP como mediadora entre AN y la EPF**

*Fuente: Elaboración propia.*

En los tres primeros pasos, el análisis de regresión se realizó de forma simple, es decir sólo se calculó el valor y la significatividad de la relación utilizando una sola variable independiente, tanto en el primero, segundo y tercer paso (primero, segundo y tercer requisito), finalmente sólo en el cuarto paso se calculó de forma multivariada, es decir, introduciendo dos variables independientes. Tal y como se observa en la figura 3, los resultados mostraron que la autoestima negativa (como única variable independiente) influye negativa y significativamente en la expectativa positiva de futuro (-.121\*). Asimismo se observó una relación positiva y significativa entre la autoestima positiva y la expectativa positiva de futuro (.694\*\*\*).

Además, se observa que la autoestima negativa influye negativa y significativamente en la autoestima positiva (-.336\*\*\*). Finalmente, se aprecia que la autoestima negativa modifica radicalmente su efecto sobre la expectativa positiva de futuro e incluso cambió de signo (.126\*\*), cuando se introduce la variable autoestima positiva. Los resultados quedan confirmados con los tests de Sobel, Aroian y Goodman, recomendados por Preacher y Leonardelli (2004) tal cual se aprecia en la tabla 19.

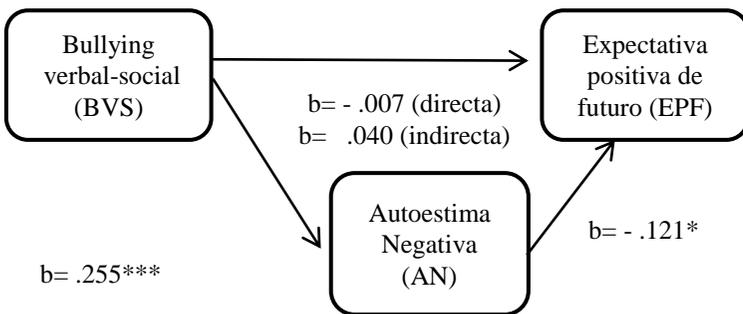
<i>Sobel</i>		<i>Aroian</i>		<i>Goodman</i>	
Test	5.8401423	Test	5.83118457	Test	5.84914144
p-valor	1e-8	p-valor	1e-8	p-valor	0
Std. Error	0.03992779	Std. Error	0.03998913	Std. Error	0.03986636

**Tabla 19. Test de Sobel, Aroian y Goodman para el efecto mediador de AP en AN y EPF**

Fuente: Elaboración propia.

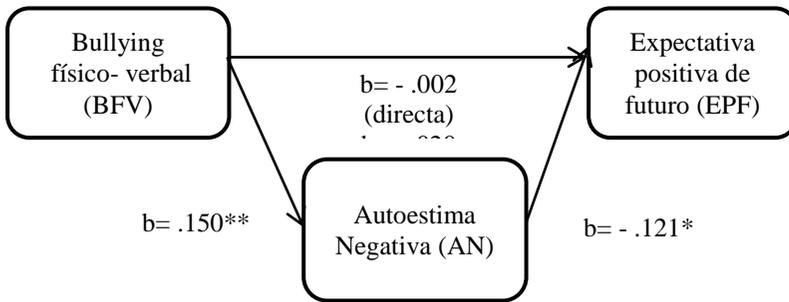
Los test de Sobel, Aroian y Goodman; indicaron que la relación se modificó de forma significativa. El test de Sobel fue de 5.8401423; el de Aroian fue de 5.83118457; y, el de Goodman fue de 5.84914144. Los tres test arrojaron p-valores < .05; por lo tanto, de los análisis se desprende que la autoestima positiva media totalmente la relación entre la autoestima negativa y la expectativa positiva de futuro; de modo que se acepta la tercera hipótesis no prevista (H7). La AP ejerce un efecto mediador en la relación AN y EPF.

*La AN como mediadora entre B y EPF*



**Figura 4. La AN como mediadora (supresora) entre BVS y EPF**

Fuente: Elaboración propia.



**Figura 5. La AN como mediadora (supresora) entre BFV y EPF**

*Fuente: Elaboración propia.*

De manera similar al procedimiento anterior, se buscó probar que la variable autoestima negativa ejercía un efecto mediador, no obstante como se observa en las figuras 4 y 5, los resultados tienen un comportamiento complejo. Cabe señalar que aunque en algunas oportunidades el ajuste estadístico producido, de incremento de la magnitud de la relación causal de la variable independiente con la variable dependiente, se puede atribuir a un efecto moderador (Ato y Vallejo, 2011, p. 554), este no es el caso, pues en las moderadoras la variable independiente no está vinculada a la variable moderadora, al respecto Ato y Vallejo (2011, p. 555) señalan “lo ideal es que no exista correlación (o al menos que no sea significativa) entre Z (moderadora) y X (independiente) y entre Z (moderadora) e Y (dependiente)<sup>164</sup>”, mientras que en el caso analizado además de existir correlación significativa entre las variables independientes y la mediadora, también existe correlación significativa entre la mediadora y la dependiente.

Asimismo Ato y Vallejo (2011) señalan que existe otra explicación para que ocurra un incremento en el ajuste estadístico, entre la variable independiente y la variable dependiente; se trata del efecto de supresión, en este caso la tercera variable responsable del efecto se denomina variable supresora (p. 558). Una variable supresora es básicamente una variable mediadora, pero que en vez de reducir o anular el ajuste estadístico lo incrementa, sin ser moderadora (p. 558). Por lo tanto la autoestima negativa (AN) ejerce un efecto supresor entre el bullying (BVS y BFV) y la expectativa positiva de futuro (EPF).

## Conclusiones

Resulta relevante que la autoestima positiva sea una mediadora total en el efecto directo que produce la autoestima negativa en la expectativa positiva de

<sup>164</sup> Los paréntesis fueron agregados para facilitar la lectura.

futuro; acciones que incrementen la autoestima positiva permitirían reducir y anular tanto los efectos directos de la autoestima negativa como los efectos indirectos del bullying. Asimismo el hecho de que la autoestima positiva explique sólo el 11.3% de la expectativa positiva futura y que la autoestima negativa explique sólo el 6.5% de la autoestima positiva, es evidencia de que otras variables explican mejor tanto la generación de la autoestima positiva como la generación de las expectativas positivas futuras. Lamentablemente el modelo propuesto no consideró otras variables independientes, de modo que es necesario la incorporación de este tipo de variables en futuras investigaciones; cabe destacar que diversos autores han propuesto: el apoyo familiar, el apoyo de maestros, la espiritualidad, y el apoyo profesional, por nombrar algunas.

Otro hallazgo importante es que el bullying no es capaz de ejercer efectos directos ni sobre la autoestima positiva ni sobre la expectativa positiva de futuro, ya sea que esto ocurra por que el bullying en la muestra y universo estudiado es bajo o por que los jóvenes estudiantes poseen recursos sociales y psicológicos no investigados.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, R., & Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Límite, 1* (11), 82 - 95.
- Anderman, E., Anderman, L., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The Elementary School Journal, 100*(1), 3-17.
- Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 827-850.
- Ato, M., & Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de psicología, 27*(2), 550-561.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest, 4*(1).
- Blood, G., Blood, I., Tramontana, G., Sylvia, A., Boyle, M., & Motzko, G. (Perceptual and Motor Skills). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *2011, 113*(2), 353-364.

- Branden, N. (1995). *The six pillars of self-esteem. The Definitive Work on Self-Esteem by the Leading Pioneer in the Field* Bantam. Dell Publishing Group.
- Caminos, M., & Amichetti Quentrequé, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *PSOCIAL Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(2), 17-32.
- Chen, J.-K., & Wei, H.-S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social indicators research*, 479-498.
- Creed, P., & Klisch, J. (2005). Future outlook and financial strain: testing the personal agency and latent deprivation models of unemployment and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(3), 251-260.
- Cumi, K. (2016). *Exploring the relation between school pushout and future outlook for black youth*. Louisville, Kentucky, USA: Dissertation Doctor of Philosophy. Faculty of the College of Education and Human Development of the University of Louisville.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and violent behavior*, 5(4), 379-401.
- El-Anzi, F. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 95-104.
- Gao, S., & Chan, K. (2015). Future orientation and school bullying among adolescents in rural China: The mediating role of school bonding. *SAGE Open*, 1-9.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 29-40.
- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª ed ed.). Madrid, España: Prentice Hall.
- Honora, D. (2002). The relationship of gender and achievement to future outlook among African American adolescents. *Adolescence*, 37(146), 301-316.

- Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (diciembre de 2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*(16), 1-28.
- James, L., Mulaik, S., & Brett, J. (2006). A tale of two methods. *Organizational research methods*, 9(2), 233-244.
- Leung, J., & Shek, D. (2016). Family Functioning, Filial Piety and Adolescent Psycho-Social Competence in Chinese Single-Mother Families Experiencing Economic Disadvantage: Implications for Social Work. *British Journal of Social Work*, 46(6), 1809-1827.
- Lodge, J., & Feldman, S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 633-642.
- López C. Á., & Vázquez R. P. (2007). El mobbing en las organizaciones: la ausencia de un concepto global y único. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (págs. 1-15). Palma de Mallorca, España: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Lopez, C., & DuBois, D. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36.
- Malecki, C., Michelle K.D., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S., & Becker, L. (2015). Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying. *In Child & Youth Care Forum*, 44(1), 115-131.
- Marsh, H., Nagengast, B., Morin, A., Parada, R., Craven, R., & Hamilton, L. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701-732.
- Martín A. J., Núñez, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish journal of psychology*, 10(2), 458-467.
- Melges, F., Anderson, R., Kraemer, H., Tinklenberg, J., & Weisz, A. (1971). The Personal Future and Self-Esteem. *Arch Gen Psychiatry*, 25(6), 494-497.
- Miller, T., Clayton, R., Miller, J., Bilyeu, J., Hunter, J., & Kraus, R. (2000). Violence in the schools: clinical issues and case analysis for high-risk children. *Child Psychiatry & Human Development*, 30(4), 255-272.

- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Nurmi, J.-E., Poole, M., & Kalakoski, V. (1994). Age Differences in Adolescent Future-Oriented Goals, Concerns, and Related Temporal Extension in Different Sociocultural Contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 471-487.
- Nurmi, J.-E., & Pulliainen, H. (1991). The changing parent-child relationship, self-esteem, and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 14(1), 35-51.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program. En L. Huesmann, *Aggressive behavior: Current perspectives* (págs. 97-130). Springer Science & Business Media.
- Özdemir, Y. (2014). Cyber victimization and adolescent self-esteem: The role of communication with parents.". *Asian Journal of Social Psychology*, 17(4), 255-263.
- Patton, W., Bartrum, D., & Creed, P. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2), 193-209.
- Preacher, K., & Leonardelli, G. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Progovac, A., Chang, Y.-F., Chang, C.-C., Matthews, K., Donohue, J., Scheier, M., y otros. (2017). Are Optimism and Cynical Hostility Associated with Smoking Cessation in Older Women? *Annals of Behavioral Medicine*, 1-11.
- Rhodes-Stanford, M. (2007). *The effect of optimistic explanatory style instruction on the explanatory style, reading self efficacy, reading resilience and reading performance of third-fifth grade students with learning disabilities*. San Francisco, California, USA: Doctoral Dissertations. University of San Francisco.
- Rojas, E. (2001). *¿Quién eres?. De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Ediciones tema de hoy.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salin, D. (2003). *Workplace bullying among business professionals. Prevalence, organizational antecedents, and gender differences*.

- Helsinki. Finland: Swedish School of Economic and Business Administration.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Sun, R., & Shek, D. (2012). Beliefs in the Future as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Tuckey, M., & Neall, A. (2014). Workplace Bullying Erodes Job and Personal Resources: Between- and Within-Person Perspectives. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 413-424.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Peer victimization and self-esteem of ethnic minority group children. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(3), 227-234.
- Vogel, E., Rose, J., Roberts, L., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206-222.
- Whitaker, D., Miller, K., & Clark, L. (2000 ). Reconceptualizing adolescent sexual behavior: beyond did they or didn't they? *Family planning perspectives*, 111-117.
- Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European journal of work and organizational psychology*, 10(4), 497-522.

## “Intervención grupal con estudiantes en riesgo de deserción”.

Pablo Armijo García<sup>165</sup>  
Tabita Balderas Rodríguez<sup>166</sup>

### Resumen

**E**l trabajo presenta la sistematización y el análisis de una intervención grupal con estudiantes de la Universidad Emiliano Zapata, en Monterrey, Nuevo León. El objetivo principal fue establecer grupos de reflexión con estudiantes en riesgo de abandono escolar cursaban el área común. Para la definición del grupo objetivo se estableció un semáforo que identificó a los estudiantes por su nivel de riesgo: verde (sin riesgo), amarillo (en riesgo provisional), rojo (en riesgo definitivo). La población objetivo estuvo constituida por estudiantes en riesgo provisional y sin riesgo. Se aplicó la técnica de grupo operativo la cual permitió elucidar algunos componentes, agrupados en 7 dimensiones, que inciden en el riesgo de abandono. Aunado a ello, la técnica permite dar cuenta de la dinámica grupal para identificar el interjuego de algunos fenómenos en el proceso del grupo (comunicación, aprendizaje, pertinencia, cooperación). Los resultados muestran diferencias por turno y una relevancia en la dimensión institucional y personal. Se concluye que el grupo operativo puede ser una herramienta que favorezca el pasaje a los estudios de nivel superior como un espacio de contención y elaboración de las dificultades propias del proceso de ingreso a la universidad.

**Palabras clave:** riesgo de abandono, grupo, deserción escolar, área común, intervención.

### Introducción

#### El abandono universitario y los modelos de intervención

**E**l acceso y la permanencia al sistema educativo continúa siendo un reto, en particular en el nivel superior. En México, “la población total en el nivel superior (escolarizada y no escolarizada) representa 32.8% de la población con edades de 19 a 23 años, muy por debajo de nuestros socios comerciales” (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012, p. 24). Aunado a la desigualdad en las oportunidades para los aspirantes, quienes logran ingresar a la educación terciaria tienen altas probabilidades de abandonarla. El indicador de deserción, o abandono universitario, no está claramente medido. Ni la

---

<sup>165</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León

<sup>166</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León

ANUIES<sup>167</sup>, ni la SEP<sup>168</sup>, han logrado estimar de forma precisa este indicador debido -entre otros motivos- a la dificultad que el mismo concepto conlleva. Los cálculos varían entre el 7% y el 50% (Gracia, 2015; Romo y Hernández, 2006, p.222).

Según Romo López (2006), citando el diagnóstico sobre deserción universitaria de la ANUIES, en México el abandono tiene las siguientes características:

- a) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; b) cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año; c) cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año no obtienen el título de licenciatura correspondiente; d) el mayor abandono se da en carreras caracterizadas por tener una baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción o que mantienen una cierta indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral; y e) en aquellas con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional (Romo y Hernández, 2006, p. 221).

Para los efectos de este trabajo, entenderemos deserción o abandono escolar como la interrupción de los estudios superiores, de forma voluntaria, de la Universidad Emiliano Zapata (UNEZ), durante los primeros cuatro meses. Debido a la naturaleza de la intervención, no se buscaba establecer un seguimiento de los alumnos en riesgo de deserción, por lo que se desconoce si algunos de los desertores continuaron sus estudios en otra institución educativa, o lo continuarán en otro momento, lo que significaría que, en sí, no habrían abandonado el sistema educativo; es decir, no se realizó una medición de la deserción del sistema educativo, sino de la institución.

Las universidades han implementado diversas estrategias para atender el riesgo de deserción y contribuir a la permanencia del estudiante en la institución o en el sistema educativo. Pineda-Baéz, Pedraza Ortiz y Moreno (2011, p.123), citando a Swail, Redd y Perna, mencionan que se pueden agrupar los programas que atienden al estudiante en cinco categorías: 1) programas de reclutamiento y admisión: exámenes de diagnóstico y ubicación, cursos de inducción, orientación educativa y vocacional; 2) programas de apoyo financiero (becas y apoyos específicos); 3) programas de servicios académicos: tutorías académicas, atención psicopedagógica; 4) programas relacionados con el currículo y la instrucción: asesorías académicas, cursos remediales, talleres, conferencias y 5) programas de servicio estudiantil: actividades culturales y deportivas extraescolares.

La mayoría de los programas están diseñados para atender las causas del riesgo de abandonar la escuela. En general, los autores encuentran 7

---

<sup>167</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

<sup>168</sup> Secretaría de Educación Pública

dimensiones relacionadas al abandono (Tinto, 1989; Rodríguez y Hernández, 2008; Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008):

1. Sociodemográfica. Incluye variables como edad, género, escolaridad de padres, entre otras.
2. Personal. Hace referencia a los hábitos y actitudes de estudiantes: compromiso, hábitos de salud, entre otros.
3. Económica. Se refiere a las condiciones económicas que limitan o permiten la permanencia en la escuela. Incluye los ingresos familiares como los apoyos económicos recibidos por otros agentes dentro o fuera del círculo familiar.
4. Laboral. Son las condiciones de empleo que inciden sobre la permanencia: horas de trabajo, expectativas de ascenso laboral.
5. Familiar. Se refiere a las características de los vínculos familiares: apoyo social, ambiente familiar.
6. Institucional. Son todas aquellas condiciones materiales, administrativas y humanas que dependen de la institución educativa: condiciones y calidad de la infraestructura escolar, capacitación de los docentes, programas de atención al estudiante, procesos administrativos.
7. Académica. Hace referencia a los elementos, tanto del estudiante como del docente, que facilitan o impiden la creación de un ambiente de aprendizaje: habilidades pedagógicas del docente, bagaje cultural del estudiante.

La aplicación de programas y modelos de intervención difícilmente puede considerar las 7 dimensiones. La tutoría individual, por ejemplo, generalmente es una práctica que psicologiza el problema, individualizándolo y reduciendo el riesgo de abandono al factor personal.

Diversos autores coinciden en que son cinco las teorías que permiten explicar la deserción: psicológicas, sociológicas, organizacionales, económicas e interaccionistas. A partir de estos enfoques se desarrollan modelos para identificar las causas del abandono e implementar programas para atenderlas. Así, por ejemplo, Cadena-Badilla, Mejías, Vega-Robles y Vásquez (2015) realizaron, desde la perspectiva organizacional, un análisis de la satisfacción universitaria de los estudiantes a través de la aplicación de una escala. Desde una perspectiva psicológica, los investigadores atribuyen la a características psicológicas (Riveros, Rubio, Candelario y Manguín, 2013), así como al nivel de compromiso (Pineda-Baéz, Bermúdez-Aponte, Rubiano-Bello, Pava-García, Suárez-García, R. y Cruz-Becerra, 2014).

El debate sobre la idoneidad del modelo elegido continua. Mientras los enfoques psicológicos buscan la explicación del fenómeno en variables de índole “personal”, los enfoques sociológicos buscan analizar las condiciones

estructurales que inciden en la deserción, pero pierden de vista las particularidades.

