

Educación y Ciencia



entrar



ISSN 2448-525X

Volumen 6, Número 47

Enero-Junio 2017

Editorial

5

Eloísa Alcocer Vázquez, Alberto Cisneros Concha
Universidad Autónoma de Yucatán

Artículos

Los dominios de la función asesora en los perfiles, parámetros e indicadores

7

Graciela Cordero Arroyo, Ariana Fragoza González, Jesús Arturo Guerrero Soto,
Claudia Navarro Corona
Universidad Autónoma de Baja California
Escuela Primaria Héroes de Baja California
Sistema Educativo Estatal en Ensenada Baja California
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso

20

Verónica Boeta Madera, Jesús Enrique Pinto Sosa
Universidad Marista de Mérida
Universidad Autónoma de Yucatán

El futuro maestro generalista ¿Preparado para utilizar la música en su enseñanza?

32

Paulina Bautista Cupul
Universidad de Granada

La conciliación de la vida laboral, familiar y personal de profesores de una Universidad Pública del Sureste de México **45**

Silvia Alejandra Baeza Aldana, Victoria Robles Sanjuán, Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad de Granada
Universidad de Castilla-La Mancha

Distancia social y violencia simbólica entre alumnos de una Universidad Privada del Sureste de México **60**

Emy Guadalupe Moo Estrella, Ricardo López Santillán
Universidad Marista de Mérida
CEPHCIS-UNAM

Atribuciones de la aprobación y reprobación de estudiantes universitarios **70**

José Enrique Canto y Rodríguez
Universidad Autónoma de Yucatán

Plagio en los posgrados de Ciencias Sociales en una Universidad Estatal de México **82**

Fernando Bautista Buenfil, Pedro Antonio Sánchez Escobedo, Pedro José Canto Herrera
Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez
Universidad Autónoma de Yucatán

Amigos, Familia y Escuela: Información preferida en Facebook entre estudiantes universitarios **98**

Rocío Leticia Cortés Campos, Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán



<http://www.educacionyciencia.org>

educación.ciencia@correo.uady.mx

Equipo editorial

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Directora

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Editor científico

Mtro. Israel Alberto Cisneros Concha
Editor de producción

MINE. Hugo Salvador Flores Castro
Editor de innovación

José Luis Erosa Marfil
Diseño de portada

Consejo editorial

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad de Castilla-La Mancha

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa

Dr. Pascal Lafont
Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vázquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Elizabeth Narvárez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

Dra. María Isabel Ocampo Tallavas
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Editorial

En este nuevo número de la revista *Educación y Ciencia*, se conjuntan ocho estudios que abordan a profundidad aspectos de relevancia para dos de los actores principales del ámbito educativo: los docentes y los alumnos. El primer bloque de artículos está dedicado a explorar las funciones y los ambientes en que se desarrolla la labor docente a través del análisis desde las políticas educativas hasta los aspectos sociales.

En una primera instancia, se presenta el análisis sobre la función de acompañamiento y asesoría a las escuelas pertenecientes al sistema de educación básica que se buscó fortalecer en las últimas reformas al marco de la legislación educativa. Si bien esta figura no es del todo novedosa en las políticas educativas del país, la reciente reforma tuvo como objetivo regular y reforzar esta función. El análisis que se presenta al respecto colabora en la identificación de las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad dentro de los planteamientos vigentes sobre esta función.

Seguido de este estudio, se incluye un artículo sobre los factores que favorecen el desarrollo docente en la universidad según la perspectiva de los profesores. Los resultados son relevantes para considerar los aspectos que motivan al profesor a buscar oportunidades de formación continua.

Posteriormente, se suma un análisis acerca de la formación musical que reciben maestros de educación básica de una universidad española para responder a los nuevos planteamientos de políticas educativas en Europa en donde ellos son responsables de la formación inicial musical de los educandos. Como el mismo título se cuestiona: ¿el futuro maestro generalista está preparado para usar la música en su práctica docente?; el artículo invita al análisis de esta tarea asignada al maestro de primaria a través de las perspectivas de futuros maestros en formación y los profesores de estas asignaturas al interior de un programa educativo en España.

El último artículo que cierra este primer bloque se centra en los roles de género desde la mirada de las profesoras universitarias quienes generan estrategias para poder llevar una vida personal como madres y esposas, y a la vez, constituirse como académicas exitosas dentro de su universidad. El estudio complejiza la discusión de los roles de género y las tareas asignadas socialmente, pero aún más, plantea el cuestionamiento hacia las instituciones y las políticas públicas que se deberían generar para lograr cambios significativos.

Asimismo, se analizan desde la perspectiva de los alumnos cuatro temáticas de actualidad que proveen información para los procesos de formación en las instituciones educativas. En primer lugar, se encuentra un estudio donde se aborda la percepción de los estudiantes de bajos recursos económicos en una institución educativa privada, identificando las implicaciones de ser “alumno con beca”, los retos que enfrentan y las estrategias generadas para afrontar barreras de exclusión. Se hace hincapié en la violencia simbólica y distancia social que se genera hacia estos estudiantes por sus pares y algunos profesores, que involucran formas de integración social no solo por parte del estudiante sino de su familia, amigos y la esperanza del futuro laboral.

En segundo lugar, se muestra un panorama de las atribuciones que realizan los estudiantes universitarios a la aprobación y reprobación, en donde se pone de énfasis que en su mayoría las causas atribuidas son por factores internos, como el esfuerzo o interés en la

asignatura por parte del alumno, y a aspectos que consideran pueden modificarse, lo que permite replantear estrategias que pueden implementarse para fortalecer los índices de aprobación del alumnado.

De igual manera, se establece una discusión acerca de los tipos de plagio que realizan estudiantes de posgrado, tanto por área de conocimiento como por la fuente de dónde proviene dicha información. Se encontró cuáles son las áreas disciplinares que presentan mayores índices de plagio, por lo que se propone considerar medidas que busquen disminuir esta acción a través de proporcionar mayor información, acompañamiento de los profesores en la elaboración de los trabajos y el uso de programas para su detección.

Por último, concluimos con un estudio que plantea las preferencias de los alumnos al tipo de información que reciben y comparten en la red social virtual Facebook, destacando que es referido principalmente a la familia, amigos y escuela; lo anterior propicia una reflexión acerca del uso e importancia que tienen las redes sociales virtuales en la vida estudiantil y abre la posibilidad de usarlas como una herramienta con fines educativos.

De esta manera, el número 47 de la revista Educación y Ciencia continúa fiel a sus propósitos para abrir debates en el ámbito educativo y poner al alcance de la comunidad, investigaciones originales que permitan un mejor entendimiento de nuestro ámbito educativo. Algunos de los temas ya son una constante en las últimas publicaciones de la revista por el impacto que están teniendo en el ámbito educativo como las redes sociales y la formación docente, pero en esta ocasión, se unen también temas de profunda trascendencia social como la discriminación y la inequidad de género que bien valen la lectura de nuestra comunidad de lectores e investigadores.

Aunado a lo anterior, le comunicamos a nuestros lectores y demás interesados en publicar en *Educación y Ciencia* que se ha actualizado nuestro registro como publicación electrónica en Latindex y el cual puede ser consultado en la siguiente liga:

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26010>.

Asimismo, y como parte de las estrategias de difusión entre nuestra comunidad universitaria, se ha invitado a los estudiantes de la Facultad de Educación a colaborar en el diseño de la portada de la revista, por lo que aprovechamos agradecer al estudiante José Marfil por su apoyo en este sentido.

De nuevo, reiteramos nuestro compromiso por seguir construyendo un debate que nos brinde nuevas perspectivas y entendimientos de nuestro ámbito educativo. En este sentido ponemos a su disposición el correo electrónico: educación.ciencia@correo.uady.mx

Eloísa Alcocer Vázquez
Alberto Cisneros Concha
Universidad Autónoma de Yucatán

LOS DOMINIOS DE LA FUNCIÓN ASESORA EN LOS PERFILES, PARÁMETROS E INDICADORES

THE DOMAINS OF THE ADVISORY ROLE IN PROFILES, PARAMETERS AND INDICATORS

GRACIELA CORDERO ARROYO

Universidad Autónoma de Baja California
gcordero@uabc.edu.mx

ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ

Escuela Primaria Héroes de Baja California
ariana.fragoza@uabc.edu.mx

JESÚS ARTURO GUERRERO SOTO

Sistema Educativo Estatal en Ensenada Baja California
jesusguerreros@edubc.mx

CLAUDIA NAVARRO CORONA

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora
c.navarrocorona@gmail.com

Cómo citar: Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A., Guerrero Soto, J. A. y Navarro Corona, C. (2017). Los dominios de la función asesora en los perfiles, parámetros e indicadores. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 7-19.

Recibido: 17 de junio de 2016; **Aceptado para su publicación:** 03 de marzo de 2017

RESUMEN

La Reforma Educativa mexicana ha establecido nuevos referentes para ordenar la carrera docente. Dichos referentes son los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI), base de los concursos de oposición con fines de ingreso, promoción y permanencia en el Servicio Profesional Docente y de los programas de formación inicial y continua. El artículo propone que, a partir de los PPI, puedan identificarse las unidades de competencia laboral de los supervisores, directivos y asesores técnico pedagógicos para definir sus responsabilidades en el ámbito de la asesoría y el acompañamiento al docente y las escuelas. Se describe el método utilizado para identificar estas unidades de competencia y la forma en que se validó la propuesta por un comité de expertos. Se concluye que sí es posible distinguir dominios de trabajo y clarificar responsabilidades pero que aún será necesario definir un manual de funciones que permita una mejor coordinación entre estos actores.

Palabras clave: educación básica, asesoramiento, análisis de puestos

ABSTRACT

The Mexican educational reform has established new standards of reference for the ordering of the teaching profession. These are Profiles, Parameters and Indicators (PPI), on which are based the competitive assessments that determine income, promotion and job stability in the Professional Teaching Service and in undergraduate degree programs in Education, as well as in teacher training programs. The article proposes that, from the PPI, the labor competence units of supervisors, managers and technical pedagogical advisors can be identified to define

their responsibilities in the field of counseling and accompaniment to the teacher and the schools. It describes the method used to identify these units of competence and how the proposal was validated by an expert committee. It is concluded that it is possible to distinguish working domains and clarify responsibilities, but it will still be necessary to define a manual of functions that allows a better coordination among these actors.

Keywords: basic education, teacher counseling, job analysis

INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa mexicana ha establecido nuevos referentes para ordenar las políticas que regulan la carrera docente. Uno de estos es el Marco General de una Educación de Calidad, definido en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) como el “conjunto de perfiles, parámetros e indicadores (PPI) que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013a, p.3).

A su vez, los PPI han sido definidos por la LGSPD como el “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (DOF, 2013a, p.3). Desde esta perspectiva, los PPI son la referencia básica tanto para procesos de evaluación como de formación docente. Si bien los PPI no son una descripción de un puesto de trabajo (Arias, 2006), sí pueden ser entendidos como las actividades o funciones que realizan los actores educativos en distintos ámbitos de trabajo, es decir, pueden ser caracterizados como competencias laborales.

Según Arias (2006), una competencia laboral es aquella “aptitud de un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos de trabajo y con base en los resultados esperados” (p.404). Este tipo de competencias pueden subdividirse en Unidades de Competencia (UC). Las UC específicas son aquellas que están “asociadas a conocimientos, destrezas o habilidades identificables con una ocupación” (Arias, 2006, p.405). En este sentido, se puede decir que los indicadores de los PPI son unidades de competencias laborales específicas, propias de la función de cada actor educativo en distintos ámbitos de trabajo.

Esta conceptualización de indicadores del PPI puede ayudar a definir un ámbito de trabajo novedoso en el marco de la Reforma educativa: el apoyo y el asesoramiento a las escuelas. Caracterizar la manera en cómo se realizará este tipo de formación es fundamental. Primero, por el hecho de que el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) es una innovación en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que es fundamental para el apoyo a la mejora escolar. Segundo, porque el asesoramiento es una modalidad de formación in situ que permite el desarrollo de capacidades del personal educativo tanto en la práctica docente como en el trabajo en conjunto (DOF, 2013a). Tercero, porque en el nuevo contexto normativo de la Reforma, la figura del ATP ya se encuentra reconocida en la estructura laboral de la educación básica y se le otorgan funciones estrictamente pedagógicas, destinándolo, tal como señala el Acuerdo 717, a la mejora de las competencias de lectura y escritura y de las competencias matemáticas de los alumnos (DOF, 2014a).

La publicación de los lineamientos específicos de este servicio se espera desde septiembre de 2013. Ante la ausencia de un documento que caracterice el tipo de asistencia que se dará a las escuelas, se consideró pertinente avanzar en la identificación de las unidades de competencia laboral de supervisores, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATPS) de acuerdo a sus PPI a fin de determinar qué tipo de trabajo se espera de ellos como agentes de apoyo a la escuela. En este trabajo de investigación se propone un objetivo más para los PPI. Se plantea derivar de los PPI las funciones y ámbitos específicos de trabajo de asesoramiento de estos tres actores educativos.

La pregunta de investigación que se planteó en este trabajo fue ¿Es posible identificar el asesoramiento como un ámbito de trabajo a partir del análisis de los PPI de los actores educativos involucrados en el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela? El propósito del artículo es describir la metodología seguida para identificar este ámbito de trabajo en particular: la asesoría y el acompañamiento al personal docente y escuelas. Este artículo se estructuró en cuatro secciones. La primera, de carácter contextual, presenta la caracterización de los perfiles, parámetros e indicadores y del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). En una segunda sección se

presenta el método de trabajo con el que se desarrolló el análisis. En un tercer apartado se describen los resultados del estudio. Finalmente se presentan discusión y las conclusiones.

Perfiles, parámetros e indicadores

Los PPI de desempeño articulan los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesores deben de tener. Tienen dos funciones principales:

1. Ser una referencia para la evaluación docente. La LGSPD establece que para llevar a cabo los concursos de oposición para las diversas funciones, es necesario establecer previamente los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) a los que debe atender un profesional. Dado que están asociados con “los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (DOF, 2013a, p.3), se han definido perfiles que funcionan como guías para la evaluación del ingreso, otros para la evaluación de la promoción a cargos y funciones, y perfiles propios para la evaluación del desempeño docente con la finalidad de determinar la permanencia en el servicio.
2. Orientar las políticas sobre fortalecimiento de la profesión docente, así como el desarrollo de programas para la formación inicial y continua de profesores. En este sentido, la LGSPD plantea que los perfiles son el referente para la buena práctica profesional y en este marco se debe “garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas (Art.13-Fracc.VII) (DOF, 2013a, p.10).

En otras palabras, permiten regular la carrera docente tanto para la evaluación y certificación de competencias profesionales como para el diseño de políticas encaminadas hacia el logro de los perfiles tales como la definición de programas de formación de profesores (Leyva, 2015; Vázquez, Cordero y Leyva, 2014).

Todos los PPI mantienen una estructura similar. Están organizados en cinco dimensiones que refieren distintos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes de los actores educativos. En el caso de los perfiles de los supervisores, directivos y asesores, el contenido de las dimensiones es similar. La dimensión 1 aborda los conocimientos del sujeto sobre las funciones educativas a nivel escuela y aula. La dimensión 2 refiere a la gestión escolar y a las acciones que se vinculan a la coordinación y asesoría de los profesores en el aula. La dimensión 3 refiere al auto-reconocimiento del actor como un profesional que aprende y que participa en experiencias formativas. La dimensión 4 establece los principios éticos y fundamentos legales que asume el actor y promueve. La dimensión 5 implica el reconocimiento del contexto social y cultural de las escuelas.

Una revisión inicial de las dimensiones permite identificar que los niveles de definición de cada una son distintos. Se encontró que las dimensiones 1 y 5 definen conocimientos necesarios para el ejercicio de la función, las dimensiones 3 y 4 abordan primordialmente las actitudes deseables en el actor y la dimensión 2 se aproxima más a la definición de habilidades para el puesto. Cada dimensión tiene entre tres y cuatro parámetros. A su vez, cada parámetro cuenta con un número variable de indicadores que va de tres a seis. Dimensión y parámetro tienen un nivel diferente de descripción, siendo el indicador el más específico.

Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)

En nuestro país, una de las reformas estructurales propuesta en el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) es la educativa. Las reformas del artículo tercero y 73 constitucional son el inicio de una Reforma Educativa marcada por la búsqueda de la calidad. Este concepto fue incorporado a la Constitución y es una obligación del Estado mexicano (DOF, 2013b).

Una de las estrategias para la búsqueda de la calidad que se recuperó en el marco de la Reforma Educativa fue el asesoramiento a las escuelas, denominada Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Tal como dijimos anteriormente, dicha estrategia quedó consignada en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013a) en el capítulo II dedicado a la mejora de la práctica escolar.

La estrategia de apoyo externo a las escuelas para la mejora escolar se perfiló en la década de los setenta en el ámbito internacional. En esta década, la escuela empezó a conceptualizarse como la unidad de cambio y los maestros se conciben como los actores centrales del proceso de cambio. Este tipo de estrategia se ha desarrollado más ampliamente en los procesos de reforma curricular (dando asesoría en aula) y en procesos de desarrollo organizativo (en apoyo a iniciativas y proyectos del colectivo escolar) (Escudero y Moreno, 1992).

El asesoramiento a las escuelas consiste en que un agente de apoyo externo se implica en procesos de resolución de situaciones de aula o escolares consideradas como problemáticas. De acuerdo con Louis (et al, 1985, citado en Escudero y Moreno, 1992) este tipo de apoyo funciona como un sistema si cuenta con las siguientes características:

1. Un conjunto interactivo de dos o más personas que realizan ciertos procesos dirigidos a la prestación de servicios.
2. Un sistema de apoyo que presta alguna modalidad de ayuda o de servicios a las escuelas y a los profesores en forma de consulta, asesoramiento, suministro de materiales y programas, todo ello basado en el conocimiento disponible.
3. Un sistema de apoyo que es externo, o lo que es lo mismo, su emplazamiento está situado fuera de la escuela, pudiéndose diferenciar, además, según diversas características referidas a las unidades que lo componen, sus ámbitos de actuación (nacional, regional o local), el foco prioritario de su intervención (escuelas, individuos), etc. (Escudero y Moreno, 1992, p. 55).

Para el funcionamiento de este tipo de sistemas, se han desarrollado diversos tipos de modelos (Domingo, 2012; Guerrero, 2011). Cada país ha definido estrategias específicas de acuerdo a las condiciones de sus propios sistemas. Por ejemplo, el caso de Chile ha sido ampliamente documentado (Bellei, 2010). Otro aspecto del campo que se ha desarrollado a lo largo de estas décadas es el de los conocimientos y habilidades profesionales que debe tener el asesor (Navío, 2005).

La investigación en el tema establece la necesidad de que el asesor cuente con conocimientos especializados en el campo de la formación continua (diseño, desarrollo, evaluación, organización, bases psicopedagógicas del aprendizaje adulto, entre otras) (Navío, 2005). Ser asesor externo a la escuela es una función que requiere de alta especialización a fin de que se logre el objetivo de mejorar la calidad educativa.

La Reforma recupera esta estrategia central de apoyo a maestros y escuelas para apuntalar la calidad educativa. El SATE se define en la LGSPD como el “conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela” (DOF, 2013a, p.7). Este servicio es mencionado en diversos documentos legales y organizativos de la Reforma Educativa: Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013c), Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013a), Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013), Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (DOF, 2014b) y Acuerdo número 717 por el que se emiten los Lineamientos para formular el Programa de Gestión Escolar (DOF, 2014a).

Los actores educativos encargados de brindar este Servicio se especifican en el artículo 18 de la LGSPD: “El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados” (DOF, 2013a, p.12).

La Ley define las funciones de estos actores en los siguientes términos. (1) El supervisor es “la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación” (Art.4-Fracc.XXIV) (DOF, 2013a, p.4). (2) El director escolar es “aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje” (Art.4-Fracc. XXIII) (DOF, 2013a, p.4). (3) Por su parte, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) es el “docente que en la Educación Básica y Media Superior cumple con los requisitos establecidos en LGSPD y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada al constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado le asigna” (Art.4-Fracc.XXVI) (DOF, 2013a, p. 4).

Método de trabajo

El proyecto se estructuró en cuatro etapas: (1) Conceptualización de la función asesora a partir del PRODEP. (2) Identificación de las menciones a la función asesora en los PPI de supervisores, directores y ATPs.

(3) Categorización de las unidades de competencia de la función asesora en dominios de trabajo. (4) Validación de la categorización de los dominios por parte de un comité de expertos.

Estas etapas se describen a continuación. En cada una de ellas se mencionan el procedimiento, los participantes e instrumentos utilizados.

Etapa 1. Conceptualización de la función asesora a partir del PRODEP.

La conceptualización de la función asesora se realizó tomando como referencia los documentos oficiales. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (DOF, 2014b) plantea dos conceptos asociados: asesoría y acompañamiento. La asesoría es definida como un “proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (DOF, 2014b, p.4). El acompañamiento es referido como “la asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional” (DOF, 2014b, p.4).

A partir de la revisión de estas definiciones oficiales, se identificó lo siguiente:

1. Estos conceptos no solamente están relacionados, sino que uno es incluyente del otro. El concepto asesoría es entendido como un término incluyente del acompañamiento.
2. Ambos conceptos establecen un tipo de intervención directa tanto con el personal docente como con la escuela en su conjunto. La asesoría se refiere tanto a la “gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (DOF, 2014b, p.4). El acompañamiento se brinda tanto “al personal docente y a la escuela” (DOF, 2014b, p.4). Esta clarificación fue importante definir los criterios de búsqueda que se realizó en la siguiente etapa de trabajo ya que en el análisis de los perfiles se buscaron todas las menciones existentes a ambos tipos de acercamiento a las escuelas.

Etapa 2. Identificación de las unidades de competencia a la función asesora en los PPI de supervisores, directores y ATPs

Esta etapa tuvo como objetivo identificar las unidades de competencia de la función asesora que se encuentran en los PPI de los supervisores, directores y asesores técnico pedagógicos de nivel primaria. Esta identificación se hizo mediante el análisis de contenido de dos documentos. Se seleccionaron dos tipos de PPI:

1. Perfiles para la evaluación del desempeño docente para el caso del personal con funciones de dirección y supervisión (SEP, 2015a), y
2. Perfiles para la promoción para el caso del ATP de lectura oral y escrita y de pensamiento matemático (SEP, 2015b). La LGSPD no precisa la evaluación de los ATP en términos de su desempeño, por lo que no existen los PPI correspondientes.

Se consideraron unidades de competencia a los enunciados de los parámetros e indicadores que hicieran referencia a la asesoría, tanto a docentes como a escuelas, a lo largo de las cinco dimensiones y de todos los parámetros e indicadores de los PPI de supervisores, directores y asesores técnico-pedagógicos. En total se identificaron inicialmente 59 unidades de competencia sobre la función asesora en los perfiles seleccionados. A continuación, se ejemplifican el tipo de unidades que fueron seleccionadas:

- Parámetro 2.3: Organiza el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.
- Indicador 2.3.1 Opera el sistema de asesoría y acompañamiento para las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos, en coordinación con el jefe de sector.

Etapa 3. Categorización de las unidades de competencia de la función asesora en dominios de trabajo

Esta fase tuvo como objetivo general la categorización de la lista de las unidades de competencia a la función asesora que se encontraron en los PPI. Se identificaron cuatro categorías de acuerdo a sus afinidades temáticas que se construyeron de manera inductiva. Cada una de estas categorías se entendió como un dominio o ámbito específico de trabajo de la función asesora a partir del perfil que es el referente de desempeño de los actores en este ámbito de su función. Los cuatro dominios son: A) fundamentos de la asesoría, B) fortalecimiento profesional de los actores educativos, C) práctica asesora general, D) práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje.

Los dominios A y B están relacionados con el manejo de contenidos particulares y con un conjunto de características y actitudes deseables que los directores, supervisores y ATP deberían poseer para desempeñarse en el SATE como un ámbito de sus funciones. Los dominios C y D refieren a la actividad profesional del agente de apoyo externo en un tipo de práctica general y en una práctica más especializada en atención a niños en situaciones de riesgo. Es importante hacer notar que la diversidad en la caracterización de los dominios responde a la naturaleza también diversa de las cinco dimensiones que se tomaron como insumo para el análisis.

La clasificación de los dominios de trabajo no corresponde a las cinco dimensiones de los PPI. Dado que esta clasificación emergió del listado de todas las referencias a la función asesora y posteriormente de su categorización bajo la lógica de unidades de competencia, los dominios son transversales a las dimensiones.

El resultado de este ejercicio se presenta en la Tabla 1. Puede verse que el número de unidades de competencia que refieren las actividades del supervisor y del asesor son mucho mayores que las del director. Esto evidencia cantidades diferenciadas del número de responsabilidades asignadas a cada uno de estos actores en el marco de la función asesora.

Tabla 1

Número inicial de unidades de competencias sobre la función asesora de cada actor educativo, por dominio

Dominio	Supervisor	Director	ATP	Total
Fundamentos de la asesoría	2	2	3	7
Fortalecimiento profesional de los actores educativos	2	1	4	7
Práctica asesora general	10	0	17	27
Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades para el aprendizaje	8	6	4	18
Total	22	9	28	59

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2015a, y SEP, 2015b.

Etapa 4. Validación de la categorización de los dominios por parte de comité de expertos

Los Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior (DOF, 2015) establecen que:

La validación de parámetros e indicadores se realizará mediante comités académicos conformados por especialistas en evaluación y en las disciplinas y funciones a las que refieran. A través del trabajo de estos comités se vigilará el cumplimiento de los criterios de idoneidad de los parámetros e indicadores establecidos por el Instituto [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (DOF, 2015, art. 8, fracción. IV).

De ahí que, para obtener la validación aparente o facial (Trochim, 2001) de la categorización realizada de los cuatro dominios, se estableció un comité de expertos para que analizaran y evaluaran la organización inicial de los dominios. Este grupo de trabajo estuvo integrado por 12 participantes: tres directores, tres supervisores y seis asesores técnico pedagógicos. Diez profesores pertenecían a escuelas estatales, mientras que los dos docentes restantes pertenecían a escuelas federalizadas. Todos ellos contaban con amplia experiencia en la función, por lo que se consideraron expertos en su respectiva área de trabajo y por tanto podían valorar si la categorización propuesta por los investigadores era correcta y si los indicadores incluidos eran suficientes para definir el dominio de trabajo.

El diseño de los instrumentos utilizados en la validación tomó como referencia los criterios para la validación de la idoneidad de los parámetros e indicadores establecidos en los lineamientos del INEE (DOF, 2015, art. 8, Fracc. V). Se consideró pertinente incluir para el ejercicio solamente tres parámetros: consistencia, congruencia y suficiencia para valorar la clasificación propuesta. Dado que en el ejercicio no se modificó la redacción de los parámetros e indicadores, y que estos ya habían sido corregidos y validados en un proceso

similar por el propio INEE, no se consideró necesario incorporar los criterios de claridad y relevancia de los indicadores.

En la Tabla 2 se presentan los criterios que los docentes utilizaron para la validación de los dominios construidos en este estudio, su definición y la respectiva escala con la que se valoró la propuesta inicial de clasificación. La reunión para la revisión de la categorización tuvo una duración de 4 horas.

Tabla 2

Criterios para validar la categorización de dimensiones, parámetros e indicadores en dominio

Criterio	Definición	Escala
Consistencia	Refiere al grado de acuerdo con la definición del dominio.	(5) Muy de acuerdo (4) Algo de acuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (2) Algo en desacuerdo (1) Muy en desacuerdo
Congruencia	Refiere al grado en el que las dimensiones, parámetros e indicadores se corresponden con el dominio en el que fueron incluidos..	(5) Muy congruente (4) Congruente (3) Indiferente (2) Poco congruente (1) No congruente
Suficiencia	Refiere al grado en que las dimensiones, parámetros e indicadores que conforman un dominio son suficientes para definir la función.	(5) Muy suficiente (4) Suficiente (3) Indiferente (2) Poco suficiente (1) No suficiente

Fuente: Elaboración propia a partir de DOF (2015), Artículo 8, Fracción V.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los criterios validados por los jueces.

Resultados de la validación del criterio de consistencia

El comité de expertos consideró que las definiciones eran acordes a cada dominio establecido. En los dominios “Fundamentos de la asesoría”, “Práctica asesora” y “Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje”, el 100% estuvo muy de acuerdo con la pertinencia de la definición del dominio. Sólo en el dominio “Fortalecimiento profesional de los actores educativos” se registró una opinión en la que no hubo total acuerdo.

No obstante, el comité de expertos propuso algunos ajustes en la redacción de tres de los cuatro dominios. A continuación, se presenta la redacción final de los dominios a partir de los ajustes sugeridos.

1. Fundamentos de la asesoría. Se refiere al conocimiento teórico y legal de los fundamentos y sentido de la asesoría y acompañamiento de docentes y la posibilidad de argumentar sobre la participación de los actores en la labor de la asesoría.
2. Fortalecimiento profesional de los actores educativos. Se refiere a aquellas actitudes de fomento y fortalecimiento del desarrollo profesional de los actores educativos
3. Práctica asesora general. Se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de procesos de asesoría y acompañamiento al personal docente y a las escuelas.
4. Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje. Se refiere a los conocimientos y habilidades para apoyar a los docentes en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y de alumnos que se encuentran en riesgo de rezago y deserción escolar. Así mismo, este dominio también refiere al conocimiento de las acciones encaminadas para propiciar la atención de los alumnos de diversos contextos sociales y lingüísticos para asegurar la inclusión y equidad en un marco de convivencia escolar.

Resultados de la validación del criterio de congruencia

El comité de expertos opinó sobre la congruencia existente entre la definición de cada dominio y los elementos de los PPI (sean dimensiones, parámetros o indicadores) que se incluyeron en cada una de ellas. En el dominio “Fortalecimiento profesional de los actores educativos” hubo acuerdo total de que sus elementos eran congruentes. Los dominios de “Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje” y “Práctica asesora general” fueron muy bien evaluados en términos de congruencia, con más del 80% de las opiniones en este sentido. En el caso del dominio de fundamentos de la asesoría, el 75% de los docentes opinaron que las referencias categorizadas en esta temática eran “muy congruentes” y “congruentes”. El otro 25% de los profesores tuvieron opiniones diversas sobre la congruencia de las referencias con la temática. Ningún maestro expresó que las referencias eran “no congruentes” con el dominio.

A partir de estas consideraciones y de las observaciones planteadas por el comité, se revisaron las dimensiones, parámetros e indicadores en tres de los cuatro dominios.

Resultados de la validación del criterio de suficiencia

El comité de expertos opinó sobre si las referencias incluidas en cada dominio eran suficientes para definir la función y el ámbito de trabajo. En el dominio “Práctica asesora general” hubo 100% de acuerdo de que sus elementos eran suficientes, aunque los docentes hicieron algunas observaciones donde expresaban que debía cambiarse algún parámetro o indicador o agregar alguna referencia que fue omitida. En los otros tres dominios, el comité valoró que sus elementos eran “muy suficientes” entre el 66 y el 75%. Algunas de las observaciones que hicieron los participantes del comité es que ciertos parámetros e indicadores no tenían una relación con la definición del dominio o que era necesario incluir algún indicador que no fue considerado inicialmente.

A partir de estas puntualizaciones realizadas por el comité, el grupo de investigación se reunió para analizar el conjunto de observaciones. Se analizó cada observación y se revisó la pertinencia de cada una de ellas. Finalmente, por indicación de los integrantes del comité, se incluyeron indicadores que no habían sido originalmente considerados (cuatro para ATP y uno para directores) y se cambiaron algunos otros. A modo de ejemplo, en la tabla 3 se presenta el dominio “Práctica asesora general” y las Dimensiones (Di), Parámetros (Pa), e Indicadores (In) por actor (supervisor, director o ATP) que se incluyen en cada uno de ellos. En el caso de los ATP se señala se incluye la redacción específica al campo disciplinario correspondiente o la genérica para los dos tipos de asesores.

Tabla 3

Dimensiones, parámetros e indicadores referentes a la asesoría incluidos en los PPI para la promoción y para la permanencia por dominio

Dominio 3. Práctica asesora general

Definición: Se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de procesos de asesoría y acompañamiento al personal docente y a las escuelas.

Supervisor			
Di	Pa	In	Conocimientos y actitudes
	X		2.3 Organiza el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.
		X	2.3.1 Opera el sistema de asesoría y acompañamiento para las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos, en coordinación con el jefe de sector.
		X	2.3.2 Implementa estrategias para dar seguimiento al sistema de asesoría y acompañamiento para las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos.
		X	2.3.4 Organiza en coordinación con el jefe de sector, el servicio de tutoría que se ofrece al personal docente de la zona escolar.
		X	2.3.5 Evalúa el sistema de asesoría y acompañamiento en las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos.
		X	2.4.1 Apoya a los directivos de las escuelas de su zona para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas
		X	2.4.2 Diseña estrategias para apoyar a los directivos en la elaboración de los planes de mejora de las escuelas con base en las necesidades que presentan.
		X	2.5.3 Gestiona con instancias de la secretaría de educación de la entidad, instituciones, organismos y dependencias apoyo, asistencia y asesoría para atender las necesidades de las escuelas de la zona escolar.
		X	4.2.1 Aporta estrategias para que los directores promuevan con los docentes las reglas de convivencia escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.
		X	4.3.1 Diseña estrategias para informar al personal escolar (docente, administrativo y de apoyo) las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la seguridad, integridad física y desarrollo integral de los alumnos, en colaboración con los directores y asesores técnico pedagógicos.

Director			
Di	Pa	In	Conocimientos y actitudes
		X	2.3.5 Describe a la asesoría como experiencia situada que enriquece la intervención pedagógica de los docentes.

Asesor Técnico Pedagógico			
Di	Pa	In	Conocimientos y actitudes
		X	1.4.3 Describe a la asesoría como experiencia situada que enriquece la intervención pedagógica de los docentes (ambos perfiles).
X			2. Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes para que brinden mejores oportunidades de aprendizaje matemático a sus alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes y maestros de taller de lectura para que brinden mejores oportunidades de aprendizaje de lenguaje oral y escrito a sus alumnos (ATP de lenguaje oral y escrito).
			2.2.1 Distingue estrategias para propiciar entre los docentes la reflexión individual y colectiva sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje matemático (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias para propiciar entre los docentes la reflexión individual y colectiva sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje oral y escrito (ATP de lenguaje oral y escrito).
		X	2.2.2 Identifica estrategias para asesorar a los docentes en la selección y el diseño de tareas matemáticas acordes a las necesidades educativas de los alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias para la selección y el diseño de situaciones de aprendizaje relacionadas con la alfabetización inicial (ATP de lenguaje oral y escrito).
		X	2.2.3 Explica como asesorar a los docentes en la interpretación y análisis de las producciones matemáticas, orales y escritas, de los alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue las características para el diseño de situaciones de aprendizaje relacionadas con el lenguaje oral (comprensión y expresión), y escrito (lectura e interpretación de textos, escritura y prácticas sociales de lenguaje escrito), y la reflexión sobre la lengua para la mejora de las competencias comunicativas de los alumnos, a lo largo de la educación primaria, a fin de asesorar a los docentes (ATP de lenguaje oral y escrito).

	X	2.2.4 Explica cómo asesorar a los docentes para gestionar las interacciones en el aula que promueven aprendizajes matemáticos (ATP de pensamiento matemático)/ Maneja estrategias de asesoría a los docentes para que su intervención didáctica esté orientada hacia la identificación de los conocimientos de los alumnos y el planteamiento de situaciones de aprendizaje que fortalezcan sus habilidades de lectura y escritura (ATP de lenguaje oral y escrito).
	X	2.2.5 Distingue estrategias para establecer con los docentes desafíos individuales y de pequeños grupos para lograr que todos los alumnos aprendan matemáticas (ATP de pensamiento matemático)/ Explica como asesorar a los docentes para gestionar interacciones entre los alumnos que promuevan nuevos aprendizajes relacionados con el lenguaje oral y escrito (ATP de lenguaje oral y escrito).
	X	2.2.6 Reconoce acciones para asesorar a los docentes en el uso educativo de los materiales y los recursos disponibles para el estudio de las matemáticas (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias para establecer con los docentes desafíos individuales y de pequeños grupos a fin de lograr que todos los alumnos aprendan (ATP de lenguaje oral y escrito)
	X	2.3.1 Distingue estrategias de evaluación formativa para asesorar a los docentes en la evaluación de los aprendizajes matemáticos de sus alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias de evaluación formativa para asesorar a los docentes en la evaluación del lenguaje oral y escrito de sus alumnos (ATP lenguaje oral y escrito).
	X	2.5.4 Explica el proceso para hacer adecuaciones curriculares centradas en el desarrollo del pensamiento matemático y acordes a los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad o aptitudes sobresalientes, a fin de asesorar a los docentes (ATP de pensamiento matemático)/ Explica el proceso para hacer adecuaciones curriculares centradas en el lenguaje oral y escrito, y acordes a los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad o aptitudes sobresalientes (ATP lenguaje oral y escrito).
X		4.3 Argumenta qué actitudes y habilidades son necesarias para desempeñar la labor de asesoría (ambos perfiles).
X		5.2 Propicia la vinculación con diferentes agentes educativos y sociales en apoyo a la atención de los alumnos (ambos perfiles)
	X	5.2.1 Reconoce estrategias para que el colectivo docente aproveche los recursos o iniciativas comunitarias que coadyuven a la mejora de los aprendizajes de los alumnos (ambos perfiles).
	X	5.2.3 Identifica acciones de asesoría al colectivo docente para contar con el apoyo de distintas instancias de gobierno, organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos (ambos perfiles).
X		5.3 Contribuye al funcionamiento eficaz de la zona escolar y al trabajo con otros asesores (ambos perfiles)
	X	5.3.2 Describe acciones de colaboración con otros asesores y el supervisor de la zona escolar en el desarrollo de una propuesta articulada y congruente de asesoría (ambos perfiles).
	X	5.3.3 Distingue acciones de asesoría que permiten articular el quehacer docente individual con el quehacer colectivo de la escuela y el de la zona escolar para fortalecer el aprendizaje de los alumnos (ambos perfiles).
Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2015a)		

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Originalmente se identificaron 59 unidades de competencias con referencias al conocimientos y acciones de asesoría distribuidas en los PPI del ATP, del director y supervisor. El comité de expertos agregó cinco unidades más, haciendo un total de 63, tal como puede verse en la Tabla 4.

Tabla 4

Número final de unidades de competencias sobre la función asesora de cada actor educativo, por dominio

Dominio	Supervisor	Director	ATP	Total
Fundamentos de la asesoría	2	2	3	7
Fortalecimiento profesional de los actores educativos	2	1	4	7
Práctica asesora general	10	1	17	27
Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades para el aprendizaje	8	6	8	18
Total	22	10	32	63

Fuente: Elaboración propia

El PPI del supervisor contiene 22 responsabilidades en este tema, todas ellas de nivel de coordinación, organización, diseño, gestión o evaluación. En este sentido, se entiende que, en la estructura del sistema, el supervisor es el responsable del servicio de asistencia técnica a la escuela.

El personal con funciones de dirección es el que tiene un menor número de unidades de competencia en asesoría a profesores. Solo se identificaron en los PPI diez unidades de competencia relativas a este campo de trabajo. En el primer ejercicio de categorización, el PPI para director escolar no contaba con ninguna mención a conocimiento, habilidad o actitud de asesoría en el dominio de “Práctica asesora general”. A partir de la validación de los dominios, el comité añadió una unidad relativa a la atención de factores de riesgo y necesidades para el aprendizaje. Puede observarse, por el tipo de responsabilidades asignadas al director en esta materia que se trata de un agente de apoyo interno al desarrollo de las escuelas.

El actor que tiene un mayor número de unidades de competencia relacionadas con este ámbito de trabajo es el ATP, dado que esta es su función principal. Los miembros del comité consideraron agregar cuatro unidades más a las 28 responsabilidades originalmente identificadas en los PPI, con las cuales se suman un total de 32 responsabilidades mayoritariamente centradas en el dominio “Práctica asesora general”. De acuerdo al PPI, el nivel de su competencia laboral es conocer e implementar estrategias y acciones asesoras de acuerdo al contenido disciplinario y el contexto del aula.

El comité de expertos consideró que las definiciones de los dominios eran consistentes y que existía congruencia entre los éstos y las dimensiones, parámetros e indicadores que se incluyeron en cada dominio. El criterio que tuvo mayores observaciones fue el de suficiencia en los dominios “fundamentos de la asesoría”, “Fortalecimiento profesional de los actores educativos” y “Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje”. Especialmente este último dominio fue el más discutido por el comité, ya que expresó sus dudas ante el parámetro 2.5 relacionado con la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad o actitudes sobresalientes. Consideraron que los asesores de matemáticas y español no cuentan con conocimientos suficientes para realizar esta tarea y que esta línea de acción tampoco está especificada en el perfil del supervisor.

CONCLUSIONES

El SATE puede considerarse una estrategia viable para impactar en el logro de la mejora educativa que la evaluación del desempeño docente. En todo caso, la experiencia internacional demuestra que es una estrategia importante para impulsar la mejora de los colectivos escolares en su conjunto (Bellei, 2010). Si bien fue planteado desde 2013, a tres años de instalada la Reforma Educativa aún no se cuenta con sus lineamientos específicos. Esta es una de las estrategias de la Reforma que más ha tardado en caracterizarse. De hecho, los “Lineamientos para la organización y operación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela” fueron mencionados en la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional 2016-2018 (SEP, 2016), pero dicho documento aún no se conoce, por esta razón, los resultados de este trabajo se consideran un acercamiento a la caracterización del SATE.

Este ejercicio permitió identificar cuatro dominios, ámbitos específicos de trabajo y/o unidades de competencia laboral para la función específica de asistir técnicamente a la escuela. Los dominios A y B están relacionados con los conocimientos y actitudes necesarias para la función asesora y los C y D hacen énfasis en las destrezas o habilidades necesarias para el ejercicio de la función. En su conjunto, se considera que pueden funcionar como una lista de competencias laborales específicas para que los actores indicados en la LGSPD identifiquen y analicen la importancia de la función asesora. De hecho, los participantes del comité de expertos comentaron que este ejercicio les había permitido visualizar con mayor claridad sus respectivos ámbitos de trabajo y la importancia de coordinarse en esta tarea.

A partir de los resultados de este trabajo, puede afirmarse que el SATE no parece requerir una estructura administrativa específica para organizar el servicio, sino que se apoyará en la estructura de supervisión que ya existe en las zonas escolares. Los supervisores y asesores, claramente agentes de apoyo externo, forman parte de la estructura administrativa más cercana a las escuelas, lo que hace posible una intervención oportuna y contextualizada. Por otra parte, dadas las referencias establecidas en los PPI para la función del director, este actor es más bien un agente de apoyo interno asociado con la prevención y atención de niños en situaciones de riesgo.

Otra utilidad de este ejercicio es contribuir a identificar con mayor claridad los conocimientos y competencias profesionales con que tendrían que contar los actores educativos para realizar esta función. Los dominios permiten identificar el contenido y tipo de formación que se le tendría que dar a los supervisores y asesores para cumplir adecuadamente con esta tarea.

Finalmente se puede decirse que el logro de la calidad educativa depende de muchos factores y que no reside únicamente en la valoración de la idoneidad del docente, directivo o supervisor. La constatación de si los actores cumplen o no este criterio en procesos de ingreso, promoción y permanencia no debería ser la mayor apuesta del Estado para el logro de la calidad educativa. La docencia es una práctica compleja, simultánea, imprevisible y multidimensional (Doyle, 1986), habría mayores posibilidades de apuntalar la mejora de la práctica docente mediante el apoyo sostenido y contextualizado a directivos y maestros (Domingo, 2012; Guerrero, 2011) mediante el sostenimiento de un esquema de asesoría como el que se planea para el SATE.

