



Revista de Investigación Educativa



Julio-diciembre 2020



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Ladrón de Guevara
Rectora

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria académica

Instituto de Investigaciones en Educación

Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez
Directora

Comité editorial

Dr. Edgar Javier González Gaudiano
Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez
Dra. Ana Lucía Maldonado González

Comité editorial externo

Dra. Teresa Aguado Odina, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
Lic. Patricia Garrido Villegas, Universidad Nacional Autónoma de México
Dra. Eva María González Barea, Universidad de Murcia (España)
Dra. Mariela Jiménez Vázquez, Universidad Autónoma de Tlaxcala
Dr. Alejandro Martínez Canales, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en
Antropología Social Noreste

Equipo editorial

Raquel Aparicio
Directora
Eliel López Sangabriel
Editor
Sandra Nallely Mora Cuin
Asistente de edición

ISSN 18705308

Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México
Correo electrónico: cpu@uv.mx
Tel. 52 (228) 8193967, ext. 13865

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, es una publicación de investigación y desarrollo, de aparición semestral, editada en una plataforma electrónica para consulta exclusiva a través de internet, de acceso gratuito y libre impresión. Es editada por la Universidad Veracruzana a través del Instituto de Investigaciones en Educación, con el objetivo de difundir resultados y avances significativos de investigaciones realizadas en el extenso campo de la educación. Sitio electrónico: cpue.uv.mx
CPU-e, Revista de investigación Educativa, así como todos sus contenidos, están bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Contenidos

	Páginas
Editorial	
El reto de la visibilidad. Las revistas en la Universidad Veracruzana <i>Édgar García Valencia</i>	4
Investigación	
Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación	8
Engagement to School Tasks. Autonomy Support and Structure as Dimensions of the Primary Level Classroom of Education <i>Daiana Yamila Rigo</i>	
Análisis del bullying en tres escuelas del nivel medio superior Analysis of Bullying in three Schools of the Higher Level	28
<i>Rosalva Ruiz-Ramírez, Antonia Pérez-Olvera, Emma Zapata-Martelo, Beatriz Martínez-Corona</i>	
Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía	51
Female Indigenous Students in Chapingo Autonomous University and the Feminization of Agronomy <i>María Eugenia Chávez-Arellano</i>	
Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales Characterization of Academic Bodies of Normal Schools	71
<i>María Guadalupe Siqueiros Quintana, José Ángel Vera Noriega</i>	
Perfil de alumnos con abandono escolar en una universidad privada mexicana Profile of Dropout Students at a Private Mexican University	97
<i>Gisel Hernández Chávez, Cuautémoc López Martín, Jesús Eladio Sánchez García</i>	
Pedagogía y TIC. Una relación en construcción en dos reformas argentinas de la secundaria Pedagogy and ICT. A Relationship Under Construction in Two Argentinean High School Reforms	122
<i>Verónica Tobeña</i>	

Comprensión, interpretación y corrección del pospretérito periodístico de probabilidad futura en bachillerato	
Understanding, Interpretation and Editing of the Journalistic simple Conditional Tense in Future Probability in High School	149
<i>Ernesto Hernández Rodríguez</i>	
Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	
Formation of the Intercultural Communicative Competence in the Teaching of Foreign Languages	183
<i>Svetlana Iakovleva</i>	
Reseña	
Territorios en movimiento: Investigar y descolonizar el mundo desde las pedagogías del Sur comunitarias	
<i>Jesús Segura de la Merced</i>	206
Lista de dictaminadores 2020 (números 30 y 31)	213

Editorial

El reto de la visibilidad. Las revistas en la Universidad Veracruzana

Édgar García Valencia^a

¿Revistas científicas, de divulgación o institucionales?

El hablar de las revistas en una universidad nos lleva primero al distingo de las publicaciones periódicas en aquellas que buscan informar sobre actividades oficiales, como un órgano de comunicación institucional y, por otro lado, a las que proponen debates, temas y problemáticas en su campo o revisan de manera sistemática avances y propuestas en sus disciplinas. A estas serán a las que me referiré. Nacieron casi a la par que las sociedades científicas, hacia la segunda mitad del siglo XVII, principalmente en Francia e Inglaterra (Mendoza y Paravic, 2006: 55). En México, las publicaciones científicas más antiguas son: *Mercurio Volante* (1772), que correspondería a lo que ahora conocemos como una revista de divulgación; y la *Gaceta Médica de México* (1864), auspiciada por la ahora Academia Nacional de Medicina, y a la que le correspondería el honor de ser el *journal* más antiguo de nuestro país que todavía circula. Por cierto, su publicación en línea <http://gacetamedicademexico.com>, se realiza bajo los estándares del acceso abierto, con licencias Creative Commons, con métricas de consulta y con el uso de un programa de gestión editorial. Nada mal para la evolución de una revista con más de 150 años de edad.

Las revistas en la UV

En la Universidad Veracruzana (UV), *La Palabra y el Hombre* (1957) tiene el honor de ser la revista que dio origen a la Editorial, junto con las colecciones de libros Ficción y Biblioteca. Antes de su nacimiento se editaron dos publicaciones

^a Doctor en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Director de la Editorial de la Universidad Veracruzana (UV). ✉edggarcia@uv.mx. | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4941-1532>

periódicas: *Uni-Ver* (1948-1951) y *Universidad Veracruzana* (1952-1955), las cuales tendrían la función de un boletín institucional (Heredia, 2007), actividad que se retomó hasta la fundación de la *Gaceta*, en 1966 (Velasco Toro, 2014, p. 187). *La Palabra y el Hombre* surgió –y ha seguido en gran parte ese espíritu inicial– para mostrar el pensamiento contemporáneo, la literatura actual, las corrientes filosóficas, problemas de las ciencias sociales y, en la última década, un mayor énfasis en el arte contemporáneo y sus manifestaciones.

La revista *La Ciencia y el Hombre* se creó en 1988 para complementar institucionalmente la tarea de divulgación. Sus diversos equipos editoriales han conseguido de manera ininterrumpida diversos avances hasta encontrar, en el último lustro, una propuesta editorial de gran atractivo y renovados impulsos por adecuar su formato y extensión de contenidos.

No es el motivo enumerar todas las publicaciones periódicas que ha tenido la Universidad Veracruzana en los últimos sesenta años, pero es posible localizar sin dificultad los esfuerzos editoriales que, en esta materia, han puesto a la Universidad como un referente en diversas áreas del conocimiento y el arte.

Actualmente, existen 28 revistas en la UV. Hasta finales de 2017 no existía alguna normativa o reglamento que pudiera plantear la integración de sus comités ni la manera básica de integrar una estructura e interacción con las entidades académicas que les dan soporte. Hasta hace tres años cada revista veía por sí sola la manera de sobrevivir y entender el mundo editorial; algunas con mayor suerte, otras con más recursos, otras con gran rotación en su personal de apoyo, muchas como resultado de esfuerzos individuales. Es a partir de que se norman bajo un reglamento común que la Dirección Editorial puede establecer un plan de apoyo que permita una mínima logística de crecimiento institucional. Se tiene una mayor comunicación, se organizan cursos de capacitación, se difunden buenas prácticas, se promueve y gestiona el uso de plataformas para disuadir el plagio, se consolida en un cosechador a 13 revistas (<http://revistas.uv.mx>) que tienen un mayor trabajo en el ámbito digital, y se incorporarán en el presente semestre a otras 15.

De igual modo, se capacita a todas las revistas en el uso de un gestor editorial –el Open Journal System, que inicialmente había impulsado la Dirección de Bibliotecas– y se comienzan a utilizar los identificadores de objetos digitales (DOI), para garantizar la permanencia de los enlaces de los artículos, pues casi todas estas revistas están en línea.


Los retos que enfrentan cada una de las revistas de la Universidad Veracruzana son enormes en cantidad y tiempo. Al seguir las recomendaciones de acceso abierto que introdujeron las reformas a las leyes de Educación, Ciencia y Tecnología en 2016,

se ha preponderado esta forma de dar a conocer los contenidos de las revistas y de gran parte de las publicaciones académicas.

Muy recientemente se ha comenzado a extender entre sus editores el uso del formato XML-JATS, lo cual permitirá diversas funcionalidades, entre ellas la preservación digital –de gran relevancia ante los ataques sufridos desde 2017 en varias plataformas OJS (MacGregor, 2017), y de manera reciente en América Latina–, la compatibilidad y exportación de formatos y la participación en índices de mayor relevancia, entre otras posibilidades. Lo anterior implica un gran avance en la publicación de revistas, pues es editar en digital para un mundo que así lo exige.

Antes que aumentar el número de revistas es necesario que varias de ellas trabajen en su periodicidad, consoliden sus equipos editoriales y que las entidades académicas garanticen su permanencia y posibiliten su crecimiento. Las exigencias de ingreso y permanencia en muchos de los índices más importantes requiere este tipo de esfuerzos.

Es indispensable establecer, también, el sistema de métricas bajo el cual se trabajará (Arévalo y Rueda, 2016), pues si bien el debate de seguir el factor de impacto o crear sus propios indicadores y clasificación para las publicaciones en América Latina (Vilchis y Lujano, 2017) es algo que lleva más de una década, no es posible trabajar al margen de cualquiera de estos sistemas de bibliometría.

Lo debemos por los autores y los lectores de nuestras revistas y por la visibilidad de la ciencia escrita en español y desde México. 

Referencias

- Arévalo-Guizar, G. y Rueda-Beltrán, M. (2016) Las revistas académicas: entre la evaluación y el cumplimiento de su función social. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 22(1), 1-16.
- Bartolache, J. *Mercurio Volante*. (1979). Biblioteca del Estudiante Universitario. México: UNAM.
- Heredia, L. (2007). La Palabra y el Hombre, breve semblanza histórica. En *Medio siglo de labor editorial universitaria en Veracruz* (pp. 93-120). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- MacGregor, J. (2017). Regarding Recent OJS ‘Defacement’ Attacks. *Public Knowledge Project*, sec. News. <https://pkp.sfu.ca/2017/04/12/regarding-recent-ojs-defacement-attacks>.
- Mendoza, S. y Paravic, T. (2006). Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas. *Investigación y postgrado* 21(1), 49-76.
- Vasen, F. y Lujano, I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* LXII 231, 198-228.
- Velasco, J. (2014). Historia fractal de la vinculación universitaria. En *Universidad Veracruzana, 70 años. Una iconografía* (pp. 177-202). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación

Engagement to School Tasks. Autonomy Support and Structure as Dimensions of the Primary Level Classroom of Education

Daiana Yamila Rigo^a

Recibido: 14 de marzo de 2019

Aceptado: 27 de mayo de 2020

Resumen: La investigación que se presenta muestra resultados obtenidos de un estudio desarrollado con docentes y alumnos de nivel primario de educación, con el objetivo de describir las implicancias del estilo motivacional de los docentes, definido en términos de dos dimensiones que delimitan la configuración de la clase, a saber: autonomía y estructura, sobre el compromiso de los estudiantes. Participaron 11 docentes y 277 estudiantes de segundo ciclo. Para la recolección de datos se usó la observación de clase y la administración de un cuestionario. Los resultados muestran asociaciones moderadas entre compromiso con la tarea escolar y la presencia de apoyos a la autonomía y estructura. Lo encontrado tiene implicancias educativas para repensar la instrucción en pos de la implicación escolar hacia las actividades escolares.