## La intervención grupal

Si bien el uso de técnicas grupales no es la estrategia predilecta en los programas de atención estudiantil, su uso ha sido documentado en diversos estudios. El grupo focal, o *focus group*, el grupo de discusión y los laboratorios de relaciones humanas -creados por Kurt Lewin- han sido las técnicas más empleadas, no así las únicas.

Las técnicas grupales han sido empleadas en contextos digitales, prescindiendo de las interacciones cara a cara. Por ejemplo, Murga, Novo, Melendro y Bautista-Cerros (2008) aplicaron grupos de aprendizaje colaborativos, inspirados en el constructivismo sociocultural, sobre educación ambiental con estudiantes que cursaban carreras en línea.

En la prevención primaria y secundaria en salud, la aplicación del grupo como técnica de intervención es innegable. En este sentido, Souza, Brunini, Almeida, Nilza y Murani (2007) realizaron un trabajo de grupo reflexivo con adolescentes. El objetivo fue relatar la experiencia con un grupo de adolescentes a través de talleres vivenciales sobre educación sexual, con base en la metodología participativa de Paulo Freire. Una de las conclusiones de la intervención, fue que el coordinador de grupos debe tener una escucha sensible a los anhelos del grupo.

La mayoría de los modelos grupales señalados están inspirados en la psicodinámica de grupos o la pedagogía. La dinámica de grupos, a su vez, tiene sus orígenes en las investigaciones experimentales desarrolladas desde la década de los 20, en Estados Unidos, las cuales dieron lugar a posturas sociológicas y psicológicas; en donde las primeras buscaban tipificar los grupos y sus características, y las segundas entender y clasificar los fenómenos derivados de las interacciones entre los miembros de un grupo (Garrido y Álvaro, 2007).

En nuestro caso, la propuesta se sustenta en el marco teórico de una psicología social que explora los procesos de subjetivación como resultado de las condiciones particulares de los sujetos, pero que no desconoce las características de la institución y el contexto. Una psicología social que se identifica más con las propuestas latinoamericanas que con la línea angloamericana, la cual es mucho más experimental y cuantitativa. La psicología social a la que nos adherimos utiliza el grupo como una herramienta de transformación de la realidad social (Pichón-Rivière, 2012). Para esta psicología social, el grupo es el dispositivo de intervención por excelencia.

## **Técnica: El grupo operativo**

El grupo operativo es una teoría y una técnica desarrollada por el psicoanalista Enrique Pichón-Rivière, en los años 50, en Argentina. La propuesta fue desarrollada de la mano de psicoanalistas e inspirada en los trabajos aplicados a la psicoterapia de grupo. Además, Pichón-Rivière tomó elementos de la dinámica de grupo de Kurt Lewin y del psicodrama, creado por Jacob Leví Moreno, pero se apartó de estos cuando desarrolló su propio enfoque. Para hacerlo, ubica las diversas técnicas grupales en: a) centradas en el individuo, b) centradas en el grupo y c) centradas en la tarea, o grupo operativo (Buzzaqui, 1999, p721). “La inclusión del concepto “tarea” como eje a partir el cual se define el grupo constituye su carácter diferenciado de otras perspectivas (lewiniana, psicoanalítica, etc.)” (Buzzaqui, 1999, p. 722).

Del enfoque operativo Pichoniano se deriva una propuesta psicosocial para aplicar la técnica no solo en hospitales, lugar donde fue creada, sino también en el ámbito educativo y comunitario. En el ámbito educativo, distintas son las experiencias que muestran el uso del dispositivo grupal operativo. Abercrombie, en 1989, aplicó en análisis grupal con estudiantes universitarios. La técnica utilizada por el autor, sin llegar a ser estrictamente un grupo operativo, contempla algunos elementos de este: un coordinador que favorece el proceso del grupo. La diferencia aquí es que se trató de una experiencia que busca descentrar el aprendizaje de la figura del maestro y hacer circular el conocimiento en el grupo.

Mora Larch, citando a Franzi de Bricheto, organizó grupos de formación con estudiantes de recién ingreso a la carrera de psicología para reflexionar “acerca de todo el proceso de aprendizaje, las fantasías y conflictos que genera el estudio y la realización posterior del ejercicio profesional” (Mora, s.f., p. 91)

En el caso de México, el enfoque grupal operativo ha tenido su desarrollo más importante en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochilimilco. En esta institución, de la mano de Lidia Fernández y Silvia Radosh se han realizado diversas experiencias con el dispositivo del grupo operativo. Ellas han observado los obstáculos que existen para el trabajo con grupos de reflexión en el ámbito universitario (Radosh, & Corkidy, 1998; Araujo, & Fernández, 1996).

Ahora bien, Pichón-Rivière (2012) asume que todos los cambios producen ansiedad; sin embargo, estos cambios son necesarios e inevitables. El estudiante que recién ingresa a la universidad se encuentra en un momento de tensión que favorecerá la movilización de los mecanismos defensivos contra la ansiedad que produce el cambio. Cuando se instala un grupo

operativo, estas ansiedades, denominadas depresiva y esquizoparanoide, son analizadas y elaboradas por el grupo con el apoyo de un equipo técnico.

## **Metodología**

La intervención se focalizó en el Área Común (AC), también conocida como tetramestre cero. El AC está compuesta de cursos que tienen por objetivo fortalecer en el estudiante de recién ingreso las habilidades básicas que requiere para iniciar los estudios universitarios: inglés, comprensión lectora, matemáticas, profesión y sociedad, metodología de la investigación, son algunos de los rubros que se revisan. Además, los estudiantes de AC llevan una materia de introducción a su carrera. Por los objetivos que pretende, viene a sustituir al curso de inducción. Al término del AC, el estudiante puede cambiar de carrera si lo desea.

El grupo de intervención estuvo conformado por 10 estudiantes que cursaban el AC de la licenciatura en psicología. Participaron 9 mujeres y 1 hombre. El rango de edad oscilaba entre los 17 años y 48 años. La media de la edad de los participantes fue de 26.7 años.

La identificación de los alumnos en riesgo se realizó utilizando los colores del semáforo:

1. Verde significa que el estudiante no está en riesgo. Esto sucedió, por ejemplo, con estudiantes que no se encontraban en el grupo de la lista oficial, por lo que se procedía a contactarlo; posteriormente, se detectaba que sí asistía regularmente, pero estaba en otro grupo; además, se consideró verde, cuando el estudiante -luego de haberlo contactado- se reintegra con normalidad a sus clases (por ejemplo, estudiantes que se ausentan una semana por enfermedad y regresan).
2. Amarillo se refiere a estudiantes que, por cualquiera de las causas referidas en alguna de las 7 dimensiones, se encuentran en riesgo de dejar el área común en la UNEZ. Puede ser, por ejemplo, que han pensado en abandonar la escuela, no se han logrado integrar al grupo, o bien, que sus actividades laborales o familiares no empatan con las exigencias académicas.
3. Rojo son estudiantes que, al momento de la detección, han dejado de asistir a la Universidad, o bien que, aunque tengan intenciones de regresar, serían dados de baja administrativa por no cumplir con los requisitos de permanencia (número de faltas o materias reprobadas, por lo general).

Los participantes para la experiencia grupal fueron elegidos con base en los siguientes criterios:

1. Que estuvieran en amarillo o verde, según el semáforo de riesgo de abandono.
2. Que expresaran su deseo de participar en el proceso grupal.

Aunque, al momento de iniciar el grupo, se considera que algunos participantes no están en riesgo de abandono, se decidió permitir su ingreso siguiendo el argumento propuesto por Pichón-Rivière (2012) “a mayor heterogeneidad en el grupo, mayor homogeneidad en la tarea”. Esto significa que una diversidad de características de los participantes enriquece el trabajo grupal.

La técnica utilizada es el dispositivo del grupo operativo. Las sesiones fueron grabadas en audio y analizadas con base en la misma teoría, a partir de las verbalizaciones de los participantes y las observaciones. El análisis tiene un carácter interpretativo, el cual busca reconocer el sentido, algunas veces inconsciente, del proceso grupal.

El dispositivo del grupo se instala con un coordinador, cuya función será mostrar la relación entre el grupo y la tarea (Pichón-Rivière, 2012), entre dinámica y temática. Su rol consiste en ayudar al grupo a pensar los obstáculos que inciden en la realización de la tarea. Además, se establece el rol del observador, el cual tiene la responsabilidad de anotar los elementos más significativos de la sesión y, al término de esta, realizar su lectura.

Observador y coordinador conforman el equipo técnico. Éste favorece el proceso del grupo analizando los obstáculos que impiden el aprendizaje para el logro del objetivo. El análisis se da en un plano racional, lógico, o manifiesto, como inconsciente o latente. El grupo tiene como finalidad elucidar los factores que inciden en la permanencia o abandono de los estudiantes.

El grupo operativo retoma algunos elementos de los grupos terapéuticos con enfoque psicoanalítico. Entre ellos, el encuadre se refiere al establecimiento de una serie de constantes metodológicas que constituyen el campo grupal: tiempo, espacio, roles, tarea (Buzzaquí, 1999, p. 843). “El encuadre es considerado como continente, como depositario; y también como perímetro, como separador entre “dentro” y “fuera”. Se refiere al desarrollo del proceso grupal, y enfatiza en el encuadre como posibilitador de la tarea” (Buzzaquí, 1999, p. 843).

El dispositivo grupal precisa la existencia de una demanda, es decir, una solicitud o deseo de participar en la actividad. Por ello, la participación en este tipo de grupos debe ser voluntaria, nunca bajo coacción u obligada. El grupo trabaja en círculo; los participantes expresan sus opiniones sobre el tema planteado y se va entretejiendo el discurso grupal; la palabra tiene preponderancia; sin embargo, si el grupo decide hacer otra cosa, por ejemplo, un juego o una dinámica, se puede realizar siempre y cuando la propuesta y la acción vengan del mismo grupo y no del equipo técnico.