Aún hacen falta definiciones críticas para asegurar el funcionamiento del SATE. Queda pendiente la tarea de articular la función de los actores a partir de las actividades de referencia establecidas en el perfil. Este no es un problema menor ya que el sistema educativo enfrenta un “formidable reto de coordinación horizontal y vertical” dada la gran heterogeneidad de frentes y grados de acción (Arnaut, 2010, p. 240). Es necesario continuar trabajando con los actores para elaborar un manual de funciones que ayude a hacer operativo este servicio de acuerdo a la estructura propia de la supervisión en cada entidad federativa y de otras demandas que la Reforma ha establecido para estos actores.

Notas

En la historia reciente del sistema educativo mexicano, la idea de contar con un sistema articulado de apoyo a la escuela cuenta con dos antecedentes: el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) (SEP, 2005) que fue definido en el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (DOF, 2006) y el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE) que fue propuesto por la Dirección General de

Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (SEP, 2012). Ambos programas fueron planteados por direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica pertenecientes a la SEP (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords). *Los grandes problemas de México. Educación. Vol. 7.* (pp. 233-270). México: El Colegio de México.
- Arias, F. (2006). *Administración de recursos humanos para el alto desempeño*. 6ta. Edición. México: Trillas.
- Bellei, C. (Coord.). (2010). Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar? Recuperado el 15 de enero de 2016 de http://www.ciae.uchile.cl/documentos/seminario_fondef_ate/LibroEstudioCasos.pdf
- Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71. Recuperado el 16 de enero de 2016 de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html>
- DOF (2006). Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=2121283.
- DOF (2013a). Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado el 10 de enero de 2016 de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- DOF (2013b). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- DOF (2013c). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013. Recuperado 10 de enero de 2016 de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013.
- DOF (2014a). Acuerdo número 717 por el que se emiten los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014.
- DOF (2014b). Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf
- DOF (2015). LINEAMIENTOS para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015. Recuperado el 16 de abril de 2017 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/2014/LINEE_05_DOF.pdf
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.
- Domingo, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (3a. ed.). España: Octaedro.
- Escudero, J.M. y J.M. Moreno (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Guerrero, C. (coord.). (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México: Ediciones SM
- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro.
- Leyva, Y. (2015). Breve reseña sobre los marcos de la buena enseñanza y su importancia para la evaluación del desempeño docente. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 1, 39-42. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/gaceta1/GacetaE01.html#p=40>
- SEP (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. México: SEP-DGFCMS.
- SEP (2012). Colección Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. México, Autor.
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP (2015a). Evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión ciclo escolar 2015-2016. Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf
- SEP (2015b). Concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y de supervisión, y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica ciclo escolar 2015-2016. Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de Asesoría Técnico Pedagógica. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf
- SEP (2016). Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional 2016-2018. Documento de trabajo. México: Autor.
- Trochim, W.M.K. (2001). *The research methods knowledge base*. Cincinnati, OH: Atomic Dog Publishing.
- Vázquez, M., Cordero, G. y Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la Enseñanza en cuatro países de América. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 14(3), 1-20. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16086/15528>.

ALGUNOS FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DOCENTE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO DE CASO

FACTORS THAT PROMOTE TEACHING DEVELOPMENT IN UNIVERSITY PROFESSORS: A CASE STUDY

VERÓNICA BOETA MADERA
Universidad Marista de Mérida
vboeta@marista.edu.mx

JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA
Universidad Autónoma de Yucatán
psosa@correo.uady.mx

Cómo citar: Boeta Madera, V. y Pinto Sosa, J. E. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 20-31.

Recibido: 16 de enero de 2017; **Aceptado para su publicación:** 02 de marzo de 2017

RESUMEN

La evolución de la carrera docente del maestro universitario en México constituye un ámbito de investigación en desarrollo. Este estudio analizó algunos factores que favorecen el desarrollo profesional de los docentes de una universidad privada. Se presentan los resultados de una primera etapa de la investigación, de carácter cuantitativo, tipo encuesta, en donde participaron 107 profesores. Los hallazgos indican que el contacto con los estudiantes, la retroalimentación sobre la clase y la valoración del alumno sobre lo aprendido, son los aspectos que los profesores consideran como favorecedores de su desarrollo. No se obtuvieron diferencias significativas según la etapa de la carrera docente o la categoría de adscripción en cuanto a los elementos que favorecen la docencia, si bien los factores tienen distinta importancia dependiendo de la antigüedad del profesor.

Palabras clave: trayectorias, desarrollo profesional, etapas, carrera docente

ABSTRACT

The construction process of the teaching profession of a university teacher is an area of research in development. This study analyzed some of the factors that favor professional development in a group of 107 teachers of a private university. A quantitative methodology was used with a survey type design. The results show that the contact with the students, the feedback they give to the teachers and their appreciation of what they learn are the aspects that teachers consider as favoring to their development. There were no significant differences about the factors that favor professional development regarding the stage of the teaching career or the category of ascription, although it is shown that the factors have importance according to the seniority of the teacher.

Keywords: career paths, professional development, stages, teaching career

ALGUNOS FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DOCENTE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Las investigaciones sobre el ciclo de vida y carrera han demostrado que, en el desarrollo de las profesiones, al igual que en el proceso de evolución de los individuos suelen seguirse “secuencias” que caracterizan a un número amplio de casos, y que determinan el paso a un siguiente momento en el que el desempeño profesional idealmente debe ser más maduro, complejo y satisfactorio. Los primeros estudios al respecto, realizados por Donald Super (1962, en Osipow, 2008) en la década de los 60, revelaron que hay personas que se estabilizan pronto en su profesión, otras más tarde, y otras no llegan nunca a hacerlo (Feixas, 2004). De igual modo, Super delineó una serie de etapas o maxiciclos que caracterizaban a las carreras dentro de una misma profesión, aunque esto no significaba que los ciclos se experimentaran siempre en el mismo orden, ni que todos los miembros de una profesión atravesaran todas las secuencias (Huberman, 1996, en Biddle et al, 2000).

La vida profesional de los maestros no fue objeto de estudios científicos sociales sino hasta principios de los años ochenta y ha sido abordada desde perspectivas distintas. En los estudios narrativos de la carrera del maestro se destacan aquéllos con un enfoque psicológico en los que a su vez se pueden identificar dos ramas importantes: una que se centra en el período y dinámica de la elección de la carrera y la iniciación en la profesión, y otra que examina el desarrollo posterior de la carrera, la vida interior del profesor, y las revisiones en los distintos estadios de la vida, los roles y las actitudes en el trabajo (Huberman, 1996, en Biddle et al, 2000). Esta segunda vertiente es la visión participativa asociada con el trabajo de Donald Super y en la cual se ubican los estudios sobre las etapas de desarrollo profesional en la carrera docente.

Zabalza (2009) afirma que la persona del profesor es un elemento de gran impacto en su práctica docente, pues “los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son” (p. 69). Esto significa que la dimensión personal es un aspecto que debe ser considerado en los procesos de acompañamiento docente en general y de profesores universitarios en particular, y que según indica, involucra el conocimiento y abordaje de tres factores clave: los ciclos de vida del profesor universitario; la satisfacción personal y profesional, y la carrera docente universitaria, entendida ésta desde la perspectiva de proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo.

La literatura de la que se dispone actualmente sobre el tema ha sido elaborada a partir de investigaciones realizadas con poblaciones de maestros de educación básica, que cuentan con una formación académica y profesional para dedicarse a la enseñanza, como es el caso de los estudios de Huberman (1990) con maestros de educación secundaria en Ginebra, y de modo más cercano los de Torres (2005) con profesores mexicanos. En contraste, el proceso que los maestros universitarios siguen para el desarrollo de su carrera docente, resulta un ámbito de investigación en desarrollo y del que todavía hay mucho por conocer, incluyendo lo relacionado con los profesores principiantes, pues como indican Bozu e Imbernón (2016), la mayoría de estas investigaciones se han llevado a cabo en los niveles de enseñanza no universitaria.

En este sentido, Mingorance (1993, en García-Valcárcel, 2001), encontró que el periodo de “iniciación” del docente universitario coincide con lo reportado por Huberman (1996) acerca de la fase de acceso a la carrera durante los tres primeros años. Pero queda aún un vacío en cuanto al conocimiento de lo que sucede en la trayectoria y desarrollo profesional de los maestros universitarios después de esta primera etapa, así como el conocimiento de aquellos aspectos que favorecen y/o limitan el desarrollo de su carrera.

El profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización poco racional y consciente, el cual va imponiendo un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionadas. Asimismo, llega a desempeñar su trabajo después de múltiples filtros y procesos de selección, y lo hace de acuerdo con las demandas de la cultura docente vigente. Por ello, Rué (2015) afirma que no es la “formación” del docente de educación superior su punto débil, sino un desarrollo profesional insuficientemente alineado con las nuevas y crecientes demandas.

También Feixas (2004) había abordado los elementos que impactan el proceso de desarrollo profesional del maestro de educación superior, profundizando en algunos de los señalados por García Galindo (1995, en García-Valcárcel, 2001). En su estudio con profesores universitarios españoles, cuyo propósito fue identificar cuáles factores habían tenido mayor incidencia en el desarrollo de su carrera docente desde la

percepción de los mismos profesores, Feixas encontró los siguientes resultados relevantes relacionados con los aspectos que contribuyen al cambio de orientación y desarrollo profesional como docente:

1. El 65.4% de los profesores, señaló que el nivel de entrada, perfil y tipología de los alumnos; el tipo de interacción entre profesor y estudiantes, su rendimiento académico y la desmotivación de los mismos, es lo que había contribuido más a que cambiara de estilo.
2. El 63.2% señaló que los comentarios de los estudiantes, y las puntuaciones bajas en su evaluación de desempeño docente habían sido influyentes.
3. En cuanto a las actividades de formación, se destacaron las conversaciones informales con profesores (59.3%) y la coordinación con otros compañeros maestros en aspectos de contenido, metodología y evaluación de los programas (53%), como facilitadores del desarrollo docente. Estos datos coincidieron con los obtenidos en las entrevistas, en las cuales se señalaron como elementos favorecedores:
 - a. El contacto con profesores más experimentados
 - b. La posibilidad de compartir asignatura con otro maestro
 - c. Formar parte de un equipo de trabajo
4. Como aspectos profesionales derivados de la experiencia previa, un 54.5% de los profesores destacó que la experiencia, la práctica diaria, la maduración personal y profesional habían sido los principales factores que contribuyeron a su cambio.
5. En contraparte y en congruencia con lo que Tardif (2004) ha señalado sobre la influencia de la formación pedagógica en la construcción de saberes profesionales, sólo un 30.4% de los profesores que respondieron el cuestionario afirmaron que los talleres de formación pedagógica contribuyeron de alguna forma a cambiar su docencia. Cabe señalar también que un 55% de los docentes que conformaron la población de estudio no contaban con ningún tipo de formación pedagógica.

Considerando el contexto previo, se presentan los primeros resultados obtenidos de una investigación más amplia sobre la trayectoria y desarrollo profesional con profesores de educación superior mexicanos de una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán. La pregunta de investigación para esta etapa del estudio fue ¿cuáles son los factores o elementos que favorecen el desarrollo profesional de un docente universitario?

Para fines de esta investigación, se define como factores que favorecen todos aquellos aspectos que los docentes manifiestan y que están asociados a lo que reportan como disfrutable de su práctica docente; lo que les ha motivado a continuar ejerciendo la docencia, y los elementos que explícitamente consideran que han contribuido positivamente a su desarrollo profesional docente. Por consiguiente, el objetivo fue identificar y analizar estos factores, así como caracterizarlos y diferenciarlos según la etapa de la carrera docente y la categoría de adscripción del profesor. Se tomó como referencia para el análisis de las fases de la carrera docente el modelo de síntesis propuesto por Huberman (1990), para el cual describió una secuencia normativa en el ciclo de vida profesional, caracterizado por fases, transiciones y crisis, que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Etapas de la carrera docente según Huberman.

Años de docencia	Temas/fase	Características
1-3	Acceso a la carrera: “supervivencia” y “descubrimiento”	Enfrentamiento a la realidad del aula, experimentación por ensayo y error, incorporación al gremio profesional
4-6	Estabilización	Confirmar la elección profesional realizada. Sensación de mayor independencia y dominio de la docencia; mayor espontaneidad
7-18	Experimentación/activismo Evaluación y dudas	Intento de incrementar impacto en el aula y búsqueda de nuevos desafíos. Incertidumbre y balance de la vida profesional. Replanteamiento de metas.
19-30	Serenidad/distancia en las relaciones	Menor importancia a las opiniones externas; mayor distancia en las relaciones cara a cara con los alumnos debido a la edad.
	Conservadurismo	Nostalgia por el pasado, resistencia a las innovaciones, dogmatismo.
31-40	Distanciamiento: “sereno” vs. “amargo”	Alejamiento progresivo de las actividades profesionales; mayor tiempo para sí mismo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1990).

MÉTODO

Se hizo uso de un diseño transeccional descriptivo tipo encuesta (Inche et al, 2003) para obtener información sobre las características de las trayectorias y desarrollo docente de los maestros participantes, incluidos los factores que identificaban como favorecedores de su carrera. La modalidad empleada fue la llamada “encuesta autoadministrada” según la caracterizan Inche et al (2003), que se distingue porque es el propio encuestado quien lee el cuestionario y selecciona sus respuestas.

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento denominado Cuestionario sobre Trayectorias Docentes, integrado por tres partes: 1) una introducción e instrucciones para responderlo; 2) un apartado de datos generales y de identificación del profesor (nombre, edad, formación académica, años de experiencia docente, categoría de profesor, etc.) y 3) 17 ítems de opción múltiple, respuesta abierta y jerarquización. La

construcción del Cuestionario se realizó en varias etapas que se sintetizan en la Figura 1.

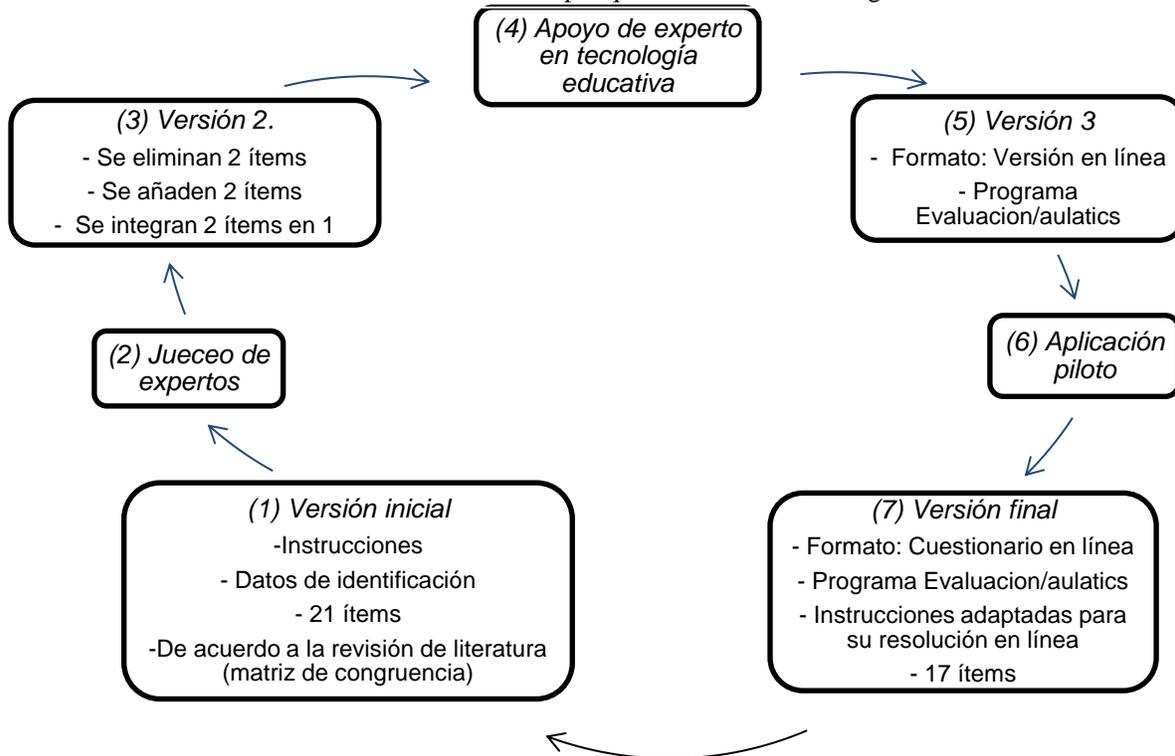


Figura 1. Proceso de elaboración del Cuestionario sobre Trayectorias Docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de establecer una relación lógica entre las variables de investigación, la literatura revisada y el instrumento, se elaboró una matriz de congruencia (Tabla 2). En ésta se indica lo que cada uno de los ítems del Cuestionario aporta a la evaluación de la trayectoria y desarrollo docente, así como el aspecto particular que se evalúa de cada una.

Tabla 2.

Matriz de congruencia entre variables de investigación e ítems del Cuestionario.

Variable	Sustento de la revisión de la literatura	Ítems
Trayectoria Docente	La trayectoria, según consideran Vilorio y Galaz (2009), se puede concebir como “una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia laboral” (pp. 3).	Datos de identificación 3, 5, 6
	Kelchtermans (2004, en Marcelo y Vaillant, 2009) afirma que una de las perspectivas desde las que se puede entender el Desarrollo Profesional es a través del conjunto de acciones o experiencias dirigidas a la mejora de la práctica profesional.	1, 2
Desarrollo Profesional Docente	El Desarrollo Profesional es la recuperación del significado y la vivencia que se da a las experiencias profesionales, así como a los factores que en las mismas han influido (Kelchtermans, 2004, en Marcelo y Vaillant, 2009).	4, 7, 8, 9, 10, 13, 14
	Incluye un aspecto descriptivo del proceso de desarrollo en una profesión (Kelchtermans, 2004, en Marcelo y Vaillant, 2009).	11, 12
	El desarrollo profesional docente incluye todas las acciones y experiencias de aprendizaje, planificadas o no, que contribuyen a la mejora de la educación en las aulas (Day, 2005).	15, 16, 17

En cuanto a la población de estudio, se realizó un censo con el total de profesores activos en la institución en el semestre Enero-junio 2015, que incluyó a los profesores de asignatura, a los de medio tiempo y tiempo completo pertenecientes a los distintos programas académicos de licenciatura y posgrado, los cuales sumaron 428 maestros de acuerdo a los datos reportados por el departamento de Control Escolar. Se obtuvo la participación de 107 docentes, lo que representó un 25% de la población total de maestros activos al momento. En la Tabla 3 se reporta el número de profesores por programa académico que respondieron al instrumento.

Tabla 3.

Profesores que respondieron el Cuestionario sobre Trayectorias Docentes según programa académico.

Carrera / Licenciatura	n
Administración	6
Recursos Naturales	10
Administración Turística	6
Arquitectura	4
Derecho	8
Diseño de interiores	1
Formación Integral	16
Fisioterapia	3
Ingeniería Civil	4
Ingeniería Industrial y de Sistemas	1
Mercadotecnia	6
Médico Cirujano	2
Nutrición	4
Psicología	19
Maestría en Administración de Empresas Constructoras	1
Maestría en Arquitectura del Paisaje	1
Maestría en Gestión de la Productividad	1
Maestría en Educación	5
Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica	5
Doctorado en Educación	4
Total	107

La administración del Cuestionario sobre Trayectorias Docentes fue en línea, es decir, se diseñó una versión digital disponible a partir del programa Evaluación/aulatic. Por respeto a las políticas de privacidad de la universidad, el contacto se realizó por medio de las coordinaciones académicas de los programas de licenciatura y posgrado, a los que se solicitó apoyo para compartir a través de los correos electrónicos de los maestros, la invitación a colaborar en la investigación, así como del envío de la dirección electrónica del instrumento. El período de administración fue de enero a abril de 2015 y cada docente recibió tres correos a manera de recordatorio para completar el cuestionario.

RESULTADOS

Una de las maneras en que puede ser analizado el ciclo de vida y carrera de un profesional es a través de la descripción de las experiencias de aprendizaje que ha vivido en el desarrollo de la misma, en un intento de comprender su significado y los elementos que han influido en ella. Se reportan a continuación los resultados obtenidos sobre los aspectos que favorecen el desarrollo de la carrera docente de los maestros participantes, a partir de tres aspectos: lo que más se disfruta de la docencia, lo que les ha motivado a continuar con su carrera y lo que identifican como factores positivos en su trayectoria.

Lo disfrutable de la docencia universitaria

Las experiencias vividas generalmente se recuerdan en relación con la sensación de disfrute o desagrado asociada a las mismas. Al respecto, los profesores encuestados señalaron que disfrutaban la docencia principalmente porque les permite un encuentro e intercambio con los estudiantes, con los que tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos, tal como puede observarse en la Tabla 4.

Al comparar los datos de las etapas de la carrera docente (Huberman, 1990) en que se encuentran los profesores con las respuestas sobre lo que más disfrutaban de la docencia, se encuentra de nuevo que el compartir con los alumnos experiencias y acompañarlos en su formación es lo que más disfrutaban los maestros independientemente de la etapa docente en la que se encuentren. El análisis comparativo de estas variables a través de la prueba Chi cuadrada ($X^2 = .446$, $N = 107$, $gl = 24$, $p > .05$) confirma, por otra parte, que no existe diferencia significativa entre la etapa de desarrollo profesional y lo que más se disfruta de ser docente.

Tabla 4.

Lo que más se disfruta de ser docente universitario.

	f	%
Compartir, acompañar alumnos, intercambiar con ellos, encuentro	53	49.5%
Ambiente humano de la U	21	19.6%
Ambiente académico, nivel de exigencia académica	13	12.81%
Formar profesionales preparados	9	8.4%
Aprender a ser docente	4	3.7%
Respaldo de autoridades	4	3.7%
Otros	3	2.8%

Lo anterior se presenta en las categorías de 19 a 30 años de docencia, y de 31 a 40 años, las frecuencias de respuestas que se obtuvieron sobre lo que más se disfruta se concentran en esta opción (contacto con los estudiantes), en tanto que en las etapas anteriores los maestros también refieren disfrutar otras alternativas además del encuentro con los estudiantes, como el ambiente humano y académico de la institución, el formar profesionales preparados y el aprender a ser profesor.

Experiencias que motivan a continuar la docencia

El desarrollo profesional de los profesores es un proceso que opera a través de experiencias de diversa índole que se dan dentro de un contexto específico (Marcelo y Vaillant, 2009). El impacto que tienen dichas experiencias en el profesor puede constituirse en la motivación que lo anime a continuar en la docencia, a hacer cambios en ella, o bien a considerar abandonarla. A este respecto, el 77.6% (83) de los maestros encuestados informó que Sí ha vivido alguna experiencia especialmente significativa que le haya motivado a continuar su labor como profesor universitario. El tipo de experiencia significativa que reportan con mayor frecuencia los profesores en general es el reconocimiento de los alumnos sobre la

utilidad/interés/valor de lo aprendido, siendo señalado por el 42.1% de los participantes. Este dato es concordante con los resultados obtenidos sobre lo que los maestros disfrutaban más de la docencia, pues en ambos casos están relacionados con el contacto y el encuentro con los estudiantes y la retroalimentación positiva que éstos le dan al profesor.

Al realizar la comparación con la prueba Chi cuadrada entre los maestros que reportaron haber tenido una experiencia motivadora con los que no según la etapa de la carrera docente, se encontró una diferencia significativa entre unos y otros ($X^2 = .019$, $N = 107$, $gl = 4$, $p < .05$), por lo que se considera que los que respondieron afirmativamente reconocen el impacto de algunas experiencias vividas como determinantes en haber continuado su trayectoria docente. También fue significativa la diferencia de acuerdo al tipo de experiencia motivadora que los profesores señalaron que ha influido en su práctica ($X^2 = .043$, $N = 106$, $gl = 28$, $p < .05$), y que se reporta en la Tabla 5, en la cual se puede observar de nueva cuenta que es el reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad y valor de lo que han aprendido lo que es más motivante para los maestros de todas las categorías de antigüedad, salvo para los docentes de 31 a 40 años, que en un 57.1% refirieron no haber tenido experiencias motivadoras que los hayan estimulado a continuar su trayectoria docente.

Tabla 5.

Tipo de experiencia motivadora, de acuerdo a la etapa de carrera docente.

Categoría de experiencia docente	Factor	%
1 a 3 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	42.1%
	Cambio de actitud de los alumnos	26.3%
4 a 6 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	36.4%
	Cambio de actitud de los alumnos	18.2%
7 a 18 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	52.5%
19 a 30 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	38.9%
	Ambiente humano, cercanía	22.2%
31 a 40 años	No ha tenido experiencias motivadoras	57.1%

Este último dato llama la atención y aun cuando es necesario explorarlo a mayor profundidad, pone a discusión las siguientes interrogantes: ¿Existe asociación inversa entre las motivaciones que tienen los docentes que estimulen su trayectoria? ¿Será que la autopercepción se modifica conforme tengan mayor antigüedad docente? ¿Qué otros aspectos motivan a los profesores que están en la última etapa de su carrera docente?

Factores que favorecen el desarrollo docente

Dentro del análisis de las experiencias que construyen la carrera de los profesores, se incluyen también los aspectos que el maestro identifica explícitamente como favorecedores de su evolución como docente. La Tabla 6 reporta estos resultados, en los que se muestran una serie de factores que en algunos estudios como el de Feixas (2002) se han encontrado como favorecedores o limitantes de la trayectoria y desarrollo docente universitarios, organizados de acuerdo a la importancia que los participantes le asignaron en cuanto al impacto que podrían tener en su propia práctica. Se aprecia que existen diferencias individuales en los factores que los docentes identifican y que se evidencian en la dispersión o variabilidad de las respuestas, pues si bien casi todos se consideraron de influencia, la importancia (el orden en que fueron seleccionados) que los profesores le asignaron a cada uno fue variable. Sin embargo, también se encontraron coincidencias.

Así, se puede observar en la Tabla 6 que la experiencia docente previa representa uno de los aspectos que los profesores consideran en primer lugar de influencia positiva en su desarrollo docente, seguido de la retroalimentación de los estudiantes. Las actividades académicas como la participación en las reuniones de profesores y los cursos de formación docente, obtuvieron el tercer porcentaje más alto en los resultados de este ítem.

Tabla 6.
Factores que favorecen el desarrollo de la trayectoria docente.

Factores	%									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Inducción a la Universidad	9.3	2.8	9.3	7.5	5.6	3.7	6.5	2.8	3.7	
Participar en cursos/programas de FD	20.6	13.1	12.1	6.5	2.8	5.6	3.7	4.7		.9
Contacto con otros profesores	7.5	10.3	11.2	12.1	9.3	5.6	2.8	3.7		.9
Retroalimentación de estudiantes sobre mi desempeño docente	11.2	28	15	9.3	10.3	3.7	2.8	4.7		.9
Retroalimentación de autoridades sobre mi desempeño docente	3.7	11.2	16.8	10.3	6.5	2.8	4.7	3.7	.9	.9
Recibir orientación de profesores más experimentados	5.6	8.4	10.3	3.7	9.3	8.4	2.8	2.8	4.7	.9
Participar en procesos de acreditación institucional		.9	.9	1.9	.9	2.8	3.7	2.8	11.2	7.5
Contar con experiencia docente previa	33.6	8.4	3.7	7.5	5.6	2.8	1.9	.9		1.9
Participar en las reuniones de Colegio de Profesores	1.9	7.5	9.3	20.6	11.2	12.1	4.7	.9	2.8	
Apoyo de familia, amigos	.9	2.8	3.7	2.8	4.7	5.6	5.6	3.7	6.5	8.4
Otros	1.9	1.9		3.7		1.9		1.9		1.9

Desde otro análisis, al agrupar los factores que obtuvieron porcentajes superiores al 50% sumando las frecuencias de los tres primeros lugares de importancia en que fueron seleccionados por los maestros de acuerdo a cómo consideran que contribuyen a su docencia, se destaca que en todas las etapas la retroalimentación de los estudiantes se encuentra dentro de los tres primeros lugares de importancia. Se encontró también que el contar con formación docente y tener experiencia docente previa, son aspectos que van adquiriendo mayor importancia a medida que los maestros tienen mayor antigüedad, siendo para los maestros de 31 a 40 años la experiencia docente el principal aspecto que facilita su desarrollo como profesores. Asimismo, también se hace notar que la retroalimentación de directivos sólo fue considerada como un factor relevante por los docentes noveles, quienes en un 68.8% lo colocaron entre los primeros lugares de importancia. Se reportan estos datos en la Figura 2.

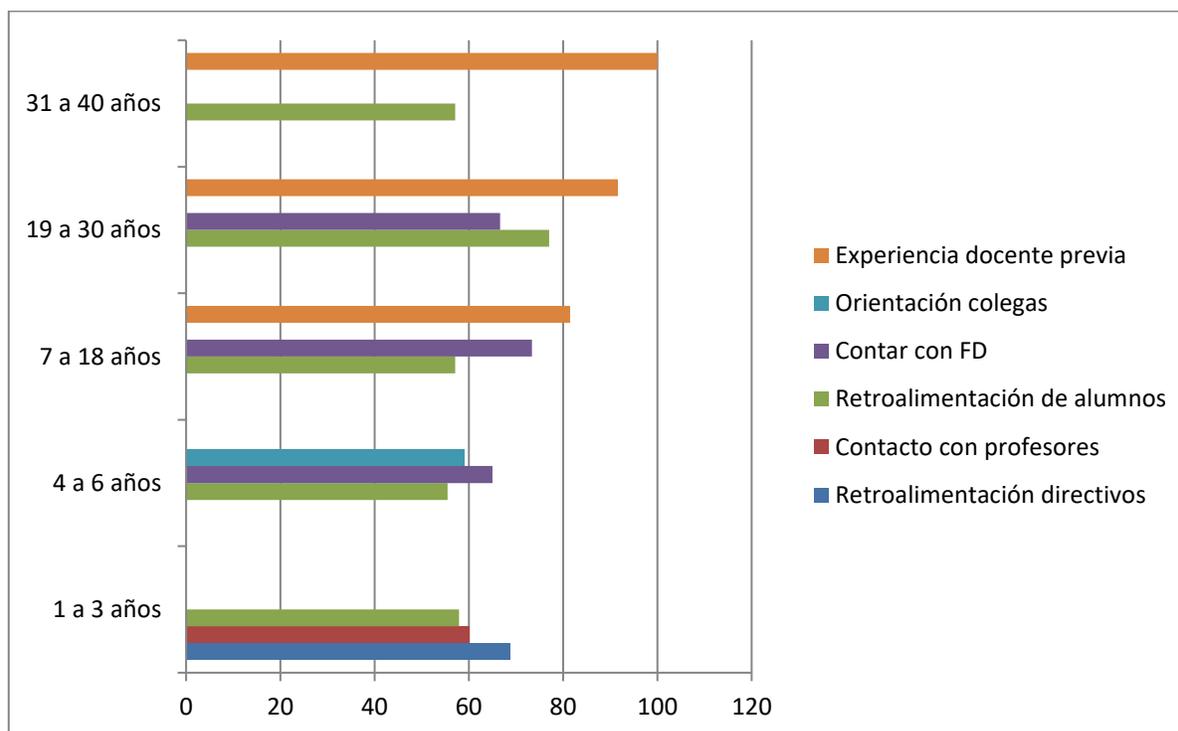


Figura 2. Factores que favorecen el desarrollo docente de acuerdo a la etapa de la carrera.

Por el contrario, los factores que obtuvieron porcentajes inferiores al 50% en los tres primeros lugares de importancia para los profesores, de acuerdo a la antigüedad fueron los siguientes: inducción a profesores, acreditación, participación en las reuniones de colegios de profesores y apoyo de familia/amigos. Esto hace pensar que se trata de aspectos a los que los maestros universitarios les otorgan poco valor en el desarrollo de su carrera docente.

La categoría de adscripción en que se encuentra el profesor en la universidad (por asignatura o de carrera) fue otra de las variables a considerar en el análisis de los factores que favorecen el desarrollo docente (ver Tabla 7).

Tabla 7.

Factores que favorecen el desarrollo profesional docente, de acuerdo a la categoría de profesor.

Categoría de profesor	Factor	%
Profesores de tiempo completo	Contar con formación docente	82.3%
	Tener experiencia docente previa	76.9%
	Retroalimentación de alumnos	57.2%
Profesores de asignatura	Tener experiencia docente previa	64.9%
	Retroalimentación de alumnos	64.7%
	Contar con formación docente	61.8%

Se encontró que tanto para unos como otros maestros, los factores que obtuvieron los porcentajes mayores en los tres primeros lugares de importancia fueron: contar con formación docente, el tener experiencia docente previa y la retroalimentación de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden en general con los reportados por Feixas (2004) con docentes españoles. Se encontró que el contacto con los estudiantes, así como la información que éstos le proporcionan al maestro sobre su clase y sobre lo que aprenden en ella, son los

aspectos que tienen el mayor impacto positivo en el desarrollo de la carrera docente de los profesores, independientemente del momento de vida profesional en que se encuentren.

Si bien no se encontraron diferencias significativas en el análisis según la etapa de la carrera, los datos revelan que los factores que favorecen el desarrollo docente van adquiriendo distinta importancia a medida que los profesores van avanzando en la profesión docente. Así, es en los primeros años de vida profesional (de 1 a 3 años) donde la retroalimentación de directivos tiene mayor importancia, siendo sustituida posteriormente por la que proporcionan los estudiantes y por la experiencia misma, que proporciona al profesor probablemente una mayor confianza en su ejercicio. Estos resultados son congruentes con las características que Huberman (1990) describió sobre la etapa inicial de la carrera denominada “descubrimiento y supervivencia”, en la que los profesores se esfuerzan por integrarse al gremio profesional, siendo entonces la opinión de los colegas y de los directivos una importante fuente de información sobre lo que es necesario hacer para incorporarse con éxito a la profesión. Mingorance (1993, en García-Valcárcel, 2001) también ya había identificado algunas de estas características en profesores universitarios.

Se observaron asimismo diferencias en cuanto a lo que los maestros universitarios perciben como disfrutable y motivante en su quehacer docente. Aunque el encuentro y cercanía con los alumnos es el aspecto que más se disfruta en toda la carrera docente, los maestros en las tres primeras etapas de la carrera encuentran una mayor diversidad de factores que les hacen disfrutable su ejercicio profesional, los cuales van limitándose a partir de la etapa de 19-30 años de docencia. Se encontró, de igual modo, que los maestros entre 31-40 años de antigüedad son los que reportan en un mayor porcentaje no haber vivido ninguna experiencia que los haya estimulado a continuar con su carrera profesional, lo cual lleva a pensar en lo que Huberman (1990) ha señalado como distintivo de este periodo, en el cual el docente inicia un proceso de desvinculación profesional que en ocasiones puede adquirir un tono de nostalgia y amargura.

Por otro lado, el análisis de los resultados sobre los factores que favorecen la carrera docente según la categoría de profesor sugieren una posibilidad alternativa de análisis al que tradicionalmente se asocia el perfil de los profesores de asignatura (PA) y de tiempo completo (TC), que se han visto como docentes con roles e intereses distintos en su participación en las instituciones de educación superior (IES). El hecho que se haya encontrado que tanto unos como otros perciben factores similares de impacto en su desarrollo docente, abre la puerta a una reflexión más profunda y menos categórica de sus aportaciones en la educación universitaria. Solís (2015) ha iniciado ya la discusión al respecto en su investigación sobre identidades y trayectorias de los PA en una universidad pública de México, al proponer una “tipología del personal de asignatura”, que cambia la visión homogénea que usualmente se tiene de este docente para plantear una heterogeneidad en los roles que el maestro por horas puede desempeñar en las universidades.

Se puede concluir, en consecuencia, que el conocimiento sobre la evolución de la carrera docente de los profesores universitarios sigue siendo un área de investigación sobre la que aún hay que explorar y profundizar. Las aportaciones de la presente investigación permiten afirmar que los docentes encuestados que laboran en la universidad tienen como colegiado características en común, pero sin duda sus intereses y necesidades van cambiando a medida que van desarrollándose en su profesión, necesidades que deben ser consideradas para poder otorgarles un acompañamiento pertinente y eficaz que oriente hacia un ejercicio profesional de mayor calidad y disfrute personal.

Este estudio aporta datos que sugieren la existencia de estadios o etapas por las que se atraviesa en la carrera profesional del docente universitario, encontrándose características que coinciden con al menos dos de los periodos señalados por Huberman (1990): la etapa inicial de descubrimiento y experimentación de los profesores novatos, y la final, de distanciamiento, propia de los maestros que están por jubilarse. Queda aún por conocer qué caracteriza la vida de los maestros universitarios en los otros momentos de su trayectoria.

Los factores identificados como favorecedores del desarrollo docente ponen de manifiesto la motivación e interés de los profesores por elementos a veces intangibles en los procesos de evaluación docente, así como de los procesos académicos-administrativos, es decir, aspectos que dependen del vínculo y relación profesor – estudiante. Esto puede llamarse el valor agregado o el legado que cada docente percibe que sus estudiantes reconocen de su labor. Lo que, de algún modo, le da sentido a su razón de ser docente.

Finalmente, el estudio permite a la universidad y a las IES preguntarse sobre los procesos de actualización docente que existen para promover e incentivar el desarrollo profesional y con ello reflexionar y mejorar la práctica docente, e incluso diseñar programas de formación de profesores que respondan a las características, necesidades y competencias docentes (Torra et al, 2012). Será necesario más investigación para conocer y comprender sobre el dominio afectivo o las motivaciones que llevan a un profesor a ser docente y a mejorar su propia práctica con el paso de los años, abonando de este modo a un conocimiento más profundo de la dimensión personal del docente de la que Zabalza (2009) señala.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo Escolar 2010-2011*. México: ANUIES.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds). (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3): 467-492.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), recuperado en línea el 18 de septiembre de 2013 en <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33: 31-59.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 2: 139-159.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good, T. y I. Goodson, I. (Eds). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- García –Valcárcel, A. (coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J. y Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data. Revista de Investigación*, 6(1): 23-37.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Osipow, S. (2008). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (número extraordinario): 217-236.
- Solís, M. (2015). Trayectorias e identidades del profesorado de asignatura en la FES Acatlán: rezagos de la política académica en los últimos lustros. *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: COMIE.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torra, I., Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E. ... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2): 21-56.
- Torres, M. (2005). *Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. Cuadernos de Investigación*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Viloria, E. y Galaz, F. (2009). Trayectorias profesionales en profesionistas y académicos del Derecho: el caso de una Universidad pública. *En Memorias del X Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5: 68-80.

EL FUTURO MAESTRO GENERALISTA ¿PREPARADO PARA UTILIZAR LA MÚSICA EN SU ENSEÑANZA?

IS THE FUTURE GENERALIST TEACHER PREPARED TO INCORPORATE MUSIC IN HIS TEACHING PRACTICE?

PAULINA BAUTISTA CUPUL
Universidad de Granada
paulinacupul@correo.ugr.es

Cómo citar: Bautista Cupul, P. (2017). El futuro maestro generalista ¿preparado para utilizar la música en su enseñanza? *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 32-44.

Recibido: 10 de marzo de 2017; **Aceptado para su publicación:** 25 de abril de 2017

RESUMEN

Considerando los cambios curriculares como respuesta a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, en este artículo se estudia cualitativamente el caso de la Universidad de Granada (España), a través de la experiencia de cinco estudiantes del Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación durante la impartición de la única asignatura obligatoria de Educación Musical en el Grado de Primaria. Se observaron las clases de tres grupos y se realizaron entrevistas individuales a profesores y estudiantes con el fin de valorar las prioridades musicales en el desarrollo de la asignatura y la predisposición de los futuros maestros para emplear la música en su enseñanza. Los resultados obtenidos reflejan una divergencia en el desarrollo práctico en cuanto a los propósitos, los contenidos, las habilidades musicales básicas y la evaluación, ante lo cual los estudiantes valoran no sentirse preparados para utilizar la música en el aula.

Palabras clave: formación de docentes de primaria, educación musical, aprendizaje

ABSTRACT

Considering the curricular changes as a response to the creation of the European Higher Education Area, in this article the case of the University of Granada (Spain) is studied qualitatively through the experience of five students from the School Education who were taking the requirement of the unique subject of Music Education in the curriculum. The classes of three groups were observed and individual interviews were conducted with teachers and students in order to assess the musical priorities in the development of the subject and the predisposition of future teachers to use music in their teaching. The results obtained reflect a divergence in practical development in terms of purposes, content, basic musical skills and evaluation, to which students value not feeling prepared to use music in the classroom.

Keywords: primary teacher training, music education, learning

INTRODUCCIÓN

El presente artículo indaga hasta qué punto el plan de estudios del Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR) –elaborado bajo las políticas del Plan Bolonia– prepara y permite que el futuro profesor-tutor sin grandes conocimientos musicales o de educación musical se sienta competente para utilizar la música en el aula de Primaria, en razón de los tantos beneficios que tiene para los niños en etapa escolar: su valor artístico y estético intrínseco (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2013), su aporte para el desarrollo cognitivo (Hallam, 2010; Reyes, 2011; Schellenberg, 2004), el desarrollo del pensamiento lógico-matemático (Vaughn, 2000), la promoción de la creatividad, la mejora de las competencias lingüísticas (Cabedo y Díaz, 2015), entre muchos más que hacen de la música y el arte en general una herramienta educativa de primer orden para la educación escolar de régimen ordinario.

Así mismo, cada día se defienden más los aportes de la competencia musical del profesor generalista. Por ejemplo, Mills (1989) expone que si estos profesores utilizaran la música en el aula e incluso si fueran quienes la enseñaran se contribuiría a eliminar el prejuicio de la música como un "don especial", idea con la cual Seddon y Biasutti (2008) coinciden, agregando que los profesores generalistas con competencia musical son los que están en posición de romper desde edades más tempranas el "ciclo de bajas expectativas" para personas presuntamente sin talento musical. Planteamientos con los que algunos autores se muestra de acuerdo, siempre y cuando se planifique un currículo apropiado para la formación musical del maestro generalista (Aróstegui, 2006; Russell-Bowie (2009); Vries, 2013).

Países como Australia e Inglaterra han retomado la importancia de esta competencia musical de los profesores generalistas. Australia ha acertado en la utilidad de un asesor especialista para fortalecer la confianza musical de los profesores, principalmente en: ayudarlos a planear e insertar actividades musicales, acompañarlos en actividades de mayor dificultad y darles retroalimentación de las actividades implementadas (De Vries, 2013). Igualmente, Beauchamp (2010) valora positivamente que Inglaterra desarrolle los cursos de entrenamiento del profesorado no especialista haciendo énfasis en el dominio integral y no unitario de elementos musicales básicos como: duración, ritmo, tono, silencio, timbre, textura, dinámica y estructura.

Otra propuesta que valora la contribución musical del maestro generalista es la de Bresler (1996), la cual se desarrolla a partir de cuatro modelos en la aplicación práctica de la música dentro del currículo:

- Como vehículo de integración en la comunidad, centrado por tanto en la reproducción de los valores de su entorno.
- Como elemento de apoyo a otras asignaturas, comprometiéndose así de algún modo con los que fracasan en la orientación al uso del sistema escolar.
- Orientado a la autoexpresión, con lo que tiene de terapéutico y de exteriorización de sentimientos y afectos.
- Centrado en el conocimiento específico de lo que es el arte y sus destrezas, en relación con las nociones de percepción, conceptualización y de inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Finalmente recordar la filosofía praxial de la educación musical propuesta por Elliot (1995), en la que se aboga por el desarrollo de la musicalidad de los profesores a través de acciones críticamente reflexivas en torno a la apreciación de la riqueza de la música. Planteando que los objetivos de su formación deben garantizar el desarrollo de oyentes críticamente reflexivos y aficionados musicales que posean la comprensión y la motivación para dar a la música un lugar importante en sus vidas y en las de otras personas.