Palabras clave: retroalimentación; compromiso; contexto de la clase; estructura; autonomía.

^a Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología, UNSL. Profesora de grado y postgrado en la UNRC-UNC. Investigadora Asistente del CONICET. ✉ daianarigo@hotmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>.

Abstract: The research presented shows results obtained from a study developed with teachers and students at the primary level of education. With the aim of describing the implications of the motivational style of teachers, defined in terms of two dimensions that define the configuration of the class, namely: autonomy and structure, on the engagement of students. 11 teachers participated and 277 second cycle students. For the data collection, observations and the administration of a questionnaire were used. The results show moderate associations between engagement with the school task and the presence support for autonomy and structure. What has been found has educational implications for rethinking instruction in pursuit of school involvement in school activities.

Key words: feedback; engagement; class context; structure; autonomy.

Introducción

Si asumimos que la implicación de los alumnos es maleable y por tanto modificable en función de las variables contextuales de la clase, avanzar hacia investigaciones que busquen definir los entornos instructivos que se presenten como más afines a promover la participación, los intereses y los procesos de autorregulación de los estudiantes, es una tarea que convoca una perspectiva múltiple en el estudio de variables que puedan mediar en la definición del compromiso. Con ese propósito se estudia el aula contemplando los apoyos que los docentes ofrecen a los educandos con respecto a dimensiones asociadas a la autonomía y la estructura de la clase.

Específicamente, partimos de considerar a la clase como sistema social complejo, de relaciones e interrelaciones entre estudiantes-docentes, a partir de la cual se define un entramado multi-componente, que a decir de Pianta, Hamre y Allen (2012) es necesario estudiar para comprender el compromiso de los estudiantes. En esta línea, el objetivo general de esta investigación fue describir y evaluar los apoyos a la autonomía y la estructura de la clase que ofrecen los maestros y su impacto sobre el compromiso cognitivo, afectivo y conductual que los estudiantes manifiestan hacia las tareas escolares.

La consideración acerca de la configuración del aula tiene impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes es una construcción avalada por la literatura (Good, 2010). Al respecto, Ravela (2009) en un estudio sobre la definición de contextos evaluativos formativos sugiere que los comentarios y *feedback* que los docentes hacen sobre las producciones de los estudiantes se vinculan con el tipo de preguntas, comentarios y señalamientos que se formulan; asimismo, las investigaciones de Sarrazin, Tessier y Trouilloud (2006), y Erdocia (2016) demuestran la importancia de promover soportes a las elecciones de los estudiantes cuando resuelven las tareas de aprendizaje. No obstante, a pesar de los estudios orientados en la temática, la relevancia que ambos constructos, estructura y autonomía tienen para la promoción del compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, es una faceta poco estudiada y

necesaria de profundizar para orientar prácticas educativas que lo enfatizen como base de sus diseños instructivos.

Consideramos que ahondar sobre las dimensiones de estructura y autonomía en la clase y el vínculo con el compromiso de los estudiantes puede ofrecer lineamientos para pensar el aula y la instrucción docente como elementos claves en pos de su promoción. En síntesis, nos interesa orientar respuestas a preguntas tales como: ¿cómo es el compromiso de los estudiantes en diferentes entornos de aprendizaje?, ¿qué rasgos predominan en los contextos educativos asociados a estudiantes más comprometidos?, y ¿la estructura de la clase y el soporte a la autonomía son dimensiones del estilo instruccional-motivacional docente que promueven las diferentes dimensiones de la implicación de los alumnos?

Compromiso con la tarea escolar

La implicación de los estudiantes se ha estudiado desde diversas perspectivas. Las investigaciones se han centrado en el compromiso que los educandos desarrollan respecto a las instituciones educativas o hacia el aprendizaje escolar en sentido amplio; no obstante, la implicación hacia las tareas escolares ha sido un aspecto menos indagado, no por eso menos interesante de profundizar. Al respecto, Kang, Windschitl, Stroupe y Thompson (2016) mencionan que las tareas de aprendizaje son características clave de la práctica del aula, aunque poco se sabe sobre los diferentes componentes -diseño, presentación e implementación- que moldean las condiciones para que los estudiantes se comprometan con la clase. La literatura, de hecho, caracteriza a la implicación de los estudiantes como un proceso derivado de la interacción entre los estudiantes y la instrucción, incluida la prominencia del ambiente de aprendizaje (Reschly y Christenson, 2012).

El compromiso, en esa última perspectiva, refiere al involucramiento activo de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Christenson, Reschly y Wylie, 2012). Comprendido como proceso, la implicación no finaliza con la realización de una tarea escolar, de una evaluación escrita o de un trabajo práctico, por el contrario, supone una participación activa de los estudiantes en las actividades escolares o relacionadas con la escuela, una energía en acción que requiere de esfuerzo y se ve afectada por múltiples influencias contextuales (Reschly y Christenson, 2012), lo que lo convierte en un constructo activo, resultante de la interacción con el maestro y las oportunidades de aprendizaje en el aula. En resumen, tanto el individuo como el contexto importan en la explicación conceptual del involucramiento (Wylie, 2009).

Delimitación del término que trasluce su carácter complejo y multidimensional (Christenson, Reschly y Wylie, 2012), en tanto se manifiesta en formas cognitivas,

emocionales y sociales, como recursos importantes a los que los estudiantes pueden recurrir para desempeñarse en una actividad de aprendizaje (Shernof, et al., 2017). Las investigaciones han delimitado la importancia del concepto dada su relación con vastas variables del contexto escolar, como el rendimiento en términos de aprendizaje escolar, la satisfacción, el clima áulico, las relaciones entre docentes y alumnos, entre otras (Tomás, et al., 2016; Feri, Soemantri, Jusuf, 2016).

La dimensión cognitiva refiere a las estrategias de autorregulación y de aprendizaje que ponen en marcha los estudiantes cuando resuelven las tareas escolares; la afectiva se relaciona con el interés manifestado por los estudiantes frente a las actividades de aprendizaje, mientras que la conductual hace referencia a la participación activa de los alumnos durante la resolución de las diversas prácticas que tienen lugar durante los aprendizajes. Entendemos que la promoción de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de implicación estudiantil se asocian a las oportunidades que se definen en las clases y las tareas escolares, que influyen a la vez en los resultados educativos, como el aprendizaje y el rendimiento alcanzado (Rigo, 2017; Rigo y Donolo, 2014; 2018).

Jang, Reeve y Deci (2010) mencionan que los estudiantes que participan durante los procesos de aprendizaje, casi siempre lo hacen como respuesta al comportamiento de los docentes que desempeñan un papel central tanto en la iniciación, como en la regulación de la implicación. Por eso, para entender el compromiso de los estudiantes hacia las tareas escolares, los estudios se encaminan a investigar los factores de apoyo contextual, tales como el estilo instruccional de los maestros, conceptualizado en términos de métodos de enseñanza empleados, configuración del aula, tipo de tareas y evaluaciones, y manejo de las relaciones interpersonales (Meng y Keng, 2016; Rigo, 2017).

En relación a las variables situacionales que interesan profundizar en esta investigación, desde el modelo de complejidad contextual Shernoff, Tonks y Anderson, (2014) y Shernoff, et al. (2016) analizan el compromiso de los estudiantes desde una diversidad de variables unidas al contexto de la clase donde tienen lugar las actividades de aprendizaje. Específicamente, encuentran que la participación y el interés de los estudiantes se asocian a los desafíos y los apoyos motivacionales que reciben de los docentes.

Apoyo a la autonomía y estructura

Dentro de los factores contextuales Kang, et al. (2016), sostienen que múltiples dimensiones pueden influir en el compromiso desarrollado por los estudiantes. El uso deliberado de las herramientas de andamiaje, sostén y estructura, como parte de un sistema de instrucción cuidadosamente construido y coordinado, posibilita que

los estudiantes interactúen de manera efectiva según lo establecido por las tareas, mejorando su pensamiento y participación. Es decir, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes son producto tanto del diseño como del apoyo pedagógico dirigido a objetivos a lo largo de una tarea.

Desde la teoría de la autodeterminación formulada por Deci y Ryan (1991), se postula que tanto la autonomía como la estructura son centrales para caracterizar al estilo motivacional del docente, entendido como un continuo que puede o no apoyar los recursos motivaciones internos de los estudiantes. El contexto interpersonal influye en la medida en que los individuos son autónomos o se sienten presionados; asimismo, la estructura contribuye a que el ambiente de la clase sea más o menos predecible para los estudiantes, impactando sobre los procesos de autorregulación (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens y Dochy, 2009; Mouratidis, Michou, Aelterman, Haerens y Vansteenkiste, 2017).

Específicamente, la estructura refiere a la cantidad y la claridad de la información que los docentes ofrecen a sus alumnos sobre los resultados educativos deseados (Hospel y Galand, 2016). Schenke (2018) entiende que el apoyo estructural enfatiza una instrucción donde se torna relevante brindar información sobre la tarea y explicaciones claras del contenido. Los maestros proporcionan estructura al comunicar las expectativas, al proporcionar orientaciones, desafíos óptimos y retroalimentaciones (Skinner y Belmont, 1993; Vansteenkiste, et al., 2012).

Dentro de la estructura de las clases, una de las dimensiones más estudiadas en los últimos años refiere a la retroalimentación, definida como aquella información que establece la distancia entre el nivel actual y esperado de desempeño de los estudiantes en las actividades escolares. La consideración acerca de que la retroalimentación es una información que establece la distancia entre el nivel actual y esperado del desempeño de los estudiantes en las actividades escolares, es una construcción avalada por la literatura. No obstante, la relevancia que el *feedback* de los maestros tiene para la promoción del compromiso y el aprendizaje de los estudiantes, es una faceta poco estudiada y necesaria de profundizar para orientar prácticas educativas que enfatizan como base de sus diseños instructivos determinados tipos de comentarios e intercambios. Se pueden distinguir diferentes tipos de retroalimentaciones, Hattie y Timperley (2007) aluden a cuatro dimensiones relativas a la tarea, a los procesos, a las estrategias de autorregulación y a la persona (yo), como procesos que andamian los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los estudiantes y estructurados por los docentes.