Los autores sugieren trabajar con grupos entre 8 y 12 participantes. El grupo sesionó dos veces por semana. Las reuniones se realizaron en los meses de noviembre y diciembre de 2016, 3 meses después de iniciar el área común. Debido a la cantidad de datos, en el presente trabajo se analizan las primeras sesiones del proceso grupal.

### Desarrollo de las reuniones

En la primera sesión se estableció el encuadre. El grupo se sienta en un círculo cerrado. El coordinador comenta que “no van a requerir material didáctico. Básicamente vamos a hablar. Por qué llegamos aquí, cómo estamos y hacia dónde vamos” y asegura que su trabajo es “facilitar la comunicación y el diálogo”.

En la siguiente tabla se muestran algunas características sociodemográficas de los participantes:

	SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	PROCEDENCIA	TIEMPO DE RESIDIR EN EL ESTADO	HIJOS
P1	Fem	18	Soltera	Ciudad de México	2 meses	No
P2	Fem	25	Soltera	Nicaragua	2 meses	No
P3	Fem	25	Soltera	Nicaragua	2 meses	Sí
P4	Fem	17	Soltera	Nuevo León	17 años	No
P5	Mas	18	Soltero	Nuevo León	18 años	No
P6	Fem	36	Casada	Nuevo León	36 años	Sí
P7	Fem	31	Divorciada	Nuevo León	31 años	Sí
P8	Fem	23	Casada	Nuevo León	23 años	No
P9	Fem	48	Casada	Estados Unidos	6 meses	No
P10	Fem	28	Soltera	Nuevo León	28 años	No

**Tabla 1. Relación de los participantes**

*Fuente: elaboración propia*

Respecto a la pregunta ¿por qué decidieron estudiar psicología? Las participantes comentaron “Para darle una buena educación a mi hijo y cuando

tenga algún problema detectarlo (P8)”, “Para conocer acerca de la vida (P6)” “quería ser religiosa. La primera vez que fui al psicólogo, fue obligada (P9)”. Los silencios son prolongados y aparecen algunas risas nerviosas. Algunos participantes se muestran callados. P6, P9 y P1 se muestran participativas y, en muchos momentos P6 coopta la palabra.

Las personas con mayor edad, conversan sobre su integración a la universidad: “El choque generacional para mí ha sido muy fuerte (P6)” “No he batallado, me gusta convivir con gente joven, tal vez porque soy la mayor y me tocó criar a mis hijos (P9)”. Los comentarios sobre las características de los docentes son constantes: “me frustra que no le entiendo rápido a los maestros, sobre todo al de computación (P9)”, Los maestros asumen que ya sabemos muchas cosas y eso es muy frustrante (P6)” “no me gusta que algunos maestros vienen y otros no. Y yo vengo para prestar atención y él no viene (P1)”

En la segunda sesión, el grupo conversa sobre las inasistencias y la impuntualidad, recurrentes, de algunos maestros. En el caso del turno vespertino, los alumnos sienten que la maestra “no explica. Ella cree que uno ya sabe. Considero que, aunque ella sepa [hablar], no tiene que venir así [con nosotros], hablando con un inglés avanzado. Por su metodología la gente sacó muy bajas calificaciones. Por su metodología la gente se está saliendo(P9)”. “No explica, nos deja solos en la sala de computación o nos pone una diapositiva en el salón, pero no explica (P10). “Los maestros faltan mucho, con la maestra de matemáticas o el de derecho, es más del 70%. Luego quieren hacer todo lo que no vimos en los días que no vinieron (P4)”. “Otro maestro nos toca las 7 y siempre llega a las 8. Llega y dice ‘busquen esto’ y se va y al momento del examen es otra cosa completamente diferente (P3)”. P1 le comunica al grupo su decisión de regresar a la Ciudad de México por motivos personales e institucionales “Una de las cosas que influyó, tanto en mi como en mis papás, fue que los maestros no venían”.

Predomina un ambiente de frustración porque no entienden lo que algunos maestros explican y éstos no tienen disponibilidad para resolver dudas; en cambio, algunos docentes les han contestado “Es obvio, qué comentario tan tonto (P6)” “A ver, ¿qué me estás preguntando? (P9)” “A mí me frustra eso. Te sientes impotente porque no estás en igualdad de condiciones, porque ellos tienen el poder de decir ‘ah, me dijo, ok, aquí va’. Entonces pienso ‘¡auch!, cómo me gustaría encontrarte fuera de aquí en igualdad de condiciones’ (P9)”.

Durante la sesión 3 los participantes exponen anécdotas familiares que los llevaron a la decisión de estudiar psicología “yo comencé a venir aquí porque quiero. Estuve en 4 prepas, estudiar no era lo mío, no servía para eso. Luego mi hermana empezó la prepa. Yo ya estaba casada. Va a salir y me voy

a sentir frustrada nomás porque no quise, aquí te dan oportunidad. Es difícil adaptarse al cambio. Mi hermana y las oportunidades fueron los que me motivaron (P8)”. “Me comparo con gente que sabe más que yo, siempre he sido muy competitiva, me genera frustraciones grandes (P6)”.

En general, predominan comentarios sobre el estudio como un mecanismo para competir y, de esa manera, evitar sentirse frustrados ante las personas que aman “Yo de soltera, siempre me vi con una carrera terminada, estudiando y trabajando. Me faltó ser más egoísta. Como fui la mayor de la casa siempre quise ayudar a mi mamá, no verla preocupada y brindarle una ayuda que finalmente me doy cuenta que nunca me la pidió. Y ahora me duele darme cuenta que nunca lo valoró. Mis hermanos empezaron a trabajar y todo [el dinero] era para ellos. Yo le daba el sueldo íntegro a mi mamá, porque me hacía feliz el saber que le resolvía broncas. Pero ahora, me hace muy infeliz el ver que a mis hermanos todo les facilita y aun a estas alturas mi mamá espera que le siga resolviendo las cosas. Espera que deje de ser para mi hijo y ser para ella. Ella está en una posición en la que podría ayudarme y no lo hace, eso me frustra. No me quiero ir de este mundo con esa tachita de “eso no lo conseguiste”. Mi hijo me dijo ¿Por qué los papás de ella son profesionistas y ustedes no? Eso me pegó profundamente. Es para demostrarle a mi hijo que puedo, para que esté orgulloso de mí. Y después a mí, y después a mi mamá. Hoy, dejaría el trabajo, no la escuela (P9)” “En tu familia te comparan, creces con esa ideología. Desde chiquita te comparan. En mi familia no son profesionistas, excepto un primo. Ahora que inicié, me decían ‘tú quieres ser como él’ no lo hago por eso, lo hago por mis proyectos, mis metas. Pero sí tiene que ver porque desde chiquitas te comparan (P8)”

## **Análisis y resultados**

El análisis se realizó en dos niveles: por un lado, se pretende identificar los factores que inciden en el riesgo de deserción, con base en las 7 dimensiones propuestas; por otro, se realizan algunas hipótesis interpretativas del proceso grupal conforme a la teoría de grupo operativo, a partir de las verbalizaciones de los participantes y de las propias observaciones del equipo técnico.

Respecto a la dimensión personal, se establece que la distancia geográfica del grupo familiar primario incide en el riesgo de deserción. Para P1 “ha sido un cambio, me hace falta mi mamá. Ahora que estoy aquí [en Monterrey] no es lo mismo platicar con mi tía. Necesito a alguien me ayude a equilibrar mis sentimientos. Ese es mi gran dilema. Estoy pensando seriamente en si me regreso” Para la segunda semana, P1 regreso a la Ciudad de México, con su familia. Otra razón que favorece la no permanencia en la

carrera de psicología es la religión. En el caso de P7, argumenta: “soy cristiana y esa es una razón por la cual no puedo estudiar psicología”.

La carrera de psicología aparece como segunda opción en la elección de los participantes. Las aseveraciones de que “quería estudiar para ser maestra(P7)”, “educación”, “seminarista (P6)”, “productor(P5)”, “trabajo social” coinciden con la propuesta de Romo (2006) en el sentido de que el abandono aumenta en carreras de segunda opción y de baja demanda, aunque psicología es una de las carreras con mayor demanda en el país.

La necesidad de guía o acompañamiento se considera un factor del riesgo de abandono. Esta necesidad aparece explicitada en el grupo: “Si vengo aquí es porque necesito a un tutor que me guíe, si no me quedaría en mi casa a estudiar desde allá (P9)”

Sobre la dimensión académica, la cual incluye las condiciones que se construyen en el aula para favorecer o no el aprendizaje, los participantes insistieron en la carencia de habilidades de algunos docentes para estimular al grupo. Las quejas sobre los docentes estaban en el siguiente tono: los alumnos batallan porque muchos no saben utilizar la computadora y los maestros lo pedían. Las características socioculturales de quienes ingresan a la UNEZ mantienen un perfil que corresponde a un nivel sociocultural bajo y medio bajo. Esta condición posiblemente esté relacionada al riesgo de deserción, en tanto que los estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para ingresar al nivel superior: fundamentos de inglés, pensamiento abstracto, habilidades para el manejo de las tecnologías de la información, entre otros.

La percepción que guarda el grupo sobre el personal docente está teñida de autoritarismo. “Me preparé [para dar la clase], la estudié, la hice dinámica y la señora (la maestra) no vino 3 clases seguidas y el día que vino no la traíamos y nos gritoneó, nos exhibió”. Perciben una contradicción en los docentes. Al mismo tiempo que les exigen calidad ellos no cumplen con los horarios establecidos o no les explican.