Pese a las expectativas positivas en la competencia musical del maestro generalista, se ha evidenciado que una de las principales causas por las que no utiliza la música en el aula es primordialmente por la falta de confianza en sus habilidades y competencias musicales (Jeanneret, 1997; Mills, 1989, 1996; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006), entre otros como la falta de formación aun teniendo interés en la materia, la falta de recursos didácticos y el tiempo o prioridad para implementar un programa a partir de la formación musical (Mills, 1989; Russell-Bowie, 1997; Van Niekirk, 1997; Álvarez, et al., 2016).

En suma, este artículo surge ante el valor que puede representar para la educación que el profesor generalista esté habilitado musicalmente para emplear la música en su enseñanza, de tal forma se reivindique como un aliado del profesor especialista en educación musical y al mismo tiempo como una figura que en diversas circunstancias puede ser un apoyo y magnificar los alcances educativos de la escuela. Así, en el contexto de la UGR, ante las políticas educativas basadas en el Plan Bolonia y ante el perfil docente que demanda la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006 en aquel momento vigente, el maestro generalista se supone que ha de adquirir las competencias musicales para incorporar la música en su enseñanza en una única asignatura semestral denominada Educación Musical del actual plan de estudios, razón por la cual el presente artículo pone énfasis en su valoración para cumplir esta función.

METODOLOGÍA

Con el fin de indagar sobre los aspectos recién mencionados sobre la formación musical del maestro generalista en el caso concreto del plan de estudios del Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada se planteó y diseñó la investigación referida en este artículo. Concretamente, los objetivos que la motivaron fueron:

- Conocer en la práctica cuáles eran las prioridades de contenido en la asignatura de Educación Musical.
- Analizar cuáles fueron las prioridades institucionales en la toma de decisiones para contemplar la música en el plan de estudios de formación del Maestro de Educación Primaria.
- Conocer si después de la impartición de la única asignatura obligatoria de Educación Musical del Grado de Primaria el alumnado se sentía dispuesto para utilizar las competencias musicales adquiridas en sus futuras clases como maestro generalista.

Para dar respuesta a estos objetivos se llevó a cabo una investigación cualitativa a razón de que permite proporcionar balances detallados y auténticos del fenómeno en su contexto, facilitando detalles de los hechos y de la complejidad de su interrelación dentro de un marco de análisis delimitado, dando al lector la posibilidad de rastrear el proceso de desarrollo curricular, la implementación de la pedagogía y la evaluación (Adelman & Kemp, 1992).

Los resultados que se presentan en este artículo derivan de un estudio más amplio: una evaluación comprensiva (Stake, 2006) sobre el papel que tiene la música en el nuevo Grado de Primaria de la UGR. A partir de aquí se despliega un estudio de caso tipo instrumental (Stake, 1995), útil cuando nos encontramos en una situación paradójica en la que existe una necesidad de comprensión general que consideramos podemos entender mediante el estudio de un caso particular, en cuyo objeto se da un especial interés a las diferentes perspectivas de valor de los sujetos para juzgar el mérito, en este caso, de la asignatura de Educación Musical en la formación docente del nuevo Grado.

De este modo, el caso se construye a partir de la experiencia de cinco estudiantes (sub-casos) de la primera promoción del plan de estudios (2011-2014) tras su reforma a partir de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior. Por razones metodológicas la intención era tener cuatro sub-casos, dos estudiantes con intenciones de cursar la Mención en Música y dos que desearan cursar una Mención distinta. Sin embargo, esto no se pudo concretar previo al inicio del trabajo de campo, debido a que la UGR no permitió el acceso a los perfiles de los estudiantes en razón de sus políticas de privacidad. En su defecto y debido al inicio del Prácticum II en marzo de 2013, la Universidad ofreció tramitar mi acceso al colegio con el mayor número de estudiantes de prácticas, el cual me permitía conocer a los estudiantes *in situ* y de acuerdo a su representatividad para el caso (Flick, 2009; Stake, 2010), invitar y concretar a los posibles candidatos previo al inicio de la asignatura de Educación Musical en abril de 2013.

Respetando las condiciones dispuestas por la UGR y la concesión del colegio para acceder a las clases, asistí en el horario escolar prescrito para observar a los estudiantes durante su fase de prácticas. Al término de la primera semana había observado a 20 estudiantes, de los cuales ninguno expresó interés por la Mención en Música, por lo tanto, solo invité a tres estudiantes (Bernardo, Daniel y Rosario, nombres ficticios) en función del rol que desempeñaban en el aula y el contraste que había en los estilos de enseñanza en los que

estaban siendo instruidos. Los tres me respondieron afirmativamente, aunque no descarté a ninguno con el fin de ver su evolución y de acuerdo a su representatividad tener opciones para elegir (Flick, 2009; Stake, 2010).

Sin estudiantes con intereses de cursar la Mención en Educación Musical, tuve que esperar el inicio de la asignatura Educación Musical. Uno de los siete profesores que la impartían me autorizó entrar a su clase e indagar en los intereses de los estudiantes respecto a su próxima elección de la Mención, siendo únicamente dos alumnos (Teo y María) los que manifestaron tener intenciones en cursar la Mención en Educación Musical. Después de hablarles brevemente sobre las implicaciones de la investigación obtuve la afirmación de ambos para participar.

En la siguiente tabla se puede apreciar el número de sesiones a las que asistí por cada alumno en la asignatura de Educación Musical.

Tabla 1.
Profesores, sub-casos y número de sesiones observadas.

Estudiantes del Grado de Educación Primaria	María	Teo	Bernardo	Rosario	Daniel
Profesor de la asignatura		Almajano		Cáceres	Vidal
Nº de sesiones observadas de las asignatura de Educación Musical.		14 horas		8 horas	6 horas
No. de horas observadas del seminario de la asignatura de Educación Musical.		5 horas		2 horas	2 horas

María, Teo y Bernardo estaban en el mismo grupo, tuve la oportunidad de observarlos en mayor número de sesiones porque las circunstancias fueron favorecedoras. En el caso de Rosario, el profesor que impartía la asignatura estuvo varios días de baja por su estado de salud. En cuanto a Daniel, asistí a un menor número, debido a que el profesor demoró en darme su consentimiento para acceder al aula a observar.

Todos los profesores y estudiantes del grupo correspondiente me dieron su autorización para grabar el audio de la sesión, realizar la observación directa de la clase y llevar un registro en mi diario de campo. En el caso de las entrevistas fueron transcritas (.DOC) en su totalidad y los diarios de campo fueron escaneados y convertidos en imágenes (.JPEG) para su análisis.

Posteriormente se examinaron, se codificaron (Flick, 2009) y triangularon (Flick, 2015; Adelman & Kemp, 1992) los datos de las distintas fuentes de información utilizando el software de análisis de datos cualitativos Nvivo (versión 11), identificando cuatro principales categorías (Flick, 2009; Stake, 2010): a) las prioridades en el currículo; b) la evaluación de las competencias de la asignatura; c) la articulación curricular; d) la autonomía del estudiante universitario. En torno a ellas se organizan los resultados y la discusión, en función de los objetivos de este artículo.

RESULTADOS

La asignatura de Educación Musical

Se implementó en el sexto semestre del Grado en Educación Primaria, dando inicio forzoso en la tercera semana del mes de abril de 2013 como consecuencia de la estructura que se dispuso para el Prácticum II: del día 20 de febrero hasta el 5 de abril. Esta estructura supuso que los contenidos se desarrollaran en un tiempo de 10 semanas, lo que se convirtió en una dificultad palpable para profesores y alumnos, como describe el profesor Vidal:

Por ser el primer año de implementación, ha tenido un pequeño desfase de tipo horario, y es que la asignatura empezó a finales de abril, claro ha sido mucho contenido en muy poco tiempo. Para el curso que viene, parece ser que esa es una de las mejoras: que la van a extender en el tiempo... porque aunque han sido dos meses extensos siguen siendo dos meses, muy poco para asimilar la importancia de la asignatura. Ha sido deficiente

para mí en concreto, ha sido un “handicap” porque al concentrarla en dos meses me ha supuesto un esfuerzo teórico-práctico. Además, me ha coincidido algún día con huelgas, festivos, etc. con lo que claro me ha faltado profundizar en algunos textos, se ha dado todo, pero no con la profundización que a mí me hubiese gustado.

Aproximadamente casi todos los profesores tuvieron un tiempo real de ocho semanas para impartir la asignatura como consecuencia de las huelgas y días festivos acaecidos. En este tiempo los profesores debían conseguir que sus alumnos desarrollaran los siguientes objetivos:

- Conocer las bases y principios psicopedagógicos y metodológicos de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria.
- Sensibilizar al alumnado del Grado ante la importancia de la Educación Musical como medio para el desarrollo integral del niño y de la niña.
- Conocer y analizar el currículo de Educación Musical para la etapa Primaria y establecer relaciones interdisciplinares con otras áreas.
- Conocer los diferentes bloques de contenidos del Área de Educación Musical y las estrategias metodológicas para su desarrollo en el aula de Educación Primaria.
- Elaborar propuestas didácticas musicales para el aula de Educación Primaria.
- Realizar una aproximación hacia la investigación en el ámbito de la Educación Musical como herramienta de evaluación y reflexión del profesorado.
- Conocer las relaciones que se establecen entre la música, la cultura y la escuela en la sociedad actual.

La asignatura se concreta en un temario teórico y otro práctico que son el punto de partida de la clase teórica y el seminario (correspondiente a la parte práctica), contenidos que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Contenidos teóricos y prácticos extraídos de la guía docente

Temario teórico	Temario práctico
Tema 1: La música como lenguaje. La percepción y la expresión musical. Características del sonido. Elementos del lenguaje musical.	Tema 1: La percepción auditiva. Discriminación de parámetros sonoros y elementos musicales. Audición y análisis de obras musicales. Representación gráfica de la música: musicogramas y partituras analógicas. Introducción a la lectoescritura. Selección de actividades y recursos para la audición musical activa.
Tema 2: Fundamentos psicopedagógicos de la Educación Musical. Valor formativo de la Educación Musical. Desarrollo evolutivo de las habilidades musicales en Educación Primaria.	Tema 2: Educación rítmica y movimiento. Ejercicios para el desarrollo del sentido rítmico a través del movimiento en el espacio, el cuerpo y el ritmo. La danza en la escuela: Coreografías básicas. Selección de actividades y recursos para la educación rítmica y el movimiento.
Tema 3: La música en el currículum de Educación Primaria. Marco legislativo. Estructura del currículum: competencias, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, evaluación, atención a la diversidad. Aproximación interdisciplinar a la planificación en Educación Musical.	Tema 3: Educación vocal y canto. Desarrollo de la voz como instrumento de expresión musical. La canción como elemento expresivo. Selección de actividades y recursos para la educación vocal.
Tema 4: La investigación en Educación Musical. Relación entre teoría y práctica docentes. La evaluación como proceso de investigación en el aula. El docente como investigador. Estrategias de evaluación e	Tema 4: Expresión instrumental. Los instrumentos en Educación Primaria: el cuerpo como instrumento sonoro, objetos sonoros e instrumentos de construcción propia, instrumentos escolares. Metodología de la expresión

investigación en el aula de Educación Musical.

Tema 5: Educación Musical: escuela, cultura y sociedad. Concepción social de la Educación Musical. Música y medios de comunicación. Música y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Tema 6: Improvisación y creatividad. Nociones básicas sobre la improvisación y la creatividad en Educación musical, como recurso para la Educación Primaria.

instrumental. Selección de actividades y recursos para la expresión instrumental.

Tema 5: Intervención didáctica en el aula. Diseño de actividades musicales en el aula de Educación Primaria. Elaboración de recursos interdisciplinares y de atención a la diversidad desde la Educación Musical.

Tema 6: Creación e improvisación. Diseño de canciones, instrumentaciones, coreografías como recurso para la Educación Primaria.

En la semana se preveían dos horas dedicadas a la teoría y dos al seminario, pero debido a la cantidad de alumnos los profesores dividieron al grupo en dos sub-grupos para efectividad de los seminarios. A cada sub-grupo le correspondía una hora semanal de práctica, implicando que semanalmente cada alumno en vez de cuatro horas de música tuviera tres. A continuación, se presentan los principales resultados de los cinco sub-casos, organizados en función del grupo y de dos principales aspectos: la dinámica de la clase (teórica y práctica) y su retroalimentación (de los contenidos y de su implementación).

Rosario en la clase del profesor Cáceres

Vino a estudiar a la UGR desde Castilla La Mancha por el deseo de cambiar de ambiente. En las clases se mostraba como una chica reservada, siendo que su profesor la describió como una alumna de la media, lo que para él representaba un alumno que no destaca pero que cumplía con los requisitos básicos para aprobar la materia. Su grupo de amigos se mostraba estable para todas las actividades académicas y generalmente se sentaban uno continuo del otro. Entre ellos solían hablar sobre diversos temas, así como hacer bromas en alusión a la clase y el profesor –Rosario tuvo que aguantarse las risas en varias ocasiones para no llamar la atención–.

Musicalmente Rosario recuerda sus clases de música en la escuela como un "desastre", siendo la participación en un coro su contacto más cercano a la música antes del Grado. De este modo, sus intereses académicos distaban mucho del ámbito musical, teniendo muy claro que iba a solicitar la Mención en Educación Especial.

Dinámica de la clase

En la clase teórica se desarrollaron tres temas principales: música educativa, música y sociedad, y postcolonialismo. Generalmente la estructura de la clase consistía en presentar un video o la exposición de un tema. Posteriormente se desplegaban unas preguntas para discutir en grupos de trabajo, tiempo durante el cual los alumnos comentaban y escribían las respuestas que, finalizada la sesión, debían enviar al profesor para revisión. Rosario parecía resguardarse en el rol de escribir las aportaciones de sus compañeros para pasar de dar su opinión. Finalmente, en el cierre de la sesión se regresaba al grupo grande para la revisión de las preguntas que la profesora controlaba mediante el pase de lista, eliminando así la autonomía del alumno. Además, Cáceres empleó un libro de su autoría que todos los alumnos debieron adquirir para el apoyo teórico de los contenidos –Rosario se quejó de haber comprado el libro, alegando que solo fue útil para el estudio de un capítulo en función del examen–.

Los seminarios prácticos se centraron específicamente en el canto, bajo el criterio del docente de ser el primer instrumento musical de un profesor. El repertorio seleccionado por Cáceres consistía en las canciones exitosas en el aula de primaria de los proyectos de innovación en los que había participado y dirigido hasta ese momento, debido a que no tenía experiencia laboral directa en el aula de escuela.

Para iniciar la práctica se realizaba un calentamiento vocal, posteriormente se enseñaba la canción con el apoyo de una guitarra y luego los alumnos imitaban. Únicamente en dos piezas se utilizó como guía la partitura, en una de ellas ("Tula baba", pieza de origen africano) la estructura de la partitura no coincidía con la pista sobre la cual cantaban, lo que provocó que los alumnos expresaran su desorientación, manifestando que esta incompatibilidad en la partitura les confundía.

Finalmente, observé que el repertorio empleado consistió en piezas al unísono y a dos voces con diferencia de una octava.

Retroalimentación

Cáceres se sintió motivada con el grupo, consideró como sus logros el haber despertado la inquietud por trabajar la música en el aula y el promover la experiencia del canto –resultados que particularmente le fueron gratificantes–. Por ende, determinó que para el siguiente curso sus prioridades serían las mismas. También se percató que por motivos o antecedentes personales de los alumnos no todos están interesados en asistir a las clases, por lo cual el siguiente curso ofrecerá a los que lo deseen presentarse únicamente al examen final. De esta manera espera reducir el porcentaje de asistencia que posibilite desarrollar actividades más colaborativas y dinámicas.

Cáceres presentó una propuesta para mejorar la nota que consistía en que de acuerdo a la nota alcanzada en la calificación presencial, los alumnos a conveniencia podían optar por un examen teórico o práctico (incluso ambos). Se añadiría a la nota presencial los puntos obtenidos sobre un puntaje de siete; si el resultado era menor que siete, los puntos serían restados.

Rosario sacó un seis con cuatro en la nota presencial y no obtuvo una sugerencia de Cáceres para presentarse al examen práctico –Cáceres admitió que debido al número de alumnos no tuvo tiempo suficiente para valorar si Rosario tenía habilidad o no–. Al respecto, Rosario señaló que no estuvo de acuerdo que los que se presentaran a la prueba teórica tengan el riesgo de bajar la nota –argumentando que cualquiera podía tener un mal día–.

Rosario valoró que el repertorio de canto le fue interesante, pero desmerece que no se haya hecho énfasis en los aspectos pedagógicos de cada pieza, tales como el grado educativo en que se podía emplear, los momentos de la clase pertinentes para su desarrollo u otras estrategias pedagógicas que pudieran relacionarse. En la parte teórica enfatiza que Cáceres debió centrarse en explicar cómo enseñar contenidos de música, tales como el lenguaje musical –un tema básico que ella valora se les solicitará enseñar–. También considera que hizo falta incorporar otros contenidos relacionados con la evaluación a través de la música, la utilización de instrumentos en el aula y actividades lúdicas musicales, sin limitarse únicamente al canto. En consecuencia, no considera que la asignatura le haya dado las herramientas para elaborar una unidad didáctica en la que incluya contenidos musicales. Sin embargo, apreciaba y contrastaba la personalidad amigable, relajada y entusiasta de Cáceres con la de sus otros profesores del semestre, estimando que pese a todo, la clase de música era la que más disfrutaba.

Daniel en la clase del profesor Vidal

Fue un alumno con una asistencia regular a clase, se preocupaba por que sus trabajos tuvieran la calidad que él mismo esperaba –Vidal expresó que Daniel superó sus expectativas en los trabajos solicitados–. Durante las clases Daniel se mostraba apegado a dos compañeras con las que siempre conformaba su equipo de trabajo y pasaba la mayor parte del tiempo en la Universidad.

Al preguntarle por sus experiencias en educación musical, Daniel recuerda con agrado sus clases de música en la ESO, aunque puso mayor énfasis en sus apreciaciones de las clases de la profesora de música durante el prácticum, cuya enseñanza le impactó positivamente por considerarla "muy didáctica". Pese a ello, nunca valoró estudiar una Mención en Música porque no se sentía competente, estando sus intereses divididos entre escoger la Mención en Inglés o la de Educación Especial.

Dinámica de la clase

Para la clase teórica, el profesor Vidal cambió el orden cronológico de los contenidos, de tal forma que se adecuaran a su idea evolutiva musical. Además, tenía la intención de enfocar los contenidos teóricos lo máximo posible a un enfoque práctico (intencionalidad que tenía su devenir en su ejercicio como profesor de tiempo completo en la escuela Primaria), también eliminó el tema de investigación musical porque no le pareció relevante para los propósitos de la asignatura en función del tiempo disponible para su desarrollo.

Vidal hizo énfasis en el tema de las grafías convencionales y no convencionales, pues se trata de temas relacionados con sus investigaciones. Las clases solían llevarse a cabo alternando siempre la exposición

del profesor con alguna pequeña práctica de canto, de movimiento o de instrumento (xilófono), siendo siempre Vidal el que dirigía las exposiciones o las actividades.

En los seminarios se desarrollaban actividades instrumentales en donde Vidal solía dar una instrucción abierta que promovía en los alumnos la experimentación con los instrumentos con los que se disponía en el aula, propiciando el aumento de los niveles de ruido pues no había una regla que lo impidiera. La sesión finalizaba con la presentación de las creaciones musicales de los alumnos, con la ejecución en grupo de una partitura sencilla o con algún montaje experimental tipo "performance". En las prácticas los alumnos solían seguir las indicaciones, se mostraban participativos, sonrientes y relajados, empero no se observó la promoción de un diálogo entre ambas partes sobre las actividades desarrolladas.

Daniel destacó en la clase el día que presentó un cuento musicalizado que era de su autoría. Vidal estaba sorprendido y Daniel se sentía orgulloso de su demostración –valorada por el profesor como el único que cumplió al pie de la letra con los criterios prescritos para su montaje–. Después de esta actividad Daniel pasó a ser uno más del grupo, es decir, no volvió a destacar especialmente. Por lo general observaba a Daniel experimentando con los instrumentos, se reía y se sonrojaba al percatarse que no le era tan fácil sacar la partitura o construir algún motivo musical, pero se concentraba en intentarlo. En el repaso grupal que hacía el profesor al final de clase se perdía en algún compás y sonriente dejaba de tocar, hasta que se volviera al "da capo" (repetición desde el inicio de la partitura).

Retroalimentación

Vidal dijo sentirse satisfecho con la dinámica de la clase, pero reveló que no se pudo profundizar en los contenidos por la limitante del tiempo. Se confesó complacido con los comentarios de los alumnos en sus diarios "comunicaban que la mezcla de lo teórico con lo práctico había sido un acierto, aun así, demandaron más práctica y el trabajo con otros instrumentos además del xilófono", reconoció el profesor. Por último, Vidal consideró que, pese a que con este nuevo plan la ratio de alumnos había disminuido a sesenta alumnos, este seguía siendo un número complejo para variar la dinámica de la clase.

Daniel obtuvo un nueve como nota final, y afirmó que el examen final tuvo correspondencia con los contenidos desarrollados en clase y la dinámica de trabajo. A pesar de ello, los contenidos innovadores le parecieron escasos y la exigencia académica muy baja, estimando que en los seminarios las prácticas instrumentales fueron desordenadas y la retroalimentación del estudio de alguna partitura minimizada a su ejecución y repetición de principio a fin. Le hubiera gustado que exista más proyección del trabajo personal como implica el plan Bolonia y que se estableciera más diálogo entre profesor y alumno: "los alumnos no hemos hablado, no se ha discutido, la clase ha sido sobre todo expositiva", alegó.

En contraste, Daniel reconoce que nunca revisó la guía didáctica de la asignatura, pero con lo visto en clase tampoco se siente capaz de saber qué es lo que se debe enseñar exactamente en Primaria. Asimismo, percibe que la oportunidad que tuvo de observar a la maestra de música durante su prácticum le fue útil para comprender mejor qué es una estrategia y un recurso musical creativo.

Bernardo, María y Teo en la clase del profesor Almajano

Bernardo era originario de Granada, se había cambiado de grupo con el inicio del semestre, pero rápidamente se vinculó a un grupo de chicos que no mostraba mucha seriedad en clase. Era carismático y se expresaba con seriedad y respeto en las actividades, asistía a clase con alta frecuencia y tenía interés por estudiar la Mención en Educación Especial.

María pertenecía a la Banda de Música de su pueblo de origen, ubicado a unos 50 km de Granada. Había iniciado el Grado de Primaria con la intención de estudiar la Mención en Educación Musical. Era una alumna dedicada y procuraba tener notas altas. Dentro del aula se mostraba seria y casi inexpresiva en todas las actividades, contrastando con su actitud sonriente y platicadora con los integrantes de su grupo de trabajo (quienes también tenían antecedentes musicales) cuando estaban fuera del aula.

Teo vino a estudiar a Granada desde Valencia, hecho que representó el abandono de sus estudios en el Conservatorio, los que en ese momento no deseaba continuar por su visión poco alentadora de los músicos ante la crisis en España. Buscando una salida profesional aplicó para el Grado de Primaria en la UGR aspirando a la Mención en Educación Musical con la cual consideraba podría tener más oportunidades de

ganarse una plaza en Andalucía, pues tenía la percepción que el nivel musical era más bajo que en su tierra natal. Teo no tenía un círculo de amistades cerrado, le gustaba relacionarse con todos. En las actividades participaba, pero a la vez se mostraba ajeno, expresando que su asistencia a clases estaba en función del respeto que le tenía al profesor –en el caso de Almajano sentía reciprocidad por el apoyo que le brindó en su tutoría al principio de la asignatura–.

Dinámica de la clase

En función del tiempo Almajano decidió que las clases teóricas sean prácticas, centrándose en el desarrollo de dinámicas, rondas, juegos y otros recursos musicales, siempre en correspondencia con los contenidos de la guía didáctica. Además, expresó que tenía como propósito mostrar a los alumnos que la música podía ser un recurso didáctico y no solo la enseñanza del lenguaje musical.

La estructura de la clase por lo general consistía primeramente en señalar el bloque al que correspondían las actividades a implementar, posteriormente se desarrollaban y aquí solía señalar consejos prácticos en su implementación con los niños. Los aspectos recurrentes en las estrategias de enseñanza fueron: la escucha activa, el cuestionamiento continuo sobre las cualidades del sonido, uso de secuencias de complejidad y la repetición para el desarrollo de la memoria musical. Los recursos didácticos fueron diversos en cuanto al país de origen y los compositores, habiendo un énfasis en el contenido musical español.

Los alumnos se mostraban motivados, sonrientes y colaborativos en las clases. Sin embargo, en el tiempo destinado a las clases teóricas no hubo un diálogo recurrente entre profesor y alumno en torno a las actividades o contenidos, únicamente en la sesión de retroalimentación del material de lectura, previa al examen, se observó una discusión entre ambas partes.

En cuanto a los seminarios, Almajano decidió destinar las sesiones a la elaboración por equipos de un trabajo de investigación. La instrucción fue abierta, los alumnos tenían la oportunidad de elegir un tema de interés relacionado con la música, proponer una estructura para presentar los resultados de su investigación y también una propuesta pedagógica para compartirlo con sus compañeros. Ante estas indicaciones, los alumnos se sintieron desorientados y ansiosos al tener la opción de elegir. Por último, se señala que la profesora estuvo presente en todas las sesiones del seminario para dar retroalimentación de los avances a los equipos que lo solicitaran.

Retroalimentación

Almajano considera que en la próxima implementación de la asignatura será indispensable una evaluación inicial para valorar la heterogeneidad del grupo. Además, reconoció que la reflexión fue escasa, por ende, en el siguiente curso hará más énfasis en ello.

María, Teo y Bernardo coincidieron en tres puntos relevantes en la implementación del curso: a) la falta de discusión de la teoría, b) la duda sobre ¿dónde empezar a incorporar y enseñar música? y c) la consideración de las actividades musicales como relevantes, afirmando que en algún momento intentarán utilizarlas con sus futuros alumnos.

Por el contrario, el examen mostró ser un punto de inconformidad. María, Teo y Bernardo se sintieron insatisfechos de presentar un examen basado en unos materiales de lectura que no fueron discutidos en clase. Específicamente María se sintió enojada al recibir su nota final porque el examen bajó su puntaje, se sentía indignada que con conocimientos musicales formales obtuviera un puntaje menor que sus compañeros de otros grupos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Prioridades y omisiones de la asignatura de Educación Musical

Cada sub-caso estudiado y cada clase de Educación Musical a la que se obtuvo acceso dejan ver: 1) la disparidad de las prioridades musicales en la implementación práctica de los contenidos; 2) la falta de un diálogo entre profesores para tomar decisiones que ayuden a mejorar los resultados en las condiciones dadas; 3) la ausencia de diálogo también se extiende a la relación con los alumnos, pues no se exploran sus

expectativas, sus inquietudes, sus predisposiciones previas en la experiencia musical y su disposición hacia el empleo de la música en su futuro ejercicio docente. Todos estos aspectos se abordan a continuación.

A través de la descripción de los sub-casos, se hace evidente tanto la libre cátedra de los profesores, así como las diferentes prioridades en el desarrollo de la asignatura, siendo muy pocas las consistencias en el desarrollo de los contenidos (teóricos y prácticos), como se puede observar a partir de la siguiente tabla.

Tabla 3.
Consistencia de contenidos en las clases observadas.

	Temario teórico	Temario práctico
Contenidos desarrollados en todas las clases.		Tema 1. Discriminación de los parámetros sonoros y los elementos musicales. Tema 3. Educación vocal y canto. Tema 5. Intervención didáctica en el aula.
Contenidos eliminados en todas las clases.	Tema 3. La música en el currículum de Educación Primaria.	

El desarrollo de los demás temas fue menos homogéneo entre los profesores, siendo el tema sobre la investigación en educación musical (temario teórico-tema 4) en el que más discordaron de su relevancia para fines de la asignatura.

Pero a ¿qué se debe tanta disparidad en las prioridades de los profesores, cuando se supone que la guía docente se debió haber elaborado en conjunto y con el consentimiento de todos? Sin duda, la estructura del prácticum afectó el tiempo disponible, actuando como una limitante para el desarrollo de la asignatura, presionando a los profesores a tomar decisiones para dar prioridad a los contenidos más relevantes y aligerar la dinámica de trabajo; pero ante esta situación, fue notorio la falta de un diálogo formal entre los docentes para discutir y tomar decisiones académicas sobre las posibles modificaciones, como por ejemplo: la idoneidad del contenido sobre la investigación educativa musical y las dificultades que enfrentaban ante el reto del "tiempo" en la implementación.

Por ende, la elaboración de la guía docente se muestra como un trámite administrativo ante la necesidad de elaborar un documento oficial más que como un espacio o proceso para dialogar como colectivo sobre la implementación de la única asignatura de educación musical y el logro de sus objetivos. Así, las prioridades de los profesores se asumen como decisiones individuales con base a la experiencia profesional personal, como expusieron claramente en sus entrevistas:

Profesor Almajano: Claro aquí fíjate yo he jugado con la ventaja de que yo diseñé esa guía, porque a mí me tocó... entonces yo ya de alguna manera tenía la experiencia de la otra asignatura y sabía lo que quería hacer, con lo cual esa guía estaba muy a la tal de lo que yo quería. He intentado seguirla, sí que es verdad que a veces no sé si cronológicamente tal como aparece porque es complicado. El trabajo musical tiene que ser más global, no puede ser tan parcelado. Entonces no ha sido un corsé en el que me he tenido que meter o algo que lo he tomado como bien, y luego lo desarrollo por otra parte.

Profesor Cáceres: Esto sí que te lo digo yo, lo he dicho siempre y lo he machacado en clase "saber cantar" porque para mí la voz ¡es que es el primer instrumento! Entonces como música eso es algo que deben utilizar, como maestros, precisamente, aunque no sean especialistas de música. Y como muchos que habrás visto en clase, es la primera vez en su vida que cantaban... lo tenía muy claro desde el principio porque ya la experiencia me ha ido enseñando una serie de cosas... yo sí tengo muy claro lo que es importante y de cómo hay que hacer la selección por el tiempo y los alumnos que tienes y solo puedes centrarte en unos pocos objetivos y en unas pocas competencias a desarrollar, lo tenía bastante claro.

Profesor Vidal: A priori me dio cierto reparo, porque ya que yo trabajo en Primaria pues entendía que era una asignatura muy amplia y que abarcaba también unas edades pues muy grandes desde los seis hasta los doce años. Entonces lo primero que hice fue estudiar el programa y sí me dieron reparo algunos contenidos, por ejemplo, uno de los temas que era investigación en educación musical... pensé que a priori no eran contenidos natos de la asignatura, sino que eran contenidos más específicos de una especialización. Entonces lo que hice fue replantear un poco, sopesar. De ahí fue el planteamiento anterior que te he comentado: partir de una vivenciación, de una práctica.

En los tres grupos también se hizo notorio el énfasis en un currículo práctico y crítico, aunque hubo ausencia del diálogo y la retroalimentación, evidenciando la falta de estrategias efectivas para generar el pensamiento reflexivo del alumno: Cáceres se comunicó con los alumnos mediante una estrategia de pregunta y respuesta con base en una guía previamente dada, con un margen nulo para permitir la espontaneidad de los alumnos y controlando la participación mediante la lista de asistencia, mientras que Almajano y Vidal parecían ser consumidos por las actividades prácticas. Al respecto, Hatton & Smith (1995) exponen que la reflexión es resultado de un proceso formativo, en el que es necesario se promueva la interacción de distintos agentes a través de un diálogo reflexivo (Zeichner, 1993). Además, los procesos reflexivos permiten identificar los vínculos entre la teoría y la práctica (Schön, 1992; Rusell, 2005; Imbernón, 2007; Zabalza, 2007), a la vez que un entrenamiento en ella permite aplicar soluciones adecuadas a las problemáticas que se generan durante la praxis educativa (Perrenoud, 2004).

En el ámbito musical, Dogani (2008) encontró que el uso de la reflexión como una herramienta para enseñar a los maestros generalistas a enseñar música, fue útil para que enfrentaran sus miedos al implementar las actividades musicales, ayudándolos a incorporar la teoría. Sin embargo, en las clases observadas de la UGR se identificó el cumplimiento estricto y unidireccional de los roles maestro-alumno. El alumno nunca experimentó en el aula el ser maestro, dar una instrucción, dirigir una dinámica, poner a prueba una estrategia ideada por él. El futuro docente siempre fue quien cantó, imitó un sonido, imitó una secuencia rítmica, siguió una instrucción y bailó, siempre guiado por el profesor, un especialista en educación musical. Esto dio como resultado que generalmente todas las actividades se desarrollaran con éxito.

Debido a que el Prácticum I y II acontecieron previamente a la realización de esta asignatura por razones organizativas de difícil solución, se asume que el estudiante no tendrá oportunidad de probar el uso de la música durante su enseñanza, ya que en el Prácticum III se espera una práctica en función de la Mención elegida por el alumno. De este modo, todo aquél que no elija una Mención en Educación Musical no está obligado a poner en práctica competencias musicales, y en caso de que alguno tuviera el interés, no está el profesor universitario ni el colegio obligados a dar retroalimentación de la actividad o de la estrategia implementada, sino de la labor del alumno de buscar apoyo, así como en la bondad del profesor de educación musical al que se le solicite de brindar retroalimentación.

¿Preparados para usar la música en su enseñanza?

Daniel, Rosario, Bernardo, María y Teo muestran que al término de la asignatura siguen teniendo preocupaciones comunes, que valoran no haber adquirido: ¿qué es lo que como maestro generalista tengo que enseñar en música?, ¿cómo utilizar la música como un recurso didáctico para enseñar otras asignaturas?, ¿qué es lo que deben enseñar en música en cada grado escolar? (planteamientos que fueron recurrentes en su discurso a través de las entrevistas). Dichas preguntas parecen desencajar al hablar de maestros generalistas, pues de acuerdo con la legislación está claro que no se espera que ellos den clases de música. Sin embargo, dichos auto-cuestionamientos muestran que los cinco estudiantes se sentían con el deber de emplear la música y aunque vivenciaron distintas prácticas musicales, terminaron desorientados en cuanto a cuándo utilizarlas, sin tener claro cuál debía ser su rol frente a su implementación en la escuela primaria.

Por su parte, los profesores de la asignatura, aunque no se sintieron satisfechos con el tiempo que tuvieron disponible para el desarrollo de los contenidos y la profundidad a la que pudieron llevar los aprendizajes, se sintieron satisfechos con haber sembrado la semilla, el interés por la educación musical. Pero

¿es suficiente con solo despertar el interés?, ¿otorga la única clase en el currículo generalista, además de recursos didácticos, los principios para utilizar la música en la escuela?

A mi modo de ver para que el tiempo sea más efectivo, habría que definir justamente las prioridades de esta única asignatura en música para el maestro generalista, en función del tiempo disponible y las imponderables para la formación musical de los niños en Europa, en España y en Granada, ya que como muestran los resultados es un tema sin resolver en la realidad práctica de la implementación de la asignatura.

REFERENCIAS

- Adelman, C. y Kemp, A.E. (1992) Case Study and Action Research, in A.E. Kemp (ed.) Some Approaches to Research in Music Education (pp. 111–137). Reading: ISME Research Commission
- Álvarez, T., Bertran, C., Caballero, A., Cebrián, A., Gómez, L., Luque, P., Mas, N., Meraga, N., Nieto, Y., Perich M., Solé, A., Mar Terradellas, A., Tintó, S., Trius, I., Vicario, C., Villacampa, E., Vicens, M., Whitehouse, A. y Zafra, J. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Educación y Pedagogía*, 14, 52-54.
- Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Beauchamp, G. (2010). Musical elements and subject knowledge in primary school student teachers: lessons from a five-year longitudinal study. *British Journal of Music Education*, 27(03),305-318. doi:10.1017/S0265051710000252
- Bresler, L. (1996). Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27(1), 24-35. Recuperado de <http://ijm.sagepub.com/content/os-27/1/24.short>
- Cabedo, A. y Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295. doi:10.17583/remie.2015.1555
- Cuadrado, A. y Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33(1),101-115. doi:10.1017/S0265051715000273
- De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. doi:10.1080/14613808.2013.829427
- Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research*, 10(1), 125-139. doi:10.1080/14613800701871595
- Elliot, D. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: University Press.
- Flick, U. (2015). *Qualitative Data Analysis 2.0: Developments, Trends, Challenges*. Qualitative Inquiry and the Politics of Research. EUA: Left Coast Press, Inc.
- (2009). *An introduction to qualitative research*. Great Britain: SAGE. Fourth edition.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hatton, N. & D. Smith. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-96.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing pre-service primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (133), 37-44. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40318837>
- Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical Primaria. *Música y Educación*, (14), 27-23.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138. doi:10.1017/S0265051700007002
- (1996). Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 122-126.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reyes, M. (2011). El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía. Universitat de València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25132/reyes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, (2), 199-204. doi:10.1080/14623940500105833
- Russell-Bowie, D. (1997). Reflecting on challenges in the creative arts in teacher education. *Music in schools and teacher education: A global perspective*. Australia: ISME/CIRCME.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. Recuperado de <https://www.psychologicalscience.org/pdf/ps/musiciq.pdf>
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421. doi:10.1080/14613800802280159
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- (2006). *Evaluación comprensiva y basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Van Niekirk, C. (1997). Recent curriculum developments in South Africa. *Music in schools and teacher education: A global perspective*. Australia: ISME/ CIRCME.

- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.
- Winner, E., T. R. Goldstein & S. Vincent-Lancrin (2013). Art for art's sake? Overview. París: OECD Publishing.
- Zeichner, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.
- Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL, FAMILIAR Y PERSONAL DE PROFESORAS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SURESTE DE MÉXICO

THE CONCILIATION OF LABOR, FAMILY AND PERSONAL LIFE OF WOMEN TEACHERS FROM A PUBLIC UNIVERSITY IN THE SOUTHEAST OF MEXICO

SILVIA ALEJANDRA BAEZA ALDANA
Universidad Autónoma de Yucatán
alejandra.baeza@correo.uady.mx

VICTORIA ROBLES SANJUÁN
Universidad de Granada
vrobles@ugr.es

SILVIA JOAQUINA PECH CAMPOS
Universidad de Castilla-La Mancha
silvia.pech@uclm.es

Cómo citar: Baeza Aldana, S. A., Robles Sanjuán, V. y Pech Campos, S. J. (2017). La conciliación de la vida laboral, familiar y personal de profesoras de una Universidad Pública del Sureste de México. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 45-59.

Recibido: 13 de marzo de 2017; **Aceptado para su publicación:** 15 de abril de 2017

RESUMEN

El ingreso masivo de las mujeres al mundo del trabajo ha sido uno de los sucesos históricos con mayores repercusiones en los ámbitos social y económico, a nivel mundial. Derivado de dicha incorporación, las mujeres se enfrentan al desafío de conciliar su vida laboral con la familiar y personal.

La presente investigación, de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, analiza la experiencia de profesoras de una universidad pública del sureste de México en su intento por armonizar los diferentes roles que desempeña en las facetas citadas.

Entre los resultados más importantes para el campo teórico de la problemática, se encuentra que las tareas domésticas y familiares, siguen percibiéndose como una responsabilidad exclusivamente femenina y no de corresponsabilidad familiar. Destaca también el poco interés por parte del Estado y de las organizaciones de trabajo por promover políticas conciliatorias para favorecer el equilibrio entre trabajo y familia de sus trabajadoras.

Palabras clave: género, conciliación, trabajo, familia.

ABSTRACT

The massive entry of women into the world of work has been one of the historical events with the greatest repercussions in the social and economic world. As a result of this incorporation, women face the challenge of reconciling their working life with family and personal life. The present research, of a descriptive type with a qualitative approach, analyzes the experience of women professors of a public university of the southeast of Mexico. The study focus on how they attempt to harmonize the different roles that they have to play in the mentioned facets. Among the most important results for the theoretical field of the problematic, it is found that domestic and family tasks continue to be perceived as an exclusively female responsibilities and not of family

co-responsibility. Also, the results highlight the lack of interest on the part of the State and the labor organizations to promote conciliatory policies to favor the balance between work and family of their workers.

Keywords: gender roles, conciliation, work, family

INTRODUCCIÓN

¿Qué es conciliación?

Conciliar es visto también como la tarea de armonizar los roles derivados de las facetas de la vida de las personas, en concreto, es buscar el equilibrio entre el trabajo, la familia y el ocio. La conciliación es una problemática que va más allá de lo privado, convirtiéndose en un asunto de carácter público, por lo que se precisa también del involucramiento del Estado y de las organizaciones de trabajo.

Romero (2009), especialista en Derecho del Trabajo, afirma que hablar de esta problemática exige un esfuerzo doble: primero porque consiste en “un conocimiento permanente para asimilar el amplio canal de información existente en la normativa aplicable en el plano europeo, nacional y regional, doctrina judicial, convenios colectivos, etc.”; y después, porque constituye “el reconocimiento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (p. 1).

Pilar Martín Chaparro, Doctora en Psicología Social, profesora de la Universidad de Murcia, España, e investigadora en los ámbitos de menores y jóvenes, salud, calidad de vida, violencia, género y altruismo, define conciliación como:

...un conjunto de acciones sociales, institucionales y empresariales cuyo objetivo es el desarrollo de una sociedad más igualitaria y justa. Es un modo de organizar el entorno laboral que facilita a hombres y mujeres la realización del trabajo y de sus responsabilidades personales y familiares. Conciliar no supone trabajar menos, sino de forma distinta (Martín, 2009, p. 52).

Con base en estas definiciones, es posible entender que para conciliar se requiere de la implementación de diversas estrategias que permitan el equilibrio entre el trabajo y las responsabilidades familiares y domésticas. Tales estrategias deben ser facilitadas por las organizaciones, a través de la legislación nacional que permita su adecuado desarrollo y puesta en práctica.

La conciliación, problemática de género

Históricamente, como parte del desarrollo social y económico de la humanidad, se han asignado roles y funciones a los géneros. Por una parte, a las mujeres se les ha asociado con las tareas de reproducción, crianza, cuidados físico y emocional, todos dentro del marco de lo doméstico; por otra, a los hombres se les vincula con tareas relativas con lo productivo, el mantenimiento y el sustento de la familia, lo que principalmente se desarrolla en el ámbito de lo público.

Sin embargo, diversos sucesos a nivel mundial, como la incorporación masiva de las mujeres al mundo de trabajo motivada por los movimientos sociales y económicos originados a partir de la Primera Guerra Mundial en 1914, trajeron consigo una serie de desafíos que fueron trastocando los roles ya mencionados (López, 2007). Uno de dichos desafíos fue poder conciliar la vida laboral con la familiar, lo que, aunado al tiempo de ocio o tiempo personal, hicieron que la tarea de armonizar los roles sea mucho más compleja.

Hoy en día, los cambios acontecidos en las últimas décadas, tales como el mantenimiento de horarios heredados de épocas en las que era posible compatibilizar los trabajos matutinos con los vespertinos, la presión laboral derivada del incremento de una economía globalizada y la tendencia hacia la extensión real de la jornada laboral, han intensificado la interdependencia entre trabajo y familia, pero sobre todo más visible y más problemática para las mujeres.

Para Inés Alberdi (2003), última Directora Ejecutiva (de 2008 a 2010) del Fondo de las Naciones Unidas para las Mujeres (UNIFEM), antes de su fusión en ONU Mujeres, la conciliación, entendida desde una perspectiva sociológica, se plantea de la siguiente forma:

- Desde el ámbito de lo tradicionalmente considerado como parte de la feminidad, que es la familia, la maternidad y lo afectivo;
- Desde un ámbito más novedoso, más moderno y “atractivo” para las mujeres más jóvenes; aquel caracterizado por su exterioridad a la familia, por su carácter público y por su estrecha relación con el trabajo remunerado.