En relación a la dimensión de autonomía, Deci y Ryan (1994) postulan que el aprendizaje en sí mismo tiene una naturaleza autónoma, activa, auto-constructiva e intencional. Por su lado, Reeve (2009) la comprende como opuesta al control o

aqueellos comportamientos o relaciones que los docentes dirigen o establecen durante la clase con los estudiantes generando presiones en ellos sobre cómo deben pensar, sentir o comportarse, no identificando ni desarrollando los recursos motivacionales internos de los estudiantes. Como opuestos, control y autonomía representan un continuo que permite caracterizar el estilo motivacional del profesor hacia los alumnos. Hospel y Galand (2016), la entiende como las acciones que dirigen los maestros para ayudar a que los estudiantes definan sus propios comportamientos, consiste en ayudarlos en la búsqueda de sus objetivos y crear congruencia entre motivos y actividades del aula. Los maestros apoyan la autonomía al ofrecer opciones y fundamentos de las tareas escolares, explicitando los objetivos de aprendizaje, presentando actividades interesantes, mediante la consideración de perspectivas de los estudiantes y evitando el uso de control.

No obstante, Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2010) proponen que no siempre los apoyos a la autonomía persiguen una misma finalidad, se puede manifestar en el aula en al menos tres planos distintos, conduciendo a resultados diferentes: apoyo a la autonomía organizacional (permitiendo a los estudiantes la toma de decisiones en términos de gestión del aula); apoyo a la autonomía de procedimientos (facilitando elecciones de los estudiantes sobre el uso de diferentes medios o recursos para presentar ideas); y apoyo de autonomía a nivel cognitivo (ofreciendo oportunidades para que los estudiantes auto-evalúen sus tareas escolares), fomentando una inversión psicológica más duradera.

Autores como Deci y Ryan (2000) asocian el apoyo de la autonomía con los procesos de autorregulación. Establecen una taxonomía donde la motivación abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta, abarcando desde conductas no-autodeterminadas hasta conductas autodeterminadas. Concretamente, la regulación externa es el tipo de motivación extrínseca menos autónoma y la motivación intrínseca está vinculada a los comportamientos y conductas que el sujeto regula internamente, con mayor autonomía (Reeve, 2012).

En síntesis, Jang, Reeve y Deci (2010) concluyen que la relación entre autonomía y estructura dista de ser clara, definida, al menos, de tres maneras diferentes, como antagónica, curvilínea o independiente (Sierens, et al., 2009; Skinner y Belmont, 1993; Vansteenkiste, et al., 2012). Hopsel y Galand (2016), además, agregan que pocos estudios han investigado el efecto que ambas dimensiones tienen sobre el compromiso. En nuestro estudio, suponemos que son complementarias para la promoción del compromiso de los estudiantes de nivel primario de educación; la presencia de una adecuada definición del trabajo áulico y la contemplación de las necesidades e intereses de los estudiantes son factores situacionales que median sobre la promoción de la implicación.

Se asume, además, que un objetivo primordial de la investigación educativa es entender cómo y bajo qué condiciones los estudiantes aprenden y se comprometen en las aulas. Entender el impacto del estilo motivacional del maestro y sus clases sobre el aprendizaje de sus alumnos requiere una imagen más rica de la experiencia del aula y las percepciones del estudiante (Schenke, 2018). Por sobre todo, la calidad del ambiente de aprendizaje se ha asociado con el interés de los estudiantes para aprender, desde trabajos que han centrado su atención en las percepciones de éstos y no tanto en la calidad del ambiente mencionado, configurado por los docentes, que influye en las experiencias y en los aprendizajes y en el compromiso de los estudiantes (Shernoff, Ruzek y Sinha, 2016; Shernof, et al., 2017). Con el propósito de cubrir ese espacio, estudiamos cómo las oportunidades de los estudiantes para comprometerse con las tareas escolares se asocian al estilo motivacional del docente en relación a la configuración del contexto instructivo, contemplando dos dimensiones, la estructura, y los soportes a la autonomía contemplados por parte de los docentes.

1 Metodología

La investigación se desarrolló en el marco de los estudios descriptivos con un enfoque metodológico cuantitativo con el objetivo de profundizar sobre cómo la configuración del contexto instructivo se asocia con las ocasiones que tienen los estudiantes para comprometerse con las tareas escolares, observando específicamente, la estructura y la autonomía promovida por los docentes, como dimensiones que definen sus estilos motivacionales.

1.1 Participantes

La muestra estuvo conformada por 11 docentes, a quienes se les observaron de cuatro a cinco clases y un total de 277 estudiantes. Específicamente, se observaron cuatro maestros de cuarto grado, tres de quinto y cuatro de sexto grado de escuelas públicas del Departamento de Río Cuarto, Córdoba-Argentina. En la Tabla 1, se puede apreciar la distribución de estudiantes por grado escolar y la respectiva media de edad y su correspondiente desviación estándar.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes por grado escolar, media y desvío de edad

Distribución por grado	Porcentaje	\bar{X} de edad en años (S)
4 ^{to}	31%	9 (0,88)
5 ^{to}	33%	10 (0,59)
6 ^{to}	36%	11 (1,23)

Fuente: elaboración propia.

El estudio se realizó de junio de 2018 a diciembre de 2018. Se contó con la autorización de la dirección de las instituciones y de la inspección regional de escuelas primarias para acceder a la muestra. Asimismo, se solicitó tanto el consentimiento informado a los docentes para poder observar sus clases, como el asentimiento informado a los padres de los estudiantes que conformaron la muestra, siguiendo los lineamientos éticos y de resguardo de identidad sugeridos por el comité de ética de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

1.2 Instrumentos

1.2.1 Dimensiones de la clase. Estructura y autonomía

Se llevaron a cabo observaciones estructuradas no participantes de las clases de 11 docentes de segundo ciclo de nivel primario de educación que conformaron la muestra. Para valorar ambas dimensiones se utilizaron los criterios definidos por Jang, Reeve y Deci (2010) sobre el comportamiento del maestro en el aula y frente a las tareas escolares. Específicamente, para evaluar el apoyo a la autonomía se contemplaron tres criterios ambivalentes, a saber: fuentes extrínsecas de motivación versus recursos motivacionales intrínsecos, lenguaje autoritario versus lenguaje informativo, y reacción frente a los comportamientos negativos de los estudiantes. Para apreciar la estructura provista por el maestro se registraron los siguientes indicadores ambivalentes: consignas confusas, ambiguas, poco claras o ausentes versus consignas claras, comprensibles, explícitas y detalladas; guía débil versus guía fuerte; ausencia de retroalimentaciones o ambiguas versus retroalimentaciones formativas. Cada ítem fue calificado usando una escala de siete puntos, tomando al cuatro como punto de anclaje -neutro- para calificar el comportamiento del maestro hacia una u otra dirección –positiva (+) o negativa (-)-de cada descriptor (Ver tablas 2 y 3 para ampliar la definición de cada criterio).

Tabla 2. Soportes orientados a promover la autonomía

Fuentes extrínsecas de motivación Ofrece incentivos, directivas y busca cumplimiento.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Recursos motivacionales intrínsecos Crea oportunidades para la iniciativa, interés, disfrute y desafío.
Lenguaje autoritario Presiona y exige usando indicaciones del tipo deberían, deben, tienen que. Descuida el valor, significado y uso de lo enseñado.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Lenguaje informativo Informativo, flexible. Proporciona opciones. Identifica el valor, el significado y la importancia de las tareas.
Contrarresta y juzga los cambios de comportamientos negativos de los estudiantes Bloquea los comportamientos negativos, no son aceptados.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Reconoce y acepta las expresiones negativas de los estudiantes Escucha atentamente y comprensivamente. Los comportamientos negativos son contemplados.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Soportes orientados a ofrecer estructura

Al inicio de la clase Consignas confusas, ambiguas, poco claras o ausentes. Tarea pobremente organizada.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Al inicio de la clase Consignas claras, comprensibles, explícitas y detalladas. Tareas bien organizadas.
Durante la tarea Pequeñas a orientaciones, ausencia de supervisión. Instrucción carente de planes y metas.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Durante la tarea Orientaciones claras y supervisadas, con un plan de acción y metas de aprendizajes explícitas.
Durante la retroalimentación Información confusa, irrelevante y alejada de la tarea.	(-) 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7 (+)	Durante la retroalimentación Información constructiva y relevante para orientar la tarea.

Fuente: elaboración propia.

En cada clase observada se registró el tipo de comportamiento que tuvo lugar durante el desarrollo de las actividades escolares dentro del aula, se registraron sobre todo los intercambios orales entre docentes y alumnos, no así los comentarios que los maestros realizan a actividades escritas de tipo deberes desarrollados en el hogar. Finalmente, terminadas las observaciones se asignó un puntaje parcial a los maestros en función de la frecuencia, presencia o ausencia de los indicadores antes mencionados sobre autonomía y estructura. Asimismo, se calculó un puntaje total, promediando las puntuaciones asignadas a los criterios de cada dimensión. Cabe

destacar que se optó por la observación, en tanto Pianta et al. (2012) argumentan que tal técnica de recolección de datos permite capturar la naturaleza y calidad de las interrelaciones entre docentes y estudiantes para comprender el comportamiento de los maestros respecto a soportes de autonomía y estructura ofrecidos en las clases y frente a las tareas escolares para promover el compromiso de los alumnos.

1.2.2 Compromiso hacia las tareas escolares

Para valorar el compromiso de los estudiantes se utilizó la Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares en las Clases del Nivel Primario de Educación de Rigo y Donolo (2018). El instrumento consta de 18 ítems distribuidos equitativamente en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. Se trata de un cuestionario auto-administrado, contando con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde el valor 1=Siempre, 2=Casi siempre, 3=Normalmente, 4=A veces y 5= Casi nunca. La escala presenta propiedades psicométricas apropiadas a la población objeto de estudio, según los índices de confiabilidad y los estudios de validez desarrollados por los autores.

Para distribuir y analizar las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en cada dimensión se siguieron las pautas de interpretación y puntuaciones de referencia del instrumento (Rigo y Donolo, 2018), conformando tres niveles de compromiso, a saber: alto, medio y bajo.

1.3 Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis se utilizó el SPSS versión 16. En primer lugar se describen la puntuación obtenida para las dimensiones de estructura y autonomía, contemplando los criterios establecidos para cada una, ofreciendo el porcentaje de docentes con una puntuación negativa, positiva o neutra; seguidamente, se explora la magnitud de la asociación, a través del coeficiente de contingencia, entre los niveles de compromiso (alto-medio-bajo) en sus tres dimensiones valoradas en los estudiantes y la puntuación media total para estructura y autonomía de cada clase, conformando cuatro categorías que delimitan su configuración, tomando el 4 como punto de corte, a saber: 1. Clases que promueven de manera conjunta ambas dimensiones; 2. Clases desestructuradas y con poco margen para propiciar la autonomía; 3. Clases con buena estructura y pocos apoyos dirigidos a propiciar la autonomía; y 4. Clases con tendencias a ofrecer apoyos sostenidos hacia la autonomía y ausencia de estructura clara (ver tabla 4). Por último, se calcula la correlación entre ambas dimensiones de la clase.