El grupo, como la ola en un partido de fútbol, aparece y desaparece bajo determinadas circunstancias (Foladori, 2005). En términos del proceso del grupo, en las primeras sesiones apenas se empiezan a vislumbrar los intentos de grupalidad. Más bien, predomina la serialidad (Fernández, 2000); es decir, los individuos hablando desde su historia, buscando encontrarse en el grupo. Prueba de ello, son los silencios prolongados y las risas nerviosas que aparecen en las primeras sesiones.

Aprendizaje, es un concepto que en Pichón-Rivière aparece como un proceso dialéctico entre razón y emoción. Estos elementos están desligados en el aula. Esta división se expresa en la frase “El área común me ha costado más en el área emocional que en el área de aprendizaje (P9)” En el grupo operativo, la inclusión de la dimensión emocional es definitiva. La separación

de los afectos y los pensamientos se fue cerrando, con el curso de las sesiones. El siguiente momento representa una situación donde P7 toma conciencia de la importancia de considerar las dos dimensiones: “Yo venía pensando otras cosas. Pensaba que usted nos iba a ayudar a qué va a pasar (sic) para cambiarnos de carrera. Ahora al escuchar todo esto, de los hijos, del papá, veo cómo abarcamos todo. No nada más venimos en específico a hablar de una cosa. Pensé que venía a algo diferente. A los hijos, a la familia, yo los veo fuera de todo esto, pero al ver que eso es parte de esto me pregunto ¿Eso es parte de la escuela? ¿Hablar de eso servirá para enfocarme en lo que quiero?”

Una de las hipótesis fundamentales del grupo operativo es que éste permite la elaboración de la tarea. Tarea explícita e implícita.. tarea como creación, tarea como trabajo... en este sentido la tarea no se limita a la reflexión de los factores que inciden en el riesgo de deserción. El dispositivo grupal permita la puesta en marcha de actividades que permitan resolver los obstáculos, conceptuales y materiales, que impiden que el grupo pueda operar sobre la realidad. Esta condición se explicita en el siguiente momento:

P5 no le entiende a matemáticas. P1 le dice que debería buscar a un compañero o a un maestro que le explique. Ella sí le entiende y ofrece su apoyo “si necesitan ayuda o así, yo les puedo ayudar. A veces un compañero te explicar mejor que un maestro (P1)”.

El grupo se configura en un espacio propicio para la reflexión y el cuestionamiento de la ideología: de lo que nos hacer ser y pensar; de las consecuencias y las asunciones de los patrones culturales. En el caso de este grupo, hubo momentos donde se puso sobre la mesa de discusión los roles de género y las desventajas de las mujeres por su condición de género: “Mi mamá dice “las mujeres no tienen por qué estudiar” ¿ahorita para qué? Ya estás vieja. Que estudie el marido. Ya ves tu hermano que ni termino carrera y tan bien que le va. Las mujeres son para que el marido las mantenga (P9)”. De la misma forma, se cuestionó el sistema de crianza tradicional que ubica a los niños como competidores en una carrera hacia el éxito social: “Siempre, desde niños, nos “motivan”, entre comillas, comparándonos con los demás. Y Nos dicen ‘¿te sacaste 9? ¿9.5?’ No tienen llenadera. Ahora ya estoy grande y no me importa tanto; sin embargo, esa voz interna de mi madre ‘no estás poniendo atención’ ‘a calentar el banco a la escuela, no’; la tengo ahí todavía”

El lugar del coordinador está creado para ayudar al grupo a pensar. Esto quiere decir, que acompaña al grupo a elucidar los motivos que subyacen a las acciones. Esta función se manifiesta, generalmente, en breves intervenciones que el coordinador realiza durante la sesión. Un ejemplo de ello es la siguiente situación:

P8: .... Vine porque tengo que estudiar  
Coordinador: ¿Tengo qué?

P8: Porque quiero, porque me gusta

Coordinador: ¿En qué medida es una necesidad o un deseo?

P6: Realmente no lo sé. Me he preguntado ¿Qué tanto soy yo? Qué tanto es mi abuelita, mi mamá, lo que me tiene aquí.

Se denomina señalamiento a la intervención verbal que el coordinador hace al grupo con el fin de movilizar las ansiedades predominantes. Según Pichón Riviere (2012), en el grupo se presentan dos tipos de ansiedades: esquizoparanoide y depresiva. Estas son expresadas a través de dos miedos: miedo al ataque y miedo a la pérdida. Durante las primeras sesiones el grupo responsabiliza a la escuela, a los maestros o a la familia del riesgo de deserción. Esto se interpreta como una identificación proyectiva: el grupo pone fuera de sí lo que no puede reconocer porque le angustia. El coordinador invita al grupo a pensar “¿por qué ponen todo lo malo afuera?” Esta invitación da pie para los participantes puedan sintetizar las posiciones. La síntesis resultante se manifiesta de la siguiente manera:

“...yo sé que he hecho mal también, a veces también no pongo atención. Muchas veces yo le echo la culpa al exterior, a la institución, pero también es que si el maestro llega y yo ya me acostumbré a que nunca viene, yo me pongo a hacer otras cosas y me desconcentra y ya no pongo atención (P1)”

“Mucho de lo me está pasando a nivel personal me está afectando, pero tengo que adaptarme a situaciones, a personas. Me estreso, pero ¿Quién me obliga a venir? Vengo porque yo quiero (P9)”

Por otro lado, los silencios grupales aparecen y son material que pueden ser elaborado con apoyo del equipo técnico. Durante las primeras sesiones, los silencios son recurrentes. Son momentos que el grupo requiere para construir su discurso, para generar un código común que les permitan establecer canales de comunicación eficaces. El silencio, también es un patrón defensivo contra la ansiedad o miedo que producen los cambios. En el aula, el silencio también es indicador de que algo que no se puede decir, o bien, porque está prohibido, o bien, porque no es capaz de ponerse en palabras aún. “Lo peor del caso es que muchos nos sentimos igual pero nadie hablamos, nadie decimos que los maestros nos hacen sentir chinchas”; “Una maestra dijo -a ver, yo noto desinterés- y ¡nadie habló!, cuando el problema es bien obvio y nadie lo dice. Yo mejor que me quedo callada porque van a decir que es cosa mía (P1)”

Desde la psicología de grupos estos silencios, eso que se obvia, pero no se dice, puede ser explicitado estableciendo dispositivos grupales que modifiquen la forma de enseñar-aprender, que le den lugar a la palabra y a la dimensión emocional del estudiante. Cuando esto sucede, el grupo aprende

más: “Cuando alguien dice -profe, yo no le entendí- es como un alivio grupal (P4)”

## Conclusiones

La técnica de grupo operativo constituye una alternativa en la intervención escolar, en general, y en la aplicación de programas y proyectos para atender el riesgo de abandono de los estudios. Su correcta aplicación, permite identificar los factores asociados al abandono; además, funge como un espacio para la reflexión de esas mismas causas, permitiendo que el estudiante pondere sus motivos, con base en un trabajo grupal de análisis y reflexión. Este tipo de técnica, permite detectar situaciones de fondo, asociados a factores emocionales que motivan la conducta. Los datos que la técnica provee, no se logran con otras técnicas cuantitativas o de corte objetivista.

## Referencias bibliográficas

- Abercrombie, M. (1989). Análisis grupal y educación superior. *Revista Ilusión Grupal*, 1(2). México: Editorial Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Comunicación Humana.
- Araujo, G., y Fernández, L. (1996). La entrevista grupal: herramienta de la metodología cualitativa de investigación. *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, 243-256.
- Buzzaqui, A. (1999). *El grupo operativo de Enrique Pichón-Rivière: Análisis y crítica* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Cadena-Badilla, M., Mejías, A., Vega-Robles, A., y Vásquez, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, . 9-18.
- Del Cueto, A. M., y Fernández, A. M. (2000). El dispositivo grupal. En E. Pavlovsky & J.C De Brasi,. (Coords), *Lo grupal. Devenires, historias* (pp. 47-89). Argentina: Gadena-Búsqueda de Ayllu.
- Foladori, H. (2005). *Grupalidad. Teoría e intervención*. Chile: Editorial Espiral.
- Garrido, A. y Álvaro, J. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. España: Mc Graw Hill.
- [Gracia, M. \(22 de julio de 2015\). Deserción Universitaria en México Milenio. Recuperado de](#)

[http://www.milenio.com/firmas/maximiliano\\_gracia\\_hernandez/Desercion-universitaria-Mexico\\_18\\_559324103.html](http://www.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/Desercion-universitaria-Mexico_18_559324103.html)

- Mora, F. (s.f). *Aplicaciones de la técnica de los grupos operativos. Manual para la formación de coordinadores de grupo. Tomo V.* Edición particular.
- Murga, Ma. A., Novo, M., Melendro, M. y Bautista-Cerros, Ma. J. (2008). Educación ambiental mediante grupos de aprendizaje colaborativo en red. Una experiencia piloto para la construcción del EEES. [Versión electrónica]. "Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información", 9 (1), 65-77
- Narro, J., Martuscelli, J., y García, E. (Coord.) (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.* México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Pichón-Rivière, E. (2012). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* 2ª ed. Argentina: Nueva Visión.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., y Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 14(1), 119-135.
- Pineda-Baéz, C., Bermúdez-Aponte, J., Rubiano-Bello, A., Pava-García, N., Suárez-García, R. y Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *Relieve*, 20 (2). DOI 10.7203/relieve.20.2.4238
- Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). *La deserción escolar universitaria en México: la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Iztapalapa.* 8(1) DOI <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v8i1.9308>
- Romo López, A., y Hernández Santiago, P. (2006). Deserción y Repitencia en la Educación Superior en México. U. d. IESALC, *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina* (271-288). Santiago, Chile: Universidad de Talca.
- Riveros, A., Rubio, T., Candelario, J. y Manguín, M. (2013). Características psicológicas y desempeño académico en universitarios de profesiones de pronta ocupación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (2), 265-278.
- Radosh, S., y Corkidy, S. (1998). Abordaje grupal a la problemática psicosocial. *Material inédito. UAM-X México D. F Agosto.*
- Souza, M., Brunini, S., Almeida, N., y Munari, D. (2007). Programa educativo sobre sexualidade e DST: relato de experiência com grupo de adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(1), 102-

105. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000100020>

- Tinto, V. (1989). La deserción en la educación superior. Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. En *ANUIES, Trayectoria escolar en la educación superior* (1-46). México: ANUIES.
- Tinto, V. (1989a). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En *ANUIES, Trayectoria escolar en la educación superior* (pp. 47-91). México: ANUIES.
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/conteniod-valdez.html>

## “Competencias tecnológicas en la formación e intervención de los Trabajadores Sociales”

*Lydia del Carmen Ávila Zárate*<sup>169</sup>

*Cindy Yajaira Torres Rojas*<sup>170</sup>

*Liliana Mercedes Aguilar Alemán*<sup>171</sup>

### Resumen

**E**l presente artículo destaca como las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) forman parte del quehacer académico y profesional del trabajo social. En la primera parte se presenta una línea de tiempo respecto a la dualidad que ha existido entre las revoluciones tecnológicas y el origen y etapas del trabajo social.