Ambos planteamientos entran en conflicto debido a la idea sociocultural actual que espera de las mujeres un desarrollo simultáneo como persona tanto en los ámbitos familiar y laboral. Tal cuestión es una característica que se aplica solamente al trabajo femenino, puesto que los hombres no tienen esa “tensión” entre el desarrollo de sus aspiraciones en el terreno exterior, que es a lo que se le “empuja” de un modo natural, respecto de su participación en el terreno familiar, en el cual se les responsabiliza mucho menos (Instituto de la Mujer, 2005).

En el mismo sentido, Cristina Guirao, profesora de las universidades de Murcia y Alicante y destacada autora en la temática de la conciliación y las políticas públicas de España, afirma que son principalmente las mujeres las que se encuentran ante el problema de la conciliación. En primer término, porque a partir de su incorporación al mundo de trabajo productivo han tenido que asumir una doble jornada de trabajo: la laboral y familiar. También, porque los estereotipos de género prevalecen en la sociedad; finalmente, debido al incipiente desarrollo de las políticas públicas a favor de las familias hace notorio que los estados de bienestar aún no se han adaptado por completo a los cambios sociales que demanda este nuevo modelo productivo (Guirao, 2011).

Antecedentes de los estudios de conciliación

Los antecedentes a los procesos de demanda de conciliación tienen mucha relación con el conflicto entre trabajo y familia, tema que ha generado interés científico y organizacional desde la década de los setentas. Uno de los primeros trabajos en la temática fue el de Rapaport y Rapaport (1969), en el cual se discuten los problemas a los que se enfrentan las familias en las que los dos cónyuges (esposa y esposo) trabajan, interacción que se estaba volviendo cada vez más frecuente en aquel entonces. La pareja de autores, pioneros en la investigación del binomio trabajo-familia, investigaron 5 dimensiones estructurales del estrés, entre las que destacan la sobrecarga de roles y el mantenimiento de la identidad personal.

En sí, las investigaciones de este tópico se han centrado en dos aspectos: el trabajo y la familia. Dichos factores se caracterizan por guardar una relación bidireccional, tanto positiva como negativa, en la que la dinámica del trabajo influye en la dinámica familiar y viceversa. Sin embargo, se ha descubierto que se trata de una relación asimétrica en la que el trabajo influye más en la familia, que lo que influye la familia en el trabajo (Ugarteburu, Cerrato e Ibarretxe, 2008).

A esta relación desigual también se le ha estudiado desde la teoría del Spillover (Piotrkowski, 1978), que explica cómo lo que sucede en una esfera afecta a la otra. Asimismo, se encuentra la teoría de la permeabilidad, en la que se explica cómo el grado de flexibilidad existente entre la frontera trabajo-familia, influye en el nivel de integración de entre ambas (Pleck, 1977).

Según Friede (2005) se han identificado seis dimensiones principales del conflicto, que se miden dependiendo si las demandas laborales (trabajo) son las que afectan al tiempo familiar, o si las exigencias familiares son las que interfieren a las actividades de trabajo, de acuerdo a tres tipos de factores: tiempo, estrés y comportamiento.

Por otra parte, desde la teoría del rol (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek y Rosenthal, 1964), es posible explicar también cómo las demandas asociadas a los diferentes roles tienen efectos negativos en el bienestar personal.

Una teoría similar a la del rol, es la del estrés (Karasek, 1979), en la que se enfatiza que algunas variables moduladoras (apoyo social, la dedicación de tiempo, y la sobrecarga de roles) tienen consecuencias tales como la ansiedad, la insatisfacción y el nivel de rendimiento de las personas.

Asimismo, también existen modelos que incorporan la perspectiva organizacional para explicar el conflicto trabajo – familia. Estas son tres, según Kinnunen, Mauno, Geurts y Dikkens (2005): la teoría del

apoyo percibido, en la que se explica la medida en la que la organización apoya la vida familiar; la teoría del límite, que considera que la transición entre vida laboral y familiar está influida por variables relacionadas con la cultura (como los valores y el idioma), por lo que puede resultar más fácil o compleja dicha transición, dependiendo de la semejanza o diferencia cultural (límites fuertes o débiles entre las fronteras de la relación trabajo-familia); y, finalmente, la teoría de Schein, en la que se supone la existencia de tres niveles culturales según su grado de profundidad: el de los recursos, el de los valores, estrategias e ideologías, y el de los subyacentes, mencionados de menor a mayor profundidad.

La importancia de dichos modelos como base para el análisis de la presente investigación, tiene que ver con conceptos clave como el conflicto entre el trabajo y la familia, los efectos negativos de la sobrecarga de roles en el bienestar y satisfacción de las personas, así como el apoyo por parte de la organización laboral para el desarrollo de políticas conciliatorias. Destaca un aspecto importante en todas las teorías mencionadas: ninguna tiene un enfoque exclusivo en las mujeres. De ahí la importancia de entender las demandas particulares del género femenino en relación con la conciliación.

Políticas conciliatorias en México

Un actor clave en el desarrollo de políticas conciliatorias es, por supuesto, el Estado, cuyo papel consiste proponer la legislación necesaria para orientar a las organizaciones de trabajo a la contribución y promoción de acciones destinadas a la conciliación del trabajo con la familia. Asimismo, es fundamental que las políticas desarrolladas tengan un enfoque especial en las mujeres, debido a que son las que se enfrentan mayores problemas derivados de la doble jornada de trabajo.

Así, en la búsqueda de políticas conciliatorias que permitan el balance entre trabajo y familia en México, se hace una mención de los compromisos internacionales que protegen los derechos laborales de las mujeres:

- a. Derecho a que se reconozca el trabajo doméstico.
- b. Derecho a combinar las responsabilidades familiares y laborales.
- c. Derecho a contar con servicios destinados al cuidado de las hijas e hijos.
- d. Derecho a recibir cuidados.

De igual forma, es indispensable subrayar que la igualdad entre hombres y mujeres está contemplada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en su Ley Federal del Trabajo. En el mismo tenor, también se encuentran la Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres (Diario Oficial de la Federación de México, 2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Diario Oficial de la Federación de México, 2007), las cuales han ido generando cambios en los protocolos y procesos de todo tipo de dependencia, es especial las gubernamentales, para la atención de problemáticas de género. No obstante, a pesar de esta consideración, en la práctica es evidente que continúan las desigualdades en los terrenos económico, social, laboral, jurídico y educativo.

Tomando como punto central los anteriores compromisos internacionales, así como las leyes citadas, el desarrollo de políticas conciliatorias se ha visto plasmado en documentos oficiales que constituyen ejes rectores del desarrollo de la nación, como el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2013-2018), así como en las guías específicas como el Programa para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Proigualdad, 2013-2018). Ambos documentos hacen clara mención de objetivos y estrategias orientadas al cuidado y equilibrio del trabajo con las responsabilidades domésticas y familiares.

Pero, pese a estas iniciativas orientadas a promover la igualdad entre hombres y mujeres dentro del ámbito laboral, los esfuerzos parecen nulos ante las grandes transformaciones sociales que enfrenta México relacionadas con el cambio demográfico, en el que la pirámide poblacional se modifica a un ritmo acelerado, observando un aumento gradual en la edad de la población del país. Esta situación, aunada a la reducción en la fecundidad y al aumento en la expectativa de vida, hace evidente un cambio en la estructura y dinámica de los hogares mexicanos, pero no sucede lo mismo en lo cultural.

Surge entonces la necesidad de transformar de fondo las políticas sociales actuales con el objetivo de garantizar una participación igualitaria tanto a hombres como a mujeres en actividades domésticas y

extradomésticas, remuneradas o no, así como asegurar las condiciones laborales justas que les permitan un desarrollo pleno. Tal bienestar solo puede lograrse a través de verdaderas políticas que promuevan la armonización (Samaniego y Ochoa, 2009).

Pero, ¿por qué es importante promover la conciliación de la vida laboral, familiar y personal, por medio de políticas?

Duxbury y Higgins (2003), investigadores canadienses expertos en conciliación, probaron que un adecuado equilibrio entre trabajo y familia, se asocia a un mayor compromiso por permanecer en el mismo empleo, menos estrés, menor ausentismo y satisfacción laboral, así como mejor satisfacción de la empresa como lugar de trabajo, esto como parte de la dimensión laboral; en la parte familiar, una conciliación eficaz promueve la adaptación e integración familiar, una paternidad positiva y una satisfacción de la paternidad y la vida familiar en sí; en el caso de la parte personal, disminuye el estrés percibido, un humor menos depresivo, menos fatiga y una mayor satisfacción con la salud percibida y la vida en general; finalmente, en el ámbito social, se distingue un menor uso del sistema de salud. Es decir, ganan las personas, las organizaciones laborales y el Estado, ganan todas y todos, como consecuencia de un estado equilibrado entre trabajo y vida.

Características y enfoques de los estudios de conciliación

Se ha hecho muy importante vislumbrar el conflicto existente entre la vida familiar y la vida laboral convirtiéndola en objeto de estudio científico. El Instituto de la Mujer de España, señala tres características principales que se ha incluido en los estudios de la conciliación: (1) los datos demográficos comunes y necesarios que ayudan a conocer a los/las participantes en su entorno sociolaboral; (2) lo concerniente al uso del tiempo y al cuidado de las personas dependientes, según sexo; (3) lo relacionado a la estructura del mercado de trabajo, desde la perspectiva de género (Instituto de la Mujer, 2005).

El mismo Instituto de la Mujer de España (2008), señala que existe una amplia variedad de enfoques desde los que se puede circunscribir el fenómeno de la conciliación, lo que se debe a su amplitud temática y complejidad multidisciplinar. No obstante, los estudios se dividen en dos perspectivas:

- a. sociológica
- b. económica

Partiendo de la perspectiva sociológica, lo concerniente a la conciliación se basa en la estructura tradicional de valores, normas, creencias e identidades, que son inherentes a un “sistema de estatus y roles de género”, mismos que ponen en evidencia los síntomas de transformación cultural que abarca a la cultura de “emancipación del individuo en general y de las mujeres, como sujeto colectivo, particular” (p. 27).

Los roles de género juegan un papel importante dentro del proceso de socialización familiar, pero los medios de comunicación fortalecen esas diferencias aprendidas entre los atributos femeninos y masculinos a través de los juguetes, juegos, libros, música, etc., lo que acentúa los roles de género de acuerdo con la estructura familiar tradicional, como ya se ha explicado.

En cuanto a la perspectiva económica, ha de reconocerse que las mujeres, desde su incorporación al mercado de trabajo han ocupado posiciones con menores garantías laborales en comparación con los hombres. La remuneración sin duda es menor, sin una disminución de las responsabilidades laborales y familiares, aunado a la presión de cumplir con el rol social de la mujer.

Lejos de pensar en un nuevo modelo económico del trabajo, sigue imperando la división sexual del mismo, en donde se condiciona y delega el cuidado de los hijos(as), así como las responsabilidades domésticas exclusivamente a las mujeres, los hombres gozan del consentimiento de vivir en la esfera pública (Vázquez, 2010). De hecho, de manera oculta, el modelo tradicional en el que el trabajo reproductivo continúa subordinado al trabajo productivo se mantiene como factor de equilibrio funcional para el neocapitalismo global imperante en la actualidad (Benería, 1999).

La historiadora de la economía Cristina Borderías y sus colegas Cristina Carrasco, especialista en economía feminista, y Carme Alemany, investigadora de género (1994), suponen que la nueva economía familiar resulta insuficiente para explicar el proceso de toma de decisiones en el seno familiar y las estrategias adoptadas para hacer frente a la natalidad o a la conciliación de la vida familiar y la vida laboral, pues deja

fuera aquellos elementos no económicos tales como la estructura tradicional de roles, estatus e identidades de género.

Un aspecto importante que no se debe perder de vista, es que, desde la perspectiva de la economía feminista, el trabajo remunerado descansa sobre el no remunerado, o bien, aquel que tiene lugar dentro de los hogares y del que se benefician todas las personas que conforman la familia, incluso aquellas que aún no se encuentran en edad económicamente activa. El trabajo de este tipo, el no remunerado, resulta difícil cuantificar en costos, debido a que además de lo doméstico tradicional, también implica el trabajo de cuidados directos a las personas, tales como actividades emocionales, afectivas y relacionales (Carrasco, Borderías y Torns, 2011), independientemente de la edad en la que se encuentren.

Sin importar la edad promedio de un país, el trabajo de cuidados siempre es indispensable para el óptimo funcionamiento de una familia. En sí, tanto cuidados requieren los niños, como los jóvenes, los adultos jóvenes y quienes entran a la tercera edad. Dicha tipificación del trabajo, viene a agudizar la distribución de cargas familiares entre los miembros de las mismas, acentuando con ello las relaciones de poder de género. En términos concretos: feminizando el trabajo de cuidados (Carrasco, Borderías y Torns, 2011).

Debido a que el mercado no asume la responsabilidad sobre los cuidados y tampoco el Estado, los grupos familiares se encargan de la reorganización de los mismos, apoyándose de los servicios públicos dedicados a ello, lo que claramente depende de los ingresos económicos que permitan pagar por un servicio de esta naturaleza. De cualquier manera, para las mujeres, su participación en el mercado de trabajo se ha mantenido hasta la fecha bajo condiciones de transacción, lo que implica cierta precariedad laboral que le permitirá continuar desempeñando su rol doméstico a la par que su trabajo remunerado. Las consecuencias de esta doble jornada se traducen en estrés y desgaste físico y psicológico, agravándose por la clase social y la etnia (Instituto de la Mujer, 2008).

El estudio de la conciliación en México

Según García (2004), los últimos 35 años han sido testigo de la lucha internacional para el “inicio, conformación, desarrollo, análisis y primeras evaluaciones sobre las leyes de igualdad”, de la cual América Latina y El Caribe no han sido la excepción. La autora apunta que varios factores han influido para el desarrollo de diversas formas jurídicas, principalmente en los ámbitos jurídicos, político y administrativo, aunque no de manera exclusiva. La primera Conferencia Internacional de la Mujer en México, celebrada en 1975, fue el escenario que sirvió para atender las reiteradas denuncias acerca del “carácter incompleto” de las legislaciones en relación con los derechos de las mujeres, aunque dicho interés tiene su origen en el movimiento feminista pro-voto del siglo XIX.

García (2004) anota que, a partir de esa primera conferencia, se generó un “nuevo aire” en las instituciones, los grupos y las personalidades comprometidas a sentar sobre la mesa las ideas generadoras de discusiones en torno a la temática de género. Sin embargo, la lucha feminista mexicana tiene un antecedente mucho más antiguo, ya que en 1916 se celebró en la ciudad de Mérida, Yucatán, el Primer Congreso Feminista, en el que se buscaba una identidad como sujetos femeninos políticos en las instituciones del Estado mexicano de la época (Alejandre y Torres, 2016). Tales movimientos son una muestra de la deconstrucción de identidad que han enfrentado las mujeres mexicanas en el camino al reconocimiento de la igualdad de género, de la que Yucatán puede considerarse como pionero en México.

A diferencia de otros países, principalmente europeos, en México, el estudio acerca de la conciliación de la vida laboral, familiar y personal, aún se encuentra en desarrollo incipiente, por lo que hay pocos estudios que dan cuenta de ello. Entre los trabajos encontrados se cita el del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (2008), Samaniego y Ochoa (2009) para el mismo organismo; Salazar, Salazar y Rodríguez (2011); Reyes (2013) y Zepeda (2014).

Con base en este panorama, resulta de interés conocer qué sucede con la conciliación laboral, familiar y personal de profesoras en el contexto universitario, en específico de una universidad pública del sureste de México. Se considera que una investigación científica para conocer las estrategias que las mujeres universitarias emplean para armonizar sus esferas laboral, familiar y personal, contribuirá al conocimiento científico entorno a la temática y que al mismo tiempo sirva como marco teórico que fundamente la necesidad

de realizar cambios en la legislación para favorecer la conciliación en dichos ámbitos, y que no solo sea benéfica para las mujeres, sino también para todas las personas del contexto que se estudia.

METODOLOGÍA

Objetivo del estudio

Analizar las percepciones de las profesoras universitarias sobre el fenómeno de la conciliación y sus implicaciones para los ámbitos laboral, familiar y personal.

Diseño de la investigación

El presente proyecto es una investigación con enfoque cualitativo, de tipo descriptiva a nivel profundo, ya que se basó en recolectar datos acerca del fenómeno y su contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2005).

Participantes

Las participantes fueron 8 profesoras de tiempo completo de nivel superior de una universidad pública del sureste de México, partiendo del supuesto que son mujeres que están expuestas a una fuerte presión laboral, ante la cual pasan más tiempo que el establecido en la Ley Federal de Trabajo (1970), que es de 7 horas y media de tiempo corrido u 8 horas con media hora para tomar los alimentos.

Los criterios de inclusión para ser consideradas como participantes son los siguientes:

1. Ser profesora de tiempo completo de algún programa educativo a nivel licenciatura y posgrado, lo que implica que se dedique 8 horas diarias o más, a participar en el programa que corresponda.
2. Tener la categoría de profesora de carrera o profesora investigadora, con contrato temporal o permanente (base), lo que requiere que las académicas lleven a cabo las cinco funciones sustantivas que se describen en el siguiente punto.
3. Realizar funciones de docencia, tutoría, asesoría, gestión y evaluación, lo que garantiza el acceso a becas de estímulo al desempeño docente, así como a la obtención de reconocimientos nacionales como el PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El único criterio de exclusión fue el tiempo parcial dedicado por las profesoras al trabajo remunerado.

Técnicas e instrumentos

Para dar respuesta al objetivo de investigación, se llevaron a cabo 8 entrevistas a profundidad, para las cuales se utilizó un guion semiestructurado. Cabe destacar que se tuvo la libertad de incluir preguntas adicionales cuando se detectaba información importante en la cual era preciso profundizar.

Procedimiento de recogida de datos

A las participantes se les solicitó una cita vía telefónica o por correo electrónico, para llevar a cabo las entrevistas, mismas que tuvieron lugar en las oficinas de las mismas profesoras. El tiempo promedio de cada encuentro rondó los 40 minutos.

Análisis de los datos

La información obtenida fue transcrita, codificada y posteriormente analizada a través del programa ATLAS.TI, versión 7.

Consideraciones éticas

Se solicitó la autorización de las participantes para grabar en audio las entrevistas, previa garantía de anonimato. Durante la transcripción, sus nombres fueron sustituidos por otros para eliminar el riesgo de que puedan ser identificadas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de acuerdo con la percepción que las participantes tienen acerca del equilibrio en: el tiempo personal, las responsabilidades domésticas y familiares, la vida en pareja, el empleo, así como se hace mención de las estrategias empleadas para conciliar y las políticas conciliatorias nacionales, estatales y universitarias que les permiten el balance entre vida y trabajo.

Percepciones acerca del aspecto personal

Por lo general, uno de los aspectos que son poco tomados en cuenta a la hora de conciliar, es aquel relacionado con la faceta personal, es decir, lo que es considerado como tiempo de ocio o como tiempo para provecho personal. Durante las entrevistas, se pone en evidencia la dificultad de las mujeres para organizar su tiempo, de tal manera que les quede espacio para llevar a cabo actividades que fueran para su propio esparcimiento o para su beneficio personal exclusivamente.

La siguiente cita evidencian lo dicho:

Beatriz: No hay el tiempo (para sí misma), es más, recuerdo que esta semana una compañera de trabajo me estaba diciendo que saliéramos a caminar en la Inalámbrica para bajar de peso y me dice: 'salimos de 6:30 a 7:30' y le digo: 'no puedo, porque esa es la hora en que tengo que ayudar a mi hijo a hacer su tarea' (...) siempre digo que quiero hacer ejercicio y digo que me voy a levantar más temprano, entonces si me levanto, no sé, a las 5:30, tengo que levantarme cuando menos 4:30 para que me dé chance, pero no puedo, no me despierto por más que quiera y a veces digo 'me voy a levantar a las cinco, aunque sea media hora que me suba a mi bicicleta', pero tampoco lo hago, me ha costado mucho trabajo, hasta ahorita [sic] no hay un espacio para que yo haga alguna actividad.

Sobresale el hecho de considerar que el trabajo remunerado es la causa de no tener más horas de esparcimiento y ocio, que puedan disfrutarse de manera individual, en familia o con amigos, tal como demuestra la siguiente cita.

Teresa: (...) hay momentos de crisis (laboral) en los que digo: '¡ya no quiero trabajar!', '¡cómo me gustaría tener tiempo para esto o para lo otro!' y no lo tengo, o para ver una película, o para ir al cine, o para no hacer nada más...y a veces me lo doy, en vacaciones procuro dármelo, pero no siempre se puede todo lo que quisiera.

Otras participantes, tratan de dedicar algo de su tiempo a la práctica de una actividad física individual o a citas con especialistas en nutrición y cuidado del cuerpo:

Teresa: (...) fíjate que la zumba, eso me ayuda, por eso trato de ir, aunque sea una vez a la semana; ir al nutriólogo que también estoy yendo porque ya había subido mucho de peso (...), voy cada 15 días, pero el [sic] zumba creo que es el tiempo más personal que yo puedo tener y que te digo (...)

También, existen momentos en los que el agotamiento es extremo y prefieren dormir antes de dedicarse a alguna otra actividad, aunque si pudieran, se dedicarían a actividades laborales, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Elena: (...) de repente siento que tengo que dormir, ya no puedo más, dejo lo que hago y tengo que dormir, pero si yo pudiera estirar la noche (...)

Percepciones acerca del cuidado doméstico y de las responsabilidades familiares

Otro de los aspectos importantes en los que se ha profundizado en el estudio de la conciliación, es el relacionado con el trabajo doméstico y de las responsabilidades familiares, que se refiere como aquellos roles que desempeñan las mujeres en las labores domésticas, así como al trabajo de cuidados, y que, por lo general, son ellas las que tienen el peso principal de dichas actividades. En los resultados destaca que tales tareas nunca acaban, empiezan desde muy temprano y concluyen hasta muy entrada la noche, incluyendo los fines de semana. Así lo mencionan las participantes durante las entrevistas:

Guadalupe: (...) por lo general, (desde primeras horas de la mañana) tengo que atender a mi hermana, a mi mamá, con cuestiones de medicación, de tomar las presiones, algunas veces inyectar a mi hermana. (Luego del trabajo en la facultad) llegar a casa y entonces cambiar el rol para ver todos los pendientes que haya de la casa, que si hay que hacer pagos, hay que hacer compras, que si toca una cita médica, lunes y miércoles tanto mi hermana como mi mamá tienen clase de natación a las 7 de la noche, entonces las llevo a su clase de natación de 7 a 8, y, ya regresando de la clase de natación, después de cenar y todo, nuevamente checar cuestiones de medicación y eso de ellas, que ellas ya pues se van a dormir y eso... es estar pendientes de ellas, de lo que puedan estar necesitando, entonces sí, lleva un poquito más (de tiempo), aproximadamente 20 horas a la semana.

Si bien, el trabajo de cuidados implica estar atentas durante prolongados períodos antes y después de entrar al trabajo en el centro escolar, cuando hay menores dependientes, no existen horarios para llevar a cabo labores de limpieza, especialmente si hay problemas temporales de salud. Tal como se muestra en la siguiente cita:

Sara: Hay días buenos y hay días malos, ahorita [sic] Toñito está enfermo, entonces eso significa que son dos o tres veces (de levantarse en la madrugada) y hay veces que está enfermo y se despierta y por las flemas vomita, entonces hay noches en que te toca estar trapeando y limpiando vómito y cambiándolo a media noche, y hay noches en que sólo es una vez, pero mínimo, de 'cajón' es una (vez).

Sin embargo, para las participantes ha sido determinante que las tareas del hogar, no recaigan solamente en ellas, sino que es necesario distribuir las responsabilidades con los demás integrantes de la familia, por lo que se evidencia un esfuerzo significativo por organizar anticipadamente el trabajo de los cuidados a través de hacer consciente la corresponsabilidad familiar o de pareja.

Beatriz: (...) es prácticamente entre los tres, porque hasta el más grande (de los hijos) nos ayuda, nosotros nos dividimos, 'hoy lavas los trastes tú, el otro, tú, el otro' entre los tres, menos el pequeño, el (hijo) grande lo único que hace arreglar su cuarto y a veces pasa la escoba a toda la casa.

No obstante, este esfuerzo adicional de hacer responsables y conscientes de sus deberes y obligaciones a los demás miembros de la familia, en lo que se refiere a las labores domésticas, no siempre es fácil.

Teresa: Ahora ya estoy diciendo 'laven su plato de la cena', porque todas las mañanas me encuentro platos sucios y lo tengo que lavar, son pocos, pero eso no es lo que me molesta, me molesta que no tengan la delicadeza de corazón de que, si terminaste de comer, dejes tu plato cuando lo puedes bien lavar, eso es educación y consideración hacia las otras personas, no porque yo no lo pueda hacer.

Lo que sin duda tiene un peso muy importante al momento que todos asuman su responsabilidad dentro del trabajo de cuidados, son los patrones de comportamiento aprendidos como parte de una educación tradicional y machista.

Teresa: Ayer en casa de mi papá, mi papá estaba diciéndome cosas de que por qué la niña y el celular, y estaba mi marido al lado, y mi marido: 'dígaselo a su hija', o sea yo soy la responsable. Como digo, yo siempre me tengo la culpa de todo, no sé cómo le hacen, pero siempre la responsabilidad de la casa y de los hijos recae en mí...

Y, por supuesto, el factor financiero que es determinante para que estas obligaciones domésticas sean cubiertas por los mismos miembros de la familia (en caso de precariedad) o puedan ser llevados a cabo por servicios de terceras personas, sean familiares o no, pero con la remuneración correspondiente por esos servicios, es decir, pagar a terceros por servicios domésticos y de cuidados.

Sara: Entonces también esa cuestión de cómo se resuelve, cómo resolvemos la vida, o sea la vida laboral y personal una mujer, también tiene que ver con la cuestión económica.

Es así que, la visión general de las mujeres respecto al trabajo doméstico y de cuidados es que los demás miembros de la familia, en especial de la pareja, sigue siendo en pleno siglo 21 de ‘ayuda’ y no de corresponsabilidad:

Leticia: (...) en casos críticos sí acudía a mi pareja y mi pareja me apoyaba...

Beatriz: Llego a mi casa y la parte de cena de mi hijo ya me la adelantó mi esposo, ya me ayudó.

También hay evidencias de que es posible aprender nuevos patrones de comportamiento, independientemente de lo aprendido, a través de un ejercicio consciente y compartido de que el trabajo doméstico y de cuidados, no ‘pertenece’ a las mujeres exclusivamente, sino también a todos y todas los que conforman una familia.

Sara: No es te ayudo, es me ayudas ¿a qué? si son tus hijos, ha cambiado y por eso vemos mujeres que trabajan y no como excepción, sino como más común, antes yo creo que sí era como una excepción una mujer que pudiera sacar todos los roles y llevarlos bien, como estar bien con un matrimonio, estar bien con los hijos y aparte ser exitosa académicamente. Hoy en día yo creo totalmente que sí se puede dar y que estamos viendo muchísimos casos de gente que puede estar jugando con todos esos roles, pero responde a un cambio cultural, social y muchísimo en cómo estamos creciendo a los hombres.

Para las mujeres, resulta preciso y fundamental establecer acuerdos con sus parejas acerca del cuidado de los dependientes, así como de la distribución de las labores domésticas. El cumplimiento de dichos acuerdos deriva en una relación sólida, basada en el compañerismo y el apoyo mutuo:

Cinthya: (...) estamos organizados, por ejemplo, a él no le gusta mucho lavar trastes, así que yo soy la que lava los trastes y él trapea, barre y trapea la casa; la ropa, normalmente la lavo yo, pero sí voy a tener una semana sumamente fuerte, con que yo se lo programe: ‘¿sabes? esta semana no me va a dar chance de lavar la ropa, ¿la puedes lavar tú?’ ‘está bien, la lavo el jueves’ y ya él se organiza.

Percepciones acerca de la vida en pareja

Por otro lado, a pesar de algunas de las parejas ‘funcionan’ bien como bina en lo relacionado con el cuidado de la familia y de las obligaciones domésticas, se pone en evidencia una factura inevitable para la mayor parte de las parejas, que consiste en olvidarse de ser ‘novios’ y convertirse en padres, madres, cuidadoras(es), lavaplatos, enfermeras(os), etc.:

Beatriz: No, no hemos dejado un momento para nosotros (...) ...a veces, decimos que hay que darnos un espacio a nosotros dos como pareja, pero se nos va el tiempo y sí lo hemos dejado solo en los niños, porque antes el tiempo que teníamos era mucho menos que ahorita [sic].

En el caso de las participantes que mencionaron no tener hijos o dependientes familiares que requieran atención y cuidados, el tiempo dedicado a hacer vida en pareja, es al regresar del trabajo, cuando platican y conviven, pero es principalmente en fines de semana, cuando hay tiempo para salir por las noches y compartir un momento de diversión y ocio.

Maricruz: A veces el día que a lo mejor tomamos el viernes o sábado es para estar conviviendo un rato más, tomar algo, ir a algún lado, convivir un poquito más y es acostarnos más tarde, pero, porque sabemos que no nos tenemos que parar temprano.

A pesar del poco tiempo que tienen para la vida en pareja, este es uno de los roles con el que se sienten más satisfechas las participantes:

Beatriz: En pareja (...) me siento muy contenta, aunque a veces chocamos y tenemos diferentes opiniones (...)

Maricruz: (...) pues la vida en pareja está bien, nada más mediar un poco esa presión de movernos todos juntos porque de cierta manera me gusta más la soledad, la independencia, entonces lo he sufrido de esa forma (...)

Percepciones acerca del empleo

El ser trabajadoras remuneradas es el rol al que las participantes le dedican más tiempo, según lo declarado por ellas mismas durante las entrevistas. Reportan pasar como mínimo 8 horas diarias trabajando en las dependencias de adscripción, y, en algunos días o períodos especiales, mencionan que el tiempo dedicado a ello ronda las 50 horas semanales, considerando solamente aquel tiempo que pasa en el empleo.

Guadalupe: (...) llegar a la facultad a las 7 de la mañana, más o menos, y empezar con las actividades del día (...) hasta las 4 de la tarde.

Maricruz: (...) a veces no hago las 8 horas sino un poquito más.

Beatriz: Y si tengo mucho trabajo me he quitado de aquí, de la facultad, nueve de la noche, es lo más tarde que me he quitado (entra a las 10 horas).

Durante ese tiempo, se llevan a cabo varias tareas entre las que destacan la docencia, el trabajo administrativo, lo relacionado con proyectos de investigación y su respectivo trabajo de campo, la dirección de tesis, las reuniones académicas, el servicio a la comunidad, entre otros.

Maricruz. (...) Mis actividades aquí ¿qué son?, bueno dar clase, estar pendiente, por lo regular, cada semestre me toca un laboratorio, entonces estar pendiente de qué prácticas me tocan en la semana, porque hay que planear, aunque ya sé hacer las planeaciones de las prácticas, pero hay que checar que esté todo el material; ver lo de las clases, la planeación de clases, aparte yo tengo un área en el laboratorio de farmacología y de ahí me encargo del laboratorio de farmacología, del mantenimiento de bacterias y de hongos que tenemos. También tengo unos estudiantes de voluntariado, estar al pendiente de las actividades de ellos, porque ellos me ayudan en el laboratorio y lo que se requiera aquí, hacer investigación, revisión de literatura, que si hay juntas pues asistir a las juntas (...).

Esta multiplicidad de roles y de tareas, propicia que muchas veces no se concluya durante las 8 horas (o más) diarias que se pasan en el centro escolar y se tenga que llevar el trabajo a casa.

Beatriz: (...) sí tengo algún otro pendiente del trabajo que me quedó, lo hago en mi casa, a veces me duermo tarde, me duermo a la 1 (a.m.), a las 2 (a.m.), dependiendo de (...) Me ha tocado en casa, depende del trabajo que tenga, a veces he trabajado, me he dormido a las dos de la mañana y empiezo a las 11, cuando ya se durmieron mis hijos, no sé, una, tres horas.

Lo que en realidad se debe más al compromiso sentido por las mujeres con la institución y sus respectivas administraciones y a la importancia que le otorgan a su trabajo por se.

Teresa: (...) a mí me ayuda muchísimo, trabajar en una escuela como ésta, aunque si hay alguna clase o alguna junta, o está la semana de la dependencia, yo tengo que tener la disposición del horario y no puedo poner 'peros' y yo lo sé. Entonces ya acomodo toda mi vida en función de eso.

Compromiso que, en opinión de las participantes, es correspondido por la administración de las dependencias en las que laboran.

Beatriz: Sí, sí he tenido el apoyo, normalmente aquí trabajas ocho horas y distribuyes tu tiempo, o sea puedes venir a las ocho de la mañana y salir a la una, regresar a las cinco y salir a las ocho, que en el caso ese es mi horario real, pero la secretaría administrativa te da la oportunidad de que si quieres llevar tus horarios corridos, lo puedes hacer, entonces si tengo que salirme a veces, por ejemplo, esta semana tengo laboratorio de tres a ocho, cinco a ocho, me es más fácil irme a mi casa, termino de almorzar y me siento con él (hijo) una hora a hacer su tarea y regreso a la facultad.

En el mismo sentido, también destaca la opinión generalizada que el género de la parte supervisora inmediata no resulta un obstáculo a la hora de conciliar, sino que es parte del apoyo que se recibe por parte de la dependencia y que también va en función al tipo de relaciones interpersonales que se establezcan entre las académicas y sus jefes(as) inmediatos(as).

Guadalupe: (...) yo no lo veo tanto que sea hombre o mujer, si no en función ahí, entra un poco la relación que tengas con ese jefe y la afinidad que puedas tener con ese jefe (...) porque me han tocado jefes hombres muy sensibles, que te dicen 'no, ni te preocupes, resuelve y ya después vemos que pasará' como me ha tocado jefes hombres de 'no, porque te vas' y lo mismo pasa con las mujeres, he tenido jefas mujer, que han sido súper sensibles, accesibles, de decir 'no mira, ni te preocupes, ni regreses, no te preocupes porque haya que regresar horas o lo que se, el trabajo puede esperar y esto' y me ha tocado mujeres que dicen 'sí, ese tu problema, aquí el trabajo es esto y esto hay que sacarlo'.

Adicionalmente, resulta importante destacar el hecho de que algunas participantes reconocen haber sentido presión por parte de la institución empleadora de cumplir con ciertas expectativas, de retrasar planes de desarrollo personal para ocuparse del profesional, posponer la maternidad, lo que impacta negativamente en su salud.

Leticia: (...) sí fue bien agotador, de hecho, terminé la maestría, sólo fueron dos años, si hubieran sido más no sé qué hubiera pasado. Terminando ese tiempo, no sólo yo, sino muchas de las compañeras mujeres tuvimos crisis o de salud o de estrés, fue muy terrible, agotador, porque para nosotras representaba un reto muy fuerte hacemos cargo de lo de siempre, más lo de la maestría, fue agotador verdaderamente.

Por otra parte, se encuentra el aspecto relacionado con el desarrollo profesional, que para el caso de las académicas lo constituyen los estudios de posgrado, que, si bien puede ser considerado como parte de la realización personal, tiene un impacto directo en el empleo, por lo que muchas veces, la decisión de iniciar una maestría o doctorado, tiene como origen la petición de la dependencia por aumentar la habilitación de su planta académica.

Elena: (...) hoy por hoy, doctorado, eso es lo que me apremia y apura, por eso me urge terminarlo, la verdad yo me embarqué solita, por eso no puedo echarle la culpa ni a la universidad, ni a la facultad, ni a nadie, porque me lo ofrecieron y yo dije que sí, así que yo me embarqué solita y me tengo que, tengo que 'apechugar' (...)

En congruencia, las académicas destacan que las implicaciones de su rol laboral, en concreto, las horas extra que se pasa en el centro escolar, llevar trabajo a casa, tratar de rendir ante las exigencias del puesto, tener complicaciones de salud por estrés, sentir que hay carencias (estabilidad laboral, reconocimiento de los organismos financiadores o de la misma institución), entre otras, las lleva a sentirse medianamente satisfechas en ello.

Maricruz: (...) en el trabajo sí me siento satisfecha pero no completa, ¿por qué? porque aquí tengo varias metas y lo ideal es que tenga yo tesis, todavía no las tengo, pero me estoy perfilando. Pertenecer al SNI (Sistema Nacional de Investigadores), yo ya pertenecía al SNI; sin embargo, tuve algunos problemas por mi adscripción en ese momento y me lo retiraron. Cuando entré aquí, quise volver a inscribirme nuevamente, pero desafortunadamente en la categoría de candidatas ya no se podía por mi edad, entonces tenía que llenar los rubros para subir al nivel 1, y ahorita después de dos años creo que ya estoy lista y me voy a inscribir de nuevo a ver si tengo la fortuna de que me dejen.

Estrategias conciliatorias

Como punto relevante en el desarrollo de este trabajo, fue importante ahondar en las estrategias que las mujeres emplean para conciliar sus roles. En primer término, tenemos el uso de la agenda para planificar las actividades que se llevarán a cabo durante uno o varios días, o como es el caso de una académica, durante todo el semestre.

Guadalupe: (...) uso la agenda, pero la agenda se escribe con lápiz porque en cualquier momento se puede borrar, se puede cambiar ¿no? y antes me costaba mucho hacer eso, si ya estaba así, así tenía que ser (...)

Por otro lado, las redes de apoyo familiar y no familiar (amigas/os) no remuneradas, juegan un papel primordial para que las profesoras puedan equilibrar su rol de trabajadora con las responsabilidades familiares.

Sara: (...) no hay manera de ser académica y mamá sin apoyo, del esposo y de gente extra, entonces ahí nos apoya mucho mi mamá y mi suegra (...) No me imagino cómo sería estar resolviendo ahorita [sic] o con un horario laboral sin la ayuda, hay que hacer lo imposible, sacar adelante un trabajo como este, un trabajo académico y ser profesora de universidad sin la ayuda que tengo.

También, contar con una persona remunerada que ayude con las responsabilidades domésticas, resulta clave para que las participantes puedan organizar mejor su tiempo en función de otras demandas.

Leticia: Sí, hay una señora que, desde hace muchos años, tiene como 18 años que me ayuda a limpiar la casa. En realidad, a mí me gusta hacerlo, me, no sé, me libera el estrés, pero ella necesita el trabajo, entonces, bueno, está bien. Dos veces a la semana me ayuda.

Políticas conciliatorias nacionales, estatales y universitarias para el balance del trabajo y familia.

En cuanto a los mecanismos de apoyo legales que favorecen la conciliación, las académicas mencionaron desconocer la información relacionada con éstos:

Leticia: Pues, tengo poca información relacionada con esto, la verdad es que nunca lo he buscado.

Guadalupe: Escrito no, escrito no, y no sé si las hay, no las conozco.

También se encontraron opiniones que hicieron referencia más bien a políticas establecidas por la propia universidad en función de aspectos que privilegian al hombre, tal como la afiliación médica del trabajador y su familia al servicio privado de salud, cosa que no sucede cuando la mujer es la trabajadora.

Sara: (...) Bueno, ahorita [sic] que estamos hablando de legislación (en la universidad), algo que me molesta muchísimo y que sí creo que fue parte de otra época, la cuestión del seguro médico, si es el hombre puede registrar a toda la familia, si es la mujer no puede registrar al esposo (...), sí agradezco muchísimo que la legislación de la Universidad te permita salir de incapacidad, o sea si puedes trabajar porque en el seguro (sistema social de salud de México) tienes que salir un mes y medio antes y un mes y medio después, la Universidad tiene abierto los tiempos para los 90 días que dan de incapacidad, agradezco muchísimo que no te obliguen a salir hasta que tu consideres y que el doctor considere que ya tendrías que salir, porque un día con el bebé es un día, y tres meses con el bebé, o menos de tres meses con el bebé es una nada (...) pero sí, las leyes en general laborales de México no son las adecuadas, no es la Universidad (...) son las leyes laborales en México que no han vislumbrado que mes y medio en el caso del seguro y dejar a tu bebé mes y medio es inhumano, y cuando volteas a ver a otros países, Canadá que da un año y se puede dividir entre el hombre y la mujer, eso es lo que está bien, ¿y nosotros dónde estamos? en el inframundo creo, entonces no es la Universidad, yo creo que es en general cómo concebimos los derechos de la mujer para que pueda ser mujer.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de lo encontrado en la investigación.

Para las profesoras, el tiempo destinado al ocio y al bienestar es percibido como escaso y queda sujeto a las demandas de otras facetas de la vida, como ejemplo: los requerimientos de la familia, las metas profesionales o las tareas pendientes del empleo que no pueden resolverse en las horas que se pasan en el centro escolar.

Las participantes continúan ocupando los roles principales ligados a las labores domésticas y al trabajo de cuidados, ya sea para distribuirlos entre los miembros de la familia o llevándolos a cabo personalmente.

Se sigue asumiendo, por la mayoría de las profesoras entrevistadas, que el rol de la pareja no es de corresponsabilidad, sino de 'ayuda', aunque también es notorio el cambio gradual de ideas hacia la igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, resulta compleja la tarea de sensibilizar a los(as) demás de cumplir con las tareas que les correspondan.

La vida en pareja resulta ser uno de los aspectos más descuidados, aunque las participantes no declaran insatisfacción con esta faceta, tal vez porque se asume que el centro de atención es el trabajo y el núcleo familiar, este último aceptado de modo natural a través de la transmisión de ideas de la educación basada en los estereotipos tradicionales de género.

El trabajo remunerado es para todas, la faceta que más tiempo demanda, pasando 8 horas o más en el centro escolar, o incluso, llevando el trabajo pendiente a casa. Sin duda, se evidencia un compromiso por cumplir con las demandas laborales, aun cuando haya que sacrificar el tiempo dedicado a otros roles o al descanso mismo. Por otra parte, destaca que las participantes llegan a acuerdos individuales con la parte supervisora inmediata, quienes, a manera de reconocimiento por el compromiso asumido por ellas, otorgan flexibilidad en los horarios, permisos especiales de salida, etc., que son catalogados como medidas conciliatorias. No obstante, se verifica que el exceso de trabajo ha tenido impactos negativos en la salud de las participantes, tales como estrés y agotamiento, fluctuaciones en el peso corporal (ganar kilos), afectaciones en el metabolismo, entre otros.

Entre las estrategias que ayudan a conciliar, las participantes mencionaron haber utilizado agendas que les sirven como guía para estructurar las actividades diarias por cumplir, así como también tener redes de apoyo (familia y amigos) que les ayudan con el cuidado de hijos(as), cuando ellas se ven impedidas de hacerlo. También, la mayoría recurre a ayuda remunerada para las labores domésticas, al menos una vez a la semana, cuando la economía lo permite.

Asimismo, las participantes desconocen si existen políticas o mecanismos legales que les ayuden a conciliar. Quienes han sido madres mencionan prestaciones otorgadas por el centro escolar que en su momento les ayudaron a concentrarse en ese rol, pero también cuestionaron la falta de atención por parte de las autoridades federales para atender aspectos relacionados a la igualdad entre mujeres y hombres, tales como los permisos de maternidad/paternidad.

Los hallazgos muestran que el equilibrio entre los roles desempeñados por las mujeres en la vida laboral, familiar y personal, han sido resultado de negociaciones individuales que le ha permitido a cada una dedicarse, en determinados momentos, al rol que le demande más atención, esfuerzo y tiempo. Finalmente, se encuentra una ausencia de reconocimiento de la multiplicidad de roles que las mujeres siguen llevando a cabo y la falta de políticas internas orientadas al sano manejo de estos, por parte de la institución estudiada.