Tabla 4. Dimensiones de la clase

Docente Observado	Promedio para Autonomía	Promedio para Estructura	Categoría
1	2,67	1,33	2
2	4,33	3,33	4
3	4,67	4,67	1
4	2,00	4,33	3
5	2,67	2,33	2
6	6,00	6,00	1
7	5,00	3,67	4
8	6,00	6,00	1
9	6,00	6,00	1
10	1,00	2,00	2
11	6,67	7,00	1

Fuente: elaboración propia.

2 Resultados

Este apartado se subdivide en dos ejes principales. En el primero se describe el porcentaje de docentes que contempla o no los criterios que definen su estilo motivacional respecto a las dimensiones apoyos de autonomía y estructura ofrecidos en sus clase. En el segundo, se muestra la asociación entre los niveles de compromiso y las categorías que sintetizan las configuraciones de clases encontradas tras las observaciones estructuradas, junto a la correlación entre las puntuaciones medias obtenidas por los docentes en los criterios de las dimensiones valoradas.

2.1 Consideraciones generales sobre el estilo motivacional del maestro en su configuración áulica

Del total de las clases observadas (ver Figura 1) y en relación con la dimensión autonomía, se encontró que más de la mitad de los maestros poseen un estilo motivacional orientado a promover los recursos intrínsecos de los estudiantes, asimismo, hacen uso de un lenguaje informativo y flexible. Son docentes que escuchan atentamente los comentarios de sus alumnos, desde un lugar de apertura y abiertos al cambio, en pos de un clima de re vinculación con la tarea escolar.

Poco menos del 50% de los maestros presentan un estilo motivacional asociado a expresar comentarios que denotan presiones o exigencias, enfatizando la movilización de recursos motivacionales extrínsecos, con poca contemplación o intentos de inhibición de los comportamientos negativos que puedan tener lugar en la clase.

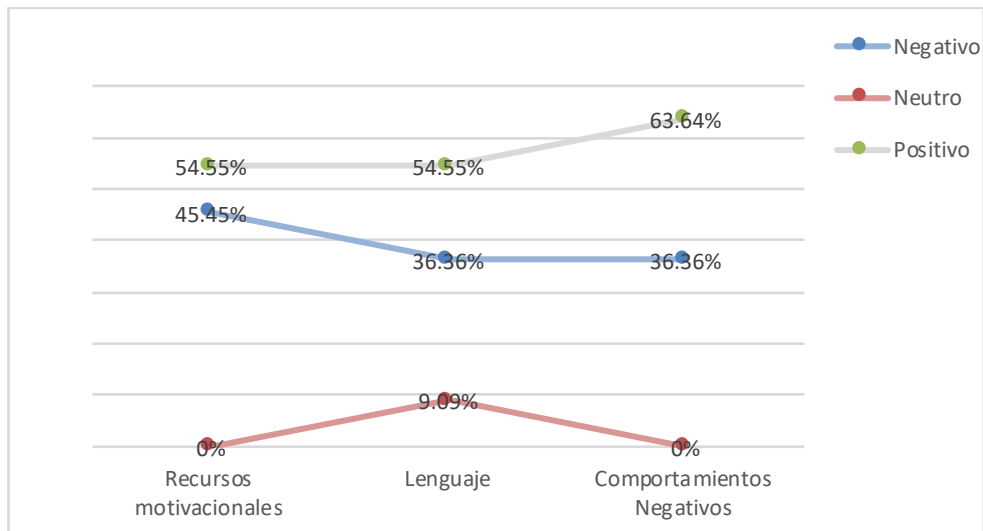


Figura 1. Porcentaje de docentes según la puntuación parcial asignada para cada criterio de autonomía

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la dimensión estructura de la clase (ver Figura 2), los maestros toman en menor medida una postura neutral y la mayoría se inclina por comportamientos que tanto al inicio de la clase como durante su desarrollo ofrecen consignas y orientaciones claras, explicitando objetivos, y ofreciendo retroalimentaciones formativas a los estudiantes, mientras que un poco menos de la mitad mostraron un estructura más desarticulada con tareas difusas, con escasas orientaciones que permitan avanzar en la realización de las tareas escolares.

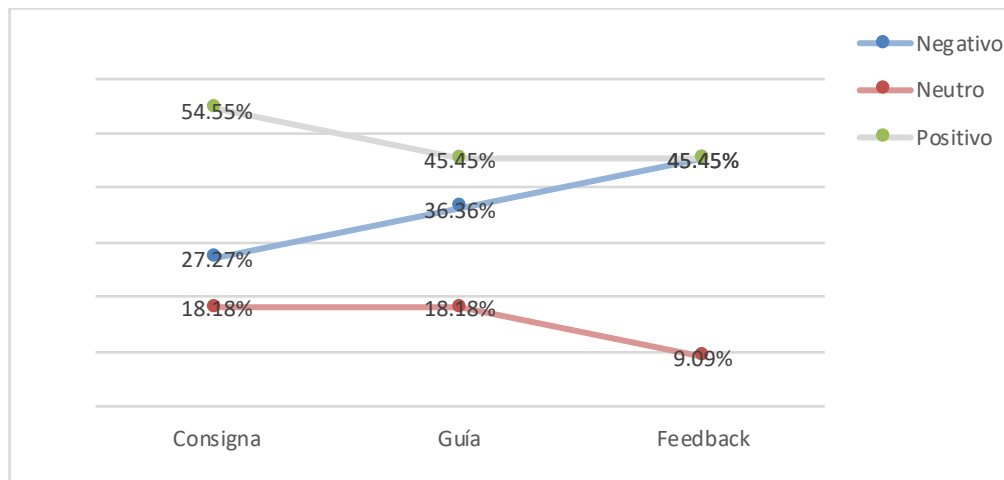


Figura 2. Porcentaje de docentes según la puntuación parcial asignada para cada criterio de estructura

Fuente: elaboración propia.

2.2 Estilo motivacional docente y compromiso de los estudiantes

De la combinación de las puntuaciones parciales en la dimensión autonomía y estructura se distinguen cuatro categorías que delimitan diversas definiciones de clase (ver Tabla 4) que al cruzarlas con cada dimensión de compromiso observamos cómo se asocian los niveles de involucramiento de los estudiantes con cada configuración. En relación con la implicación afectiva encontramos una asociación moderada ($C=0,42$), específicamente como se puede observar en la Tabla 5, los estudiantes se perciben menos desvinculados con las tareas escolares cuando los maestros sostienen una clara estructura, pero a la vez ofrecen espacios de autonomía (categoría 1).

Tabla 5. Niveles de compromiso afectivo por categoría de clase

		Niveles Compromiso Afectivo			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Configuración de la Clase	1	73	47	17	137
	2	11	20	38	69
	3	8	7	6	21
	4	9	15	26	50
Total		101	89	87	277

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la dimensión conductual (ver Tabla 6), las clases más desestructuradas (categoría 2) en formulación de metas, orientaciones, comentarios y expectativas, y con espacios acotados para la toma de decisiones por parte de los estudiantes, se encuentran moderadamente asociadas ($C=0,40$) con bajos niveles de participación, tendencia que se invierte en las clases 1 y 4 donde los apoyos de autonomía son más explícitos y sostenidos.

Tabla 6. Niveles de compromiso conductual por categoría de clase

		Niveles de Compromiso Conductual			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Configuración de la Clase	1	89	28	20	137
	2	13	21	35	69
	3	8	7	6	21
	4	17	10	23	50
Total		127	66	84	277

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, son las clases definidas bajo la categoría 1 las que en mayor medida promueven los procesos de autorregulación y el uso de estrategias profundas en los estudiantes ($C=0,49$). No obstante, en esas clases una igual proporción de alumnos se muestran medianamente involucrados. Son los de la categoría 2 quienes se observan más desvinculados y aquellos que se encuentran en clases definidas con buena estructura y bajos niveles de apoyos a la autonomía (categoría 3) también se asocian a estudiantes con altos niveles de compromiso cognitivo (ver Tabla 7).

Tabla 7. Niveles de compromiso cognitivo por categoría de clase

		Niveles de Compromiso Cognitivo			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Configuración de la Clase	1	65	61	11	137
	2	9	16	44	69
	3	9	5	7	21
	4	9	11	30	50
Total		92	93	92	277

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, los resultados muestran una clara tendencia sobre la relevancia de atender a la configuración de las clases de nivel primario de educación respecto a las dimensiones de autonomía y estructura, y el impacto que éstas tienen sobre las manifestaciones afectivas, conductuales y cognitivas de los estudiantes. Alrededor del 50% de los maestros observados logran atender, con puntuaciones positivas – por encima de cuatro puntos-, a los indicadores detallados en las Tablas 2 y 3, y son en las clases de esos docentes donde se encuentra la menor proporción de estudiantes desvinculados. Tal que la correlación lineal de Pearson entre la puntuación promedio de autonomía y estructura es de $r=0,854$, lo que muestra que aquellas clases que tienden a soportar las decisiones y acciones de sus estudiantes también muestran una clara definición del contexto de trabajo en torno a la tarea escolar, lo que favorece la vinculación.

3 Consideraciones finales

Los resultados de la presente investigación nos permiten concluir que el estilo motivacional del docente se asocia al compromiso expresado por los estudiantes cuando realizan las tareas escolares. Cuando los alumnos consideran tener en claro tanto las expectativas como los objetivos, se sienten más interesados y predispuestos a participar en la clase, además, cuando perciben que sus pensamientos, ideas y


sentimientos son contemplados y a la vez reciben retroalimentaciones oportunas sobre sus desempeños, adoptan una actitud caracterizada por el disfrute, el desafío y la reflexión sobre lo aprendido.

Este compromiso manifestado en las respuestas de los estudiantes se hace más presente en las clases con maestros que cuidan en su planificación apoyar la autonomía, pero a la vez se les ofrece una adecuada estructura de trabajo. En tal sentido, encontramos que ambas dimensiones del estilo motivacional se correlacionaron positivamente. Es decir, cuando los maestros proporcionan más retroalimentaciones, en promedio, tienden a usar un estilo que soporta la autonomía de los estudiantes. Este hallazgo ofrece sustento empírico para entender que la estructura y el apoyo de la autonomía ofrecida por el docente son dimensiones complementarias de la enseñanza y del compromiso de los alumnos con las tareas escolares. Conclusiones que se encuentran en consonancia con lo arribado por Jang, Reeve y Deci (2010) cuando afirman que el apoyo proporcionado por el profesor tanto a nivel de autonomía como de estructura covarían.