Posteriormente, se hace una reflexión respecto a la importancia de incluir las herramientas tecnológicas en la formación de trabajadores sociales y en el quehacer profesional, con el fin de que estos puedan aprovechar los aportes tecnológicos para innovar sus estrategias de intervención y/o investigación, ante una ciudadanía digital.

Finalmente se presenta un nuevo escenario para el quehacer profesional de los trabajadores sociales y es el abordaje del problema de la “Brecha Digital” ya que se considera que existen desigualdades respecto al acceso y al conocimiento de la tecnología.

**Palabras clave:** Trabajo Social, Revolución Tecnológica, Brecha Digital

### Introducción:

**P**érez (2004), afirma que hasta nuestros días han ocurrido cinco revoluciones de carácter tecnológico y define el concepto revolución tecnológica “como un conjunto poderoso y visible de tecnologías, productos e industrias nuevas, capaces de sacudir los cimientos de la economía y de impulsar una oleada de desarrollo de largo plazo” (p.32). Dentro de la revolución tecnológica convergen una constelación de innovaciones técnicas, nuevas fuentes de energía, nuevos e importantes productos y procesos y una nueva infraestructura. Cada revolución fue iniciada en un país en particular, el cual, actúa como líder económico mundial y transfiere los aportes tecnológicos al resto de los países.

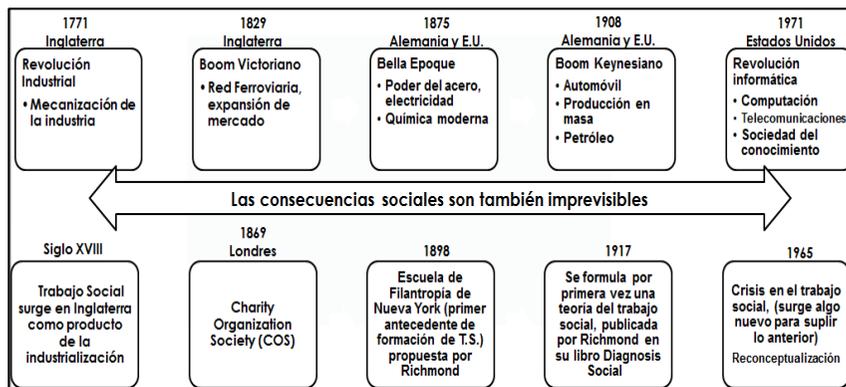
---

<sup>169</sup> Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

<sup>170</sup> Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

<sup>171</sup> Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

El aporte de estas revoluciones tecnológicas conlleva a tener sociedades que no son estáticas, si bien es cierto, que el desarrollo tecnológico genera un mayor desarrollo económico, así como importantes cambios en la demografía y el urbanismo, también emergen nuevas demandas y problemáticas para la sociedad, por lo que el origen del trabajo social y las etapas que ha tenido coinciden con dichas revoluciones.



**Figura 1. Línea de tiempo de las revoluciones tecnológicas y los orígenes del Trabajo Social**

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez (2004).

**La primera revolución industrial ocurrió en 1771**, en dónde se dio la mecanización en la industria textilera del algodón y su expansión a otras industrias. Y es en esta etapa donde surge el trabajo social como producto de la industrialización, ya que dio inicio una clase social que emergió de la clase trabajadora, la cual vendía su fuerza de trabajo en condiciones muy precarias (Miranda, 2013).

**Posteriormente, se presentó el llamado boom Victoriano (1829)** en donde se dieron mejoras en la red ferroviaria y la máquina de vapor lo cual ayudó a expandir mercados a escalas mayores. En lo referente a trabajo social se transitó de la caridad a la filantropía, y se considera que en esta época se conformó como disciplina especializada. Las COS (Charity organization society) representan el intento de organizar la intervención social, la cual más tarde pasaría al estado.

**La tercera revolución tecnológica** corresponde a la era del acero, y en general a la de la ingeniería pesada y a la electricidad. Se desarrolla en países como Alemania y Estados Unidos, ubicándola en el año 1875. Años más tarde Mary Richmond propuso la creación de una institución para capacitar a voluntarios, ya que señalaba que “el sentido común y las buenas

intenciones no eran suficientes” y en 1898 se creó la Escuela de Filantropía de Nueva York. (Kisnerman, 1998).

**La cuarta revolución tecnológica** concierne directamente a la era del automóvil, el petróleo y la producción en masa. La disputa entre Alemania y los Estados Unidos de América marca el liderazgo territorial de la época y se ubica en 1908. Posteriormente Mary Richmond (1917) realiza la teoría fundacional del trabajo social y la primera propuesta científica centrada en la investigación, con el fin de obtener información acerca de las personas y de sus problemáticas (diagnóstico) (Kisnerman, 1998).

**La quinta revolución tecnológica** corresponde a la actual globalización. A la era de la informática y las telecomunicaciones y está asentada en la supremacía de los Estados Unidos de América. Se ubica en 1971 con el anuncio del microprocesador Intel en California. A nivel tecnológico es la era de las telecomunicaciones, del desarrollo de las computadoras, de la microelectrónica y de la revolución de la información. Un poco antes de iniciar esta revolución en 1965 surgió la reconceptualización del trabajo social, el punto focal de la crisis que se generó radicó en no aceptar los problemas sociales como individuales y a la subordinación de otras disciplinas, así como el material bibliográfico importado. Todo ello sirvió para reflexionar y ubicar en una realidad socioeconómica, política y cultural, así como la creación de materiales de estudio propios de Trabajo Social (Kisnerman, 1998).

Lo anterior demuestra que el Trabajo Social, se ha innovado y transformado y no se ha mantenido aislado de los cambios tecnológicos y de los efectos que estos propician. El reto para la profesión es utilizar las tecnologías como apoyo en las intervenciones e investigaciones del profesional del trabajador social.

Antes de abordar como las tecnologías de información y comunicación pueden aportar en la educación y formación de los futuros trabajadores sociales, se considera lo siguiente:

Para Mohanty y Vohra (como se citó en Gutiérrez, 2012) definen a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como “cualquier cosa que nos permita conseguir información, comunicarnos con otros o tener un efecto sobre el entorno, utilizando equipamiento electrónico o digital” aunado a la diversidad y popularidad de estas tecnologías, han sido estimuladas por el acelerado crecimiento del uso de Internet y sus servicios.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO, 2017) considera que las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los

docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo.

## **Uso de las TIC en la formación de los Trabajadores Sociales**

Una de las tendencias para la educación media superior y superior señaladas en el proyecto Tuning para America Latina (2007). En dónde se enfatiza que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen uno de los factores que han acelerado y modificado los procesos de manejo de la información y de las comunicaciones. Esto implica que para la educación se trabaje en cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y otras formas de aprendizaje y enseñanza, transformación del papel tradicional del profesor y del estudiante, mejoramiento de la calidad de la educación, dinamización del proceso educativo, desarrollo de alternativas pedagógicas y metodológicas, aplicación en los procesos de formación de profesores, con el perfil idóneo para el desarrollo de las funciones universitarias.

Dentro del mismo proyecto (Tuning) se manejan las competencias genéricas (generales) como aquellas que son transferibles y comunes a cualquier perfil profesional. Se subdividen a su vez en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias son necesarias para el desempeño de la vida en general, aunque en función de la profesión en la que se den, se requerirá una mayor intensidad en unas más que en otras. Para América Latina, se acordaron 27 competencias, entre las que se encuentra la competencia genérica “habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación”.

Para lograr que los egresados adquieran las competencias de carácter tecnológico, estas deben ser integradas en los planes de estudios. Para Giménez (como se citó en Gutiérrez, 2012) considera que la formación de futuros trabajadores sociales,

debiera estar vinculada a la dinámica de la realidad con la que han de trabajar. En este sentido, las instancias pedagógicas que forman a los profesionales de la intervención social han de adaptarse a los nuevos tiempos por una doble vía. En primer lugar, adaptación de los contenidos y de las herramientas de intervención a las nuevas realidades y la actualización del instrumental y de la metodología pedagógica. (p.44).

Salinas (2004) señala que la aplicación de las TIC en acciones de formación abre diversos frentes de cambio y renovación a diferentes cambios en la forma de organizar la enseñanza y que esta tenga relación con las competencias, los cambios del conocimiento, en la manera de generar y distribuir el mismo y cambios en el estudiante, y del egresado.