REFERENCIAS

- Alberdi, I. (2003). Conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares de hombres y mujeres. En *La familia en la sociedad del siglo XXI. Jornadas de 17, 18 y 19 de febrero de 2003. Libro de ponencias*. Madrid. Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid.
- Benería, L. (1999). La aparición de la economía feminista. *Revista Historia Agraria*, 17, 59-61.
- Borderías, C., Carrasco, C. y Alemany, C. (1994). Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas. En C. Borderías, C. Carrasco y C. Alemany (comp.), *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona, España: Icaria: Fuhem.
- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2011). El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales. En C. Carrasco, C. Borderías y T. Torns, (eds.). *El trabajo de cuidados. Historia, teorías y políticas*. Madrid: Catarata. Recuperado de http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Economia_critica/El_trabajo_de_cuidados_C._Carrasco_C._Borderias_T._Torns.pdf
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG). (2008). *Conciliación de la vida familiar y laboral*. México: Autor. Recuperado de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/Inv_Finales_08/DP1/1_6.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2006). Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgimh/LGIMH_ref03_14nov13.pdf

- Diario Oficial de la Federación. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2007&month=02&day=01>
- Duxbury, L. y Higgins, C. (2003). Work – life conflict in Canada in the New Millenium. A status report. Canadá: Health Canada. Recuperado de <http://publications.gc.ca/collections/Collection/H72-21-186-2003E.pdf>
- Friede, A. (2005). *Anticipated Work-Family Conflict: The Construct, its Antecedents and Consequences*. Michigan State University: Department of Psychology.
- García, E. (2004). *Leyes y políticas públicas de igualdad. Experiencias regionales y nacionales. Lecciones aprendidas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos. Managua, Nicaragua. Material del Diplomado de Género, FLACSO.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. (4ª ed.). Madrid: Alianza.
- Guirao, C. (2011). Nuevas formas de relación trabajo productivo y sociedad: la conciliación de la vida familiar y laboral. *Prisma social: revista de ciencias sociales*, (6). Revista electrónica. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=282955>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2005). *Fundamentos de la metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto de la Mujer. (2005). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: Situación actual, necesidades y demandas*. Madrid: autor.
- Instituto de la Mujer. (2008). *De la conciliación a la corresponsabilidad: buenas prácticas y recomendaciones*. Madrid: Autor.
- Kahn, R.L.; Wolfe, D.M.; Quinn, R.P.; Snoek, J.D. y Rosenthal, R.A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York. Wiley.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Kinnunen, U., Mauno, S., Geurts, S., Dikkers, J. (2005). Work-family culture in organizations: theoretical and empirical approaches. En Poelmans SAY (ed.). *Work and family: an international research perspective*. Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ, 87–120.
- Ley Federal de Trabajo (1970). Estados Unidos Mexicanos.
- López, A. (2007). Implicaciones del equilibrio trabajo-familia. En A. y. López, *Entre la familia y el trabajo. Realidades y soluciones para la sociedad actual*. Madrid, España: Narcea.
- Martín, P. (2009). La cuestión de la conciliación en España. En M. Martínez (ed.), *Trabajo y familia*. (1ª Ed.). Universidad de Murcia.
- Piotrkowski, C. (1978). *Work and family system: A naturalistic study of working-class families*. New York: Free Press.
- Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://www.prosoft.economia.gob.mx/organismos/docop/ESTYUC2013.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Pleck, J. (1977). The Work-Family Role System. *Social problems*, 24(4), 417-427.
- Alejandro, G. y Torres, E. (2016). El Primer Congreso Feminista de Yucatán 1916. El camino a la legislación del sufragio y reconocimiento de ciudadanía a las mujeres. Construcción y tropiezos. *Estudios Políticos*, 9(39) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426447446003>
- Rapaport, R. y Rapaport, R.N. (1969). The dual-career family: A variant pattern and social change. *Human Relations*, 22, 3-30.
- Reyes, A. (2013). La conciliación entre los ámbitos laboral y familiar de académicas SNI de la UAEH, desde una perspectiva de género. *Edähi. Boletín científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*, 2. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n2/ri2.html>
- Romero, M. (2009). La Conciliación de la vida laboral, familiar y personal en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. En M. Romero y A. Merino, (ed.), *La Conciliación de la vida laboral, familiar y personal en la negociación colectiva de Castilla-La Mancha*. España: editorial Bomarzo.
- Salazar, R., Salazar, H. y Rodríguez, M. (2011). *Análisis Político. Conciliación trabajo y familia en México: las responsabilidades compartidas de mujeres y hombres en el debate público*. México: Fundación Friedrich Ebert. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/08726.pdf>
- Samaniego, S. y Ochoa, K. (2009). Armonización entre los ámbitos laboral y familiar en México. Documento informativo y propositivo de la LXI Legislatura. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de México. H. Congreso de la Unión. Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/ceameg/armonizacion_laboral_familiar.pdf
- Ugarteburu, I., Cerrato, J. y Ibarretxe, R. (2008). Transformando el conflicto trabajo / familia en interacción y conciliación trabajo / familia. *Lan Harremanak*, 18, I, 17-41.
- Vázquez, R. (2010). *Género y Posgrado*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Zepeda, J. (2014). *Conciliación corresponsable de la vida laboral, familiar y personal: un estudio con perspectiva de género a partir de la cultura organizacional. Los casos de la Procuraduría General de la República y el Instituto Nacional de las Mujeres*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica de México. Recuperado de http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPG_IL_promocion_2011-2013/Zepeda_J.pdf

DISTANCIA SOCIAL Y VIOLENCIA SIMBÓLICA ENTRE ALUMNOS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL SURESTE DE MÉXICO

SOCIAL BOUNDARIES AND SYMBOLIC VIOLENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS FROM A SOUTHEAST MEXICAN PRIVATE UNIVERSITY

EMY GUADALUPE MOO ESTRELLA
Universidad Marista de Mérida
emoo@marista.edu.mx

RICARDO LÓPEZ SANTILLÁN
CEPHCIS-UNAM
ricardo_lopezsantillan@yahoo.com.mx

Cómo citar: Moo Estrella, E. G. y López Santillán, R. (2017). Distancia social y violencia simbólica entre alumnos de una universidad privada del sureste de México. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 60-69.

Recibido: 2 de febrero de 2017; **Aceptado para su publicación:** 24 de marzo de 2017

RESUMEN

A partir de los relatos de alumnos de clases populares que estudian en una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán, se realizó la investigación de corte cualitativo, utilizando la técnica de los grupos focales y de las entrevistas semiestructuradas para analizar las barreras simbólicas que se construyen a partir de las diferencias de clase y de estilos de vida. Los testimonios llevan a situaciones de exclusión y a formas sutiles de discriminación. La relevancia del estudio se centra en que las relaciones interpersonales para los jóvenes universitarios juegan un papel fundamental en sus existencias, incluido, lo académico. Tales situaciones pesan en el ánimo de quienes las padecen, en sus posibilidades de desenvolvimiento personal y en lo académico.

Palabras clave: distancia social, violencia simbólica, exclusión, universidad privada, Mérida

ABSTRACT

Through the stories of popular class students in a private university of Merida, Yucatan, using focus group technique and semi structured interviews, we analyze the social boundaries and symbolic violence that is built among different social class and lifestyles. These boundaries are shaped in subtle forms of discrimination and exclusion. This is relevant to the extent that interpersonal relationships for young students plays a fundamental role in their life's in both personal development and in academic assets.

Keywords: social boundaries, symbolic violence, private university, Merida

INTRODUCCIÓN

Debido a la imposibilidad que enfrentan las instituciones públicas del país para dar cabida a todos los aspirantes a ingresar a la educación superior, en el mejor escenario, algunos jóvenes optan por las universidades privadas, aun cuando las colegiaturas sean onerosas. Es el caso que ocupa en este trabajo, en el cual se aborda como sujetos de estudio, a alumnos pertenecientes a las así llamadas clases populares, que ingresan a una universidad de prestigio nacional, cara y la cual no podrían pagar con sus propios recursos financieros, pero en la cual pueden estudiar gracias al beneficio de una beca económica.

Esta universidad se encuentra en la ciudad de Mérida, Yucatán, pero tiene presencia en otras ciudades importantes del país. Se ha decidido tratarla en estas páginas de manera genérica como la Universidad para resguardar la identidad de los jóvenes sujetos de la investigación, por ello, en los propósitos que se recogen, no se usan nombres ni pseudónimos.

A los sujetos de esta pesquisa se les denomina como estudiantes en desventajas económicas. Algunos de entre ellos viven en colonias de la ciudad que son propias de residentes de bajo nivel socioeconómico, otros habitan en las comisarías otrora ejidales de la propia capital estatal o, también los hay, algunos pocos, que llegan del interior del estado y viven en Mérida en condiciones de existencia material algo restringidas.

El costo de estudiar en una universidad cara y de prestigio, para estos jóvenes, es además de financiero, un gran esfuerzo personal y familiar que incluye aspectos anímicos por las circunstancias que tienen que vivir y padecer durante sus años escolares.

Se seleccionaron a los jóvenes por su perfil socioeconómico y se les invitó a participar en grupos focales y en entrevistas semidirigidas. Se mantuvo la representación de género en ambos casos con una mitad de informantes mujeres y la otra mitad hombres. La información para seleccionar los perfiles adecuados fue obtenida gracias a los datos facilitados por la Coordinación de Becas de la institución donde se realizó el estudio. Vale la pena señalar que este trabajo se llevó a cabo durante 2015 en una institución que cuenta con 2,385 alumnos inscritos en licenciatura y en posgrado, la matrícula del nivel de Licenciatura fue de 2,121 de los cuales 622 tenían beca. Para efectos de esta investigación me enfocaré únicamente en la población de licenciatura.

A continuación, se desglosan, por tipo de beca, los porcentajes otorgados por la institución en cuestión tal como lo muestra la tabla 1:

Tabla 1.
Porcentaje de alumnos beneficiados con becas en la universidad. Septiembre 2013

Tipo de beca	No. alumnos
SEP	174
Excelencia	55
Socioeconómicas	264
Deportivas	66
Colaboradores	61
Empresas privadas	2
Total de alumnos beneficiados	622
Matrícula de Licenciatura 2013	2,121
% alumnos beneficiados	29.30%

Fuente: Coordinación de becas.

Los datos anteriores muestran que no todos los becarios son de escasos recursos económicos pero los que participaron en este estudio forman parte de la elevada población de estudiantes que son beneficiados con beca socioeconómica (264) que alberga la institución.

Para lo anterior, este texto tiene la siguiente estructura: se plantea el problema, el desarrollo de un breve apartado metodológico, luego se ahonda en los aspectos que se usaron como *leit motiv* de la pesquisa y se concluye con unas consideraciones finales.

Planteamiento del problema

El padre de la sociología, Émile Durkheim (1904) señala que cada sociedad, a través de la educación busca realizar su propio ideal y que, tanto la voluntad como el entendimiento son moldeados a su imagen. Por eso, no extraña que, en nuestro país, o al menos para el caso de estudio en específico, se reproduzcan las asimetrías de clase y etnia que se observan en la vida social del México contemporáneo.

Los estudiantes en desventajas económicas atraviesan por lo que Bourdieu y Passeron (1996) han denominado una súper selección, pues han pasado por mayores exigencias durante su vida escolar. Han tenido que acostumbrarse a otro *habitus*, es decir, según los autores, han pasado por una “auténtica empresa de aculturación para satisfacer el mínimo indispensable de exigencias escolares”.

Si bien la situación económica de los estudiantes no es determinante del fracaso escolar, aquellos en desventajas económicas sí enfrentan mayor número de condiciones adversas, algunas de las cuales tienen que ver con aspectos puramente económicos y otras de índole social, pues son más propensos a la exclusión o la autoexclusión, lo cual puede repercutir en el rendimiento escolar y puede acarrear, en casos extremos, incluso el abandono de los estudios (Pieck, 2001).

En el mismo tenor, Dubet (2011) critica el supuesto de igualdad de oportunidades, ya que no vivimos en sociedades auténticamente meritocráticas. La escuela es una manera de reproducir jerarquías. La competencia escolar premia a los mejores, quienes casi por norma, nacieron en las categorías sociales más favorecidas.

La obra de Bourdieu y Passeron (1996) revela algunos de los mecanismos que generan, reproducen y a menudo perpetúan las diferencias sociales y económicas. Por ello tienen más probabilidades de éxito quienes provienen de familias con padres más escolarizados y sin carencias materiales. Estos autores, plantean que las circunstancias no son iguales para todos los estudiantes.

En el mismo tenor, hay autores como Tinto 1975 y 1987 (en Díaz, 2008) que afirman que los estudiantes con ciertas carencias socioeconómicas que perciben que los costos personales de mantenerse en la universidad son demasiado altos, terminan por desertar, o bien, al contrario: de los que tienen un origen con carencias, permanecen sólo los que consideran que vale la pena el sacrificio. Por ello, cuando se percibe que otras actividades son fuentes de recompensas más altas (financieras o emotivas), el estudiante tenderá a desertar.

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El acopio de la información que se vierte en este artículo se obtuvo de tres fuentes: los registros de la Coordinación de Becas de la Universidad, de dos grupos focales y de cuatro entrevistas individuales semiestructuradas. Conviene precisar que subyace una intención fenomenológica en este trabajo.

Los grupos focales se realizaron en las instalaciones de la Universidad. Participaron de manera voluntaria alumnos que contaban con el perfil específico arriba esbozado y que aquí se precisa: los alumnos cursaban entre 4° y el 10° semestre de sus respectivas carreras. Uno de los grupos estaba conformado por estudiantes destacados con promedio mínimo de 90. El otro grupo, del mismo perfil socioeconómico, lo conformaban alumnos en “rezago escolar”, esto es, con materias no acreditadas. El tiempo de las sesiones grupales fue de casi dos horas. Éstas se grabaron en audio y video. Las entrevistas individuales tuvieron un tiempo de una hora cada una, y sólo se grabaron en audio. Cada grupo focal se trató en una única sesión.

Para el caso del primer grupo, participaron nueve estudiantes de clase popular de los cuales cinco son hombres y cuatro son mujeres de distintas licenciaturas; en el segundo grupo participaron diez, cinco hombres y cinco mujeres. En cuanto a las entrevistas individuales, se hicieron cuatro entrevistas, dos a alumnos con rezago y dos a sobresalientes, en ambos casos se trata de un hombre y una mujer, respectivamente.

Los grupos focales y las entrevistas llevaron como *leit motiv* los siguientes aspectos: I) Implicaciones de ser alumno con beca, II) Retos académicos y las estrategias para enfrentarlos, III) Desafíos sociales y formas de integración al medio, IV) Familia y futuro laboral.

Significado de ser alumno con beca

Tener beca en una universidad privada les significa un profundo sentimiento de respeto por la institución que les dio la oportunidad de lograr una de sus más importantes metas personales: estudiar a nivel superior. Reconocen que, si no tuvieran la beca, tendrían que haberse matriculado en alguna institución pública, pero dados los pocos espacios que hay, podría haber sido en alguna carrera que no fuera de su elección, incluso, podrían haberse enfrentado al hecho de no haber podido continuar con sus estudios universitarios.

A decir de ellos, su situación de becarios los obliga a estar permanentemente reflexionando sobre las consecuencias de sus actos. También les implica un fuerte reto y asumen el desafío para lograr la meta principal: la de obtener el título.

Los entrevistados están muy claros de que existen costos ocultos por el hecho de estudiar en una escuela privada a la que no podrían acceder sin beca. Relatan que no están exentos de ser excluidos por tener un origen familiar modesto y por haber hecho su trayectoria escolar previa en escuelas públicas.

Las formas más comunes fueron las de ignorarlos en clase o no invitarlos a las fiestas. Esto sucedió mayormente en los primeros semestres de la carrera.

A pesar de ello, según afirman en sus relatos, están decididos a demostrar que, aunque no tienen dinero, sí pueden obtener buenas calificaciones para corresponder a la institución que les otorgó la beca y para mostrarles a sus demás compañeros su valía como estudiantes. Esto supone que existe un proceso de integración largo y tortuoso que impacta en el *habitus* de los estudiantes.

Retos académicos y las estrategias para enfrentarlos

En los diálogos, los alumnos de arquitectura insistieron que la materia más difícil en toda la Universidad es la asignatura de proyectos arquitectónicos, en la cual tienen que elaborar maquetas muy sofisticadas, las cuales, llegan a ser muy onerosas. A decir de los alumnos de arquitectura, los criterios de evaluación de esos proyectos son subjetivos, pues se basan fundamentalmente en la apreciación del maestro: “En mi caso sí me da muchísimo trabajo. Tienes que hacer maquetas con muy pocos recursos... Incluso la forma de calificar de los maestros”

Es un sentir generalizado para los alumnos en dificultad económica que los primeros semestres de su carrera sean los más complicados en lo referente a la adaptación a un medio socioeconómico y sociocultural que les resulta ajeno. También en lo concerniente a aspectos académicos, pues según señalan, es difícil pasar de los bachilleratos públicos de donde provienen, porque no se presenta el mismo nivel de exigencia académica. Esto es importante debido a que la adaptación a la Universidad tiene que ver también con el capital académico de origen y muchos alumnos con beca sienten que no llegaron suficientemente bien preparados.

Yo vengo de COBAY [Colegio de Bachilleres de Yucatán] y [ahí] fácil pasabas las materias. Pero cuando llegué aquí me di un aporreón porque no estudiaba y una estrategia fue estudiar en equipo con una compañera. Porque la cantidad de información en la universidad es mucha.

Los estudiantes que vienen de hogares de clases populares, incluso aquellos que sobresalen académicamente, han tenido que hacer esfuerzos muy consistentes para remontar ciertas carencias académicas que traen desde el bachillerato; refieren estrategias que usan para contrarrestar algunas deficiencias en su formación y lograr mejores resultados. Éstas van desde aspectos que parecen tan elementales como leer asiduamente y comprender lo que se lee, pasando por estudiar las materias de manera consuetudinaria, aunque no se haya fijado la fecha de examen. Refieren que se trata de un hábito innecesario en el bachillerato, pero indispensable en la Universidad. La lectura previa a la clase, las anotaciones, el marcatexto y las participaciones activas en la clase han sido instrumentos útiles para enfrentar los retos. Para sus logros escolares, señalan incluso, que han tenido que modificar sus hábitos de sueño y minimizar sus actividades de ocio. Se han visto obligados a organizar rigurosamente su tiempo para continuar el cumplimiento de los compromisos para poder conservar la beca:

Me levanto a las 5 de la mañana, llego aquí [a la universidad] a las siete, regreso a mi casa a las tres de la tarde; almuerzo. A las cinco tengo entrenamiento con los chavitos de futbol, después yo voy a entrenar hasta las 9:30 de la noche. Llego a mi casa a las 10:30, me baño y empiezo a leer. Sé qué sino estudio a esa hora, después nunca lo voy a hacer. Aprendí a organizar mi tiempo. Puedo hacer todas esas cosas siempre y cuando sepa organizarte.

El trabajo en equipo es una obligación. Generalmente se elige a los miembros de un equipo según su disposición o nivel de compromiso que asumen para las tareas académicas encomendadas. Por eso, uno de los espacios de encuentro entre distintas clases sociales es cuando se arman los equipos de estudiantes de alto desempeño. Ahí se juntan por un único objetivo: lograr buenos resultados.

En contraste con el resto de los que participaron en los grupos focales, un estudiante en una entrevista individual dijo que no le disgusta hacer equipo con quienes además de tener dinero, no son responsables. Él está consciente de que es una estrategia para acrecentar su capital social: se considera a sí mismo una persona ambiciosa y, por plantearlo de alguna manera, saca provecho de la pereza de sus compañeros; comenta que, al trabajar con gente adinerada, pero de bajo desempeño escolar, lo hace quedar bien ante los demás y puede destacar como el más responsable, incluso a la vista de los profesores. Este estudiante en una entrevista personal elaboró una metáfora del mecenazgo: en su relato equipara al buen estudiante con una empresa que necesita patrocinadores, alguien que pueda pagar los materiales. Y en su caso, él no tiene los recursos para costearlos; por ello ha puesto en práctica este tipo de relaciones instrumentales en las que los demás se aprovechan de su conocimiento y de su esfuerzo para aprobar las materias, mientras que él se beneficia de otros insumos que le aporta el trabajo en equipo.

Al principio de la carrera mis compañeros se daban cuenta de que yo estudiaba y sacaba buenas calificaciones, entonces me empezaron a decir que yo les dé asesoría o que les haga algunas tareas y que me pagaban. Y yo lo aceptaba porque ese dinero me servía para pagar otros gastos o si no, les decía que paguen mi cuota del material que pedían los maestros.

Otro importante desafío que refieren los estudiantes que vienen de clases populares es el hecho de tener que hacer uso del transporte público. En primera instancia puede parecer un mal pretexto, pero a propósito de ello vale señalar que efectivamente la Universidad no es de fácil acceso, salvo para quienes cuentan con auto:

Las faltas me perjudican mucho y faltaba porque no tenía transporte. A veces salía temprano de mi casa para regresar a la escuela, pero no había camión o tardaba un montón en llegar y en temporadas de lluvia me mojaba y ya no venía a la escuela, me regresaba a mi casa.

Otro asunto que merece ser señalado y que esboza cómo las asimetrías de clase son una construcción en la que incluso participan otras personas distintas a los alumnos es que, a decir de los entrevistados, los maestros suelen ser más exigentes con los estudiantes que provienen de un medio sin ventajas económicas.

Desafíos sociales y las estrategias para enfrentarlos

Los estudiantes en desventajas económicas dieron cuenta de la división que existe en los salones de la Universidad no sólo entre los que tienen y no tienen un origen económico desahogado, también existe entre los que vienen de las “buenas familias” y los que estudiaron en “la Prepa”. Se refieren a “la Prepa” para designar a la institución educación media de la propia Universidad. “la Prepa” tiene el mismo sistema de la Universidad y eso los distingue del resto de los alumnos que cursaron el bachillerato convencional (ya fuera público o privado). Este es uno de los aspectos principales en la construcción de la distancia social, incluso de hostilidad en la Universidad.

Esta forma de remarcar aún más el origen es más evidente en la Escuela de Medicina de la Universidad. Las experiencias revisten el manejo del capital social y simbólico. En Medicina la violencia simbólica se presenta como el caso “típico-ideal” (en sentido weberiano). Su forma más evidente se ejerce por los que fueron alumnos de “la Prepa”, pues son en su mayoría hijos de médicos que además tuvieron “pase directo” a la Universidad (es decir, sin examen de admisión).

Dicho de otro modo, el non plus ultra es ser hijo de médico, más aún si se ingresó desde “la Prepa”. Para esto hay una explicación: los profesores en la Escuela de Medicina son médicos practicantes y conocen a

la gente del gremio. Es común que entre sus alumnos descubran, reconozcan o incluso conozcan con cercanía amistosa a los hijos de sus colegas. Según dicen los estudiantes que participaron en el grupo focal, a los hijos de los médicos se les da un trato preferencial, más específicamente, se les da un seguimiento más personalizado, incluso se señala que a los hijos de los médicos se les califica con mayor laxitud y menor severidad en los exámenes. Se asume que por el solo hecho de ser hijos de médicos ya son destacados.

En el otro lado del espectro, los relatos de los jóvenes becarios dejan muy claro que ellos, que no son hijos de médicos, sienten que son menospreciados por sus profesores, por lo que, para destacar, tienen que asumir cierto protagonismo, por ejemplo, estudiar más y buscar otras estrategias para hacerse visibles y lograr, aunque sea un mínimo de reconocimiento.

Sí se ve la diferencia cuando llegan los doctores [profesores] y como que no conocen a nadie, pero si ven sus nombres en la lista y los empiezan a identificar por sus apellidos de médicos reconocidos desde el primer día y ¿cómo es que saben el nombre de algunos compañeros?

En el resto de las licenciaturas, señalan otros alumnos del grupo focal, siempre hay favoritismo hacia los alumnos que vienen de “la Prepa”, incluso para otorgar buenas calificaciones. Señalan que esta situación se ha comunicado a los coordinadores de algunas carreras, pero éstos hacen caso omiso y por ello, claramente, los estudiantes expresan su incomodidad ante esta situación.

Por otro lado, es un hecho que se crean barreras simbólicas que impiden cierto tipo de relaciones interpersonales entre los alumnos en ambos lados de la escala socioeconómica, pero la frontera infranqueable es la que presenta en realidad con aquellos de origen modesto que tienen malos resultados escolares. El ejemplo clásico de las divisiones se manifiesta en los equipos que se hacen en los grupos para los trabajos colectivos.

Los principales excluidos son aquellos que claramente provienen de familias de clases populares y además tienen bajo rendimiento académico. Esta situación puede generar tal nivel de estrés entre algunos alumnos en desventaja, que evaden estas formas de exclusión evitando realizar las tareas en grupo y optando por cumplir con los deberes a título individual.

Por su parte, los estudiantes de origen humilde con éxito académico comentan que las situaciones de exclusión por parte de sus compañeros no son tan evidentes, en todo caso, no en lo escolar, más bien en lo personal y sentimental.

A mí me ha pasado que yo invito a las mujeres de mi salón a salir al cine conmigo, pero no llegan o me ponen pretextos para no ir No sé si a ellas les da pena salir conmigo.

Esto es muy común en Yucatán y más en Mérida. Esta construcción de distancias desde ciertas “élites blancas” vis a vis la población humilde, y más si tiene origen o aspecto maya, ha sido documentado en algunas investigaciones (López, 2007. p.139; Iturriaga, 2011). Las actitudes y estrategias a las que hacemos referencia son elaboradas y actualizadas por grupos sociales con ventajas económicas, sociales y culturales. Veamos otros ejemplos de cómo se manifiesta de manera más específica.

En los salones de clase ciertamente coexisten distintos grupos sociales. Algunos alumnos con mayor estatus social son muy competitivos entre sí y consideran que sólo ellos pueden tener el mejor desempeño, incluso superior al de los demás. Cuando sucede lo contrario, por ejemplo, cuando destaca un estudiante en desventaja económica, consideran que fue resultado de alguna deshonestidad académica o personal.

Pero cierto es que hay que poner en perspectiva el asunto de la violencia simbólica y la distancia social; por ejemplo, el ser objeto de burlas o el no ser incluido a la hora de formar los equipos para realizar las tareas académicas. Es durante los primeros semestres de la carrera cuando los alumnos en desventajas económicas perciben que en sus salones de clase se hace más difícil su integración. Esto, aparentemente, se va atenuando en semestres más avanzados, incluso se pueden lograr formas de convivencia y de integración menos asimétricas. Atribuimos esta situación a la obligada convivencia a lo largo de varios años. En estas circunstancias tanto unos como otros logran mayor sensibilidad ante la diversidad y paulatinamente se van logrando mejores niveles de comunicación entre los estudiantes.

Para abonar a esta idea se puede señalar que la experiencia de los alumnos con beca económica pasa por varias etapas: al inicio tienden a sentirse diferentes, excluidos de los proyectos, de la vida social, incluso ellos mismos se autoexcluyen, además de que tienen que hacer mayores esfuerzos para ser visibles ante algunos profesores (lo cual, como se ha dicho, es más evidente en las carreras de Arquitectura y Medicina). En los últimos semestres, si bien la violencia simbólica y la distancia social no desaparecen, al menos, a nuestro juicio, se atenúan. No se considera que los alumnos se acostumbren a esto, se insiste en el hecho de que con los años de convivencia, las relaciones pueden llegar a ser menos asimétricas, aunque no por ello del todo incluyentes.

Los registros y las expresiones de la distancia social y la violencia simbólica son diversos, pero, si se vale la expresión, casi siempre se presentan atenuados. Los entrevistados lo han padecido en vida propia y distinguen que hay “un trato hostil hacia las personas que no tienen dinero”, como si carecer del mismo estatus socioeconómico pusiera en condición de inferioridad académica, pero son conscientes de los matices de una universidad que promueve, desde su ideario filosófico, el valor de la humildad (y también, aunque no explícitamente, la corrección política). “Existe la discriminación, pero es medio sutil, porque supongo que los que discriminan tampoco se quieren ver manchados al rechazar o al hacer el feo a los que no tienen dinero”.

Se ha dicho que los alumnos de clase popular que gozan de una beca y que destacan en sus estudios son sensibles a las experiencias de distancia social y de violencia simbólica, pero que no se les manifiestan tan abiertamente, sin embargo, esto sí sucede con mayor crudeza con los alumnos de bajo rendimiento académico y es evidente que esto genera conflictos existenciales en los jóvenes que se sienten rechazados.

Cuando se preguntó en la entrevista individual a una estudiante si tomaba alguna iniciativa para integrarse, contestó con más lágrimas en los ojos que no, en particular por miedo al rechazo; prefiere esperar con qué equipo la van a asignar para trabajar en grupo. Al final la integran con el que no se completó. Si bien admite que es una persona solitaria y en la escuela no ha consolidado amistades; dice que tiene mejor relación con el personal administrativo que con los profesores y las mismas compañeras, de quienes dice, les preocupan muchas cosas materiales o de aspecto: como si están delgadas, se maquillan o no, o con quién entablan amistad.

Es importante decir que en los grupos focales al inicio había un claro interés por ocultar las vivencias de discriminación, pero una vez que alguien iniciaba, los otros se reconocían en varios episodios, fuera como testigos o como víctimas.

En una ocasión tuve un compañero que tenía problemas de salud que le afectaban en su aprendizaje. Los maestros sabían que tenían que dar apoyos a ese alumno. En una ocasión se sacó cero en su examen. La maestra le arrugó su examen y se lo tiró en la cara y le dijo: me da mucha vergüenza tener un alumno como tú. Tú no vas a hacer nada y no sé a qué vienes a la escuela si no vas a aprender.

Los estudiantes al entrar en confianza, fueron cada vez más generosos con sus relatos, contando experiencias de esa naturaleza, poniendo más énfasis en la violencia simbólica que ejercen algunos profesores, razón por la cual, consideran, que algunos alumnos por sus privilegios reproducen esas mismas actitudes, pues los docentes dan la pauta para la construcción de esas conductas que denotan desprecio. Los entrevistados señalaron que han denunciado a los profesores con sus autoridades académicas, pero éstas a veces hacen caso omiso, “lo peor de todo”, dicen los informantes, “es que en ocasiones esos profesores toman cargos de autoridad en la escuela resultando ser peor”. Lo anterior los desmotiva a seguir manifestando sus inconformidades porque de todos modos no encuentran apoyo de sus autoridades académicas.

Familia y futuro laboral

Para los estudiantes entrevistados es muy importante concluir los estudios universitarios porque el proceso ha implicado un gran esfuerzo familiar y personal. La titulación será, así lo consideran, la mayor satisfacción en el momento actual de sus vidas, en particular porque la habrán logrado a costa de sacrificios. En este trance, la familia juega un papel muy importante para el éxito académico y para la estabilidad emocional. La motivación y el reconocimiento por parte de los padres hacia sus hijos son fundamentales.

El estrés y la frustración tanto académico como por desenvolverse en un medio que les es, en parte, ajeno, lo pueden manejar de mejor manera gracias a la comunicación con sus padres, quienes les dan ánimos para continuar. Ese apoyo lo valoran y es lo que los mantiene fuertes a pesar de los diversos obstáculos que tienen que sortear. El hecho de saber el costo anímico (en lo individual y familiar) tan alto que han tenido que pagar por ingresar a la Universidad, mantenerse en ella, conservar su beca, hace que valoren en especial el apoyo -no financiero- de sus padres, por ello, al menos en el caso de los que tienen buen rendimiento académico, se sienten obligados a no defraudarlos. Los informantes exponen lo significativo que es para ellos el apoyo de la familia. Quieren lograr muchas cosas por ellos mismos y para sus padres, porque saben que cuentan con ellos de principio a fin; son su soporte emocional y les tiene mucha gratitud.

Aun cuando estoy enojada y no quiero que nadie me moleste, mis padres son los primeros que me dicen “tranquila, no te puedes rendir”... A pesar que tengo beca del 100% en colegiaturas y sólo pago inscripción, ese pago de inscripción les cuesta muchísimo y me duele porque mi papá tiene una enfermedad muy fea y tiene que comprar sus medicinas que cuestan como \$8,000 pesos la inyección, entonces ¿cómo voy a dejar mis estudios? no sería justo para ellos. Para mí eso de titularme y salir adelante es por ellos, así como me han apoyado yo más adelante los puedo ayudar para que ellos también salgan adelante.

La familia de estos jóvenes estudiantes, pese a ser de baja escolaridad, colabora con la consecución y el logro de las metas académicas propuestas como si se tratara de un objetivo colectivo. Para los entrevistados, incluso los que tienen bajo rendimiento académico y “deben materias”, obtener el grado sería como hacer un regalo a sus padres pues sería el primer miembro de la familia en lograr un título universitario. Consideran que dar esa satisfacción a sus padres sería lo más hermoso que podrían hacer por ellos.

Es algo importante tanto para mí como para mis padres ya que ellos no tuvieron la oportunidad de completar una carrera y se han esforzado para que logre continuar y no quedarme estancada, lo cual me da un poco de presión pues sería la primera de la familia en concluir una carrera universitaria.

En lo que concierne a su futuro en el mercado laboral, éste se le ve con ambivalencia. Por el hecho de haber estudiado en esta universidad, los alumnos, pese a la incertidumbre se muestran muy optimistas, incluso, a nuestro juicio, algo ingenuos, pues su capital social no es suficiente para una incorporación sencilla al mercado laboral como el de la mayoría de sus compañeros. También manifiestan cierta inquietud por saber con quiénes competirán. No es casualidad, pues a diferencia de sus compañeros de salón que han crecido desde niños siendo estimulados con varias actividades extraescolares, los becarios se preocupan demasiado por adquirir habilidades prácticas, tomado muchos de los cursos extracurriculares gratuitos que ofrece la Universidad (aunque eso, en ocasiones les plantee dificultades por los horarios).

Los entrevistados coinciden en que obtener el título de licenciatura apenas será el inicio de una nueva etapa. La mayoría de entre ellos piensa continuar sus estudios de maestría y algunos con estudiar un doctorado. Aún con su optimismo, algunos son conscientes de la desventaja *vis a vis* sus compañeros cuyos padres son profesionistas con buenos empleos y quienes al salir de la carrera tendrán ya asegurado un trabajo.

Mis compañeras saliendo de la carrera ya saben que van a tener un trabajo seguro que les van a dar sus papás. Yo como que no tengo esas herramientas que ellas tienen, pero yo voy a intentar buscar una oportunidad para salir adelante y no quedarme solo en que ya logré estudiar, pero no tengo trabajo, porque sería en vano todo lo que yo he hecho.

Es por eso que a los entrevistados pese a las distancias sociales y a los momentos de exclusión y violencia simbólica que hayan padecido, les interesa mucho hacer relaciones, tanto en la universidad como en los lugares donde han hecho sus prácticas profesionales. Saben que hay que mostrarse muy responsables con el objetivo de ganarse la confianza de las autoridades, como lo será con sus jefes. En el caso de las prácticas profesionales, consideran que puede ser un buen inicio para obtener un empleo o para que se les extiendan cartas de recomendación. Si no tienen el capital social y cultural de origen, lo intentan adquiriendo haciendo esfuerzos conscientes para ampliar sus redes. Intuyen que las relaciones laborales son importantes pues no creen que al término de la carrera sea suficiente con unas buenas calificaciones.

Las relaciones, como bien intuyen, podrán ser determinantes al momento de conseguir trabajo pues mientras conozcan gente que está relacionada con las empresas, tendrán mayor probabilidad de colocarse en un trabajo y quizás eso también sea la fuente de su optimismo. Este tipo de universidades, pese a las penurias de la violencia simbólica y la distancia social, les acrecienta, al menos en su sentir, su capital social, o como ellos lo expresan:

Creo que sí es importante que sepan que eres capaz de hacer algo porque no sabes si el día de mañana, cuando salgas, te puede ayudar. Más que nada, te sirven como referencia; yo creo que sí es importante para mi futuro laboral y personal.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación y sus resultados están permeados de una convicción: que la educación superior es el principal vehículo legítimo de movilidad social ascendente; por ello es que tantos esfuerzos institucionales, familiares y personales se orientan a lograr, cuando esto es posible, el ingreso de los jóvenes a la universidad. No es casualidad que el acceso a la educación superior se ha convertido en un tema central en todos los países altamente desarrollados (Vázquez, Torres & Negrón, 2004), aunque después haya incertidumbre en cuanto a la incorporación, ventajosa o no, de los egresados al mercado de trabajo.

Este estudio de caso indaga una situación muy específica que se vive en el ámbito escolar, más precisamente, de la educación superior en una universidad privada del sureste de México. Sin embargo, pese a sus alcances limitados, abona a entender aspectos más generales de las dinámicas socioeconómicas y socioculturales de un país, como el nuestro, marcados profundamente por el clasismo y el racismo en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Las formas de convivencia social en México son injustas y asimétricas, y se manifiestan en varios ámbitos, incluso en espacios como el que estudiamos. Por otro lado, en esta pesquisa no se ahonda en aspectos concernientes a la etnicidad ni al género, porque no era el propósito principal del trabajo, pero son variables que habrán de ser consideradas dado el número de mujeres y de población de origen étnico que ingresan a los estudios superiores. Su especificidad merece un tratamiento más detallado, el cual no podría abordarse aquí por no ser el objetivo, sin embargo, se considera que se trata de aspectos cruciales.

Se trataron las fronteras simbólicas, unas incluso cargadas de cierta violencia, sutil, pero existente, como dicen los entrevistados, aunque ésta, con el paso del tiempo se vaya atenuando, excepto en el ámbito de las relaciones sentimentales, como sugieren los propios informantes. Se abordó el caso, se insiste, desde lo socioeconómico y lo sociocultural, y tal como se manifiesta en una universidad privada, a partir del testimonio de los becarios. Para tener el panorama completo en una sociedad dividida como la nuestra, también valdría la pena estudiar el otro lado del espectro, esto es, la violencia simbólica y las fronteras sociales que se ejercen y se construyen *vis a vis* los estudiantes en una situación socioeconómica desahogada que van a universidades públicas.

Ahora bien, en lo concerniente a los resultados de esta pesquisa, se confirma que el contexto familiar es fundamental en el joven estudiante para su construcción de una vida integrada en una sociedad determinada. Según Bourdieu (2005) son los valores transmitidos desde el origen, esos valores, virtudes y competencias son los que constituyen la legítima pertenencia e identidad social, que tiene como función contribuir prácticamente a la reproducción moral de los estudiantes. En este sentido, la familia tiene todavía el rol primordial de transmitir a sus hijos creencias, valores y normas que les ayudarán a convivir con la sociedad de la que forman parte, lo que se conoce como Socialización primaria en la que se construye el primer mundo del individuo y se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias (Berger & Lukman, 2001). Por ello la familia sirve para atenuar la carga que implica estudiar en una universidad donde las relaciones sociales son tan desiguales.

Todos los participantes en los grupos focales y en las entrevistas coinciden en que la discriminación en la universidad existe, aunque los alumnos becarios con buenos logros académicos pueden enfrentar estas vicisitudes con menos dificultades y logran, a la larga, una mayor y mejor integración. La situación es más angustiante en lo personal y en lo académico para aquellos alumnos en desventaja económica que no están dando los resultados escolares a los que están obligados por el sistema de becas que los beneficia.

REFERENCIAS

- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (6° ed.) México: Siglo XXI editores, S.A.
- Bourdieu, P. (2012). *La Distinción*. México: Siglo XXI, editores, S.A.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996), *La reproducción*. (2° ed.) México: Ediciones Fontamara.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos aires: Siglo XXI Editores.
- Durkheim É. (1904). *La educación como fenómeno social*. Recuperado de:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_05text.pdf
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 33, 91-101. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&tlng=es
- Iturriaga, E. (2011). *Las élites de la ciudad blanca: racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán*. Tesis de doctorado en Antropología. México: UNAM.
- López, R. (2007). Fronteras étnicas, formas de minorización y experiencias de violencia simbólica de los profesionistas mayas yucatecos residentes en Mérida. *Península*, 2(1), 139-157.
- Pieck, E. (2001). *Los jóvenes y el trabajo: la Educación frente a la exclusión social*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Vázquez, F., Torres, M. & Negrón, S. (2004). Estudio de los factores socioeconómicos que le impiden o le dificultan a los egresados de la escuela superior realizar estudios en las instituciones de educación superior en Puerto Rico al inicio del siglo XXI. Recuperado de: <http://www.gobierno.pr/NRrdonlyres>

ATRIBUCIONES DE LA APROBACIÓN Y REPROBACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ATTRIBUTIONS OF THE APPROVAL AND FAILURE AMONG COLLEGE STUDENTS

JOSÉ ENRIQUE CANTO Y RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Yucatán
enrique.canto@correo.uady.mx

Cómo citar: Canto y Rodríguez, J. E. (2017). Atribuciones de la aprobación y reprobación de estudiantes universitarios. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 70-81.

Recibido: 12 de julio de 2016; **Aceptado para su publicación:** 10 de febrero de 2017

RESUMEN

De acuerdo con el Modelo Educativo para la Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012) ésta tiene entre sus principales objetivos “formar integralmente al estudiantado para la vida” (p. 12). Para lograr este objetivo se realizó este estudio que tuvo como propósito analizar las atribuciones que los estudiantes de licenciatura de la UADY sostienen acerca de su aprobación o reprobación de sus asignaturas. Los participantes de este estudio fueron 505 estudiantes de 14 licenciaturas de la UADY (378 con éxito y 127 con fracaso). Fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico aleatorio estratificado. Todos respondieron dos instrumentos: el Inventario de Atribución Escolar, y la Escala de Dimensiones Causales, versión en español del Causal Dimensions Scale II (CDSII), de McAuley, E., Duncan, T.E., & Russell, D.W. (1992). Los resultados mostraron que, considerando a todos los participantes, la aprobación fue atribuido principalmente al esfuerzo (80.1%), al interés personal (74.2%) y a la explicación del profesor (70.5%). Por su parte, el fracaso escolar fue atribuido al esfuerzo personal (57.9%), a la dificultad que tenían de adaptarse al método de enseñanza del maestro (50.0%), así como al tiempo dedicado al estudio (47.6%). Asimismo, se encontró que hubo diferencias al analizar las atribuciones de éxito y fracaso tomando en cuenta las diferentes licenciaturas de la universidad. Finalmente, se realizó un análisis de las dimensiones a las que pertenecen las atribuciones realizadas.

Palabras clave: teoría de la atribución, atribución de la aprobación de asignaturas, reprobación de asignaturas, educación superior.

ABSTRACT

According to the Educational Model for Integrated Education of the Autonomous University of Yucatan (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012) it has among its main objectives (2012) “fully train students for life” (p. 12). To meet this goal this study was made to analyze their undergraduate students’ attributions related to the approval and failure of their subjects. Participants of this study were 505 students from 14 undergraduate programs of the UADY (378 successfully, and 127 with failure). They were selected through a stratified random probability sampling. All answered two instruments: The Inventario de Atribuciones Escolares (Inventory of School Attributions) and la Escala de Dimensiones Causales, Spanish version of the Causal Dimensions Scale II (CDESII), from McAuley, E., Duncan, T.E., & Russell, D.W. (1992). The results showed that, considering all participants, subjects’ approval was attributed mainly to the self-effort: “I tried hard enough” (80.1%) and self-interest: “I was interested in the subject” (74.2%), followed closely with: “The teacher explained well” (70.5%). Subjects failure was also attributed to personal effort: “I do not try hard enough” (57.9%), the difficulty they had to adapt to the teaching method teacher: “It was difficult for me to adapt to the teaching method”

(50.0%), and as “I studied very little” (47.6%). Moreover, it was found that there were differences in the attributions of their subjects’ approval and failure taking into account the different undergraduates programs of the university. Finally, an analysis of the dimensions to which the attributions made was held.

Keywords: attribution theory, academic attribution, subjects’ approval, subjects’ failure, higher education

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Yucatán se encuentra en una constante búsqueda del mejoramiento de sus procesos educativos y, entre otras acciones, ha realizado una actualización de su Modelo Educativo y Académico (MEyA) para dar paso a un Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI, 2012). Este modelo se organiza en seis ejes: educación centrada en el aprendizaje, educación basada en competencias, responsabilidad social, innovación, flexibilidad e internacionalización. Este estudio se enfoca en el primero de los ejes, ya que se trata de mejorar la comprensión que los estudiantes tienen acerca de su propio aprendizaje, específicamente, con respecto a la identificación de las creencias que tienen acerca de las causas que explican su éxito o su fracaso en relación con sus asignaturas. Su ejecución servirá para “formar integralmente al estudiantado para la vida” (p. 22). Precisamente, uno de los elementos necesarios para lograrlo es el conocimiento que se tiene acerca del estudiante, quien es el principal protagonista de sus propios procesos de aprendizaje.