Asimismo, algunos resultados son de importancia para seguir profundizando en futuras investigaciones. Respecto a la dimensión cognitiva del compromiso, habría que indagar el tipo de autorregulación interna o externa que los estudiantes ponen en marcha frente a sus procesos cognitivos de resolución de las tareas escolares.

Los datos de la presente investigación muestran claros aportes. Por un lado, en las clases con buena estructura pero con poco apoyo a la autonomía (categoría 3), los alumnos manifiestan implementar estrategias tendientes a planificar, monitorear y valorar los procesos llevados a cabo para resolver las actividades de aprendizaje. Lo encontrado habilita preguntas a seguir indagando en futuros estudios como, por ejemplo, ¿quién regula cuando los apoyos de los docentes orientados a la autonomía son escasos?, ¿es el docente o el alumno? Por otro lado, la confluencia de altos apoyos en autonomía y estructura (categoría 1), se corresponde con alumnos que muestran niveles tanto altos como intermedios en la dimensión cognitiva de compromiso. Resultado que acredita seguir indagando, a futuro, si algunos estudiantes están regulando internamente, o si bien aún necesitan de regulación andamiada por el docente. En tal sentido, en próximos estudios la dimensión cognitiva del compromiso deberá atender a ambos tipos de regulación para enriquecer la comprensión de los resultados reportados. Lo encontrado se haya en la línea de lo postulado en la investigación de Wang and Eccles (2013), cuando mencionan que los soportes de los docentes orientados a la autonomía de los alumnos se asocian a un mayor uso de estrategias de regulación, y con el estudio de Sierens, et al., (2009), en el cual se encuentra que la estructura de la clase, no así la autonomía, se asocia con altos niveles de autorregulación en estudiantes de nivel medio de educación.

Asimismo, los resultados muestran que altos niveles de compromiso afectivo y conductual se encuentran entre los estudiantes que participan de clases, donde el docente ofrece apoyos y a la vez respeta sus inquietudes y expresiones comportamentales.

Por último, respecto a las limitaciones, se hace necesario encontrar medidas complementarias del compromiso de los estudiantes, por las conocidas limitaciones de los cuestionarios de auto percepción, que permitan tener una consideración más objetiva del constructo valorado. También será de mayor relevancia usar un diseño metodológico para estudiar estrategias encaminadas a promover el compromiso de los estudiantes en contexto apoyados en una clara estructura y autonomía. 

Referencias

- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York : Springer Science. doi: [10.1007/978-1-4614-2018-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14. doi:[10.1080/0031383940380101](https://doi.org/10.1080/0031383940380101)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:[10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01).
- Erdocia, I. (2016). Dimensión contextual y autonomía del aprendiente de lenguas. *[Con]textos*, 5(20), 35-43. doi: [10.21774/ctx.v5i20.756](https://doi.org/10.21774/ctx.v5i20.756)
- Feri, R., Soemantri, D. y Jusuf, A. (2016). The relationship between autonomous motivation and autonomy support in medical students' academic achievement. *Int J Med Educ*, 7, 417–423. doi: [10.5116/ijme.5843.1097](https://doi.org/10.5116/ijme.5843.1097)
- Good, T. (2010). Forty years of research on teaching 1968-2008: what do we know now that we didn't know then? En R. J. Marzano (ed.). *On excellence in teaching*. Bloomington (pp. 31-64). Indiana: Solution Tree Press.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81-112.
- Hospel, V. y Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1–10.
- Jang, H., Reeve, J. y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600. doi:[10.1037/a0019682](https://doi.org/10.1037/a0019682)
- Kang, H., Windschitl, M., Stroupe, D. y Thompson, J. (2016). Designing, launching, and implementing high quality learning opportunities for students that advance scientific thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 53, 1316-1340. doi:[10.1002/tea.21329](https://doi.org/10.1002/tea.21329)
- Meng, H. y Keng, J. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII (43), 5-28. doi:[10.5232/ricyde](https://doi.org/10.5232/ricyde)

- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Vansteenkiste, M. (2017). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38, 435-450. DOI: [10.1080/01443410.2017.1402863](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863)
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York, NY, US: Springer.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, 49-89. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. doi:[10.1080/00461520903028990](https://doi.org/10.1080/00461520903028990).
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY, US: Springer.
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24. doi: [10.1590/0102-4698154275](https://doi.org/10.1590/0102-4698154275)
- Rigo, D. y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 59-80. <http://revistas.um.es/educatio/index>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los estudiantes del nivel primario de educación. *Revista Psicoespacios*, 12 (21), 3-22. doi: [10.25057/issn.2145-2776](https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776)
- Sarrazin, P., Tessier, D., y Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177. doi:[10.4000/rfp.463](https://doi.org/10.4000/rfp.463)
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36-48. doi:[10.1016/j.lindif.2018.01.006](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.006).

- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., y Bressler, D. M. (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8, 994. doi:[10.3389/fpsyg.2017.00994](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00994)
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S., Anderson, B., Cavanagh, R., Sinha, S. y Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52–60. doi:[10.1016/j.learninstruc.2015.12.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003)
- Shernoff, D., Ruzek y, E. y Sinha, S. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 1–18. doi: [10.1177/0143034316666413](https://doi.org/10.1177/0143034316666413)
- Shernoff, D., Tonks, S. y Anderson, B. (2014). The Impact of the Learning Environment on Student Engagement in High School Classrooms. *Teachers College Record*, 116 (13), 166-177.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy-support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi:[10.1348/000709908X304398](https://doi.org/10.1348/000709908X304398).
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi:[10.1037/0022-0663.85.4.571](https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571)
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M. y Turner, J. (2010). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. doi: [10.1207/s15326985ep3902_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2)
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1-2016, 119-135. doi:[10.14201/et2016341119135](https://doi.org/10.14201/et2016341119135)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431–439. doi: [0.1016/j.learninstruc.2012.04.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002).
- Wang, M.T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. doi:[10.1016/j.learninstruc.2013.04.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002)

Wylie, C. (2009). Introduction. En J., Morton (Ed.). *Engaging young people in learning: Why does it matter and what can we do? Conference proceedings* (pp. 1–3). Wellington, New Zealand: NZCER Press.

Análisis del bullying en tres escuelas del nivel medio superior

Analysis of Bullying in three Schools of the Higher Level

Rosalva Ruiz-Ramírez^a

Antonia Pérez-Olvera^b

Emma Zapata-Martelo^c

Beatriz Martínez-Corona^d

Recibido: 23 de abril de 2019

Aceptado: 26 de julio de 2020

Resumen: Las agresiones que estudiantes sufren o ejercen repetidamente en un periodo, se considera bullying. El objetivo fue analizar el bullying en tres preparatorias: dos en el ámbito rural (una privada y otra pública) y una en la zona urbana (pública). La metodología fue cuantitativa. Las preparatorias fueron: 1) San Blas y 2) Felipe Bachomo, en El Fuerte, Sinaloa; y 3) Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, Estado de México. Se hicieron estadísticos descriptivos y pruebas de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$). Los resultados muestran presencia de bullying con diferencia altamente significativa en causas y manifestaciones. Se concluye que el bullying se presenta indistintamente en lo rural y urbano, público y privado. Sus principales condiciones son: ser indígena, homosexual, la presencia de violencia social, falta de valores y la subjetividad. Las prácticas sobre bullying disminuyen su nivel; el estudiantado fue víctima en preparatoria y secundaria.

^a Doctora en Socioeconómica, Estadística e Informática - Desarrollo rural. Universidad Autónoma de Sinaloa. ✉ rosalva.ruiz@colpos.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0845-5945>.

^b Doctora en Horticultura. Colegio de Postgraduados, campus Montecillo. ✉ molvera@colpos.mx || ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6408-8641>.

^c Doctora en Sociología. Colegio de Postgraduados, campus Montecillo. ✉ emzapata@colpos.mx || ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1623-3322>.

^d Doctora en Estrategias para el desarrollo agrícola regional. Colegio de Postgraduados, campus Puebla. ✉ beatrizm@colpos.mx || ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0745-4270>.

Palabras clave: Bullying; educación rural; educación urbana; educación privada y educación pública.

Abstract: The aggressions that students or teachers suffer, do or observe repeatedly over certain period of time are considered bullying, a problem that affects different countries, school levels and social contexts. The objective of this research is to analyze bullying in three high schools: two in the rural area (one private and one public) and one in the urban (public) area. The methodology was quantitative, the high schools were: 1) San Blas and 2) Felipe Bachomo, located in El Fuerte, Sinaloa; and 3) Preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, State of Mexico. Descriptive statistics were made and Wilcoxon tests with the Kruskal Wallis Test ($\alpha = 0.05\%$). The results show the presence of bullying with a highly significant difference in causes and manifestations. It is concluded that bullying occurs indistinctly in the rural and urban, public and private. Its main conditions are: being indigenous, homosexual, the presence of social violence, lack of values and subjectivity. The talks about bullying decrease its level; the student body was a victim in high school and middle school.

Key words: Bullying; rural education; urban education; private education and public education.

Introducción

El concepto de bullying es multidimensional, complejo y grave (Zapata-Martelo & Ruiz-Ramírez, 2015; Saucedo & Guzmán, 2018). En la presente investigación se retoma el concepto de Ruiz-Ramírez, Zapata-Martelo, García-Cué, Pérez-Olvera, Martínez-Corona y Rojo-Martínez (2016), quienes lo definen como cualquier tipo de agresión (física, verbal, psicológica, social o cibernética) que un estudiante sufre (víctima) o ejerce (acosador/a), repetidamente, a lo largo de determinado tiempo; se presenta en una situación de desigualdad y desequilibrio de poder con la intención de causar daño o perjudicar a la víctima.

Para Dato (2007), en ocasiones se confunden los conceptos de bullying y violencia escolar; sin embargo, su diferencia radica en la temporalidad de las agresiones: en la violencia escolar son ocasionales “alguna vez”, y en el bullying son persistentes.

Las causas del bullying son el resultado de la subjetividad y de las prácticas en las que las personas asignan significados a las acciones (Saucedo y Guzmán, 2018); por lo tanto, son variadas y, en ocasiones, se interseccionan. A esto se suman diferencias sociales que han sido estereotipadas; las más constantes, de acuerdo con diversos estudios, son la estructura social, la desigualdad económica y social, el narcotráfico, el crimen organizado (Zapata-Martelo, Ayala-Carrillo, Suárez-San Román, Lázaro-Castellanos y López-Cabello, 2018), la violencia institucional (debido a los métodos rígidos de enseñanza y la apatía del profesorado), la falta de algunos valores, la discriminación, la mala o nula educación que reciben las y los hijas/os de sus padres

o madres y el bajo nivel económico (Ruiz-Ramírez, Sánchez-Romero, Zapata-Martelo, García-Cué, Pérez-Olvera, Martínez-Corona & Rojo-Martínez, 2017; Guerrero, 2013; Muñoz-Cabrera, 2011; Reeve, 2006); la multiculturalidad (Carrillo, Prieto-Quezada y Jiménez, 2013), así como el rechazo a todo lo que resulte diferente a lo aceptado socialmente. Al respecto sobresalen los estereotipos de género y la orientación sexual, donde las mujeres y los hombres son castigados/as o violentados/as por tener una orientación sexual diferente a la heterosexual (Ruiz-Ramírez et al., 2016; Mingo y Moreno, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2013; Muñoz-Cabrera, 2011).