Los cambios en la enseñanza ya se están generando y la formación de Trabajadores Sociales no puede ser la excepción, en la incorporación de las innovaciones y tendencias en educación, para Perez-Lagares, Sarasola-Sánchez y Balboa-Carmona (2012), señalan como las TIC ayudan al proceso de formación de estudiantes de Trabajo Social:

- Facilitan la instrucción en el conocimiento, y la utilización de fuentes de información
- Para el análisis y procesamiento de datos
- Como herramienta de investigación
- Recurso para el diseño, gestión y evaluación de programas sociales
- Instrumento de comunicación

Es un hecho indudable que se requiere formación de profesionales que egresen con las competencias tecnológicas necesarias, que les permitan afrontar problemáticas de una sociedad cada vez más globalizada. Gutiérrez (2012) señala:

La estrecha relación entre las TIC y el enfoque constructivista en educación ofrece una interesante posibilidad para las actividades de formación en trabajo social, especialmente en aquellas actividades que estimulan el trabajo colaborativo, tales como talleres de práctica profesional, actividades de acercamiento a la realidad social, entre otras. Del mismo modo, hoy algunas herramientas de la llamada web 2.0 que facilitan el análisis crítico de problemas sociales, tal es el caso de blogs y wikis. Dada las características de los blogs, los cuales permiten la incorporación de textos, videos, fotografías, audio, etc. Es posible que los y las estudiantes puedan aportar a la generación colectiva de la reflexión. La posibilidad de utilizar diversos dispositivos enriquece el aprendizaje incorporando una perspectiva más integral y cercana a la realidad (p.50).

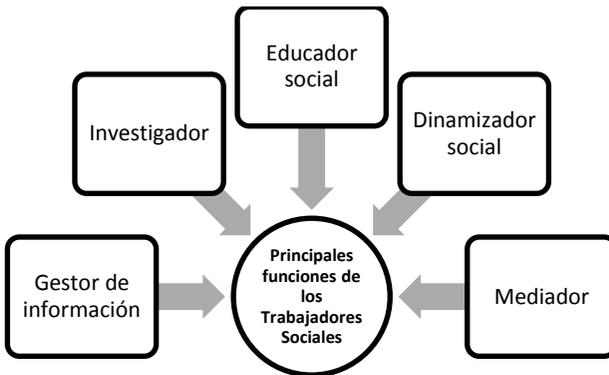
Pero no todo es positivo para la incorporación de las TIC, en una disciplina como el Trabajo Social, Chinchilla (1997) indica en base a su experiencia, que es urgente forjar actitudes y habilidades en los estudiantes, ya que perciben los cursos de informática como cursos que no se asocian con elementos sustantivos a la enseñanza y práctica del Trabajo Social.

Para Saavedra (2002) los conceptos de tecnología, internet, ciberespacio, era digital parecieran no interesar a los trabajadores sociales, y señala que los avances tecnológicos constituyen también parte de lo social, sí se considera que la disciplina del trabajo social se interesa por los problemas sociales, se tiene que prestar especial atención respecto a la inequidad que existe respecto al uso y al acceso de las mismas.

## **Uso de las TIC en el ámbito profesional del Trabajador Social**

En nuestros días la posmodernidad no sólo ha generado importantes cambios en la forma de ver y entender el mundo, sino que también ha generado cambios importantes en la forma de entender, pensar y organizar el Trabajo Social. No cabe duda que Mary Richmond dejó un gran legado para la formación y el quehacer profesional de los trabajadores sociales, ella recomendó siempre que fuera posible un trabajo de persona a persona ya que es el momento de la aproximación con el usuario. (Gaviria como se citó en Perez-Lagares, Sarasola-Sánchez y Balboa-Carmona (2012). Esta premisa es fundamental e inobjetable, sin embargo vivimos en sociedades cada vez más complejas que tienen problemáticas que requieren la inmediata actuación del profesional y la pregunta es ¿Qué hacer si esta premisa no puede darse? debido a la distancia, ocupaciones, problemas de salud, el cautiverio o la reclusión. La labor profesional del trabajador social no está reñida con la informática ni con las nuevas tecnologías, la aplicación adecuada de estas herramientas pueden hacer que el trabajo que realiza el Trabajador Social sea más eficiente. Pero para ello, es fundamental que desde la formación de los Trabajadores Sociales utilicen las herramientas informáticas, con el fin de conocer la manera de operar, así como del alcance que pueden tener.

En seguida, se presentan algunos ejemplos en dónde se pueden utilizar las TIC como herramienta para facilitar el trabajo profesional de los trabajadores sociales.



**Figura 2. Principales Funciones del Trabajador Social**

*Fuente: Elaboración propia a partir de Kisnerman (1998)*

## **Gestor de información**

Una de las funciones del trabajador social es la de gestor, ya que tiene relación directa con el manejo y utilización de los recursos, fungen como intermediarios entre las instituciones y los usuarios, para la adecuada toma de decisiones respecto a la manera de intervenir, los trabajadores sociales requieren de procesar y analizar gran cantidad de información para la asignación de beneficios de programas sociales, por todo ello requieren apoyo de las TIC para eficientizar los procesos de gestión.

En España el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI, 2015) desarrolló el Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales (S.I.U.S.S) es la aplicación informática que desarrolla la Ficha Social, la cual es un soporte documental que permite la recogida de los datos básicos del Usuario de los Servicios Sociales de Atención Primaria, dicha información sirve para que la unidad de Trabajo Social realice una intervención profesional como respuesta a una Demanda Social. Se configura a través de Expedientes Familiares y permite a los/las profesionales de base, la gestión de los mismos.

El desarrollo de este sistema surgió para facilitar la organización de los servicios sociales ya que son un complejo entramado en el que se entremezclan objetivos generales referidos a la política social, objetivos de las propias instituciones o administraciones que los desarrollan y objetivos de las áreas de Trabajo Social. En todos ellos, el denominador común es la cobertura de las necesidades sociales. Para conseguir los objetivos planteados, es preciso que existan sistemas de recogida de datos que permitan un conocimiento de las necesidades sociales, posible cobertura y evolución de las mismas.

El uso del S.I.U.S.S tiene ventajas tanto para instituciones gubernamentales, como para los propios beneficiarios, pero para los trabajadores sociales les proporciona las siguientes utilidades:

1. Permitiendo una agilización de la gestión y el almacenamiento de gran cantidad de datos de sus usuarios.
2. Hacer que el propio profesional pueda realizar la explotación estadística de sus datos, lo que le posibilita y facilita un mejor conocimiento de los problemas de su zona y la elaboración de sus informes sociales.
3. Conocer el perfil sociodemográfico de la población que accede a los servicios sociales.
4. Detectar los problemas individuales y colectivos desde criterios homogéneos de análisis y valoración.

5. Posibilitar la realización de un correcto seguimiento de los problemas planteados hasta la solución de los mismos.

### Investigador

Kisnerman (1985) señala que la investigación es un proceso metodológico en dónde se descubre, interpreta, explica, valora determinada realidad; con el fin de predecir su futuro y es aquí donde el trabajador social valora la situación con el fin de aplicar una metodología para dar respuesta a las interrogantes. El trabajador Social requiere aplicar alguna de las técnicas de recolección de información, pero es un hecho que la investigación requiere de recursos y de medios de divulgación, en esta tarea las TIC pueden servir de herramientas para el investigador como lo plantean Fernández-Pacheco y Arriazu (2014) en la siguiente tabla:

<b>Técnica</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
Entrevista on line	El objetivo de aplicar esta herramienta para recabar información de manera individual, para la investigación o la intervención	El profesional que dirige la entrevista no altere ni sesgue con su presencia. No se intimide a la persona. Cuando el tema a tratar sea sensible para el usuario como para omitir información con la expectativa de sentirse juzgado.	Se perdería la información espontánea. La comunicación física. Problemas con la red.
Foro on line (grupal o comunitario)	Esta estrategia de indagación y diagnóstico, se utiliza frecuentemente con poblaciones sensibles ante las que es difícil el acceso, tanto físico	El anonimato permite que fluya un discurso que, de otra manera, sería impensable. Es flexible respecto al	Hay pérdida de información valiosa en la comunicación no verbal. Puede saturarse el foro con demasiada información

	como emocional.	tiempo.	
Encuesta on line	Es una herramienta que servirá para recopilar la opinión de los participantes y/o usuarios de una manera efectiva y poco costosa.	Permiten al investigador acceder a una población dispersa. Contacto con poblaciones de difícil acceso. Se obtiene información rápidamente. El hecho que no intervenga un entrevistador elimina los errores de sesgo.	Tener que mandar frecuentemente recordatorios a las personas para que realicen el llenado de la encuesta.

**Tabla 1. Técnicas de Recolección de Datos on line**

*Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Pacheco y Arriazu (2014)*

Todas estas herramientas sirven de preámbulo para nombrar un término que se está acuñando en internet y es la netnografía que para Turpo (2008), es una técnica de indagación mediante internet, utiliza el método interpretativo, con el fin de investigar el comportamiento de las personas dentro de un contexto de comunidades virtuales o ciberculturas. Esta es una metodología on-line de análisis cualitativo, requiere la participación del investigador en los escenarios virtuales en donde se desarrollan prácticas que son objetos de estudio.

Redondas (como se citó en Turpo, 2008) señala que se requiere que el investigador combine la participación y la observación y que siga las líneas básicas de actuación:

- Establecer relación con los miembros de la comunidad, no rebelando la identidad de investigador
- Empaparse con las normas de la comunidad y su lenguaje, símbolos, códigos etc.
- Evitar, en la medida de lo posible, la deshonestidad y el engaño. En Internet, estos factores podrían verse ampliados por la naturaleza incierta de las respuestas y lo oculto de sus protagonistas. Sin embargo, esta condición oculta de los sujetos es precisamente lo que garantiza que expresen libremente y sin tapujos sus opiniones e intenciones, así como abrirse de una forma más natural a como lo harían cara a cara.