Existe una diversidad de factores que están implicados en la reprobación de los estudiantes. Por ejemplo, Talavera, Noreña y Plazola (2006) realizaron un estudio en la Universidad de Sonora, y hallaron algunos factores relacionados con el estudiante, como una inadecuada organización del tiempo y la falta de hábitos de estudios, así como, por parte de los docentes, las estrategias didácticas que emplean en su enseñanza. Asimismo, Ruiz González, Romano Rodríguez y Valenzuela (2006) encontraron que la reprobación está asociada con el desconocimiento del plan de estudios, las actitudes y el poco o nulo apoyo en métodos de estudio de los alumnos.

El presente estudio se enfocó en considerar aspectos más centrales de la persona del estudiante, como es la motivación para estudiar, ya que la falta de ésta es uno de los principales problemas que se reconoce que existen en el ámbito educativo, como encontraron Cherif, Movahedzadeh, Adams, y Dunning (2013). Sin importar el nivel de educación, los estudiantes son presa fácil de la desmotivación, de la falta de interés y de la falta de compromiso para con sus estudios, lo que claramente repercute en su propia formación (Singh, 2011). Los profesores necesitamos conocimientos acerca del alumno para plantear situaciones que sean motivadoras para ellos, de modo que alcancen sus metas académicas.

Una consecuencia de la falta de motivación o escaso compromiso de los estudiantes es la reprobación escolar, que puede ser definida, de acuerdo con Pérez y Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), como el resultado de un proceso que detiene, limita o no acredita el avance del alumno en su vida académica. Actualmente, en el nivel de Educación Superior, la Universidad Autónoma de Yucatán atiende a una población de 14, 034 estudiantes. De éstos, 2,153 (15 %) están inscritos en el tercer semestre de sus respectivas carreras en el campus de Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades, y 478 (22 %) reprobaron, cuando menos, una asignatura del semestre inmediato anterior. Tomando en consideración esta situación, se consideró oportuno realizar esta investigación, ya que, por lo general, es en el primer grado de licenciatura en donde se halla el índice más elevado de deserción y, por lo tanto, en donde se pueden encontrar estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Para lograr un mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes, es muy importante que éstos aprendan a reflexionar sobre su propio desempeño, de manera que se comprometan a explicar tanto su reprobación o fracaso como su aprobación o éxito alcanzado. Con esta acción, los estudiantes se esfuerzan por darle sentido a lo que les ha sucedido, ya que el conocimiento de las causas de los eventos es un elemento para proponer cambios que mejoren la situación de fracaso. Asimismo, es importante que los estudiantes con éxito en la escuela sepan que su éxito tiene una explicación, lo que puede serle de utilidad para continuar haciendo lo que les funciona, o bien, modificar lo que han estado haciendo y les llevó a reprobar alguna asignatura.

Para estudiar este tipo de problemas en educación se ha empleado la teoría de la atribución de Weiner (1985, 1986, 1994) que, surgida de la psicología social, ha sido utilizada desde hace más 20 años. De acuerdo con este autor, la atribución puede ser definida como “las causas percibidas de los resultados”, y considera que todas las atribuciones causales tienen tres propiedades o dimensiones en común: (a) locus de control, que se refiere a si las causas del éxito o fracaso se encuentran dentro (aptitud) o fuera (suerte) del individuo; b) estabilidad, entendida como si las causas pueden ser inmodificables (activo) o modificables (fatiga); (c) controlabilidad, que indica si las causas pueden ser controladas por el individuo (u otra persona), o no puede ser influido por la persona o alguien diferente.

Weiner (2010) considera que identificar las atribuciones (razones o causas) del fracaso o éxito en alguna tarea es importante porque “la interpretación del pasado, es decir, las causas percibidas de los eventos anteriores, determina lo que se hará en el futuro” (p. 29). Es por esto que se necesita conocer cuáles son las atribuciones que los estudiantes de la UADY hacen con respecto a su fracaso, o su éxito en la misma, ya que una inadecuada atribución puede generar en ellos sentimientos de desesperanza, angustia, o deseos de abandonar los estudios, como explica Weiner (2000) en su teoría intrapersonal de la motivación. Asimismo, O’Neil (2011) encontró que cuando los estudiantes atribuyen su fracaso a la falta de capacidad éstos tienen más probabilidades de desertar de la escuela y tienen menos esperanzas para mejorar en el futuro.

Para que los estudiantes obtengan control y puedan predecir adecuadamente su futuro, así como tomen mejores decisiones, necesitan comprender por qué suceden los eventos en el contexto que les rodean. Por ejemplo, si logran entender las razones por las que aprobaron sus asignaturas, esto les da seguridad de que volverán a obtener el mismo resultado en el futuro. En cambio, y quizá esto es más importante para los tutores o profesores, cuando los estudiantes fracasan y logran comprender a qué se debió su fracaso estarán en posibilidad de evitar realizar las mismas acciones en el futuro, lo que les dará la posibilidad de mejorar su desempeño.

En la UADY, el proceso de admisión se realiza mediante los puntajes que los alumnos obtienen al responder el EXANI II, instrumento elaborado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), y aun cuando sólo se admiten a los aspirantes que obtienen las calificaciones más altas, esto no representa una garantía de que los que ingresan puedan realizar una trayectoria exitosa que les lleve a obtener el grado académico pertinente.

Para apoyar a los estudiantes que han ingresado a la UADY, y acompañarlos en su estancia en la misma, se creó desde el 2002 el Sistema Institucional de Tutorías (SIT), que posteriormente se convirtió en el Programa Institucional de Tutorías (PIT). Es este programa uno de los pilares en los que se apoya la institución para aumentar los índices de aprobación, así como de eficiencia terminal, que son dos indicadores importantes para evaluar la calidad de la educación en la UADY.

Para su adecuado funcionamiento, el PIT requiere aumentar su conocimiento acerca de algunas características de sus estudiantes, para realizar, según sea el caso, las adecuaciones pertinentes para apoyar efectivamente a los estudiantes en formación facilitando las condiciones para aprobar las asignaturas correspondientes y concluir sus estudios en el tiempo esperado.

Una característica importante que puede afectar al desempeño de los estudiantes es la que se refiere a las atribuciones que realizan con respecto a las causas por las que aprueban sus asignaturas o las reprueban en la universidad. En educación, la teoría de la atribución ha sido usada ampliamente para explicar las reacciones de los estudiantes con respecto a sus éxitos y fracasos en la escuela, por lo que los resultados de este estudio podrían servir para comprender cuáles son los estilos de atribución que tienen los estudiantes con respecto a su éxito o fracaso en sus asignaturas para con ello, tanto para los alumnos como sus tutores, puedan realizar los ajustes que sean necesarios para que dichas atribuciones sean modificadas y los estudiantes logren obtener los resultados esperados en su desempeño.

Después de realizar una búsqueda bibliográfica para conocer si existían estudios relacionados con este tema en la UADY, tan sólo se encontró un estudio realizado en el nivel medio superior (Esquivel Alcocer, 1990), en donde se concluyó que la causa más importante del éxito y fracaso escolares son el esfuerzo, y la falta de esfuerzo, respectivamente. Además, los participantes coincidieron en que las causas de

ambos son internas, y se observó una correlación positiva moderada entre el sitio de control y el aprovechamiento escolar.

Se espera que los resultados de este estudio proporcionen elementos para que los tutores tengan una mejor comprensión acerca de cómo explican sus tutorados sus éxitos y fracasos en las asignaturas que cursan. Lo que a su vez podría ayudar a que los profesores y tutores se capaciten para sustituir las atribuciones causales no adaptativas o disfuncionales que tengan sus estudiantes por otras que ayuden a los mismos a enfrentarse adecuadamente a sus tareas y logren un mejor rendimiento académico, lo que repercutirá en una adecuada trayectoria en la universidad. Por otra parte, el conocimiento de las atribuciones acerca de su éxito puede servir para hacer propuestas que faciliten a los estudiantes lograr sus metas académicas.

En el MEFI (2012) se afirma que una educación de calidad debe “formar estudiantes con niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo; debe promover la capacidad de manejar afectos y emociones y ser formadora de valores” (p. 24). Tomando en consideración lo anterior, este trabajo se enfocó en (a) identificar cuáles son las atribuciones de los estudiantes de la UADY respecto a su reprobación o aprobación académicos, (b) comparar las atribuciones de los estudiantes de la UADY con reprobación o aprobación, y (c) establecer si existen diferencias en las atribuciones de éxito o fracaso académicos entre estudiantes según su sexo y área del conocimiento. De aquí se establecieron las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuáles son las atribuciones que hacen los estudiantes de la UADY con respecto a la reprobación y aprobación de sus asignaturas?, y (2) ¿Cuáles serán las causas principales que los estudiantes emplean para explicar la reprobación y aprobación de sus asignaturas?

MÉTODO

Población

La población de este estudio estuvo conformada por 2,153 los estudiantes inscritos durante el ciclo escolar 2015-2016 en el tercer semestre (segundo grado) de todas las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Yucatán pertenecientes a la Universidad Autónoma de Yucatán.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio probabilístico estratificado (grado). El tamaño de la muestra fue de 505, con un nivel de 95% de significancia (Krejcie & Morgan, 1970). El criterio de inclusión empleado fue que el estudiante haya reprobado una asignatura o más en el semestre inmediato anterior (grupo con reprobación), o que haya aprobado todas las asignaturas de su semestre anterior (grupo con aprobación). El grupo con reprobación estuvo formado por 123 estudiantes, 66 hombres (54%) y 57 mujeres (46%), y el grupo con aprobación estuvo integrado por 372 estudiantes, de los cuales 172 (46%) eran hombres, y 200 (54%) eran mujeres.

Instrumento

Para recabar la información pertinente se utilizó el Inventario de Atribuciones Escolares, que está formado por dos secciones: la primera sección solicita información general (licenciatura, sexo y edad) y, enseguida, según el caso, se pide a los respondientes que escriban el nombre de alguna asignatura que hayan reprobado o aprobado. Posteriormente, deben indicar en una lista con posibles explicaciones de su aprobación o reprobación, las causas que de acuerdo con ellos explicarían dichos resultados. La segunda sección corresponde a la Escala de Dimensiones Causales, versión en español del Causal Dimensions Scale II (CDESII), de McAuley, Duncan y Russell (1992). En este instrumento se les solicita que elijan y escriban, a partir de la lista que han respondido en la sección anterior, la razón principal que consideran es la causa de haber reprobado o aprobado la asignatura correspondiente. Finalmente, los participantes deben indicar la naturaleza de la atribución que han elegido. Esta escala consta de 12 reactivos expresados en un continuo con 8 espacios, que pretenden medir cuatro dimensiones: Lugar de causalidad, Control externo, Estabilidad y Control personal. De acuerdo con los autores de esta escala, las dimensiones se definen de la siguiente manera:

1. Locus de causalidad: La causa que explica el resultado está dentro de la persona o afuera. Es decir, la persona se responsabiliza del resultado obtenido (reactivos 1, 6 y 9).

2. Estabilidad: La causa no varía o sí puede variar con el tiempo. Por lo que se considera que las causas se mantienen o pueden modificarse con el tiempo (reactivos 5, 8 y 12).
3. Controlabilidad externa: La causa que explica el resultado es controlable o no por las demás personas. Con lo que se considera si los agentes externos a la persona pueden o no realizar acciones que mantengan o cambien las causas (reactivos 3, 7 y 11).
4. Controlabilidad personal: Se refiere a si la causa que explica el resultado obtenido es controlable por la persona misma, o por los demás (reactivos 2, 4 y 10).

Una aportación de este instrumento es que, a diferencia de otros utilizados para medir la atribución, es el respondiente quien define la dimensión a la que pertenece la atribución que considera explica su aprobación o reprobación, y no es el investigador quien a priori establece a cuál dimensión pertenece la atribución dada por los respondientes. De este modo, según Russell (1992), se evita el “error fundamental de atribución del investigador”, que consiste en “suponer que el investigador percibe las causas de las conductas de la misma manera que los respondientes” (p. 566).

La confiabilidad del instrumento empleado, calculada mediante el Alpha de Cronbach, fue de 0.70 en la dimensión Estabilidad; 0.72 en la dimensión Control externo; 0.84 en la dimensión Locus de causalidad; y 0.86 en la dimensión Control personal; por lo que se considera que tiene una adecuada confiabilidad para su uso.

RESULTADOS

Para conocer la distribución de los participantes que respondieron el instrumento se realizó un análisis descriptivo de frecuencias. La tabla 1 muestra los resultados.

Tabla 1.
Distribución de los participantes por condición

Facultad	Condición		Total
	Reprobación	Aprobación	
	f	f	f
Antropología	1	20	21
Arquitectura	10	25	35
Contaduría	37	72	109
Derecho	0	44	44
Economía	1	17	18
Educación	7	8	15
Enfermería	4	17	21
Ing. Química	15	35	50
Matemáticas	10	17	27
Medicina	2	45	47
MVZ	4	11	15
Odontología	8	22	30
Psicología	9	24	33
Química	19	21	40
Total	127	378	505

Fuente: Elaboración propia.

Para responder la pregunta ¿Cuáles son las atribuciones que hacen los estudiantes de la UADY con respecto a la reprobación y aprobación de sus asignaturas? se realizó un análisis de distribución de frecuencias. Los resultados se presentan en la tabla 2, para el grupo de Éxito, y en la tabla 3, para el grupo de Fracaso.

Tabla 2.

Frecuencia de atribuciones del éxito escolar en orden descendente (n = 376).

# reactivo	Atribución	f	%
1.	Me esforcé lo suficiente	301	80.1
6.	Me interesaba la asignatura	279	74.2
5.	El maestro explicaba claramente	265	70.5
20.	El maestro enseñaba bien	247	65.7
11.	El maestro asistía a sus clases frecuentemente	241	64.1
17.	Entregaba mis tareas a tiempo	241	64.1
12.	El maestro me aclaraba mis dudas	240	63.8
27.	El profesor tenía criterios claros para calificar	221	58.8
9.	Me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro	217	57.7
15.	Los exámenes estaban bien elaborados	193	51.3
16.	Estudiaba el tiempo suficiente	182	48.4
7.	El ambiente del salón de clases era positivo	180	47.9
10.	Leía las lecturas marcadas	170	45.2
25.	El horario de la clase facilitaba llegar puntualmente	144	38.3
8.	Me preparaba para las clases	141	37.5
2.	Tengo mucha habilidad para esa asignatura	131	34.8
23.	Mi manera de estudiar era adecuada	131	34.8
22.	No tenía problemas familiares	125	33.2
14.	Tenía los conocimientos previos necesarios	103	27.4
3.	Las tareas eran fáciles	90	23.9
21.	El material tenía un contenido muy sencillo	80	21.3
26.	Prefería estar con los amigos	76	20.2
24.	La asignatura era muy fácil	49	13.0
13.	No trabajaba	45	12.0
18.	Era poco el material para estudiar	31	8.2
4.	Tuve buena suerte	29	7.7
19.	Podía hacer muchas tareas	28	7.4
28.	Otros	21	5.6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Atribuciones de la reprobación de asignaturas en orden descendente (n = 126).

# reactivo	Atribución	f	%
1.	No me esforcé lo suficiente	73	57.9
9.	Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro	63	50.0
16.	Estudiaba muy poco tiempo	60	47.6
5.	El maestro no explicaba claramente	43	34.1
8.	No me preparaba para las clases	40	31.7
23.	Mi manera de estudiar era inadecuada	38	30.2
2.	Tengo poca habilidad para esa asignatura	32	25.4
14.	No tenía los conocimientos previos necesarios	32	25.4
13.	Tenía que trabajar	31	24.6
18.	Era demasiado el material para estudiar	27	21.4
25.	El horario de la clase me impedía llegar puntualmente	25	19.8
3.	Las tareas eran difíciles	24	19.0
20.	El maestro no enseñaba bien	24	19.0
21.	El material tenía un contenido muy técnico y complejo	24	19.0
12.	El maestro no me aclaraba mis dudas	21	16.7
24.	La asignatura era muy difícil	21	16.7
22.	Tenía problemas familiares	20	15.9
27.	El profesor NO tenía criterios claros para calificar	20	15.9
10.	NO leía las lecturas marcadas	19	15.1
28.	Otros	19	15.1
17.	No entregaba mis tareas a tiempo	17	13.5
7.	El ambiente del salón de clases era negativo	15	11.9
15.	Los exámenes estaban mal elaborados	15	11.9
4.	Tuve buena suerte	13	10.3
6.	No me interesaba la asignatura	11	8.7
19.	No podía hacer tantas tareas	10	7.9
26.	Prefería estar con los amigos	10	7.9
11.	El maestro faltaba a sus clases frecuentemente	9	7.1

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, de manera adicional, la tabla 4 muestra una comparación de las cuatro atribuciones más frecuentemente expresadas por lo estudiantes con aprobación y reprobación académicos.

Tabla 4.

Comparación de las cinco atribuciones más frecuentes entre los grupos de aprobación (n = 376) y reprobación (n = 126).

Grupo con aprobación			Grupo con reprobación		
Atribución	f	%	Atribución	f	%
Me esforcé lo suficiente	301	80.0	No me esforcé lo suficiente	73	57.9
Me interesaba la asignatura	279	74.2	Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro	63	50.0
El maestro explicaba claramente	265	70.5	Estudiaba muy poco tiempo	60	47.6
El maestro enseñaba bien	247	65.7	El maestro no explicaba claramente	43	34.1
El maestro asistía a sus clases frecuentemente	241	64.1	No me preparaba para las clases	40	31.7

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un análisis de frecuencias con respecto a las atribuciones principales por facultad tanto para el grupo con aprobación como para el de reprobación. Los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5.

Atribuciones principales por facultad por condición de aprobación y reprobación de asignaturas.

Facultad	Atribución*	Condición				
		Con aprobación		Con reprobación		
		f	%	Atribución	f	%
Antropología	1	6	30	1	1	100
Arquitectura	1	11	44.0	28	4	50.0
Contaduría	1	33	33.3	9	6	16.2
Derecho	6	10	22.7	0	0	0.00
Economía	6	6	35.3	1	1	100.0
Educación	6	4	50.0	1 y 6	2	28.6 a
Enfermería	1 y 16	4 y 4	23.5	2,3,16 y 22	1, 1, 1, y 1	25.0b
Ing. Química	1 y 6	6	17.1	28	4	26.7
Matemáticas	6	6	35.3	2	3	30.0
Medicina	1	15	33.3	16 y 27	1 y 1	50.0a
MVZ	1	4	36.4	28	4	100.0
Odontología	1	9	42.9	1	3	37.5
Psicología	6	13	52.0	1	3	37.5
Química	1	11	52.4	1	7	36.8

*Nota. La definición de los reactivos puede verse en las tablas 2 y 3.

Fuente: Elaboración propia.

Para responder a la pregunta ¿Habrán diferencias en las dimensiones percibidas de las principales atribuciones que hacen los estudiantes de su éxito y fracaso académicos?, se realizó un análisis de frecuencias. La tabla 6 muestra los resultados.

Tabla 6.

Medias y desviaciones estándar de las dimensiones de las atribuciones principales de los estudiantes con aprobación.

Atribución	Locus de causalidad	Control personal	Control externo	Estabilidad
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
1 Me esforcé lo suficiente	23.47 (3.55)	23.47 (3.02)	10.53 (6.30)	19.14 (5.10)
6 Me interesaba la asignatura	22.6 (64.30)	21.67 (4.06)	12.45 (6.28)	18.46 (4.66)
16 Estudiaba el tiempo suficiente	23.13 (3.62)	23.10 (4.19)	10.96 (6.28)	19.06 (5.44)
20 El maestro enseñaba bien	12.48 (7.86)	11.22 (8.29)	17.25 (7.13)	14.92 (5.37)

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se obtuvieron medias y desviaciones estándar de las atribuciones principales de la reprobación de las asignaturas. La tabla 7 muestra los resultados.

Tabla 7.

Medias y desviaciones estándar de las dimensiones de las atribuciones principales del estudiante con reprobación.

Atribución	Locus de causalidad	Control personal	Control externo	Estabilidad
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
1. No me esforcé lo suficiente	21.09 (4.20)	22.81 (3.87)	10.95 (6.39)	21.09 (4.20)
6 No me interesaba la asignatura	14.66 (64.30)	16.33 (4.06)	16.33 (3.21)	14.66 (64.30)
9. Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro	10.44 (7.51)	13.66 (8.00)	16.88 (5.60)	10.44 (7.51)
2. Tengo poca habilidad para esa asignatura	20.37 (3.70)	17.50 (6.94)	11.00 (5.60)	20.37 (3.70)

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio se realizó para conocer cuáles son las atribuciones que los estudiantes del nivel de educación superior de la UADY tienen con respecto a la aprobación y reprobación de sus asignaturas, para que la información que se obtenga sea de utilidad para el programa de tutorías de la UADY.

En primer lugar, se pudo observar que el grupo con aprobación, considerado sin tomar en cuenta su facultad, tienen un mayor acuerdo con respecto a las principales atribuciones de la aprobación de sus asignaturas. Así, se encontró que, de las 10 atribuciones con mayor frecuencia, cuatro estaban relacionadas con el estudiante mismo (“Me esforcé lo suficiente”, “Me interesaba la asignatura”, “Entregaba mis tareas a tiempo” y “Me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”). Las otras seis se referían a las conductas de los profesores (“El maestro explicaba claramente”, “El maestro enseñaba bien”, “El maestro

asistía a sus clases frecuentemente”, “El maestro me aclaraba mis dudas”, “El profesor tenía criterios claros para calificar” y “Los exámenes estaban bien elaborados”). Asimismo, las dos atribuciones de aprobación atribuidas con mayor frecuencia se relacionan con conductas que dependen más del estudiante, ya que éstas fueron “Me esforcé lo suficiente” (reactivo 1) y “Me interesaba la asignatura” (reactivo 2). Las otras dos se refieren a “Entregaba mis tareas a tiempo” (reactivo 6) y “Me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”. Este resultado va de acuerdo con resultados de una gran variedad de estudios (Mudhovozi, Gumani, Maunganidez, & Sodi, 2010). Una vez más, la aprobación de las asignaturas parece ser el resultado del esfuerzo e interés del estudiante.

Por otra parte, y de manera muy clara, la aprobación fue atribuida a conductas propias del profesor, ya que consideraron que su éxito se debía a que “Explicaban claramente” (reactivo 3), “Enseñaban bien” (reactivo 4), e incluso por la “Asistencia regular a dar clase” (reactivo 5). Tomando en consideración este resultado, se puede decir que, sin duda, el papel del maestro para este grupo de estudiantes tiene una gran importancia para su éxito como estudiantes, lo que se considera como un resultado que llama la atención, porque muestra que la preparación del maestro y lo que hace en el aula, ejerce una influencia positiva en los resultados que obtienen los estudiantes, a pesar de que el MEFI pone el énfasis en la responsabilidad que tiene el estudiante de su propio aprendizaje. Tal parece que todavía la figura del profesor es muy importante para el éxito de los estudiantes.

Con respecto a la atribución de su reprobación, se encontró que los estudiantes tienen una percepción menos concentrada, ya que se encontró una menor coincidencia en cuanto a las atribuciones. Esto puede notarse ya que tan solo dos atribuciones lograron mostrar un porcentaje igual o mayor al 50 por ciento de la convergencia en la atribución: “No me esforcé lo suficiente”, con una frecuencia del 57.9% (n = 73), y “No me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”, con una frecuencia del 50.0% (n = 63).

En este caso, la primera atribución de la aprobación académica hace referencia al esfuerzo insuficiente que mostró el estudiante para aprender esa asignatura. Este resultado es prácticamente el reverso de la atribución más frecuente que expresaron los estudiantes con éxito académico. Esto quiere decir que la causa de la aprobación y reprobación de las asignaturas están situadas en la misma persona, y dependen del mismo. Es interesante observar que, en el caso del grupo con reprobación, el resultado es diferente a lo que muestra con mayor frecuencia en estudios anteriores, ya que el fracaso, por lo general, es atribuido a causas fuera del estudiante.

Desde el punto de vista de la tutoría, se podría decir que este hallazgo es útil, ya que cuando las personas atribuyen la reprobación a sí mismos, es decir, a su propia conducta y a lo que han hecho o dejado de hacer, se da la pauta para que en futuras situaciones el estudiante pudiera ser persuadido a hacer algo diferente, cambiar sus estrategias e incluso, esforzarse más para tener éxito en sus actividades académicas, puesto que consideran que depende de ellos.

Con respecto a la segunda atribución de la reprobación en importancia, se requiere considerar una interacción entre lo que hace el maestro y lo que pudo haber hecho el estudiante. Esta atribución (“No me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”), muestra que el aprendizaje del alumno puede ser afectado por cómo enseña el profesor, pero también, hasta cierto punto, la dificultad que el estudiante experimentó para adaptarse al método de enseñanza de su profesor.

El análisis acerca de cuáles era las atribuciones más frecuentes por facultad mostró que, en el caso del grupo con aprobación, hay una mayor convergencia en las atribuciones, ya que sólo fueron consideradas tres: “Me esforcé lo suficiente”, “Me interesaba la asignatura”, y “Estudiaba el tiempo suficiente”. Como puede observarse, las tres atribuciones están relacionadas con lo que hizo o hacía el estudiante. Nueve facultades coincidieron en que el esfuerzo (“Me esforcé lo suficiente”) fue su causa principal. De nuevo, la aprobación tiene un locus de control interno.

Al hacer el análisis del grupo con reprobación, se observó una mayor cantidad de atribuciones, ya que fueron siete las que fueron consideradas para explicar su fracaso. Al agruparlas con un criterio basado en si la reprobación depende o no del propio estudiante, se encontraron seis atribuciones en las que el locus de causalidad (a) está en el individuo, (b) atribuyeron su reprobación a que no se esforzaron lo suficiente, (c) no tenían muchas habilidades para esa asignatura, (d) les fue difícil adaptarse al método de enseñanza del

maestro, (e) no estudiaban lo suficiente y (f) preferían estar con los amigos. Una atribución que se dio también fue “Las tareas eran difíciles”, lo que significa una causa externa, es decir, que no depende de ellos, por lo que su fracaso podría no ser superado a menos que cambien las causas externas. Sin embargo, habría que considerar si realmente la dificultad está en la tarea o más bien la dificultad es la falta de compromiso o habilidad para realizarla.

Otro aspecto importante del estudio fue el análisis acerca de cuál era la naturaleza de las atribuciones del éxito y del fracaso en términos de las dimensiones que han sido definidas por McAuley, Duncan y Russell (1992). Los resultados mostraron que, en el caso de las primeras atribuciones del éxito, los estudiantes consideraron que “Esforzarse lo suficiente” tiene un locus de causalidad interno, con control personal y estable. Este resultado debe considerarse como algo inesperado, porque, a diferencia de otros hallazgos, el esfuerzo, al ser estable significa que es permanente, lo que contradice a otros resultados en los que se considera que el esfuerzo sí se puede cambiar (Dweck, 1975; Andrews & Debus, 1978; Chapin & Dyck, 1976; Schunk;1982; Schunk & Cox (1986). Para los tutores, este resultado debe tomarse muy en cuenta, pues habría que desarrollar algunas estrategias para que se pueda convencer a los estudiantes de que el esfuerzo es inestable y que, por lo tanto, ellos tienen la posibilidad de mejorar su esfuerzo para lograr sus objetivos: la próxima vez pueden obtener resultados diferentes.

Lo mismo sucedió con la atribución “Me interesaba la asignatura” porque, aunque era interna con control personal, los estudiantes consideraron que el interés es estable. Resultado que no se relaciona con la realidad por cuanto que los intereses pueden cambiar, según se ofrezca a los estudiantes otras estrategias de aprendizaje o información que pudiera servir para modificar el interés.

La atribución “Estudiaba lo suficiente” mostró tener un locus de control interno, con control personal y estable. De nuevo, parece que los estudiantes consideran que esta atribución es permanente. Este resultado también debe ser considerado importante por los tutores, ya que la suficiencia en trabajar muestra un interés y una adecuada motivación que mantiene al estudiante como responsable de su aprendizaje, que es una de las intenciones de la tutoría, ya que de lo que se trata es de apoyar a que los estudiantes tengan logros académicos de los cuales puedan hacerse responsables y de esta manera, seguir haciendo lo que les funciona.

Al evaluar la atribución “El maestro enseñaba bien”, los estudiantes consideraron que ésta no se encuentra dentro de ellos, sino en la realidad externa, no depende de un control personal, sino más bien de un control externo, y es ligeramente inestable. En este caso, parece que los estudiantes atribuyeron al maestro una gran responsabilidad para enseñar bien, pues el éxito depende en parte en cómo actúa el profesor dentro del aula.

Con respecto al fracaso académico, los estudiantes lo explicaron con atribuciones como “No me esforcé lo suficiente”, que consideraron como una conducta que depende de la persona, con control por la persona misma y como inestable. Este resultado es interesante, ya que al considerar que es temporal, esto puede ser modificado, pues es una variable inestable. Así, los estudiantes explican su reprobación como algo que puede ser modificado, lo cual puede entenderse como una explicación que posibilita el cambio en las conductas del estudiante cuando se presente una situación similar en el futuro. Para el tutor, es precisamente el tipo de explicación que es deseable, ya que, de este modo, los estudiantes consideran que podrían modificar su desempeño en la asignatura y obtener un mejor resultado.

Sin embargo, con respecto a la atribución “No me interesaba la asignatura”, los estudiantes la clasificaron como externa pues depende de la situación, con control personal, pero que puede ser controlada por algún agente externo y es inestable. Este resultado, sitúa prácticamente la explicación como afuera del estudiante, pero se observó también la posibilidad de que esto pueda ser modificado ya que la consideraron como inestable. Por esto, el profesor podría mejorar la presentación de su asignatura y hacerla más interesante para el alumno, de manera que logre aumentar su motivación para estudiar.

La atribución “Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro” fue caracterizada como externa, con control fuera del individuo, con control externo e inestable. De acuerdo con esto, los estudiantes consideraron que su fracaso es responsabilidad del maestro, pues enseñó mediante un método al que no pudo responder adecuadamente. Lo importante aquí, una vez más, es que consideraron esta atribución como posible

de ser modificada, lo que representa una oportunidad para los maestros de realizar modificaciones en su método de enseñanza que ofrezca al estudiante la oportunidad de lograr el éxito en esa asignatura.

Finalmente, los estudiantes consideraron su fracaso mediante la atribución “Tengo poca habilidad para esa asignatura” como algo dentro de ellos, con control personal e inestable. Por lo que este resultado también resulta muy positivo, ya que el estudiante asume su responsabilidad del fracaso como algo dentro de él, pero que puede ser controlado por el mismo, por lo que puede ser modificado, ya que es inestable.

Una consideración importante para el estudio es reconocer que, desafortunadamente, los resultados no se pueden generalizar a todos los estudiantes de la población de donde fue obtenida la muestra ya que no pudo lograrse que respondan de acuerdo con el tamaño de la muestra original. Pese a esto, el estudio puede considerarse como una oportunidad para empezar a conocer las atribuciones de éxito y fracaso académicos de los estudiantes de la UADY, y tomarse como una información que puede ayudar al tutor a conocer un poco más a su tutorado, y con esto, acompañarlo con un poco más de conocimiento acerca de él, para así facilitarle una mejor trayectoria en la universidad.

Se recomienda realizar estudios para conocer más a fondo las atribuciones de los estudiantes acerca de su éxito y fracaso académicos y relacionarlo con las calificaciones que obtienen.

REFERENCIAS

- Andrews, G. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology, 70*, 154-166.
- Chapin, M., & Dyck, D. G. (1976). Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 511-515.
- Cherif, A., F. Movahedzadeh, G. Adams, and J. Dunning (2013). Why do students fail? En *In A collection of papers on self-study and institutional improvement*, Chicago: The Higher Learning Commission, 35-51.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 674-685.
- Esquivel Alcocer, L. A. (1990). Sitio de control, autoestima y aprovechamiento escolar en alumnos de la Preparatoria 2 de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Educación y Ciencia, 1*(2), 63-75.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational Psychological Measurement, 30*, 607-610.
- McAuley, E., Duncan, T.E., & Russell, D.W. (1992). Measuring causal attributions: The Revised Causal Dimensions Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 566-573.
- Mudhovozi, P., Gumani, M., Maunganidze, L., & Sodi, T. (2010). Causal Attribution: Actor-Observer Bias in Academic Achievement among Students at an Institution of Higher Learning. *South African Journal of Higher Education, 24*(4), 585-601.
- O'Neil, V. (2011). *Psychology: An Introduction (3rd edition)*. Oxford University Press. Southern Africa: Cape Town.
- Ruiz González, N. Y., Romano Rodríguez, C., y Valenzuela Ojeda, G. A. (2006). Causas que provocan la reprobación de los estudiantes de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP. Graffilya. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 3*(6), 150-55.
- Russell, D. (1992). The Causal Dimension Scale. A measure of individuals perceived causes. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 1137-1145.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. y Sacristán G., (1992). *Comprender y transformar la enseñanza. (5ª. Ed.)*, Madrid: Ediciones Morata.
- Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning & Administration, 1*(2), 161-171.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 74*, 548-556.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 78*, 201-209.
- Talavera, R., Noreña, S. y Plazola, S. (2006). *Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración*, en VI Congreso Internacional Retos y expectativas de la universidad. Puebla, Puebla, México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México: Autor.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research, 64*, 557-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12* (1), 1-14.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist, 45*, 28-36.

PLAGIO EN LOS POSGRADOS DE CIENCIAS SOCIALES EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MÉXICO

PLAGIARISM IN SOCIAL SCIENCES GRADUATE PROGRAMS AT ONE PUBLIC STATE UNIVERSITY IN MEXICO

FERNANDO DE JESÚS BAUTISTA BUENFIL
Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”
actividadfisicaydeporte@gmail.com

PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ ESCOBEDO
Universidad Autónoma de Yucatán
psanchez@correo.uady.mx

PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA
Universidad Autónoma de Yucatán
pcanto@correo.uady.mx

Cómo citar: Bautista Buenfil, F. de J., Sánchez Escobedo, P. A. y Canto Herrera, P. J. (2017). Plagio en los posgrados de ciencias sociales en una universidad estatal de México. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 82-97.

Recibido: 5 de febrero de 2017; **Aceptado para su publicación:** 2 de marzo de 2017

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los tipos de plagio en las tesis de maestría del área de Ciencias Sociales, en una universidad pública estatal mexicana de alto reconocimiento académico. Mediante el programa en línea *PlagScan* se analizaron 86 tesis de maestría en las cuales se encontró evidencia de plagio en 53 de ellas (62%). Se describen las diferencias por área del conocimiento y por las fuentes del plagio y se reflexiona al respecto de las implicaciones éticas y legales de esto. Se recomienda para reducir el plagio en los trabajos académicos, acortar la extensión de los mismos, utilizar programas en línea para su detección y enfatizar en la instrucción la importancia de la originalidad en la calidad y el pensamiento académico.

Palabras clave: Plagio, Tesis, Educación Superior

ABSTRACT

The present work investigates the index of plagiarism in dissertations in a well-recognized Public State University in Mexico. Through the on-line program *PlagScan* we analyzed 86 master's degree dissertations and found evidence of plagiarism in 53 of them (the 62%). Differences by area of knowledge and sources of plagiarism are depicted along with an in-depth reflection regarding the ethical and legal implications of these. Is recommended to reduce the plagiarism, strategies such as reducing the extension of works, the systematic use of programs to screen for originality and to stress the importance of it originality in academic work

Keywords: Plagiarism, Dissertation, Higher Education

EL PLAGIO

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2016), el *plagio* es el acto y efecto de plagiar; en tanto plagiar (del latín tardío *plagium*, acción de robar esclavos o acción de comprar o vender como esclavos a personas libres), es atribuir indebidamente o imputar una obra a alguien, debido a que no se realiza la debida citación (Beno, Moshe & Efstathatios, 2007, citados en Barrón, 2008; Plagiarism.org, 2014). En este sentido, el plagiario suplanta al autor (Bugallo, 2013). En el ámbito estudiantil, es una práctica frecuente, ya que las TIC –en especial internet– facilitan tal acción (Alfaro y De Juan, 2014). Por tanto, explicitar el origen de las ideas y de las frases exime de plagio (Yankelevich, 2016).

El plagio tiene diferentes clasificaciones, de las cuales se presentan algunas. El Departamento de Química de la Universidad de Kentucky plantea la “copia directa” del texto original y la “reescritura” de dicho texto (rewording o rewrite para el periodismo). En la copia directa no se realiza modificación alguna; en la reescritura (rewording o rewrite) se cambia la sintaxis y/o se utilizan sinónimos (Barrón, 2008).

A esta clasificación Rojas y Olarte (2011) le llaman plagio “servil” y plagio “inteligente” respectivamente. En el plagio servil el texto se reproduce de manera exacta y en el plagio inteligente le hacen modificaciones para disimular.

Para Clough (2003) el plagio se clasifica en: “verbatim”, “parafraseo”, “de fuentes secundarias”, “de forma”, “de ideas” y “de autoría”. El plagio verbatim es la copia idéntica. El plagio por parafraseo es el cambio del léxico y del orden sintáctico. Los siguientes no tienen equivalentes: el “plagio de fuentes secundarias” (que consiste en copiar la referencia de un texto); el “plagio de forma” (el cual radica en copiar la tipografía o la estructura); el “plagio de ideas” (que reside en copiar las ideas y, por su esencia, es el de mayor dificultad para su detección); y, por último, el “plagio de autoría” (el cual estriba pasar el texto como propio). Saldaña, Quezada y Peña (2010) sólo mencionan el plagio “literal”, mismo que definen como una *copia tal cual*.

Para Iyer y Singh (s. f.) (citados en Barrón, 2008) existen tres tipos de plagio: “palabra por palabra”, “de referencias” y “de autoría”. El plagio palabra por palabra es una copia fiel y exacta. El plagio de referencias se da, cuando no se cita la referencia original al transcribirse a otro documento. El plagio de autoría acontece cuando un autor afirma ser creador de un trabajo que fue realizado por otro.

El plagio académico como robo

Siguiendo el planteamiento de Yankelevich (2016), es común ver que los maestros –en sus esfuerzos por disuadir a los estudiantes de plagiar– comparan el plagio con un robo y a los plagiadores con unos ladrones. Esta analogía tiene ventajas, porque explica, de manera concreta, cómo debe entenderse el plagio académico y por qué es condenable. Ahora bien, este planteamiento, aparentemente sencillo, puede conducir a una profunda confusión, porque para hablar de un robo, se requiere de un propietario, de una propiedad y de un ladrón. El propietario y la propiedad no se pueden ubicar de manera clara y, por el contrario, aunque el ladrón es fácil de identificar, en torno a esto aparecen muchas imprecisiones, producto de la falta de claridad de la Ley Federal de Derecho de Autor (1996); porque, si bien, al propietario se le otorga el dominio de la obra para regularla, distribuirla y exhibirla y, también, el poder para conferir tal dominio a quien desee, en la praxis no se puede precisar quién es el propietario ni lo que le roban (palabras, ideas o créditos).

Como se ha dicho, el robo de palabras no tiene fácil identificación. Pese a que el plagiador reproduce un texto de manera literal –y parece evidente lo que se roba– resulta que no es así, porque, aunque se dé por hecho que las palabras son propiedad de quien las escribió, éstas son convencionales, debido a que el plagiado las aprendió de otros; por tanto, siguiendo esta lógica, el plagiado también puede ser considerado plagiador. Visto de esta manera, la obra académica es un reacomodo de palabras que flotan en el ambiente; y, aunque lo novedoso es la disposición y reacomodo de las palabras, no queda claro si esta situación es un robo.

En el robo de ideas es más difícil saber cuál es la propiedad. Si partimos de un autor que las genera, éstas, por lógica, forman parte de su propiedad (al igual que las palabras con las que las expresa). El plagiador, al robarlas y, al escribir un texto, lo puede hacer con las mismas palabras, con otras o, incluso, sin palabras. Aquí, el derecho de autor ayuda menos, porque las ideas no son protegidas como las palabras y,

como consecuente paradoja, el derecho de autor sí protege las obras derivadas (adaptaciones), aunque haya imprecisión de límites entre la obra original y la derivación.

En torno al robo de créditos, el autor protesta porque el plagiador se atribuye sus ideas y sus palabras y no porque las usen sin su permiso. Por tal razón, citar es la forma correcta de tomar ideas y palabras ajenas. Sin embargo, si se acepta que las ideas y las palabras que se citan son propiedad de quien las cita, conduce a dos problemas. El primer problema no deja clara la conexión entre el “ser el autor de una obra” y “recibir el crédito”. El segundo problema plantea la incógnita: ¿a quién se le roba?

Por otro lado, como plagio y robo son dos conceptos distintos, no es correcto decir que el plagio es una forma de robo (en la que se sustrae el crédito); porque el robo enfrenta a un propietario con alguien que viola sus derechos de propiedad. Además, no existe robo si el propietario dona dicha propiedad o autoriza su uso; pero, en caso de considerarse robo, éste no se persigue de oficio; sólo entra al cauce judicial si el afectado se querrela contra el plagiador (artículo 427 del Código Penal Federal de México [1931]). En este sentido, los plagiados –a quienes se les quiere equiparar con víctimas de un robo– no saben si fueron robados. Y la situación se complica más, cuando el plagiado tiene cien años de fallecido, ya que sus derechos patrimoniales han caducado. Sin embargo, el caso más problemático, en cuanto a plagio como un robo de créditos, es el de los escritores fantasma (aquellos que son contratados para escribir textos sin recibir crédito a cambio de un pago).

En resumen, el plagio no es un robo estrictamente hablando y quien lo hace tampoco es un ladrón; en la academia, la falta de ética y moral en torno al plagio, no puede estrictamente equipararse con un delito del orden penal.

El plagio académico como fraude

Siguiendo el pensamiento de Yankelevich (2016), se plantean dos casos que precisan el plagio académico como fraude, entendiendo éste, de acuerdo a RAE (2016), como una acción contraria a la verdad y a la rectitud, que perjudica a la persona contra quien se comete.

En el primer caso, un estudiante, al pagarle a un compañero para que le escriba un trabajo, es descubierto por el profesor. En el segundo caso, un académico, quien contrató a un escritor fantasma, discute con el editor de la revista. En ambos, los plagiadores podrían argumentar que no es censurable, porque no hay un afectado ni lo habrá. Sus argumentaciones se fundamentan en que los autores (los que cobraron), cedieron voluntariamente todos los derechos. Pero, lo esencial de esta compra-venta intelectual, es el engaño con el que se busca un beneficio inmerecido y, por tanto, es un fraude, al igual que el alumno que pagó por su tarea y quien no merece la calificación.

Ahondando más, cuando un profesor pide a sus estudiantes que realicen un escrito, el docente está esperando dos cosas que se frustran cuando se plagia. La primera, es que los alumnos obtengan ciertos aprendizajes en el proceso de la tarea. La segunda, es que los alumnos demuestren las competencias para realizar la tarea.

Una buena tesis debe ser vista como una contribución al conocimiento. También, como una demostración de que su autor tuvo las competencias para hacerla. Dicha tesis le da ciertos derechos (como el obtener y ostentar un título). Lo mismo pasa con el autor de un libro, de un artículo o de una conferencia, porque ellos también esperan derechos (como el reconocimiento de su capacidad para investigar y reflexionar). Tal reconocimiento debe ir acompañado de recursos para facilitar sus labores (plazas, becas y financiamientos). Lo trascendental, es que estos recursos son finitos y de su adecuada distribución depende el desarrollo de la ciencia; si estos recursos se le otorgan a algún fraudulento, pierden los verdaderos investigadores, las propias instituciones y la misma sociedad que es quien aporta al erario.