Un factor que contribuye al incremento y persistencia del bullying es la naturalización de las agresiones. El alumnado no percibe que lo están agrediendo porque, con base en sus experiencias, las prácticas violentas se han incrustado en la cultura escolar, y son una manera habitual de convivir en la casa, la calle o la escuela (Del Tronco, 2013; Carrillo et al., 2013; Piña-González, 2011). Por lo tanto, consideran que las agresiones en el contexto escolar son inherentes e inevitables (Gómez y Preciado, 2011).

En el bullying se reconocen tres roles principales: 1) agresor o agresora (persona que agrede), 2) víctima (persona que recibe las agresiones), y 3) espectadores/as o testigos/as (personas que observan las diferentes agresiones); para Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz (2018), los/as observadores/as aluden que las conductas agresivas del bullying no son aisladas y que develan la estructura compleja de la dinámica social y de la cultura escolar.

Las consecuencias del bullying son múltiples y varían dependiendo de las personas involucradas en sus manifestaciones. En ese sentido, Herrera-López et al. (2018), Ruiz-Ramírez et al. (2016) y Garaigordobil (2011) destacan que las consecuencias para las víctimas son miedo, tristeza, depresión, baja autoestima e inclusive el suicidio. Para los/as acosadores/as son el vandalismo e incremento en su nivel de violencia, al grado de ser encarcelados por agresiones graves. Para las personas observadoras, experimentan culpa, por ser cómplices de las agresiones, y miedo de convertirse en las próximas víctimas.

La Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014), determinó que en el nivel Medio Superior, 68.6% del alumnado (72% de los hombres y 65% de las mujeres) han sido víctimas de las diferentes manifestaciones del bullying. Ante esos datos, y coincidiendo con Herrera-López et al. (2018) y Gómez y Zurita (2013), en que son necesarios estudios comparativos de bullying, la presente investigación tiene relevancia, máxime porque contrasta el contexto escolar urbano, rural, privado y público en dos estados de la República mexicana.

En ese sentido, la investigación responde a las siguientes preguntas: ¿El bullying está presente en las preparatorias rurales del estado de Sinaloa y en una urbana del Estado de México? ¿El bullying existe tanto en preparatorias privadas como en las públicas? ¿Se identifican diferencias significativas del bullying en las tres preparatorias? Con estas premisas, se estableció como objetivo analizar el bullying en dos preparatorias del ámbito rural (privada y pública) y una preparatoria de una zona urbana (pública), se utilizó el criterio de periodicidad de las agresiones para diferenciar y determinar la presencia de bullying. La hipótesis planteada es que existen diferencias significativas en los resultados del bullying en las tres preparatorias estudiadas.

1 Metodología

La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo descriptivo y explicativo (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

La población estuvo constituida por alumnos y alumnas de tres grados escolares (primero, segundo y tercer año) de las siguientes preparatorias: preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), ubicada en Texcoco, Estado de México (zona urbana); preparatoria San Blas, perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa, situada en San Blas, El Fuerte, Sinaloa (zona rural) y Felipe Bachomo, preparatoria particular, la cual se encuentra en Charay, El Fuerte, Sinaloa (zona rural).

El total de la muestra fue de 273 alumnos/as. En la preparatoria agrícola de la UACH, con una población de 3 168, la muestra fue de 112 alumnos/as; en la Preparatoria Felipe Bachomo se censó a 65 estudiantes y en la Preparatoria San Blas, de una población de 430 estudiantes, la muestra fue de 96 alumnos/as.

La recolección de datos fue mediante un cuestionario, de elaboración propia, dividido en cuatro secciones: datos personales, información sociodemográfica, relaciones personales y escolares. El cuestionario se sometió a revisión de expertos/as, pruebas piloto, validación de contenido y prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.834 de un máximo de 1, siendo fiable. Se aplicó en los salones de las diferentes instituciones durante los meses de diciembre de 2015 a marzo de 2016. Para que los/as encuestados/as respondieran libremente, el cuestionario fue anónimo y confidencial.

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva univariada de ítems por preparatoria; y para contrastar los resultados de las tres preparatorias se aplicaron pruebas no paramétricas de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$) con el paquete estadístico de Stistical Analisis System (SAS. V9.4).

2 Resultados y discusiones

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH), con su preparatoria agrícola, tiene el mayor número de estudiantes becados/as (95%), seguida de Felipe Bachomo (72.3%) y San Blas (66.7%), lo cual indica una diferencia significativa en el número de becas a favor de la preparatoria agrícola de la UACH (Tabla 1).

La preparatoria agrícola de la UACH tiene tres modalidades de becas: 1) becados/as internos/as (viven en las instalaciones de la universidad, con alimentos, servicio médico, administrativo, lavandería, entre otros), 2) becados/as externos/as (reciben la beca en efectivo para cubrir su hospedaje, alimentos, traslados, gastos personales, la preparatoria les brinda el servicio médico y administrativo), y 3) externos/as (sólo tienen servicio médico y administrativo). La beca de la preparatoria Felipe Bachomo y San Blas consiste en un apoyo económico que otorga el gobierno Federal.

Tabla 1. Análisis de los datos generales en las tres preparatorias

Variables	San Blas		Felipe Bachomo		Chapingo		Kruskal-Wallis Test		
	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	χ^2	Pr>F	Significancia
Beca	1.333	1	1.276	1	1.053	1	27.4093	<0.0001	**
Bullying	1.125	1	1.138	1	1.008	1	13.2078	0.0014	**
Plática	1.281	1	1.141	1	1.508	2	11.0925	0.0039	**
Indígena	1.875	2	1.523	2	1.669	2	24.3573	<0.0001	**

*Significativo

**Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información de investigación de campo.

El mayor nivel de bullying en las instalaciones escolares lo presenta la preparatoria de la UACH con 99.1%, posteriormente, San Blas (87.5%) y Felipe Bachomo (86.2%).

Los datos de la presencia del bullying en las tres preparatorias coinciden con lo señalado por Ruiz-Ramírez et al. (2016), Carrillo et al. (2013) y Furlán (2009) respecto a que el bullying está presente en todos los contextos escolares, tanto en preparatorias rurales como urbanas, privadas o públicas. De acuerdo con Zapata-Martelo et al. (2018) y Quijano (2000), las agresiones del bullying se han convertido en prácticas cotidianas que se han institucionalizado y tienen grandes raíces en las relaciones sociales de dominación y clasificación social producidas desde la conquista, en el capitalismo y el patriarcado.

En el análisis comparativo, que se muestra en la Tabla 1, destaca que la preparatoria Felipe Bachomo ha tenido pláticas de sensibilización, de manera constante, para la prevención del bullying, en contraste con la preparatoria San Blas y preparatoria agrícola de la UACh. De ahí que el nivel de bullying sea ligeramente menor, porque en la preparatoria Felipe Bachomo están conscientes de la problemática.

El estudiantado de la preparatoria agrícola de la UACh menciona que no han tenido cursos, conferencias o talleres que hablen de las causas y consecuencias del bullying, sólo se hacen comentarios en clase, de manera que el nivel de bullying en esta institución sea muy alto, pues lo consideran parte habitual de la vida escolar, de acuerdo con Del Tronco (2013), Carrillo et al. (2013), Gómez y Preciado (2011) y Piña-González (2011).

Aunado a lo anterior, 82% del alumnado no vive con sus familias, salen de sus comunidades para insertarse en la preparatoria, por lo tanto, no tienen cerca a su papá o mamá, quien los/as cuide y pueda orientar ante situaciones de bullying, lo que coincide con Zapata-Martelo et al. (2018), quienes mencionan que la familia puede contribuir o impedir las diferentes agresiones del bullying.

Así mismo, en la preparatoria agrícola de la UACh convergen alumnos y alumnas con diversas personalidades, creencias, culturas y etnias, lo cual se interrelaciona para que el bullying se acreciente y permanezca en los tres grados escolares, lo que concuerda con Carrillo et al. (2013), quienes determinaron que la multiculturalidad es fuente del bullying.

Al contrastar las tres preparatorias mediante el Test Kruskal Wallis ($\alpha=0.05$), se detectó una diferencia significativa alta, en que la preparatoria Felipe Bachomo tiene el mayor número de estudiantes indígenas ($\chi^2=24.3573$; $Pr<0.0001$), y les gusta compartir clases con personas indígenas ($\chi^2=16.6734$; $Pr>0.0002$), en comparación con las otras dos preparatorias, lo cual se explica porque 72.3% del alumnado de la preparatoria Felipe Bachomo procede de comunidades catalogadas de interés por su población indígena, por preservar las tradiciones y la cultura mayo-yoreme, lo que coincide con la Secretaría de Bienestar (2019).

En los resultados se encontró una diferencia significativa alta en que el alumnado de la preparatoria agrícola de la UACh se siente bien al compartir clases con personas de otros estados ($\chi^2=30.2276$; $Pr<0.0001$), puesto que alberga estudiantes del Estado de México, Oaxaca, Chiapas, Morelos, Veracruz, Guerrero, Sinaloa, San Luis Potosí, entre otros estados; por lo tanto, el alumnado convive con una gran diversidad de compañeros/as, en comparación con los discentes de la preparatoria San Blas y preparatoria Felipe Bachomo, cuya población estudiantil proviene solo de las comunidades vecinas de la sede.

2.1. Percepción personal del estudiantado

La Tabla 2 muestra la prueba de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$), la cual indica que los alumnos y las alumnas de la preparatoria San Blas se perciben más guapos/as, amigables, novieros/as y respetuosos/as que el alumnado de las preparatorias Felipe Bachomo y preparatoria agrícola de la UACH.