## Educador Social

Para Kisnerman (1998) la función del educador social es el poder capacitar para la vida ciudadana y democrática, para la realización de acciones y actividades específicas que permitan enfrentar necesidades, el desarrollo de identidad individual y colectiva, de una conciencia crítica de la autonomía, la preservación del medio ambiente y de la cultura popular.

Para ayudar a la tarea de educar el trabajador social, puede hacer uso de las herramientas virtuales como el uso de *foros, Facebook o Blog* ya que le confieren la categoría de portavoz de información unidireccional, en donde existe la reflexión y se comparten dinámicas de intervención, que, en algunas ocasiones albergan posibilidades de formar diálogos.

En este espacio se hablará en específico del **Blog** que es una herramienta de comunicación asincrónica en donde se pueden expresar ideas y poner contenidos de ciertos temas de interés, con los cuales el Trabajador social podría utilizar el **Blog**:

- Comunicar ideas
- Aprender
- Organizar información
- Conectar con colegas o posibles usuarios
- Pero lo más importante visibiliza la profesión

En España existe un sitio administrado por el Consejo General del Trabajo Social, en el que están contenidos varios Blogs hechos por Trabajadores Sociales el cual es denominado BlogoSfera, el cual, se recomienda que lo visiten,<sup>172</sup> ya que los autores comparten diversos materiales que les pueden servir de apoyo para sus intervenciones, como formatos para actividades específicas, dinámicas, manuales, orientaciones para algún tipo de servicio social, además de artículos de interés para la ciudadanía en general (Arredondo, 2016).

## Dinamizador Social

Fernández-Pacheco y Arriazu (2014) señalan al trabajo social, como una disciplina que

...compartiría principios y fines, tales como el apoyo a la gestión y comunicación de movimientos que buscan el cambio social, una economía y sistemas de producción ecológicos, la justicia social y la equidad de género, así como evitar vulneración de los derechos fundamentales. La disciplina no puede quedar ajena a estos movimientos y juega un papel fundamental en la dinamización de los

---

<sup>172</sup> <https://www.cgtrabajosocial.es/blogotsfera>

mismos. Los profesionales del trabajo social también deben de ser capaces de dinamizar y participar en estos procesos, que en ocasiones surgen al margen de las administraciones, para crear alternativas a un sistema que deja cada vez más gente desprotegida y en vulnerabilidad social. (p.58)

El papel del trabajador social en estas actividades es el de materializar la dinamización y las herramientas virtuales que pueden ayudar para que se de este tipo de dinamización son los Correos, *Chat*, *Wiki*, Foros, Video, etc. dependiendo de los objetivos de los movimientos, estas herramientas facilitan la consecución de los objetivos.

## **Mediador**

Torrego (como se citó en Álvarez, Hurtado, Jiménez, López y Mateos (2002) define la mediación como "un método de resolución de conflictos en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio". El Trabajador Social, en su rol de mediador, está facultado para guiar de forma ordenada, sistemática y metodológica a las partes en conflicto hacia el descubrimiento y la consecución de dicho acuerdo. En muchos casos, las partes en conflicto necesitan la ayuda de una tercera persona neutral, para poder llegar a un acuerdo. Para estos casos, el Trabajador Social como mediador es el vehículo idóneo hacia un acercamiento mutuo de ruptura de barreras.

En España existe la variante de ofrecer la mediación on line y el Instituto de Mediación y de Gestión de Conflictos (IMEDIA, s/f) adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, define a la Mediación "On Line" como:

...el proceso de Mediación llevado a cabo a distancia, en forma virtual, en el que el mediador y las partes utilizan medios electrónicos (Internet) para comunicarse. Es el proceso de resolución de conflictos en el que dos o más partes solicitan la intervención de un tercero, el mediador, para que, a través de la red, les ayude a llegar a un acuerdo que pueda solucionar sus disputas (párr.1).

## **Nuevo Escenario para la Intervención en Trabajo Social**

En un inicio la labor de trabajo social giro en torno a la Caridad-Beneficiencia-Filantropía, hoy en día la definición gira a promover el cambio a través de las personas y de sus estructuras, tal y como lo define la Federación Internacional de Trabajo Social (IFSW):

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos

humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respalda por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar. (IFSW, 2014, párr.1)

La definición de lo que es el trabajo social, engloba una variedad de directrices que enmarcan las funciones y deberes de la profesión, reconociendo que existen factores históricos, socioeconómicos, culturales, geográficos, políticos y personales interconectados los cuales sirven como oportunidades o limitaciones para el bienestar y el desarrollo humano. Hoy en día una de esas limitaciones es la llamada “brecha digital” la cual ha originado una forma de exclusión entre los que tienen y no tienen acceso a las TIC.

Castells (2002), define la “brecha digital” como un fenómeno que hace referencia a las desigualdades que existen respecto al acceso y/o conocimiento en relación de la tecnología, considerando este problema como área de oportunidad para la intervención y/o investigación del Trabajo Social.

Es imprescindible que el trabajador social actúe con el fin de eliminar una de esas barreras que impiden el bienestar de las personas. Aunado a que es un mandato que se encuentra inserto en el artículo 6°. de la Constitución Mexicana, en el que manifiestan que toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión. Pronunciando que el Estado, garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radio difusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet (Diario Oficial de la Federación ([DOF], el 11 de junio de 2013, párr.1).

Para que se logre este mandato constitucional, el Gobierno de México puso en marcha un proyecto denominado “México Conectado”, cuyo objetivo es el de garantizar el derecho constitucional de acceso al servicio de Internet, ha proveído conectividad en diferentes sitios y espacios públicos como escuelas, centros de salud, bibliotecas, centros comunitarios o parques, con ello cada vez más ciudadanos disfrutan de conexión gratuita a internet (Secretaría de Comunicaciones y Transportes [SCT], s/f).

Con este mandato en algunos años se observará como se ha acrecentado la cobertura, respecto al acceso que tendrán los ciudadanos a las TIC, pero la brecha digital no solo se encuentra ligada al acceso, sino al uso de las TIC, es por ello que se vislumbra una área de oportunidad para los Trabajadores Sociales, donde puedan formular propuestas, respecto al uso de estas herramientas por parte de los sectores más desprotegidos y se pueda dar la igualdad de oportunidades.

## Conclusiones

Se puso de manifiesto como el trabajo social, no ha permanecido estático, ha cambiado a lo largo del tiempo y conforme se han presentado cambios políticos, culturales y económicos en las sociedades, la profesión se ha adaptado al entorno. Hoy en día en la era de la información, estos cambios no pueden ser la excepción, es por ello, que en la formación de trabajadores sociales, se debe considerar la incorporación de las TIC (transversalmente y mediante competencias generales) en los planes de estudio.

Las competencias en tecnología que adquieran los egresados en trabajo social, les servirá, de impulso para innovar su actuación, ante una ciudadanía cada vez más digital.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M., Hurtado, E., Jiménez, J., López, C. y Mateos, E.(2002). La Mediación una técnica innovadora en el Trabajo Social. *Revista de trabajo social y acción social* (27), 67-94.
- Arredondo, R. (coord.). (2016) # Trabajos On Line: Lo mejor de #BlogoTSfera. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Castells, M. (2002). *The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Chinchilla, M. (1997). *Los Aportes de la Informática al Trabajo Social Latinoamericano*. Boletín Electrónico Sur., 17. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/suradoc.html>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. Última reforma publicada 11 de junio de 2013.
- Federación Internacional de Trabajo Social. (2014). *Definición global del Trabajo Social*. Suiza:IFSW. Recuperado de <http://ifsw.org/propuesta-de-definicion-global-del-trabajo-social/>
- Fernández-Pacheco, J. y ARRIAZU, R. (2014). Diagnóstico e intervención 2.0: Posibilidades de la metodología online en trabajo social, *Revista Teknokultura*, 11 (1), 39-70.
- Gutierrez, L. (2012). Trabajo Social y tecnologías de la información y comunicación. *Trabajo Social y Educación, formal e informal. Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 5 (5), 41-55.
- Instituto Mediación y Gestión de Conflictos. (2017). *Mediación On Line*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.ucm.es/imedia/mediacion-on-line>
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.

- Kisnerman, N., & De Gómez, M. (1985). *El Método: Investigación, colección teoríay práctica del Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Manual de S.I.U.S.S. (1). Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/servicios Sociales/siuss /ManualSIUSS.pdf>
- Miranda, M. (2013). *Aportaciones del Trabajo Social*. Zaragoza: Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura . (s.f.). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>
- Perez, C. (2004). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero: La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza*. México: XXI.
- Pérez-Lagares, M., Sarasola-Sánchez, J. L., & Balboa-Carmona, M. (2012). Trabajo Social y nuevas tecnologías. *Portularia*, 57-60.
- Saavedra, J. (2002). *El trabajo social y tecnologías de información*. Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/Trabajo%20social%20y%20>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC. *Revista Universidad, Sociedad y Conocimiento*, 1-16.
- Secretaría de Comunicaciones y transportes[SCT]. (s/f). *México conectado*. México: Recuperado de <http://mexicoconectado.gob.mx/>
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*. España: Universidades de Deusto y Groningen.
- Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educar*, (42), 81-93. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28208731\\_La\\_netnografia\\_u n\\_metodo\\_de\\_investigacion\\_en\\_Internet](https://www.researchgate.net/publication/28208731_La_netnografia_u n_metodo_de_investigacion_en_Internet)