Citar indica qué parte es producto de las capacidades y conocimientos del investigador y qué parte es de alguien más. Citar, entonces, es la antítesis del fraude y del robo. Sin embargo, hablar del plagio como fraude tiene limitaciones, ya que éste sólo se aboca al discurso escrito (no toma en cuenta el oral). Otra limitación, es el de la administración académica y burocrática, ya que, en la primera, se firman oficios redactados por un secretario y se leen discursos elaborados por un asesor. En estas labores cotidianas, no es evidente el límite entre la jurisdicción académica y la jurisdicción burocrática; y, por tanto, se debe reconocer,

que la comparación del plagio académico como fraude, tampoco ayuda en este punto. Se acentúa más este aspecto, cuando se incluyen los nombres de los jefes de cualquier área como coautores de todos los artículos que produce el equipo de investigadores.

En resumen, el plagio no puede equipararse con un fraude, como es frecuentemente visto en el área penal. Sin duda, es una falta de ética, pero no conlleva alcances para llamarlo fraude.

LA INTEGRIDAD ACADÉMICA Y SUS VALORES

La integridad académica está conformada por los valores que rigen toda actividad docente y heurística: honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad; por tanto, conlleva el compromiso de tener intolerancia a los actos de falsificación, falsedad y engaño, como lo declara el Centro de Integridad Académica (Cole, Olson, Drinan, Harris, Lancaster, McCabe, Larimore, et al., 2015).

Los valores mencionados, de acuerdo a la Pontificia Universidad Católica de Chile (2013), son definidos de la siguiente manera:

1. la honestidad académica busca –con honradez– el conocimiento en la investigación, la enseñanza y el aprendizaje;
2. la confianza académica fomenta entre sus miembros, el intercambio libre de ideas y el desarrollo de su máximo potencial;
3. la justicia académica asegura que los estándares, las prácticas y los procedimientos institucionales se den con equidad entre todos sus miembros;
4. el respeto académico es el acatamiento mutuo entre los estudiantes, los profesores y los administrativos; y, también, el acatamiento a la erudición, a la investigación, a la educación y a la herencia intelectual;
5. por último, la responsabilidad académica es el compromiso de mantener los más altos niveles de conducta en la enseñanza, en el aprendizaje y en la investigación (Cole, Olson, Drinan, Harris, Lancaster, McCabe, Larimore, et al., 2015).

CASOS EMBLEMÁTICOS DE PLAGIO

Numerosos profesionales han estado involucrados en el plagio; entre éstos se encuentran personajes de reconocida reputación (Álvarez, 2012). En primer lugar, se exponen tres casos acontecidos en Europa. Ruipérez y García (2016) plantean dos casos europeos. El primero se encuentra en la Enciclopedia.us.es (2012) y acontece cuando aún no existía el auge cibernético. En 1971 Friedrich Wilhelm Prinz von Preußen, príncipe de Prusia (1939-2015) y primer bisnieto de Friedrich Wilhelm II de Alemania (último Kaiser alemán y último rey de Prusia), se doctoró en la Universidad de Erlangen (Baviera, Alemania) con una tesis sobre historia contemporánea. La tesis fue consultada por el bibliotecario Marburgo Martin Wincker, especialista en el tema y a quien le resultaron familiares algunos pasajes. Al hacer los primeros cotejos, pudo detectar un burdo plagio: casi dos tercios de la tesis eran copia exacta de tres libros diferentes que no eran citados en ninguna parte (publicados en 1939, 1945 y 1968). En 1973, su director de tesis, tras un exhaustivo estudio y ateniéndose a la ley reguladora de los grados académicos de 1931, propuso a dicha Universidad de Erlangen el retiro del grado de doctor. Esta medida disciplinaria finalmente no fue necesaria, porque el propio afectado se anticipó y solicitó a la universidad su renuncia voluntaria al grado de doctor.

El segundo caso que exponen Ruipérez y García (2016) se había publicado en el periódico español El País el 1 de marzo de 2011. Karl-Theodor zu Guttenberg, ministro de la defensa de Alemania, doctor en Derecho, estuvo envuelto en un escándalo de plagio. El periódico alemán Süddeutsche Zeitung (editado en la ciudad de Múnich), en la fecha mencionada informó que Guttenberg (graduado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Bayreuth [Baviera, Alemania]), había cometido plagio en su tesis doctoral. Fischer-Lescano, profesor de Derecho Público de la Universidad de Bremen (Bremen, Alemania), fue quien informó al periódico sobre este hecho. Antes de que informara al periódico, el mismo Fischer-Lescano, había redactado una reseña sobre la tesis de Guttenberg para la revista Kritische Justiz (Justicia Crítica). En esta reseña mencionó que había detectado veintitrés largos párrafos que Guttenberg copió literalmente de otras publicaciones y no entrecomilló. Este asunto, a pesar del rotundo desmentido de Guttenberg, se convirtió

inmediatamente en una noticia viral en las redes sociales. Antes de dimitir a su cargo de ministro, Guttenberg solicitó a la Universidad de Bayreuth su renuncia al grado de doctor.

El tercer caso europeo, el cual es muy reciente, aconteció en España. De acuerdo a Maroto (2016) la Generalitat Valenciana reprobó los plagios del Dr. Fernando Suárez Bilbao, rector de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), en Madrid, quien cortó y pegó, entre otros trabajos, el de Emilio La Parra y el de Luis Barbastro, dos catedráticos de Historia Contemporánea de la Universidad de Alicante (UA) (el segundo ya jubilado). Pese a estos plagios, Suárez Bilbao continúa en su cargo.

Asimismo, un caso sudamericano aconteció en Perú. En 2016 el candidato presidencial César Acuña Peralta, fue acusado de haber plagiado páginas enteras en su tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid; en julio, una comisión de doctorado de esta institución pidió iniciar un procedimiento de revisión del oficio del grado de doctor, puesto que se encontró que la tesis “incurre en deficiencias e irregularidades al incorporar, en algunas partes, textos sin aplicar los criterios de citación y de reconocimiento de la autoría ajena que son exigibles en la metodología científica”, ya que esas irregularidades pueden ser determinantes de que la tesis carezca de requisito de originalidad exigido por la legislación universitaria (Universidad Complutense, 2016).

Cinco casos mexicanos han sido muy comentados en la grey heurística. El primer caso se describe en el periódico La Jornada (Olivares, 2013) y se refiere a la expulsión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del investigador y doctor en historia Boris Berenzon Gorn. Esta expulsión aconteció después de que el Consejo Técnico, de dicha Facultad, consideró que este académico incurrió en grave deficiencia –objetivamente comprobada– en las labores docentes y de investigación. Dicha expulsión fue a raíz de que el 1 de abril de 2013, el investigador Juan Manuel Aurrecoechea Hernández lo denunció –a través de una carta dirigida al Dr. José Narro Robles, rector de la UNAM– de un “descarado plagio de por lo menos 18 párrafos de *Puros cuentos: la historia de la historieta en México, 1874-1934*”, que escribió juntamente con el Mtro. Armando Bartra Vergés (publicado en 1988 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], el Museo de Culturas Populares y la editorial Grijalbo). En ese momento, el Dr. Aurrecoechea Hernández se puso a la cabeza de una decena de autores supuestamente plagiados por el Dr. Berenzon Gorn, quienes aseguraban que este académico ensambla y adapta –ligeramente– largos fragmentos de numerosos libros y artículos para hacer sus tesis y sus libros.

El segundo y tercer casos –los cuales ocurrieron por las mismas fechas de 2015, pero en distintas instituciones– son la expulsión del Sistema Nacional de Investigadores (dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt]) y la imposibilidad de reingresar en un tiempo no menor a veinte años, de Rodrigo Christian Núñez Arancibia (nivel 1) y Juan Antonio Pascual Gay (nivel 3), profesores de la Universidad de San Nicolás de Michoacán y del Colegio de San Luis, respectivamente, debido a que ambos reconocieron haber incurrido en plagio (Olivares, 2015). A Núñez Arancibia –quien se había doctorado en el Colegio de México (El Colmex) en 2004, con una tesis que realizó plagiando el libro “La revolución empresarial chilena”, de la socióloga Cecilia Montero, publicado en Santiago de Chile en 1997–, El Colmex le retiró el grado de doctor y el Colegio de San Luis terminó con su relación laboral (Olivares, 2015). A Pascual Gay, El Colegio de San Luis concluyó su relación laboral (Olivares, 2015; El Universal, 2015).

En cuanto al cuarto caso mexicano de plago, en agosto de 2015, Itzel Cisneros Mondragón, doctorante en Literatura Hispana del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) de El COLMEX, fue señalada de plagio por José María Aguirre, editor de *Espéculo* (revista digital cuatrimestral de estudios literarios de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid). Este editor declaró a El Universal, que el artículo, el cual ya no está disponible en la red, “Agustín de Salazar y Torres: poeta suelto, festivo; pero desde México trajo el gongorismo bien metido en el cuerpo”, publicado el 17 de mayo de 2011 en el número 47 de dicha revista, fue escrito por Cisneros Mondragón con 18 fragmentos íntegros de la tesis de licenciatura de Raquel Barragán Aroche, quien presentó el 5 de junio de 2008, “El arte de las artes de San Agustín de Salazar y Torres: imitatio y estética gongorina en el siglo XVII novohispano”, hoy en día, investigadora de la UNAM. Cisneros Mondragón incluyó su artículo con plagio en la documentación que presentó para ingresar a El COLMEX (Cisneros, 2011; Espéculo, 2011; El Universal, 2016a; El Universal, 2016b; El Universal, 2016c; Regeneración, 2016). El COLMEX tomó cartas de esta denuncia e inició un proceso administrativo con la revisión de documentos como parte del proceso de expulsión de la alumna en el seno de la Junta de Profesores que presidía Rafael Olea Franco, quien aseguró

que no juzgaban el derecho de autor, sino la originalidad académica (El Universal, 2016a). La primera etapa de este proceso terminó con la expulsión de Cisneros Mondragón. Sin embargo, Erik Lara, abogado de la expulsada, negó las pruebas que la inculpaban y argumentó la falta de competencia de esta institución para determinar la existencia de un plagio (El Universal, 2016a). No obstante, entre los alegatos de una y otra parte, la última nota encontrada dice que Itzel Cisneros Mondragón ya fue expulsada del programa de Doctorado (Educ@rnos, 2016).

El quinto caso mexicano, aún comentado, es el de Enrique Peña Nieto, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos (1912-1918) (n. 1966), quien ha sido acusado (a través de la prensa y de las redes sociales) de plagiar su tesis de licenciatura intitulada “El presidencialismo mexicano y Álvaro Obregón”, para obtener el título de Licenciado en Derecho en la Universidad Panamericana (Aristegui, et al., 2016, en Vera, 2016). Esta situación de plagio fue reducida a “errores de estilo” por el vocero de la presidencia y minimizada por el maestro en ciencias políticas, Aurelio Nuño Mayer, Secretario de Educación, al decir que “no corresponde con algo trascendente o importante” (BBC Mundo, 2016, en Vera, 2016). Siguiendo la lógica de los anteriores hechos, se espera algo similar por parte de la Universidad Panamericana a la hora de tomar una decisión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, los escritos plagiados se vienen generando –desde luego, al margen de la integridad académica– para la obtención del grado académico. Por tal motivo, surge la pregunta: ¿los estudiantes de los programas de maestría de la universidad estatal de Yucatán, realizan sus trabajos de investigación apegados a la originalidad, con el conocimiento de todos los aspectos heurísticos y con las competencias que den crédito a las fuentes consultadas para que sus trabajos recepcionales no sean plagio?

JUSTIFICACIÓN

Se justifica esta investigación, ya que analiza si los trabajos finales de posgrado en Yucatán, se realizan dentro de los cánones de la integridad académica. Es decir, con rigor científico, tanto en su forma como en su fondo.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que se plantean son:

1. ¿Cuáles son los casos de plagio en los trabajos de maestría?
2. ¿Cuál es el grado de plagio-originalidad en los programas de maestría?
3. ¿Cuáles son las medidas que toman los profesores para detectar el plagio?

PROPÓSITO

Evaluar si las investigaciones realizadas en los programas de maestrías de la universidad pública investigada cumplen con los criterios de originalidad.

OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar los tipos de plagio en las tesis de maestría del área de Ciencias Sociales de una universidad pública del Sureste de México.

Yucatán.

Objetivos específicos

1. Identificar los casos de plagio en las tesis de maestría.
2. Identificar el grado de plagio-originalidad en las tesis de maestría.
3. Identificar las medidas que toman los profesores para detectar el plagio en las tesis.

MÉTODO

La presente investigación exploratoria, descriptiva y cuali-cuantitativa (aproximación mixta) se apoyó en dos vertientes: a. para el análisis de las tesis en el software PlagScan y b. para el análisis de los resultados en un grupo de enfoque integrado por profesores.

UNIDADES DE ANÁLISIS

Las unidades de análisis fueron las tesis de los diversos programas de maestría del área de las Ciencias Sociales de una universidad pública del sureste de México. Para fines de confidencialidad de los resultados, no se identificó al autor ni se hicieron inferencias ni juicios morales de los individuos que las escribieron. La investigación pretende, únicamente, obtener el tipo de plagio y las medidas que los profesores toman para la detección del mismo.

DIVERSOS SOFTWARE PARA LA DETECCIÓN DEL PLAGIO

Existen varios software para la detección automática del plagio. Los más conocidos son los siguientes, los cuales se presentan en orden alfabético: CopyCatch (Copiar Captura), Paper Rater (Evaluador de Papel), Plagiarism Checker (Verificador de Plagio), Plagium (Plagio), PlagScan, Turnitin, Viper (Víbora) y WCopyfind (Copia de Seguridad) (Turrel, 2006; Plagium, herramienta para detectar texto copiado de Internet, 2013; Turnitin, 2016; PaperRater, 2017; Free online Plagiarism Checker, 2017; Viper Plagiarism Scanner, 2017; Wcopyfind, s. f.).

SOFTWARE PLAGSCAN PARA LA DETECCIÓN DEL PLAGIO

PlagScan es un software disponible en línea. Se utiliza para investigar la autenticidad de los textos. Se eligió, porque en su procedimiento compara y analiza los textos que se introducen, con billones de textos ubicados en internet. Al finalizar, informa las coincidencias relevantes y, por tanto, identifica las fuentes de donde se extrajo la información y el porcentaje de plagio. El procedimiento de uso es el siguiente:

1. se añaden los documentos que se van a analizar: a. desde algún archivo de la computadora; b. desde la opción “entrada de textos” o c. desde la “web”;
2. se comprueba que los documentos estén cargados haciendo clic a la derecha del documento sobre la pestaña “analizar” e, inmediatamente, se hace clic en analizar (de manera simultánea se pueden comprobar varios documentos);
3. se estima el nivel de plagio en una escala de porcentaje, la cual es el resultado de una revisión más detallada (hay que destacar que, pese al resultado del análisis dado en porcentaje, éste no diferencia el plagio de la cita; por esta razón, es recomendable analizar nuevamente el texto que se sospecha de plagio; para esto,
4. se enlistan todas las fuentes con los enlaces correspondientes y se marcan los párrafos que coinciden con las fuentes).

El PlagScan utiliza los *PlagPoints* como sistema de pago. Cada 100 palabras integran un PlagPoint. El nuevo usuario recibe 25 PlagPoints que equivalen a 2,500 palabras.

PROCEDIMIENTO

El estudio se dividió en dos fases: a. análisis de las tesis con el software PlagScan y b. análisis de los datos en un grupo de enfoque integrado por profesores.

Primera fase: análisis de las tesis con el software PlagScan

Se analizaron 86 tesis –seleccionadas de manera aleatoria– ubicadas en el repositorio universitario, las cuales corresponden a los diversos programas de maestría de Ciencias Sociales. La muestra se conformó de la siguiente manera: Administración (15 tesis), Antropología (15 tesis), Derecho (15 tesis), Psicología (15 tesis) y Educación (26 tesis).

De cada tesis se tomó el capítulo II, el cual corresponde a la revisión de la literatura (marco de referencia o marco teórico); o bien, se tomó desde el capítulo I, cuando la estructura de la tesis así lo permitía por su gran afluencia de citas. A la vez, se tomó (de dichos capítulos) la tercera, la sexta y la novena páginas. De estas páginas se extrajo el primer párrafo que no tenía cita (muestra 1, muestra 2 y muestra 3 respectivamente). Cuando la página referida carecía de párrafo sin cita, se pasaba a la siguiente y, así sucesivamente, se continuaba hasta encontrar el párrafo carente de cita.

Segunda fase: análisis de los datos en un grupo de enfoque integrado por profesores

Los resultados preliminares del análisis de las tesis fueron presentados a un grupo de enfoque integrado por siete doctorantes del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán, quienes fungen como profesores. En este grupo se analizaron los criterios que usan los docentes para revisar y evaluar las tesis de posgrado. Asimismo, se averiguaron las estrategias que siguen los profesores para identificar, corregir y/o sancionar situaciones consideradas plagio académico.

RESULTADOS

Primera fase: análisis de las tesis con el software PlagScan

En promedio, 62% de cada tesis evidencian algún tipo de plagio (párrafos con cambios mínimos, párrafos con omisiones y párrafos sin paráfrasis).

En la tabla 1 se enlistan el número de párrafos que coincidieron con las características de plagio que detectó el software.

Tabla 1
Frecuencia y porcentaje de tesis con plagio

Área	Número de tesis	Tesis con plagio	%
Administración	15	13	87
Educación	26	17	65
Derecho	15	9	60
Psicología	15	8	53
Antropología	15	6	40
Total	86	53	

A continuación, en la tabla número 2 se presentan las fuentes más comunes de donde se obtuvo la información plagiada.

Tabla 2
Fuentes más comunes de plagio en estas áreas

Área/fuente	Blogspot	Prezi	Scribid	Slideshare	Academia.edu	Documentos.mx	Myslide	Doplayer	Buenastareas	Isuu	WordPress	Clubensayos
Administración	11	8	7	4	7	4	4	7	4	0	7	4
Educación	13	8	3	3	1	0	3	0	3	6	2	1
Derecho	6	5	0	0	0	4	0	0	3	2	0	2
Psicología	12	10	6	5	7	5	0	5	2	0	0	2
Antropología	4	0	5	4	0	0	5	0	0	3	0	0
Total	46	31	21	16	15	13	12	12	12	11	9	9

Los sitios que tuvieron más número de párrafos plagiados son: Blogspot, Prezi y Scribid. Estos sitios se parecen entre sí, en que cualquier usuario de internet puede crear uno y, el creador como otros cibernautas, pueden subirle información con el objetivo de compartirla. Sin embargo, la información no tiene autor ni citas (y en caso de tener citas, éstas carecen de referencias).

Otra característica común entre estos sitios, es que aparentan ser de primera mano, puesto que son los primeros que surgen cuando se escribe algún contenido en el buscador. Pero, como bien se dijo, tan sólo es apariencia, ya que las múltiples entradas de los usuarios a estos sitios posicionan y empoderan a éstos.

Otras fuentes utilizadas –pero en menor frecuencia– son WordPress y ClubEnsayos. El primero, es un sitio Web o blog gratuito de contenido diverso. El segundo, es un sitio en donde estudiantes y profesores comparten tareas, ensayos y otros documentos realizados por ellos mismos; la condición sine qua non para entrar al sitio a bajar documentos es suscribirse y subir una tarea.

Segunda fase: análisis de los datos con un grupo de enfoque integrado por profesores

En el grupo de enfoque participaron 4 maestras y 3 maestros, quienes cursan el programa de Doctorado en Ciencias Sociales y están involucrados en la docencia a nivel maestría con edades entre 26 y 40 años. Las asignaturas que imparten son del área de ciencias sociales y las tareas que piden a los alumnos son: resúmenes, ensayos, proyectos y reportes.

La sesión inició con la presentación del tema de estudio “Plagio en los posgrados de ciencias sociales en una universidad estatal de México”. En las diapositivas se describió el concepto de plagio, el plagio como robo y como fraude, el propósito y los objetivos del estudio, el método (enfaticando la muestra) y los resultados. Respecto a la muestra ésta se planteó de la siguiente manera: Administración (15 tesis), Antropología (15 tesis), Derecho (15 tesis), Psicología (15 tesis) y Educación (26 tesis). Se recaló la no inclusión de las tesis de Economía, porque no se encontraban en el repositorio de la Biblioteca del Campus de Ciencias Sociales, pese a que la Facultad de Economía ya se encuentra en ese lugar.

Posterior a esta información, se explicó por qué y cómo se adquirió el programa PlagScan, cuánto se pagó por éste, cómo fue la forma de pago, cómo se hizo el muestreo (selección de las tesis y de los párrafos de éstas), cómo se introdujeron estos párrafos al software y cuáles fueron los resultados.

Los resultados del grupo de enfoque fueron los siguientes.

Ante la pregunta, ¿qué concepto tienen del plagio?, todo el grupo coincidió en decir que es:

“Un robo, una falta de ética, algo que no debe hacerse”.

“El parafraseo, sino se cita, es un tipo de plagio”.

“Muchos creen que si cambiamos las palabras no se da un plagio, pero es todo lo contrario”.

Al mostrarles a los doctorantes las tesis que tenían plagio, hubo asombro, ya que no se imaginaban la cantidad de párrafos plagiados en las tesis de maestría. Asimismo, ante esto, mencionaron que:

“No puede haber autoplagio en las maestrías, porque aún el maestrante no publica; pero, no por no publicar, las tesis deben hacerse copiando y pegando”.

Se le informó al grupo cuales son las carreras donde los alumnos plagian más. Asimismo, se les comunicó que la Facultad de Contaduría y Administración resultó la más plagiadora. Ante esto, dieron la siguiente explicación:

“La carrera de administración es muy pragmática, por lo tanto, anteponen la praxis sobre el conocimiento científico”.

“Tienen la resolución práctica que resuelve los problemas que apremian a las empresas y, por tanto, la ciencia es opacada por esta necesidad”.

“Al hacer un abordaje científico, se apegan a lo que ya se ha hecho y, tal vez, por carecer de un sólido razonamiento en torno a la apropiación de textos, les hace incurrir en el plagio”.

Al percatarse que la menor cantidad de plagio fue en la Facultad de Ciencias Antropológicas agregaron:

“Si hubo menos plagio en Antropología, tal vez fue porque los alumnos de esta facultad están acostumbrados a utilizar las referencias. Esto se debe, a que, desde la licenciatura están en contacto con una variedad de fuentes, de las cuales tienen conciencia de citar. Estas variadas fuentes que consultan, no tan sólo son libros y revistas, sino, también, documentos del Archivo General del Estado o del Archivo General de la Nación. Además, consultan placas inaugurales de algún edificio, toman en cuenta como fuente las opiniones de versados en el tema en alguna entrevista, entrevistas a protagonistas de algún evento o algún segmento del tiempo que el entrevistado vivió (por ejemplo, el período carrillista, esto es, la época en que Felipe Carrillo Puerto tuvo injerencia en la política de Yucatán)”.

Al informarles de las fuentes más recurrentes de plagio y destacar a Blogspot como el sitio más socorrido, los maestros mencionaron:

“En ese sitio los estudiantes suben opiniones y creen que no los van a identificar”.

“En el caso de Derecho, todas las leyes están digitalizadas, motivo por el cual tienen mucha facilidad para consultarlas”.

“Como es notorio, no consultan sitios serios, ni revistas indexadas y arbitradas”.

“A esto hay que añadir, que el plagio se puede detectar revisando documentos; sin embargo, hay que destacar que ya existen programas que detectan el plagio de una manera más precisa y en menos tiempo. Lamentablemente, mucha gente desconoce estos programas”.

Al preguntarles en torno a las razones que propician el plagio mencionaron:

“A los educandos no les forman valores que eviten apropiarse de lo ajeno”.

“Asimismo, no les dan técnicas para citar y hacer referencias correctas”.

“Cuando se hace un trabajo de investigación –como es el caso de las tesis– se les pide a los estudiantes elaborar demasiadas páginas y, ante la imposibilidad de cumplir con este requisito, recurren al plagio; como bien saben, un artículo tiene entre 8 y 10 páginas”.

“En nuestro medio consumimos información y no la generamos, porque realmente no se investiga; esto es, siempre plasmamos y no transformamos”.

¿Al preguntarles cómo se previene el plagio?, contestaron:

“Debería haber castigos efectivos para evitar el plagio. De no haberlos, el mensaje que se da es que, nada pasa si me apropio de información ajena y, por tanto, ¿por qué yo no lo voy a hacer, si de esta manera alcanzo más rápido y con menos esfuerzo mi propósito y mis objetivos? Por esta razón,

reiterando con el castigo, debemos pensar como en el Viejo Oeste, hasta que se castigue a uno, se ve que la cosa va en serio”.

“En la Universidad X, hace poco tiempo, a un eminente político yucateco le descubrieron –en el último seminario de tesis del programa de doctorado– que su trabajo era copia de otro. Compararon la tabla de contenidos de su “investigación” con la de un libro y ambos resultaron idénticos. Por este motivo, el mencionado político, abandonó el doctorado. A los dos años, cuando quiso reincorporarse a este posgrado, la institución no lo aceptó”.

Además, mencionaron otro caso de transgresión a la integridad académica y sus valores, pero como ejemplo de impunidad:

La directora del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), en su tesis de maestría, al hablar de los resultados que obtuvo en el grupo de enfoque, cayó en contradicciones que orillaron al H. Sínodo a que profundizara en el interrogatorio. Esta presión hizo que confesara la falsedad en el procedimiento de esta técnica, ya que nunca la realizó. Sin embargo, pese a ser una sustentante confesa de manejar una técnica y datos fantasmas, el hecho quedó impune, esto es, terminó graduándose con los datos ficticios.

Al preguntar si ellos de manera sistemática detectaban el plagio respondieron que:

“No tienen la capacitación ni el tiempo para hacer esta detección de manera sistemática”.

CONCLUSIONES

Los resultados, poco halagüeños, coinciden con los de otros trabajos realizados en Latinoamérica. En el análisis de las tesis con el software PlagScan, se encontró que éstas tuvieron 62% de plagio (seis de cada 10 trabajos), donde los extremos fueron las tesis de Administración (87%) y las de Antropología (40%). Estas cifras muestran poca originalidad y, ésta, es un indicador de calidad académica. Este panorama, en palabras de Vera (2016), es “hacer pasar como propias obras o ideas que le pertenecen a otros, como un ardid recurrente” (p. 23). Falta saber si tienen el conocimiento y las competencias para investigar.

Estos resultados también coinciden con los obtenidos por Saldaña, Quezada y Peña (2010) quienes – usando un algoritmo de búsqueda con *Google*” en un estudio observacional– investigaron el plagio en tesis y en sus asesores de la carrera de medicina de una universidad pública del Perú. Estos investigadores encontraron que, de 33 tesis, 27 (82%) tenían evidencias de plagio. Asimismo, al indagar si los asesores habían publicado artículos en revistas científicas, descubrieron que solamente 9 lo habían hecho (no se especifica cuántos eran los asesores). De los 479 párrafos revisados en estas tesis, 171 tuvieron algún grado de plagio, donde el plagio más frecuente fue el denominado “copia directa” (“palabra por palabra” de acuerdo a Iyer y Singh, s. f.).

Los resultados obtenidos a través del software PlagScam, al analizarlos en el grupo de enfoque integrado por profesores, es patente que el grupo manifiesta una idea muy clara en torno al plagio y a la integridad académica y está de acuerdo con poner sanciones a los plagiadores. Sin embargo, los integrantes del grupo afirmaron que no tienen la capacitación ni el tiempo para hacer esta detección de manera sistemática.

DISCUSIÓN

Son varias las causas por las cuales los alumnos cometen plagio y coinciden con las revisadas en la literatura. Eco (2014) menciona dos. Una de éstas, es la presión por terminar la tesis y, ante esta situación, los alumnos optan por pagar a alguien para que se las haga; o, bien, copian una tesis presentada años antes en otra universidad. Otra causa, es el rápido deseo por obtener recompensas (títulos, credenciales, becas, subsidios, plazas, promociones, etc.).

Para Sureda, Comas y Morey (2009) son seis las causas: a. fácil acceso a internet; b. falta de valoración del esfuerzo y el trabajo; c. carencia en la adecuada administración del tiempo; d. falta de conocimientos en la realización de trabajos académicos; e. petición de trabajos enredosos por parte de los profesores; y f. nula o pobre asesoría en la realización de los trabajos.

En cuanto al fácil acceso a internet, sobresale la rápida entrada a páginas comunes, poco fidedignas y no académicas, que hace que los estudiantes no hagan una buena selección de las fuentes, no recurran a bases de datos de universidades, ni consulten en revistas científicas. Esta inadecuada situación en la investigación digitalizada, demuestra que se han perdido varias cosas: visitas a la biblioteca, exploración de su catálogo, revisión del libro solicitado, lectura de dicho libro y fotocopiado de éste o de una de sus partes.

Egaña (2012), por su lado, afirma que los profesores piensan que sus estudiantes no realizan citas ni referencias porque no saben citar. Pero, esta afirmación lleva a otra reflexión, porque en la formación de los alumnos, hay que tomar en cuenta que al principio no se necesita un estilo para citar, basta identificar y respetar las ideas del autor. Este planteamiento es congruente con la investigación de Molina, Velásquez, Ríos, Calfucoy, y Cociña (2011), realizada con estudiantes chilenos; en ésta, el 42% de los alumnos de educación superior declaró haber copiado y pegado información de la Web sin citar la fuente; no obstante, justificaron esta anomalía por la falta de conocimiento en torno al plagio. Completando a lo que Sureda, Comas y Morey (2009) afirmaron, Egaña (2012) agrega que los alumnos solamente utilizan el buscador Google para obtener información de manera lineal y no planificada.

Para una mayor precisión, las universidades deben contar con guías que especifiquen las características para el desarrollo de un trabajo original. Un trabajo es original por su tema, por su enfoque, por su presentación o por el contexto en el que se desarrolla. Asimismo, debe contribuir a la generación de nuevos conocimientos y evitar la duplicidad en los temas de información. Por lo tanto, el trabajo original no significa que esté nuevo del todo y que no esté lleno de citas.

RECOMENDACIONES

Las acciones que pueden favorecer a prevenir o disminuir el plagio son las siguientes: a. no requerir trabajos innecesariamente extensos, b. utilizar programas para detectar plagio y c. contar con gestión escolar, lineamientos y reglamentos.

No requerir trabajos innecesariamente extensos

Uno de los factores que más propician el plagio –en función de las opiniones obtenidas en el grupo de enfoque– es la exigencia del maestro en cuanto a la extensión del texto más allá de lo necesario. Ante esta valiosa aportación, es tiempo de cuestionar las revisiones de la literatura de corte histórico o la utilización de paradigmas teóricos y líneas de pensamiento de autores favoritos del maestro (aunque el objeto de estudio esté fuera del enfoque del trabajo). Este planteamiento va en función del juicio hacia la calidad académica, ya que ésta no se juzga en términos de números de cuartillas o de palabras; se juzga por la profundidad del pensamiento, la perspicacia intelectual, el análisis del texto, la pertinencia e idoneidad de la síntesis y la claridad en la trasmisión de las ideas.

Utilizar programas para detectar plagio

Si bien, la disponibilidad de la tecnología digital ha facilitado el plagio, esta misma tecnología ha facilitado su detección. Pero los profesores no han evolucionado a la par de estas herramientas y, por tanto, deben aprender a utilizarlas.

Contar con gestión escolar, reglamentos y lineamientos

Las guías que poseen las universidades, donde informan cómo se desarrolla una tesis, deben tener reglamentos y lineamientos que incluyan sanciones en torno al plagio. Estas sanciones pueden ir desde la invalidez de la “investigación”, la reprobación de la asignatura, la expulsión temporal de la institución y hasta la expulsión definitiva de la misma.

En esta perspectiva, contar con las acciones preventivas y correctivas permite:

1. dirigir a los alumnos para alcanzar los objetivos;
2. mejorar la calidad de los trabajos escolares;
3. fortalecer la identidad con su institución y con la sociedad;

4. asegurar la permanencia del estudiante en la institución;
5. incrementar la confianza y la responsabilidad de los alumnos con sus tareas y
6. propiciar su crecimiento personal.

Implicaciones para la docencia

Los docentes tienen la encomienda de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico, reflexivo, autónomo y socialmente responsable. Para esto se sugiere:

1. realizar el diagnóstico de las fortalezas y de las debilidades de los alumnos para comenzar su proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo a lo que necesitan reforzar y de lo que necesitan aprender ya que, en el nivel superior, no se debe dar por sentado que el educando entiende las instrucciones a la perfección (hay estudiantes con problemas de lectura, de comprensión, de escritura, de ortografía, de comunicación, etc.);
2. centrarse en el aprendizaje y no en la aprobación y, para esto, hay que enseñar de acuerdo al propósito y a los objetivos que se establecen con base en los resultados del diagnóstico de las fortalezas y de las debilidades y no en la preocupación por el poco tiempo que se dispone para desarrollar la clase, calificar las tareas y sacar buenas notas;
3. formar personas responsables, íntegras y éticas en torno a su propio aprendizaje en un proceso en donde el docente no sea visto como el único causante de la formación del alumno; asimismo, el profesor no debe promover la competitividad, las tareas superficiales, las tareas repetitivas, la falta de creatividad y la evaluación incoherente ya que, de hacerlo, obtendría la deshonestidad académica de los estudiantes;
4. decir qué se debe hacer y cómo hacerlo, a través de un apegada asesoría; por ejemplo, el estudiante no tan sólo necesita usar correctamente las citas, sino también debe saber el porqué de su uso; también debe saber cómo se utilizan las referencias, cuál debe ser la extensión del trabajo, el tipo de formato para hacer un trabajo y cómo debe interpretar los textos; cuando el profesor solamente “tacha” el trabajo del alumno o pone “corregir” sin explicación alguna, no está haciendo énfasis en lo que está mal y en lo que se necesita;
5. formar destrezas para la comunicación escrita (redacción) y, para esto, se deben diseñar cursos extra curriculares, ya que la mayoría de los estudiantes carece de esta competencia (la escritura es la parte esencial de la construcción del pensamiento y no es la simple transcripción de ideas);
6. transmitir la ética personal y profesional en cada asignatura, ya que esta transmisión (esencial para la vida en sociedad y para la cultura de la paz), debe hacerse en cada una de las diversas situaciones que ocurren en el salón de clases y en todo escenario educativo.

Uso eficiente de la tecnología

El maestro debe usar la tecnología de punta para detectar párrafos iguales (citados o no citados), hacer el feedback correspondiente y enfrentar al alumno (Universidad de Murcia, s. f.). Asimismo, debe promover este uso entre los alumnos, para que ellos se autoevalúen y se hagan su propio feedback. Sin embargo, hay que tener mucho cuidado, porque el educando puede tergiversar el objetivo y tan sólo burle la seguridad del programa.

La tecnología trajo consigo ventajas indiscutibles, tanto para los profesores como para los alumnos. Bien utilizada, posibilita un desarrollo intelectual insospechado porque:

1. permite visitar bibliotecas de manera virtual;
2. induce a una buena búsqueda en fuentes fidedignas (para descargar libros y revistas) y al acceso a bases de datos (nacionales e internacionales);
3. facilita leer, copiar y pegar el contenido sin necesidad de teclearlo;
4. propicia el intercambio de la información que se obtuvo a través del chat o de wikis;

5. agiliza el uso de un buscador de manera inteligente (incluyendo sus atajos y sus ventajas);
6. analiza el dominio de las páginas para saber si son gubernamentales, académicas, nacionales, de dominio común, privadas, etc.;
7. resguarda la información obtenida para que ésta quede protegida y asegurada; de no hacerlo, con la sincronización de los teléfonos celulares con la red (móviles para España) en un segundo los archivos, fotos y videos pueden ser almacenados en la nube;
8. evita el uso y la distribución de materiales de procedencia desconocida (no debe usarse información sin autor, sin institución, etc., aunque parezca hecha ad hoc);
9. invita al uso de la red de manera responsable, porque *“lo que se hace en la red, se queda en la red”*; y
10. fomenta el respeto al derecho de autor y a la propiedad intelectual; esto es, se debe usar y citar la información de buena procedencia.

RECOMENDACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación necesita continuidad porque en ésta: a. sólo se estudió una universidad pública; b. sólo se investigaron tesis de maestría; c. sólo se indagaron tesis del programa de ciencias sociales; d. el objeto de estudio solamente fue una muestra de las tesis; e. sólo se utilizó un software; f. sólo se analizaron tres párrafos por tesis; g. sólo se estudiaron las ciencias sociales; y h. el tipo de estudio fue transversal.

Como sólo se estudió una universidad pública, será interesante hacer un estudio comparativo con la universidad privada, para saber si existen diferencias significativas en los trabajos terminales.

Como sólo se investigaron tesis de maestría, será de mucho interés investigar las de licenciatura y las de doctorado.

Como sólo se indagaron las tesis de algunos programas de las ciencias sociales, será de mucho interés indagar tesis de los demás programas educativos de la misma área.

Como el objeto de estudio solamente fue una muestra de las tesis, será de interés incluir a los tesisistas, para saber sus opiniones, sus puntos de vista, sus razones para cometer plagio y lo que saben de esta deshonesto práctica.

Como sólo se utilizó un software, será de mucho interés hacer una comparación entre los diversos softwares.

Como sólo se analizaron tres párrafos de cada tesis, será interesante analizar las tesis completas, ya que, de esta manera, se podrá enlistar el tipo y el grado de plagio que están cometiendo los alumnos.

Cómo sólo se estudiaron las ciencias sociales, será interesante hacer una comparación entre las otras áreas de la ciencia (entre todas las carreras).

Como el estudio fue transversal, se sugiere realizar un estudio longitudinal en el que, en diversos momentos, se monitoree a alumnos y profesores. Los seminarios de tesis que cursan los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado representan una buena oportunidad para esto.

Resulta interesante saber que los profesores dan por sentado que los estudiantes saben hacer los trabajos de manera correcta y ética, pero, paradójicamente, al mismo tiempo aseguran que presentan deficiencias. Si no se tiene presente esta paradoja, no se podrá frenar el plagio y, como consecuencia, los alumnos correrán el riesgo de no graduarse. De ser así, la reputación de la institución educativa se vendrá abajo y, por ende, perjudicará a los profesores.

Viendo a futuro, se necesitan estudios que comparen la extensión de la tarea y el grado de plagio; también son necesarios programas que exploren el grado de complejidad del lenguaje, los coloquialismos y los modos en las variaciones del idioma. Dos ejemplos son el castellano de México y el castellano de Colombia (ambos con múltiples variantes regionales).

La originalidad en la academia se vislumbra a futuro como una vigorosa línea de investigación y, su prevención, como una prioridad en la innovación educativa, porque, a decir de Diez-Martínez (2015), la deshonestidad académica es un problema de corrupción y desvinculación moral.

De acuerdo a Soto (2013), al investigar se generan nuevos conocimientos, por tanto, si no se investiga, no se generan tales conocimientos. En torno a este segundo caso, puede ser que un conocimiento añejado se retoque y se presente en diversas formas como algo nuevo; esto es un engaño el cual estanca el conocimiento.

No hay duda que, para que la ciencia avance, el plagio es el enemigo a vencer. En este sentido Vera (2016), entre otras medidas para inhibir la proliferación del plagio, propone a manera de antídoto, que los principales remedios deben surgir del interior de las instituciones académicas y no desde instancias externas, como la legislación de los derechos de autor.

REFERENCIAS

- Alfaro, P. y De Juan T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAE. Revista de Unidades de Información Universidad de Castilla La Mancha*, (6). Recuperado de: [file: https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/637](https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/637)
- Álvarez, L. (13 de noviembre de 2012). El plagio no es un delito. *Observatorio Académico Universitario*. Recuperado de: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/11/13/el-plagio-es-un-delito/>
- Barrón, L. A. (2008). Detección automática de plagio. *Tesis de maestría*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia, España. Recuperado de: <http://www.cs.upc.edu/~albarron/publications/2008/masterBarron.pdf>
- Bugallo, B. (2013). Sobre el plagio... esa plaga. *Revista de Derecho Público*, 22(44), 13-42. Recuperado de: http://www.revistaderechopublico.com.uy/revistas/44/archivos/01_Bugallo.pdf
- Cisneros, I. (marzo-junio de 2011). Agustín de Salazar y Torres: poeta suelto, festivo; pero desde México trajo el gongorismo bien metido en el cuerpo. *Espéculo. Revista Digital Cuatrimestral de Estudios Literarios de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid*, 47. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3700569>
- Clough, P. (February, 2003). Old and new challenges in automatic plagiarism. *Plagiarism Advisory Service, University of Leicester, UK*. Recuperado de: http://ir.shef.ac.uk/cloughie/papers/pas_plagiarism.pdf
- Código Penal Federal. (1931). Con la última reforma publica en 2016. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/9_180716.pdf
- Cole, S., Olson, M., Drinan, P., Harris, J., Lancaster, J., McCabe, D., Larimore, J., et al. (2015). Principios fundamentales de la integridad académica. EE. UU. Centro de la Integridad Académica. Documento traducido al castellano en el Programa Graduado de Traducción de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Piedras Negras. Recuperado de: <http://blogs.ujain.es/abiertobuja/wp-content/uploads/2015/03/principios-integridad-icai.pdf>
- Diez-Martínez, E. (enero-junio de 2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, (44). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100014
- Educ@rnos (5 de noviembre de 2016). Noticias de educación. Recuperado de: <http://revistaeducarnos.com/2016/11/05/noticias-de-educacion-85/>
- Eco, H. (2014). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigaciones y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Egaña, T. (julio, 2012). Uso bibliográfico y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(2). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/284621/372841>
- El Universal. (15 de julio de 2015). Concuño de Felipe Calderon es acusado de plagio. *El universal*. Recuperado de: <http://www.redpolitica.mx/nacion/concuno-de-felipe-claderon-es-acusado-de-plagio>
- El Universal. (24 de octubre de 2016a). Plagio académico llega a tribunales. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2016/10/24plagio-academico-llega-tribunales>
- El Universal. (25 de octubre de 2016b). No hay pruebas que sustenten el plagio. Abogado de la alumna de El Colmex. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2016/10/25/proxima-semana-decidira-el-colmex-si-expulsa-alumna-por-plagio>
- El Universal. (28 de octubre de 2016c). Itzel entregó a El Colmex un artículo fraudulento. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2016/10/28/itzel-entrego-el-colmex-un-articulo-fraudulento>
- Enciclopedia.us.es. (2012). Recuperado de: http://enciclopedia.us.es/index.php/Guillermo_II_de_Alemania
- Espéculo. (marzo-junio de 2011). *Revista Digital Cuatrimestral de Estudios Literarios de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid*, 47. Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero47/>
- Free online Plagiarism Checker (2017). *Search Engine Reports*. Recuperado de: <https://searchenginereports.net/plagiarism-checker/>
- Ley Federal del Derecho de Autor. (1996). Con la última reforma publicada en 2012. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/lda.pdf>

- Maroto, V. (30 de noviembre de 2016). La Generalitat Valenciana reprueba al rector de la URJC por los plagios. *Comunidad Valenciana*. Recuperado de: http://www.eldiario.es/cv/Generalitat-Valenciana-reprueba-URJC-plagios_0_585841768.html
- Molina, F., Velásquez, J. D., Ríos, S., Calfucoy, P. A. y Cociña, M. (septiembre de 2011). El fenómeno del plagio en documentos digitales: un análisis de la situación actual en el sistema educacional chileno, *Revista Ingeniería de Sistemas*, 25.
- Olivares, E. (16 de agosto de 2013). Destituyen por plagio al profesor Boris Berenzon de la Facultad de Filosofía. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/16/sociedad/034n1soc>
- Olivares, E. (4 de agosto de 2015). Expulsan a dos miembros del SNI por plagio académico. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/04/sociedad/033n1soc>
- PaperRater (2017). Recuperado de: <https://www.paperrater.com/features>
- Plagiarism.org. (2014). *Citing sources*. Recuperado de: <http://www.plagiarism.org/citing-sources/overview/>
- Plagium, herramienta para detectar texto copiado de Internet (28 de marzo de 2013). Maestro de la Computación. Recuperado de: <https://www.maestrodela.computacion.net/plagium-herramienta-para-detectar-texto-copiado-de-internet/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2013). *Integridad académica*. Chile: Facultad de Agronomía e Ingeniería forestal. Recuperado de: <http://agronomia.uc.cl/informacion-academica/integridad-academica>
- RAE. (2016). *Diccionario de la Real Academia Española* (26 ed.). España. Recuperado de: <http://dle.rae.es/>
- Regeneración. (25 de octubre de 2016). Interviene Poder Judicial en expulsión por plagio estilo Peña Nieto. Recuperado de: <http://regeneracion.mx/interviene-poder-judicial-en-caso-de-plagio-academico/>
- Rojas, M., y Olarte, J. (2011). Plagio en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 38(4), 537-548. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rca/v38n4/v38n4a10.pdf>
- Ruipérez, G., y García Cabrero, J. (2016). Plagio e integridad académica en Alemania. *Revista Científica en Edocomunicación*, 24(48), 9-17. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=48&articulo=48-2016-01>
- Saldaña, J., Quezada, C., y Peña, A. (2010). Alta frecuencia de plagio en tesis de medicina de una universidad pública peruana. *Revista Peruana de Medicina experimental y salud pública*, 27(1). Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1726-46342010000100011&script=sci_arttext
- Soto, A. (2013). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *Revista Electrónica e-ciencias de la Información*, 2(1), 1213-1276. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/1213>
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 197-220. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie50a10.pdf>
- Turell, T. (23 de febrero de 2006). “¡Temblad, plagiaros llega el CopyCatch!”. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.iula.upf.edu/breus/breu047.pdf>
- Turnitin (2016). *Wikipedia. La Enciclopedia Libre*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Turnitin>
- Universidad Complutense. (2016). *La Universidad Complutense detecta irregularidades en la tesis doctoral de D. César Acuña*. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag87744/-irregularidades%20tesis%20Acu%C3%B1a.pdf>
- Universidad de Murcia. (s. f.). *Herramientas gratuitas para detectar el plagio*. Recuperado de: <http://www.um.es/web/biblioteca/contenido/propiedad-intelectual/herramientas>
- Vera, H. (2016). Introducción. El plagio nuestro de todos los días. *Perfiles Educativos*, 38(154), 1-5. Recuperado de: [Downloads/2016-154-1001-1036%20\(2\).pdf](Downloads/2016-154-1001-1036%20(2).pdf)
- Viper Plagiarism Scanner (2017). Viper. Recuperado de: <https://www.scanmyessay.com/>
- Wcopyfind (s. f.). *The Plagiarism Resource Site*. Recuperado de: <http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/wordpress/software/wcopyfind/>
- Yankelevich, J. (2016). Mapas prestados para entender el plagio académico. *Perfiles Educativos*, 20-27. Recuperado de: [Downloads/2016-154-1001-1036%20\(2\).pdf](Downloads/2016-154-1001-1036%20(2).pdf)

AMIGOS, FAMILIA Y ESCUELA: INFORMACIÓN PREFERIDA EN FACEBOOK ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

FRIENDS, FAMILY AND SCHOOL: INFORMATION PREFERRED IN FACEBOOK AMONG UNIVERSITY STUDENTS

ROCÍO LETICIA CORTÉS CAMPOS
Universidad Autónoma de Yucatán
rocio.cortes@correo.uady.mx

PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA
Universidad Autónoma de Yucatán
pcanto@correo.uady.mx

Cómo citar: Cortés Campos, R. L. y Canto Herrera, P. J. (2017). Amigos, familia y escuela: Información preferida en Facebook entre estudiantes universitarios. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 98-109.