Tabla 2. Percepción personal del alumnado en las tres preparatorias

Variables	San Blas		Felipe Bachomo		Chapingo		Kruskal-Wallis Test		
	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	χ^2	Pr >F	Significancia
Guapo/a	2.821	3	2.169	2	2.767	3	24.7635	<0.0001	**
Prefiero que molesten a otros/as	1.663	2	1.261	1	1.669	2	16.8627	0.0002	**
Amigable	3.378	3	3.184	3	3.071	3	9.3746	0.0009	**
Con miedos	2.263	2	2	2	2.660	3	21.7637	0.0001	**
Respeto a docentes	3.663	4	3.384	4	3.464	3	8.0482	0.0179	**
Cuido las instalaciones	3.410	4	3.107	3	3.464	3	10.2200	0.0060	**
Inteligente	2.831	3	2.569	3	2.910	3	7.8460	0.0198	**
Noviero/a	2.115	2	2.030	2	1.714	1	8.7400	0.0127	**
Agresivo/a	1.642	2	1.400	1	1.544	1	6.3152	0.0425	*
Provocador/a	1.536	2	1.400	1	1.625	2	6.2879	0.0431	*

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información de investigación de campo.

La evaluación sobre la percepción de la belleza se basa en los estereotipos sociales, los cuales apuntan que las personas de la zona norte del país son más guapos/as que las del sur. Asimismo, impera la creencia de que las personas indígenas tienen un fenotipo característico que las hace “feas”, como el caso del estudiantado de la preparatoria Felipe Bachomo. Esto se debe a la influencia de las subjetividades de la belleza implantada por la colonialidad del poder, la que repercute en los distintos grupos sociales en torno a la idea de la raza indígena subordinada y la dominación de la belleza desde parámetros occidentales (Quijano, 2000).

Los alumnos y las alumnas de la preparatoria San Blas se consideran más agresivos/as, percepción que obedece al contexto social en el que están inmersos, y que coincide con lo expuesto por Ruiz-Ramírez et al. (2016), el Informe

Internacional sobre la Prevención de la Criminalidad y la Seguridad Cotidiana (2010), Blaya, Debarbieux, Del Rey Alamillo y Ortega-Ruiz (2006) y Reeve (2006). En la comunidad donde viven (San Blas, El Fuerte, Sinaloa) es habitual ver a sicarios pasearse por las calles con armas; algunos/as estudiantes observan como sus familias venden o consumen drogas; han aprendido a convivir con la violencia y ante situaciones “subjetivamente, no agradables para ellos/as”, reaccionan con más violencia. Esto se suma a que en 2015 el municipio de El Fuerte, en Sinaloa, donde se ubica la preparatoria, ocupó el duodécimo lugar en violencia a nivel nacional, de acuerdo con el Informe de la Violencia en los Municipios y las Entidades Federativas de México (IVMEFM, 2015). Todo lo anterior se convierte en un caldo nutritivo para que se perpetúe y aumenten los niveles de bullying.

Los/as alumnos/as de la preparatoria agrícola de la UACH se consideran más inteligentes, lo cual se debe a que, a nivel nacional, la Universidad Autónoma Chapingo asigna de 22 000 a 29 000 fichas para ingresar a la preparatoria, y sólo se selecciona al 10% de los/as aspirantes, quienes obtengan una mayor valoración académica en su examen de ingreso, según información de El Financiero (2015) y el Periódico Supremo (2018). Por lo tanto, el/la estudiante de la preparatoria agrícola de la UACH se considera con mayor potencial académico mientras que en las otras dos preparatorias no se efectúa un filtro de ingreso. Además, cuidan mayormente las instalaciones escolares porque 95% del estudiantado recibe sus alimentos en los comedores del plantel, y 50% vive en el internado de la preparatoria agrícola de la UACH, y ante esos privilegios, el alumnado cuida las instalaciones escolares.

Otras características que manifestaron son: tener miedos, reconocerse más provocadores/as y prefieren que molesten a otros/as. Los estudiantes de la preparatoria agrícola de la UACH presentan mayores miedos porque están viviendo su adolescencia solos/as, se les está obligando a ser maduros/as lejos de sus familias; tienen que aprender, a temprana edad, a racionalizar sus recursos económicos, su tiempo, y a resolver sus problemas sin un apoyo familiar físico. Asimismo, dejan sus hogares con la promesa de regresar con un título universitario, por eso se le suma el miedo al fracaso escolar y a las constantes agresiones que reciben. Además, se reconocen más provocadores/as porque demuestran su poder y valentía, y con esas acciones evitan ser víctimas de bullying; esto concuerda con Carrillo et al. (2013), quienes consideran que el acto de ser provocador/a corresponde a una forma de supervivencia que evita la dominación de los/as otros/as.

El estudiantado de la preparatoria Felipe Bachomo tiene más amigos/as, pero no una buena percepción de su belleza; acorde a sus subjetividades, se consideran feos/as por no cumplir con los rasgos socialmente aceptados e inherentes a lo que significa ser guapo/a, concordando con Mingo y Moreno (2015); suponen que sus rasgos indígenas (Mayo-Yoreme) los posiciona como feos/as, lo cual se debe a que, de

acuerdo con Quijano (2000), los colonizadores codificaron sus rasgos fenotípicos de dominación (blanco/a, alto/a, delgado/a, etcétera) bajo la hegemonía eurocéntrica, por lo que persiste la dominación y el control de la subjetividad de la belleza. Aunque existan diferentes tipos de belleza, el paradigma mundial es el europeo; de modo que los/as dominados/as (personas indígenas) avalan, por imposición, dicha identificación, y al no cumplir con el estereotipo de belleza occidental se consideran feos/as.

2.2. Percepción de la escuela y de la planta docente

Al contrastar las preparatorias mediante el test Kruskal Wallis ($\alpha=0.05$), se detectó una diferencia significativa alta por parte de los/as alumnos/as de la preparatoria agrícola de la UACH en el gusto por asistir a la escuela; el alumnado quiere aprender ($\chi^2=7.1006$; $Pr>0.0287$), al igual que los/as de la preparatoria San Blas ($\chi^2=8.4133$; $Pr>0.0149$), quienes desean estudiar una carrera profesional, mientras que los discentes de la preparatoria Felipe Bachomo no están incentivados/as en aprender o estudiar una carrera profesional.

El estudiantado de la preparatoria Felipe Bachomo no tiene buenas expectativas académicas porque se desenvuelve en un ambiente de bajo nivel académico: el promedio de escolaridad de los padres y las madres de familia es de 10 años; es decir, preparatoria inconclusa. En ese sentido, no tienen un prototipo de persona a seguir, en lo académico o profesional; su aspiración es obtener el certificado de la preparatoria para insertarse en el ámbito laboral, porque ese ejemplo es el que tienen en casa y en las comunidades donde viven.

Los/as estudiantes de la preparatoria agrícola de la UACH piensan que sus docentes son autoritarios/as ($\chi^2=16.3824$; $Pr>0.0003$), lo cual se debe a que en 2017 la Universidad Autónoma Chapingo ocupó el décimo lugar como una de las mejores universidades del país (Universia México, 2017); de ahí que los/as docentes deban ser competentes en sus clases y exigir buenos resultados académicos a sus estudiantes para mantener el prestigio institucional.

El análisis comparativo muestra una diferencia significativa alta respecto a cómo se sienten en la escuela. Los/as alumnos/as de la preparatoria agrícola de la UACH exteriorizan que se sienten con miedo ($\chi^2=14.2230$; $Pr>0.0008$) y angustia ($\chi^2=21.0189$; $Pr<0.0001$), en oposición a los de la preparatoria San Blas y Felipe Bachomo. El miedo y la angustia que experimenta el estudiantado de la preparatoria agrícola de la UACH se debe, principalmente, a dos motivos:

Primero, a la exigencia académica por parte de los/as maestros/as y directivos/as para permanecer en la lista de las mejores universidades de México, y seguir con su

programa de calidad educativa. El alumnado debe aprobar todos sus cursos, ya que durante los tres años de preparatoria y cuatro años de licenciatura tiene derecho a presentar siete exámenes extraordinarios; si excede esa cantidad, pierde la beca y es dado de baja definitiva de la institución, lo que puede derivar en terminar con el sueño, personal y familiar, de ser un/a profesionista egresado/a de la Universidad Autónoma Chapingo.

Segundo, el alto nivel de bullying que viven u observan de manera cotidiana en las aulas escolares, lo cual provoca que asistan a clases con miedo a ser agredidos/as, y con la angustia de no saber en qué momento pueden convertirse en víctimas del bullying, lo que coincide con Herrera-López et al. (2018).

2.3. Vulnerabilidad de ser doblemente víctimas de bullying

La prueba de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$) indica que los/as estudiantes de la preparatoria agrícola de la UACH y San Blas, además de ser víctimas de bullying durante sus estudios de preparatoria, también fueron agredidos/as en la escuela secundaria ($\chi^2=7.3042$; $Pr>0.0259$). Los resultados reflejan la vulnerabilidad de las y los alumnas/os a ser víctimas de bullying en el transcurso de sus estudios; lo cual demuestra que el bullying es consistente porque se sostiene en estructuras institucionalizadas del capitalismo, el patriarcado, de las relaciones sociales de dominación y de clasificación social, en coincidencia con Zapata-Martelo et al. (2018).

Lo anterior sitúa al alumnado en una grave desventaja, porque es más susceptible a las consecuencias del bullying, se destaca una personalidad trastocada ante las frecuentes agresiones que reciben en los diferentes grados y niveles escolares.

2.4. Contraste de las causas de bullying

El análisis comparativo de la Tabla 3 muestra las causas de la existencia de bullying en las preparatorias investigadas. El alumnado de la preparatoria San Blas considera que los/as acosadores/as atacan a las víctimas porque están feos/as y gordos/as, resaltando que ellos tienen una mayor autopercepción de su belleza, de acuerdo con su subjetividad, y por ello acosan a quienes no cumplan con los estereotipos sociales de ser guapos/as y delgados/as, coincidiendo con Guerrero (2013), Mingo y Moreno (2015), Dubow, Boxer, y Huesmann (2009) y Myrberg y Rosén (2008).

Tabla 3. Causas del bullying en las tres preparatorias

Variables	San Blas		Felipe Bachomo		Chapingo		Kruskal-Wallis Test		
	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	χ^2	Pr >F	Significancia
Por ser feos/os	1.625	2	1.400	1	1.464	1	9.1061	0.0105	**
Por preferencias	1.687	2	1.492	1	1.723	2	10.3396	0.0057	**
Por problemas de lenguaje	1.375	1	1.261	1	1.571	2	17.7980	0.0001	**
Por ser pobre	1.364	1	1.200	1	1.419	1	8.8924	0.0117	**
Por carencia de valores	1.687	2	1.692	2	1.830	2	6.9239	0.0302	*
Por estar gordos/as	1.083	1	1.046	1	1.008	1	6.7946	0.0335	*

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información de investigación de campo.