Recibido: 9 de agosto de 2016; **Aceptado para su publicación:** 25 de abril de 2017

RESUMEN

Las generaciones más jóvenes utilizan las Redes Sociales Virtuales (RSV) para diversos objetivos tales como la obtención de información, y la interacción y organización con sus amigos, contactos o compañeros de escuela, entre otros. Este estudio expone y compara las preferencias de los usuarios en relación con el tipo de información obtenida de la RSV Facebook, así como la importancia que le conceden. Se estudian particularmente las preferencias de estudiantes universitarios del sureste de México. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de 458 encuestas a estudiantes de nivel Licenciatura del Campus Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). En los resultados destaca que la información preferida corresponde a los amigos, familia y escuela.

Palabras Clave: Tecnologías de Información y Comunicación, sociedad de la información, Redes Sociales Virtuales, estudiantes universitarios

ABSTRACT

Younger generations used Social Media (or RSV in Spanish) for various purposes, such as obtaining information, interaction and organization with their friends, contacts or classmates. This research presents and compares users' preferences regarding the type of information obtained from RSV Facebook, and the importance they attach to it. Particularly, the study aims to understand the preferences among university students in the Southeast of Mexico. Data presented in this paper was obtained by applying 458 surveys to undergraduate students from the

Campus of Economics, Administrative, Humanities and Social Sciences at Autonomous University of Yucatan (UADY in Spanish). The results highlighted that the preferred information comes from friends, family and school.

Keywords: Information and Communication Technologies, information society, Social Media, university students

INTRODUCCIÓN

Hay diversos factores a los cuales puede atribuirse el éxito de las RSV en la vida de los individuos que va más allá de la configuración de la plataforma, o a sus innovaciones tecnológicas o aplicaciones; recae directamente en el uso que le confieren los internautas. Así, las RSV cobraron gran popularidad entre las generaciones más jóvenes y destaca especialmente entre los estudiantes universitarios del siglo XXI, quienes las emplean normalmente para extender sus procesos de comunicación a través del ciberespacio, el cual constituye “un ámbito de información, construcción, creación, aprendizaje y descubrimiento” (González y Hernández, 2008:10).

Las utilizaciones de los usuarios varían de caso en caso; así se puede encontrar su empleo con carácter lúdico; de sociabilidad (Cáceres, Ruiz y Brändle, 2009); por organización y/o convergencia ciudadana (Galindo y González, 2013); por su potencial educativo (Cortés, 2014, 2015; Alonso y Alonso, 2013; Cancelo, 2013; Valenzuela, 2013); por búsqueda de información general, y otros (Winocur, 2006; Cortés, 2014; Cortés y Canto, 2013).

Este trabajo se propone estudiar uno de los principales usos que los estudiantes universitarios confieran a las RSV: la obtención de información. Se estudia la información preferida por parte de los estudiantes universitarios en nivel Licenciatura sobre la RSV más popular del mundo: Facebook. Para eso se presentan datos sobre los estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán. Particularmente del campus más numeroso: Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades.

Redes Sociales Virtuales y estudiantes universitarios en la Sociedad de la Información

La existencia y posicionamiento de las Redes Sociales Virtuales y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) sólo puede entenderse en el marco de la Sociedad de la Información, que ocurrió por una revolución en el ámbito tecnológico y su impacto en la vida socioeconómica de las personas. Para Manuel Castells, la Sociedad de la Información se distingue por una importante innovación de productos y por la realización de procesos de manera virtual (Castells, 2006). A esto cabe agregar la opinión de Guido (2009), quien señala que: “en la medida que las TIC van ‘digitalizando’ los procesos vitales de la sociedad están sirviendo de base para el surgimiento de un entorno completamente nuevo y diferente”.

Nava (2007, pp. 48) explica que las TIC permitieron cambios en diferentes ámbitos de la vida humana, particularmente en sistemas de información integrados; infraestructura teleinformática y en el desarrollo e implementación de herramientas tecnológicas (computadoras, telefonía móvil y otros dispositivos de comunicación a distancia, como las tabletas). De los casos referidos anteriormente, la telefonía móvil y la Internet cobran prominencia pues se trata de TIC con gran impacto en la vida cotidiana de las personas y para organizaciones diversas. Así, grandes corporaciones reprodujeron sus procesos en diferentes destinos del planeta gracias a la comunicación virtual. Sobre esto comenta Castells (2006): “Las redes son el elemento fundamental del que están y estarán hechas las organizaciones” (pp.196).

Sobre este punto, Moral (2009) destaca la implementación de las TIC (sobre todo de Internet) en el crecimiento de servicios para fines personales o sociales por parte de los usuarios: socializar con contactos, el trabajo, la escuela; para obtener y/o compartir información noticiosa o periodística, etc. Al respecto cabe destacar la opinión de Islas y Gutiérrez (2003) quienes argumentan que gracias a Internet “es posible obtener información instantáneamente y no en pocas ocasiones a partir de la misma fuente que la produce, trascendiendo fronteras y limitantes de espacio y tiempo” (pp.74).

La conexión a alguna RSV constituye una razón importante por la cual los usuarios utilizan la Internet. En esta dirección, las RSV pueden definirse de maneras diversas dependiendo de sus propias características; pero de manera general podría decirse que se constituyen como sistemas de relaciones que entablan las personas con diferentes contactos, con los cuales interactúan mediante alguna plataforma electrónica de Internet (Cortés, 2014; 2015).

Hoy en día las RSV tienen gran popularidad, especialmente entre los usuarios más jóvenes, nacidos en entornos tecnológicos y virtuales. Las generaciones más recientes de usuarios nacieron en pleno auge de la Sociedad de la Información; para estos individuos la utilización de sistemas interactivos digitales de comunicación resulta más normal que para las generaciones anteriores (Prensky, 2001). A esta generación de

individuos, Mark Prensky (2001) la ha denominado como “nativos digitales”. Por su parte, Gisbert y Esteve (2011) proponen el término de “digital learners” para referirse a estas generaciones de individuos que desarrollaron competencias digitales por su forma de aprender e interactuar en un entorno digital.

La revolución tecnológica ha ocurrido tan rápidamente, que hay estudiosos que observan grados diferenciales entre los propios nativos digitales, con base en su dominio y cercanía al mundo digital. De esta forma, Line (2014) argumenta la existencia de una distinción entre “nativos 1.0” y “nativos 2.0”. Los primeros son más grandes en edad que los segundos, y en sus vidas se observa un mayor impacto de las TIC en cuanto a aprendizaje, expresión y convivencia. Los nativos 2.0 son generaciones “post correo electrónico” y desarrollaron más habilidades para la multitarea. Aunado a lo anterior, para los nativos 2.0, la interacción mediada es más común que para los primeros.

Dado el gran auge de esta temática, pueden encontrarse distintas propuestas para denominar a estas nuevas generaciones de usuarios de las TIC: nativos digitales, digital learners, nativos 1.0, nativos 2.0, etc. Ante tal escenario, este trabajo recupera una idea principal: la existencia de una generación que en contextos específicos se encuentra más habilitada en el uso de las TIC. El fenómeno ocurrió en diferentes destinos del planeta; en este caso se explora entre estudiantes universitarios del Estado de Yucatán.

En esta dirección, otro de los aspectos que se observaron con el auge de las TIC en este público particular, es la posibilidad educativa que ofrecen las RSV pues los propios estudiantes están dispuestos a participar en su educación a través de éstas mediante su utilización para la difusión y compartición de materiales, opiniones y conocimientos (Cortés, 2014; Alonso y Alonso, 2013; Cancelo, 2013).

Al respecto puede retomarse la reflexión de Valerio y Valenzuela (2011) en torno a que son los estudiantes quienes redefinen la manera en que interactúan y aprenden como parte de la alfabetización y entorno digital en que crecieron. Debido a eso, la forma en que obtienen información y el modo en que realizan alguna acción de participación ciudadana y colectiva, se ejecuta mediante alguna de las RSV más populares, de las cuales obtienen información diversa, misma que estructuran y organizan según sus intereses y preferencias. Esto se apreciará también en los resultados obtenidos en la presente investigación.

A la fecha existen RSV con diferente nivel de popularidad. De acuerdo con ALEXA (2016), las redes más populares en el mundo son YouTube y Facebook. De tal forma que el listado de los 500 sitios web más populares a nivel global lo encabeza Google, pero ésta es más bien un motor de búsqueda y no una RSV; lo cual corona a las dos redes mencionadas como las favoritas entre los usuarios a nivel planetario, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Ranking de los 10 sitios Web más visitados en el mundo

Posición	Sitio Web
1	google.com
2	youtube.com
3	facebook.com
4	baidu.com
5	yahoo.com
6	amazon.com
7	wikipedia.org
8	twitter.com
9	Google.co.in.
10	Qq.com

Fuente: elaboración propia de acuerdo con los resultados de *Alexa* (2016).

En el caso de México, la situación no es tan diferente. Las preferencias de los usuarios se concentran sobre todo en el buscador de Google y en las RSV Facebook y YouTube:

Tabla 2.

Ranking de los 11 sitios Web más visitados en México

Posición	Sitio Web
1	google.com.mx
2	youtube.com
3	facebook.com
4	google.com
5	live.com
6	yahoo.com
7	msn.com
8	wikipedia.org
9	Blogspot.mx
10	Mercadolibre.com.mx

Fuente: elaboración propia de acuerdo con los resultados de *Alexa* (2016).

En comparación con el cuadro a nivel mundial, es interesante observar cómo la RSV Twitter pierde importancia en México, en donde se posiciona en el lugar doceavo, por lo cual no figura en la tabla de los 10 sitios web preferidos por los internautas mexicanos.

En ese sentido, y con base en la popularidad de las redes, así como también debido a la propia configuración de cada RSV se optó por trabajar con una sola, la que tiene mayor énfasis en la vida social de las personas: Facebook. No se estudia YouTube porque su utilización es distinta, pues se enfoca más bien en un contenido y público diferente, pues mientras YouTube procura la diseminación de productos audiovisuales como videos, Facebook permite la implementación de formatos diversos, como imagen, texto y video, lo que permite a los usuarios mayor flexibilidad al momento de adjuntar y compartir contenidos.

Facebook: una aproximación

Esta RSV tuvo su origen en 2004 bajo de dirección de Mark Zuckerberg. En esencia, la red tiene por objeto establecer conexiones entre amigos y conocidos con los cuales se ha mantenido contacto de manera física; o bien, la creación de nuevos amigos de manera virtual, a través de la red, mediante diversidad de aplicaciones que facilitan la realización de la meta:

Facebook se convierte en un complemento de las actividades propias de la relación cara a cara. Así, los usuarios planean, anuncian e invitan a sus actividades en ‘events’, donde deben confirmar su asistencia sin necesidad de otra mediación, como la telefónica; suben fotografías y videos de los eventos que ya sucedieron, entre ellos conciertos, fiestas, cumpleaños y marchas de protesta; se anotan y reclutan a otros miembros para diferentes causas a favor de los niños de la calle, las personas que viven con VIH, los animales, etc. (Imaña, 2008, p. 3).

Como se ha mencionado previamente Facebook, por sí misma, constituye un ejemplo importante del tipo de red en el que esta investigación se enfoca: social y virtual. Esta red procura generar interacción, vínculos y puentes de comunicación entre las personas, más allá del encuentro personal, y de la palabra hablada o escrita que es por demás importante pues permite al individuo expresar, en la aplicación “estado”, sus críticas, reflexiones, indignaciones, alegrías, etc. sobre acontecimientos que considera importantes en su vida. Aunado a esto, en la aplicación del estado las personas también adjuntan links de información, videos o imágenes que encontraron en la Web, y que consideraron que debían compartir con sus contactos por razones diversas (trascendencia social, sentido lúdico o espiritualidad, por mencionar algunos).

Facebook también permite la comunicación mediante imágenes que los usuarios adjuntan para compartir con sus contactos, para que éstos comenten, o simplemente para que manifiesten, mediante la aplicación “me gusta”, la importancia de la imagen (o el estado) del usuario. Las imágenes, además de

provenir de la Internet, pueden ser del propio individuo: fiestas de cumpleaños, fotografías de los lugares que ha visitado, imágenes con amigos, fotografías de la escuela, entre una infinidad de casos que pueden mencionarse a manera de ejemplo para esta aplicación.

El funcionamiento de Facebook es bastante simple. Básicamente implica la conexión de individuos, que pueden o no conocerse previamente, mediante su interacción en una plataforma que les permite obtener información de sus contactos y compartir con ellos la información que se desee, ya sea en la misma localidad o en cualquier otra parte del planeta, basta con tener una cuenta de Facebook. Y como explica la propia red: “Facebook te ayuda a comunicarte y compartir con las personas que forman parte de tu vida”.

Como en el caso de las otras redes, Facebook permite al usuario la creación de un perfil con la información que él mismo desee proporcionar: nombre, edad, ciudad de procedencia, libros preferidos, citas y, desde luego, una fotografía de perfil. Una vez afiliado a la red, el usuario tiene un espacio personal llamado “muro” que permite que sus contactos escriban mensajes para que el usuario los vea, siempre y cuando éste lo permita, pues Facebook ofrece la oportunidad de no permitir a los contactos escribir en el muro. Este espacio sólo es visible para sus “amigos” (como denomina a la red a los contactos del usuario). En noviembre de 2011, Facebook sustituyó el muro y cambió su formato a “biografía”. La diferencia fundamental entre uno y otro es que ordenó de manera cronológica las publicaciones realizadas en la red y permitió la inclusión de una fotografía llamada portada en el borde superior del portal.

¿Pero cómo conecta el usuario, cómo comparte información con sus contactos? A través del “estado”, que es un espacio proporcionado por la red para que el usuario exponga sus ideas en formato escrito o visual; o incluso por medio de un video. Este estado puede ser comentado por sus contactos, y puede recibir la aprobación de éstos por medio del botón “me gusta”, tan popular en otras redes que siguieron el formato de Facebook.

Entre algunos de los servicios de configuración que ofrece la red, destacan la lista de amigos, mediante la cual el usuario puede invitar a cualquier persona registrada en la red para que pertenezca a sus amigos. Esto se hace mediante el motor de búsqueda: el usuario agrega el nombre del amigo y Facebook le ofrece una lista de los contactos que encuentre registrados con ese nombre en particular. Además, la red ofrece servicio de mensajería instantánea (chat) y correo electrónico (inbox) a través de los cuales los usuarios pueden interactuar de manera privada con sus contactos. Además, permite adjuntar fotos y etiquetar a los amigos a quienes se quiere llamar la atención sobre la foto o el estado. Incluso se puede agregar el lugar en donde la fotografía fue tomada y, de esta forma, todos los amigos (y sus amigos) podrán tener acceso al estado o fotografía.

Aparte, la red permite la creación de grupos y páginas para reunir contactos con intereses comunes. En los grupos es posible adjuntar fotografías, videos, mensajes, etc. Las páginas, se crean con fines específicos como publicidad y difusión para negocios, empresas u organizaciones. Incluso para figuras públicas, por esto mismo a las páginas creadas en Facebook se les denomina “Fanpage”. A diferencia de los grupos, las páginas no contienen foros de discusión. De hecho, los grupos permiten a todos los usuarios suscritos adjuntar cualquier información que deseen, en cambio, la información publicada en la página se controla por un manejador o manejadores específicos. Esto significa que en tanto la comunicación entablada en el grupo es de carácter horizontal; la de la página es, más bien, vertical. Pero la implementación de uno u otro depende de los fines para los que haya sido creado. Así, por ejemplo, es común encontrar en Facebook grupos de estudiantes y familiares. El carácter de éste puede ser público o privado, también depende de la configuración.

Por otro lado, Facebook ofrece aplicaciones para dispositivos móviles como tabletas y teléfonos inteligentes. El usuario puede vincular su cuenta a su número telefónico y recibir notificaciones, aunque salga de casa. Esto, desde luego, siempre y cuando el usuario cuente con un teléfono inteligente y servicio de Internet. Otro de los servicios que ofrece son las aplicaciones en forma de juego como los famosos Farm Ville, Candy Rush y Pet Society, en los que pueden participar los usuarios de Facebook en distintas partes del mundo. Por razones como las anteriores es que dicha red se mantiene entre las RSV preferidas a pesar de la constante e importante competencia de otras RSV cada vez más dinámicas y novedosas.

MÉTODO EMPLEADO Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación registrado ante la Universidad Autónoma de Yucatán con el título de Redes sociales virtuales y estudiantes universitarios: interacciones y hábitos de uso y consumo, realizado los años de 2013 y 2015. La información empírica se obtuvo a través de la aplicación de un instrumento cuantitativo, de carácter exploratorio el cual se aplicó a estudiantes de Licenciatura, a fin de explorar sus preferencias en torno a sus prácticas de consumo de RSV.

El proyecto contó con la participación de 458 estudiantes (para la fase cuantitativa), de una muestra calculada de 359. El cálculo se realizó por medio de un muestreo probabilístico estratificado. Todos los participantes se encontraban adscritos a la UADY, específicamente a su campus más numeroso, el de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades, como se mencionó al principio de este trabajo. Este campus está integrado por las facultades de Ciencias Antropológicas, Educación, Contaduría y Administración, Derecho, Educación y Economía. En la investigación se incluyeron participantes de todas estas dependencias. Asimismo, también se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a 6 mujeres y a 6 hombres de las facultades referidas, a fin de contrastar la información cuantitativa con las opiniones en la voz propia de los informantes.

Cabe señalar que en el cuestionario se indagaron los datos generales de los participantes, como por ejemplo si estaban inscritos a alguna RSV, así como también se indagó sobre la antigüedad de su cuenta; cuál era su red favorita; la importancia que otorgaban a la información obtenida en tal RSV; también se exploraron algunas dinámicas de interacción con sus contactos, entre otros tantos aspectos. En cuanto a la realización de las entrevistas, si bien se contó con una serie de preguntas guía, en todo momento se procuró que el informante pudiera expresar con soltura su opinión y experiencias sobre su interacción en la red Facebook.

Los participantes y el escenario

La Universidad Autónoma de Yucatán es una institución pública, y para 2015 ofrecía 45 programas de Licenciatura, 28 especialidades, 25 de maestría y 4 doctorados. El modelo académico que rige a la UADY (Modelo Educativo para la Formación Integral, 2012) proporciona al estudiante habilidades y competencias no sólo profesionales, sino para también para su crecimiento personal en áreas diversas. Su población para el ciclo escolar estudiado era de aproximadamente 14100 estudiantes divididos en seis campus, cinco de los cuales se encuentran en la ciudad de Mérida y uno en la ciudad de Tizimín (como se indicó previamente, esta investigación se realizó con estudiantes del Campus Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades).

Con respecto a la población estudiada, las edades de los informantes se encontraban en un rango de los 17 a los 25 años, principalmente, dependiendo del avance que llevaran en sus programas de estudios. Aunado a lo anterior y como parte de los hallazgos de esta investigación, se encontró que el 84% de los estudiantes se conecta a Internet siempre o frecuentemente desde su casa. Un servicio de este tipo, según la compañía y de la velocidad de la conexión, puede tener un costo de entre \$350 y \$500 al mes. Si bien contar con Internet domiciliario no es necesidad primaria en un país en vías de desarrollo como México, el hecho de que casi el total de la población cuente con dicho servicio pudiera ofrecer un indicador sobre la importancia que otorgan los padres de familia a la internet para realización de actividades diversas en la vida cotidiana. Una de éstas puede ser su uso para la relaboración de tareas escolares.

Con respecto a los dispositivos de conexión, el 57% de los estudiantes informó que usualmente accede a Internet desde una computadora, y el 77% se conecta a Internet siempre o frecuentemente desde un teléfono inteligente. Este dato indica el gran poder de penetración de la telefonía móvil-inteligente en la rutina diaria de los estudiantes, que la utilizan con mayor frecuencia que a las propias computadoras. Asimismo, este índice destaca la importancia y fácil acceso a los dispositivos móviles telefónicos por parte de los estudiantes. Un teléfono inteligente (el más sencillo) puede tener un precio mínimo de \$1000, y permite la conexión a Internet y servicios gratuitos de mensajería instantánea digital como puede ser WhatsApp, e incluso permite la conexión a RSV como Facebook, entre otras aplicaciones.

Estos dos últimos indicadores señalan algunas ideas importantes sobre la población estudiada: 1) que las TIC son parte de su rutina cotidiana; 2) que los estudiantes están dispuestos a adquirir dicha tecnología

según sus necesidades y capacidades económicas, 3) un reconocimiento implícito de las TIC para la interacción diaria con sus contactos.

Exposición de resultados: información preferida en RSV entre estudiantes universitarios

Como parte de los resultados obtenidos, destaca que se el 24% de los participantes posiciona a WhatsApp en primer lugar; seguida de Facebook con el 23%, YouTube con el 18% y Twitter en el cuarto lugar, con el 11% como se aprecia en el siguiente gráfico.

Figura 1. Redes favoritas en opinión de los estudiantes

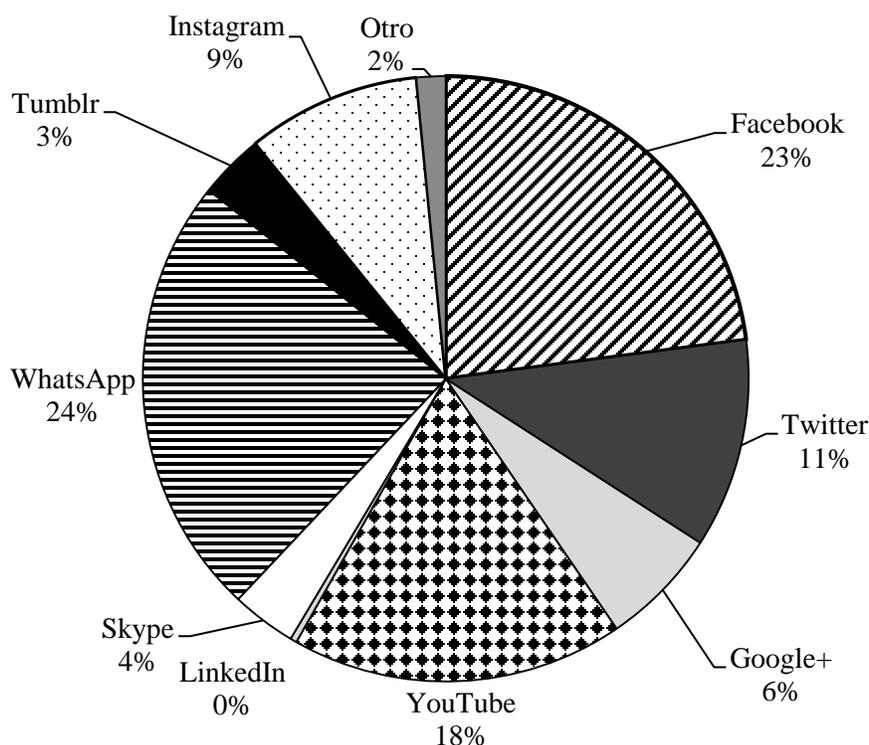


Figura 1. Redes favoritas en opinión de los participantes. Perspectiva general. Como se observa en la imagen, WhatsApp y Facebook resultaron entre los favoritos de los usuarios. Si bien WhatsApp no constituye una RSV a la manera de las demás, en opinión de los usuarios cuenta como una de ellas.

En este punto es importante destacar que WhatsApp no es una red, sino un servicio de mensajería instantánea digital; sin embargo, fue una aplicación ampliamente señalada desde el estudio piloto por parte de los informantes. Ante lo cual se decidió incluir en el instrumento definitivo. A pesar de esto se observa que la red más popular, propiamente dicha, es Facebook muy por encima de las demás.

Por otro lado, en términos de cantidad de usuarios que manifestaron tener una cuenta en Facebook, se observa que, de los 458 estudiantes encuestados, un total de 455 manifestaron estar registrados en dicha

RSV, lo cual significa casi el 100% de la población estudiada. La información a detalle se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Usuarios con cuenta en Facebook. División por sexo y porcentaje

RSV	Hombre (F)	Hombre (%)	Mujer (F)	Mujer (%)
Facebook	185	99	270	100 (*99.6)

Hay diversas razones por las cuales esta red es tan popular entre los estudiantes; una de ellas, aunque suene repetitivo, es su propia popularidad, como nos explica Paul (hombre, 23 años):

En el momento en el que se crearon esas redes, era el momento en que yo estaba en segundo de prepa y todos las tenían, era la única manera para ponerse de acuerdo para todo ya que todos estábamos agregados a la misma red, era la más importante.

En este punto se observa no sólo la importancia de la propia red, o su popularidad, sino la implicación social de tener o no una cuenta en Facebook para la interacción en la vida diaria. Si el estudiante no tiene acceso a dicha red, puede convertirse en una especie de marginado digital. Como expresó el mismo informante: “era la única manera de ponerse de acuerdo para todo.” En ese sentido, el no contar con una cuenta en Facebook podía implicar problemas de organización para la realización de tareas y otras actividades.

Con respecto al tipo de información que los usuarios obtienen de la red y la importancia que le conceden a ésta también se encontraron resultados que deben analizarse con detenimiento. Cabe señalar que en el instrumento se solicitó a los participantes que calificaran la importancia de la información obtenida en Facebook. Puntuaron en valores del 1 al 7 la información sobre temas de política, información académica, espectáculos, deportiva, amigos, familia y chistes, así como bromas (así como chistes y frases motivacionales). El número 1 era del de mayor importancia hasta llegar al 7, que era el de menor importancia. Para la exposición de resultados de este trabajo, se agruparon los valores 1 y 2. Como se puede observar en la siguiente figura, la información sobre amigos es la más importante al obtener el 31% de preferencia.

Figura 2. Importancia de la información obtenida por Facebook

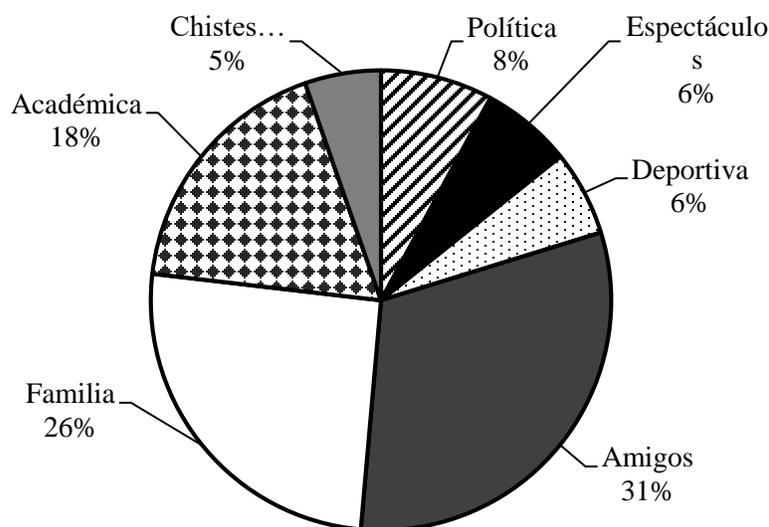


Figura 2. Distribución de la importancia de la información obtenida por Facebook. Perspectiva general. La información sobre los amigos (31%) y la familia (26%) es la que los usuarios consideran más importante de obtener en la red Facebook. Le sigue en preferencia la información de corte académico (18%).

La categoría siguiente correspondió a la información sobre la familia, con el 26%; seguida por la información académica, con el 18%; y la política con el 8%. Sobre la importancia de otros temas, los estudiantes calificaron a la información de espectáculos con el 6%; la deportiva con 7%, y de chistes, bromas y frases motivacionales (5%).

En cuanto a la importancia de la red Facebook para obtener información sobre la familia y los amigos, se encontraron diversos hallazgos, como el hecho de que la red puede acercar a personas con las que el usuario no puede contactar directamente debido a motivos de distancia geográfica, como nos explica Paul (hombre, 24 años):

Me sirve mucho para poder platicar con mis seres queridos que están en otras partes (en Estados Unidos), es muy importante porque es la que más uso y me sirve. Me sirve más allá de una red social para socializar con alguien si no para trabajo.

En el mismo tono, otra informante explica que las RSV y Facebook, en particular, le sirve como auxiliar para tener contacto con amigos y parientes:

Me gustan porque es una manera de interactuar con mis amigos, personas que tengo a distancias lejanas, familiares. Es una forma de convivir con ellos a manera virtual, a veces no los puedo tener tan cerca como quisiera, es una manera de comunicarme (Amanda, mujer, 23 años).

El caso de Míriam (23 años) también es ilustrador. Ella es oriunda de San Luis, pero llegó a Mérida para estudiar. Y aunque es muy juiciosa con los contactos que invita y acepta en su red, especialmente Facebook, no omite la importancia de la red para mantener cercanía con las personas. De hecho, le da un uso especial:

En Facebook tengo muchos amigos y los puedo encontrar allá. De hecho, yo no soy de Mérida. Entonces al cambiarme de Estado pues me permite comunicarme con mis amigos y parientes tanto de aquí de Mérida como de mi Estado.

Por otro lado, en relación con el tipo de cuentas que prefieren los usuarios sobre los otros temas, en materia de información periodística, bromas, políticos, deportistas y famosos, se encontraron diversos hallazgos. Destaca que las cuentas más populares en Facebook corresponden a datos curiosos y reflexiones, con un 19% de preferencia; seguidas por páginas de noticieros o periodistas, con el 12%, las cuales empatan con la información sobre música o cantantes. Esta información puede observarse con detenimiento en el siguiente gráfico:

Figura 3. Tipo de cuentas de temas diversos que siguen los informantes

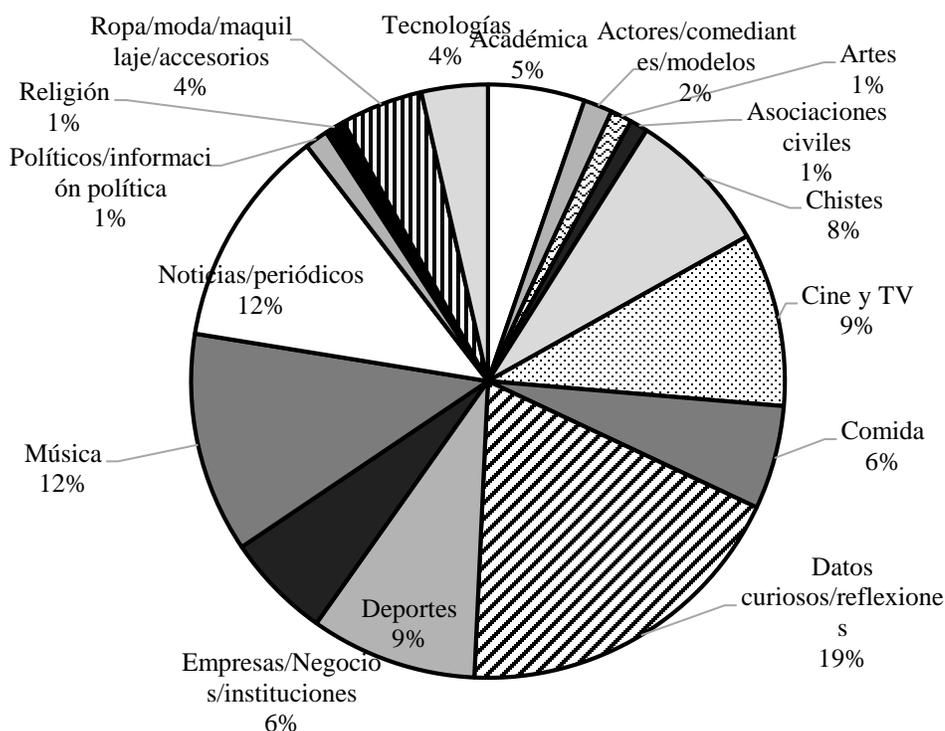


Figura 3. Tipo de cuentas que siguen los usuarios en Facebook, por temas. Las cuentas de Facebook sobre datos curiosos y reflexiones, sobre deportes, música, chistes, cine y televisión fueron las más elegidas.

Las cuentas sobre cine y televisión y deportes empatan con el 9% de repetición. Por otro lado, también se observó la recurrencia de páginas con información académica de diferentes profesiones. Este tipo de cuentas tuvo un 5% de recurrencia.

Entre algunos ejemplos de las cuentas más populares pueden mencionarse la página oficial de Facebook del Diario de Yucatán, Aristegui Noticias y El economista, las cuales son sobre temas noticiosos y/o periodísticos. Algunas cuentas sobre datos curiosos y reflexiones son las de Muy interesante, Acción poética y Ortografía, etc. Los políticos también tienen cuentas oficiales que fueron señaladas por los usuarios. Entre éstos destacaron el Presidente Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se expuso al principio del trabajo, las RSV preferidas por los estudiantes fueron Facebook, YouTube y Twitter; aparte del caso de WhatsApp, que fue mencionado previamente y que no constituye propiamente una RSV. Sin embargo, la propia mención de este último, implica tres ideas principales: 1) su gran popularidad entre los usuarios, 2) la forma en que fue mutando con el paso de los años, pues de ser un servicio de mensajería instantánea que permitía el envío de mensajes diversos a contactos uno a uno, evolucionó a la posibilidad de crear grupos y listas de difusión que permitía la comunicación colectiva entre una serie de contactos seleccionados, es decir, una red; 3) que sin duda debe ser analizado con mayor detenimiento debido a sus posibilidades comunicativas y a la importancia de su utilización en la interacción cotidiana de las personas.

Como se indicó al principio de este trabajo, la información más importante que se obtiene en Facebook, desde el punto de vista de los participantes, corresponde a la de los amigos y la familia, por algunas de las razones ya expuestas, como por ejemplo las distancias geográficas y, desde luego, por la importancia propia de los vínculos afectivos que se entablan con este tipo de contactos más allá de las redes.

Por otro lado, es importante referir que, si bien los estudiantes señalaron que obtienen información de otro tipo en las RSV, como por ejemplo de política, espectáculos y de la escuela, debe destacarse que la información académica tuvo un importante porcentaje de preferencia, lo que implica una gran oportunidad para la utilización de las redes con fines educativos pues evidencia la disposición de los estudiantes por obtener y compartir esta información en las RSV, particularmente en Facebook. Lo anterior usualmente se realiza mediante la utilización de grupos de trabajo, el seguimiento a fanpage y la utilización de los servicios de mensajería (inbox) para mantener contacto con los compañeros de la escuela, ya sea estudiantes o profesores.

Hasta aquí únicamente se exponen algunas preferencias de los usuarios en torno a las RSV, lo cual nos permite reflexionar sobre la importancia de éstas en la vida cotidiana de los individuos, pero también abre espacio repensar la trascendencia de las RSV como tema de estudio para las ciencias sociales debido al papel tan destacado que desempeñan algunos temas como los ya referidos.

En particular podrían analizarse los hábitos, prácticas y/o dinámicas en la búsqueda de información; interacción y sociabilidad, e incluso en materia de organización, convergencia y participación ciudadana, como ya se ha mencionado. Dichos temas tendrían que encabezar la agenda de problemas a estudiar en materia de RSV y su utilización por parte de los usuarios, así como también los impactos de las mismas en las formas de interacción, comunicación y organización de las personas. De esta forma, los testimonios presentados en la exposición de los resultados, también presentan indicadores importantes en torno a la utilización de las RSV con un sentido de mayor integración del usuario con los contactos e incluso con el mundo.

Aunado a lo anterior, otro factor a considerar es la gran desigualdad en el acceso a dichas tecnologías, así como sus repercusiones sociales, económicas y políticas. La gran panacea que idealmente ofrecen las TIC, no es accesible para todos los diversos niveles de enseñanza, ni para todas las instituciones educativas, tal como ha argumentado Crovi (2004). La situación se torna especialmente complicada en los contextos latinoamericanos con grandes problemas socioeconómicos y sociodemográficos. Ante eso, en esta investigación nos sumamos al llamado que hace más de una década realizó la autora: es necesario contar con investigaciones inter y transdisciplinarias con énfasis en la comunicación para analizar los modelos y estructuras de esta nueva educación (Crovi, 2004) cada vez más emparentada con las TIC.

Para concluir es importante desarrollar una reflexión final. Sin importar los gustos o preferencias de los usuarios en cuanto al tipo de información que prefieren recibir (o compartir) en Facebook, las RSV constituyen un medio importante para la búsqueda y consumo de información por parte de las nuevas generaciones, con quienes también emergen nuevas formas de actuar e interactuar, lo cual afecta diversos ámbitos de su vida cotidiana. Uno de ellos debe atenderse con especial cuidado: el de la educación, que ante este escenario tendría que presentar mayor apertura a otros caminos que permitan una comunicación más fluida entre quienes constituyen los sistemas de enseñanza-aprendizaje, a diferentes niveles educativos, y particularmente en el nivel de educación superior.

REFERENCIAS

- Alexa. The Web Information Company (2016). Top Sites. The Top 500 Sites on The Web. Recuperado de <http://www.alexa.com>.
- Alonso, S. y M. Alonso. (2014). Las redes sociales en las universidades españolas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 18(33), 132-140. Recuperado de: http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/43/pdf_36
- Cáceres, M.; Ruiz, J. y G. Brändle (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. *Cuadernos de información y comunicación*, 14, 213-231. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93512977013>.
- Cancelo, M. y A. Almansa (2013). Estrategias comunicativas en redes sociales. Estudio comparativo entre las universidades de España y México. *Historia y Comunicación Social. Esp* (18), 423-435. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44339.
- Castells, M. (2006). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad red.1. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Cortés, R. (2015). Uso y consumo de redes sociales virtuales entre estudiantes universitarios. Un acercamiento a la multitarea. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-16. Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/258>
- Cortés, R. (2014). Interacción en Redes Sociales Virtuales entre estudiantes de Licenciatura. Una aproximación con fines pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1. Recuperado de <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/107>

- Cortés, R. y P. Canto (2013). Usos de la red social Facebook entre estudiantes universitarios. M. E. Prieto Méndez, S. J. Pech Campos y A. Pérez de la Cruz (eds.). *Tecnologías y aprendizaje. Avances en Iberoamérica* (pp. 351-358). México: Universidad Tecnológica de Cancún y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Crovi, D. (2004). Educación y Sociedad de la Información. Tendencias y urgencias. *Revista TELOS*, 61. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=8&rev=61.htm>
- Galindo, J. y J. González (2013). #YoSoy132. La primera erupción visible. México: Global Talent University Press.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- González, M. y M. Hernández (2008). Interpretación de la virtualidad. El conocimiento mediado por espacios de interacción social. *Apertura*, 9(8), 8-20.
- Guido, L. (2009). *Tecnologías de Información y Comunicación, universidad y territorio. Construcción de "campus virtuales" en Argentina. Tesis de doctorado*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Imaña, T. (2008). Facebook. Tejiendo la telaraña de las redes sociales. *Razón y Palabra*, 13(1), 1605-4806. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199520934009>
- Islas, O. y F. Gutiérrez (2003). Internet y la sociedad de la información. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 084, 74-75. Centro internacional de estudios Superiores de Comunicación en América Latina, Quito.
- Islas, O. (2009). Nuevos públicos para nuevos medios. Los nativos digitales. *Revista Mexicana de la Comunicación*, 118(22), 12-15.
- Line, J. (2014). Two generations of digital natives. *Intercom-RBCC*, 2(37), 203-220.
- Moral, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. Comunicar. *Revista científica de Educomunicación*, 32(16), 231-237.
- Nava, R. (2007). Socialización del conocimiento académico con el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC). Enl@ce: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. 4 (3), 41-56.
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos SEK 2.0. Institución Educativa SEK. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- Roses, S.; Gómez, M. y P. Farías. (2013). Uso académico de las redes sociales: análisis comparativo entre estudiantes de Ciencias y Letras. *Historia y Comunicación Social. Esp.* (18), 667-678. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44357.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(4), 1-14. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/index.html>.
- Valerio, G. y R. Valenzuela. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios. Del nativo digital al informívoro saludable. *El profesional de la información*, 6(20), 667-670.
- Winocur, R. (2006). Internet en la Vida Cotidiana de los Jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580.