El alumnado de la preparatoria agrícola de la UACH reconoce, en mayor medida, que hay bullying por las preferencias sexuales diferentes a las socialmente aceptadas (heterosexual), lo que corresponde a lo señalado por Ruiz-Ramírez et al. (2016), Mingo y Moreno (2015), UNESCO (2013) y Guerrero (2013). Las personas homosexuales son más vulnerables a ser víctimas de bullying, máxime en un contexto, como en la preparatoria agrícola de la UACH, donde se estudian ciencias agrícolas, las cuales se perciben como carreras para hombres. En ese sentido, Pereda-Alfonso, Hernández y Gallegos (2013) mencionan que, sin importar el contexto escolar, las agresiones a las personas homosexuales prevalecen debido al modelo de masculinidad que implica el ejercicio del poder patriarcal.

También relacionan al bullying con problemas de lenguaje, sin embargo, el alumnado no presenta ningún trastorno de lenguaje o del habla. Lo que sucede es que su lengua materna es el zapoteco, mixteco, náhuatl, tzotzil, entre otras; por lo tanto, tienen dificultades al pronunciar algunas palabras en español, el cual es su segunda lengua. En ese sentido, cuando nombran alguna palabra, de manera incorrecta, el alumnado se burla de ellos/as.

Otras de las causas que mencionan son: ser pobres y carecer de algunos valores; debido a que el alumnado sale de sus casas a temprana edad (15 a 16 años) para estudiar en la preparatoria agrícola de la UACH, sus familias tienen poco tiempo para apoyarlos/as en adquirir algunos valores, como los de convivencia, respeto, tolerancia, justicia y equidad, entre otros, de acuerdo con Ruiz-Ramírez et al. (2016)

y Zapata-Martelo et al. (2018), quienes determinan que la familia es el espacio donde se aprenden conductas y valores, los cuales pueden impedir las diferentes agresiones del bullying.

Las causas para que el bullying se extienda a todos los centros escolares son múltiples, dado que forma parte de un contexto donde persiste: 1) la violencia social en las comunidades (secuestros, violaciones, robos, matanzas y feminicidios, entre otros); 2) los estereotipos sociales, que en la sociedad mexicana conllevan a la desigualdad de género; 3) la homofobia, porque las personas no cumplen con los parámetros de lo heterosexual; 4) los sueldos y trabajos precarios, que se traducen en carencias económicas y alimenticias para las familias; 5) la poca atención de los padres y las madres hacia el cuidado y la educación de sus hijos/as; y 6) los métodos de enseñanza rígidos y autoritarios por la falta de vocación docente y el propio sistema educativo. Este entorno se ha convertido en caldo nutritivo para que los/as jóvenes exterioricen sus estados emocionales con enojo, ira o agresiones, dando origen a las manifestaciones del bullying en el ámbito educativo.

2.5. Comparación de las agresiones que el alumnado ha recibido de sus compañeros/as

La Tabla 4 muestra el Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$), con diferencia significativa alta, sobre las manifestaciones del bullying que estudiantes de las tres preparatorias reciben con persistencia de al menos una vez a la semana.

En el análisis comparativo se observa que el estudiantado de la preparatoria agrícola de la UACh recibe en su mayoría empujones; se siente ignorado, excluido, aislado, difamado, burlado por su origen y por su apariencia física. Además, piensa que hablan mal de él, considera que no lo dejan participar en clase y que le hacen gestos, en comparación con los/as estudiantes de las preparatorias San Blas y Felipe Bachomo.

Los discentes de la preparatoria agrícola de la UACh son más vulnerables y sensibles de las diferentes agresiones del bullying (físicas, psicológicas, verbales, sociales y cibernéticas) porque se sienten solos/as, ya que viven sin la convivencia física y emocional de sus familias.

Tabla 4. Manifestaciones del bullying que reciben las víctimas

Variables	San Blas		Felipe Bachomo		Chapingo		Kruskal-Wallis Test		
	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	χ^2	Pr >F	Significancia
Físicas									
Me empujan	1.354	1	1.453	1	1.625	1	9.1656	0.0102	**
Psicológicas									
Me ignoran	1.500	1	1.492	1	1.794	1	13.0438	0.0015	**
No me dejan participar	1.177	1	1.030	1	1.250	1	7.7081	0.0212	**
Me excluyen	1.177	1	1.123	1	1.562	1	30.6658	<0.0001	**
Me difaman	1.125	1	1.261	1	1.357	1	9.7989	0.0075	**
Me aíslan	1.135	1	1.046	1	1.196	1	7.2576	0.0265	**
Verbales									
Me humillan	1.229	1	1.276	1	1.526	1	19.4084	0.0001	**
Me ofenden	1.375	1	1.338	1	1.589	1	9.4646	0.0088	**
Se burlan de mi apariencia	1.187	1	1.138	1	1.446	1	18.8478	0.0001	**
Se burlan de mi origen	1.052	1	1.030	1	1.169	1	7.5847	0.0225	**
Me insultan	1.270	1	1.507	1	1.580	1	13.6756	0.0011	**
Hablan mal de mi	1.333	1	1.553	1	1.803	2	20.8463	0.0001	**

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información de investigación de campo.

Aunado a lo anterior, en la preparatoria agrícola de la UACH conviven estudiantes de diversos estados de la República mexicana, con diferentes culturas, etnias, religiones, niveles económicos, etcétera, y esa multiculturalidad da origen al bullying y a la discriminación, lo que coincide con Carrillo et al. (2013). Esto se presenta porque cada grupo social ha construido su forma de habitar en el mundo; su cosmovisión es diversa, y esas diferencias favorecen a que incurran las agresiones persistentes y desiguales, porque el estudiantado no comparte los mismos pensamientos u objetivos académicos y de vida.

Las manifestaciones del bullying que sufren las víctimas tuvieron mayor tendencia hacia la preparatoria agrícola de la UACH, la cual presenta el mayor nivel de bullying (99.1%) en comparación con la preparatoria San Blas (87.5%) y Felipe Bachomo (86.2%). Estos resultados muestran un alto nivel de bullying, inclusive superior al 68.6% que reportó la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014); se

concuerta con Herrera-López et al. (2018) y Carrillo et al. (2013) en que los datos del porcentaje del bullying se diferencian drásticamente en diversas investigaciones, debido a la percepción y a la subjetividad que tienen las personas sobre las manifestaciones del bullying.

En ese sentido, y de acuerdo con Pereda-Alfonso et al. (2013), es urgente que, institucional y socialmente, se efectúen diversos talleres que mitiguen las agresiones del bullying, los cuales deben propiciar ambientes de sana convivencia entre todos/as los/as integrantes del sistema educativo.

2.6. Comparación de las agresiones que hacen a sus compañeros/as

El análisis comparativo del Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$) muestra las agresiones que el estudiantado acosador practica cotidianamente, una vez a la semana, a sus compañeros/as (Tabla 5). El estudiantado de la preparatoria San Blas ha incurrido en agresiones graves que dañan la integridad física de la víctima, ha amenazado con una navaja. De acuerdo con Carrillo et al. (2013), estas agresiones se producen por la intensa activación de emociones negativas que se acumulan a través de sus experiencias del contexto familiar y social, en donde este último, de acuerdo con IVMEFM (2015) es violento.

Tabla 5. Manifestaciones del bullying que hacen los/as acosadores/as

Variables	San Blas		Felipe Bachomo		Chapingo		Kruskal-Wallis Test		
	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	χ^2	Pr >F	Significancia
Físicas									
Doy cachetadas	1.093	1	1.200	1	1.044	1	8.0844	0.0176	**
Amenazo con navaja	1.072	1	1.000	1	1.000	1	7.4568	0.0240	**
Jalo el cabello	1.135	1	1.215	1	1.071	1	6.3195	0.0424	*
Aviento objetos	1.114	1	1.246	1	1.187	1	6.2409	0.0441	*
Verbales									
Insulto	1.093	1	1.338	1	1.383	1	17.8317	0.0001	**
Hablo mal de alguien	1.145	1	1.200	1	1.303	1	10.0758	0.0065	**
Amenazo verbalmente	1.072	1	1.030	1	1.133	1	5.8524	0.0536	*

Me burlo por la apariencia física	1.062	1	1.015	1	1.116	1	6.8652	0.0323	*
Psicológicas									
Ignoro	1.291	1	1.569	1	1.544	1	8.0930	0.0175	**
He encerrado en un baño	1.020	1	1.138	1	1.017	1	12.7431	0.0017	**
He encerrado en un salón	1.031	1	1.092	1	1.008	1	6.0029	0.0497	*
Cibernéticas									
Publico fotos íntimas	1.041	1	1	1	1	1	5.5721	0.0556	*
Envío mensajes haciéndome pasar por otro/a	1.083	1	1	1	1.017	1	6.3422	0.0420	*

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información de investigación de campo.

El estudiantado de la preparatoria San Blas agrede cibernéticamente, con mayor frecuencia, en contraste con las otras dos preparatorias investigadas. El alumnado se esconde detrás de su celular, publica fotos íntimas y envía mensajes maliciosos, haciéndose pasar por otra persona, de manera que tienen mayor nivel de conectividad a internet, y agreden mediante su teléfono celular, el cual está conectado a las redes sociales.

El alumnado de la preparatoria Felipe Bachomo agrede a sus compañeros/as principalmente mediante cachetadas, jalar el cabello, aventar objetos, ignorar, encerrar en un baño o en un salón de clases. Mientras que los discentes de la preparatoria agrícola de la UACH insultan, hablan mal de sus compañeros/as o docentes, amenazan verbalmente y se burlan por la apariencia física; las manifestaciones verbales las realizan de manera indirecta (a espaldas de la víctima), lo que concuerda con Olweus (2006) y Sullivan, Cleary y Sullivan (2005). La agresión indirecta les permite resguardar su integridad académica y física, y de esa manera evitan ser sancionados/as, o que la víctima sea una víctima-activa y se quiera vengar de las agresiones que recibe, como sugiere Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz (2018).

2.7. Comparación de las agresiones que las/os estudiantes observan que sus compañeros/as reciben

La Tabla 6 muestra, con diferencia significativa alta que, al menos una vez a la semana, los/as estudiantes de la preparatoria San Blas observan que a sus compañeros/as, los/as patean, les roban su material, los/as manosean, no los/as dejan participar en clases o en juegos, los/as excluyen, los/as agreden vía WhatsApp y divulgan sus secretos y rumores en redes sociales por Facebook.

A las agresiones que se reciben por mensajería de WhatsApp y Facebook se les denomina cyberbullying, el cual se define como la agresión intencional y continua, a través de medios electrónicos con conexión a Internet, donde existe un desbalance de poder entre el agresor/a y la víctima. Este resultado concuerda con Prieto-Quezada, Carrillo y Lucio-López (2015), quienes determinan que el WhatsApp es uno de los medios de comunicación más comunes en la sociedad, y que el grupo estudiantil está usando como un medio emergente para agredir a los/as compañeros/as de clase. De acuerdo con Lucio-López, Prieto-Quezada y Carrillo (2018), el WhatsApp pone en riesgo la libertad de las víctimas, por lo que se sugiere la construcción de una identidad digital sana que no ponga en riesgo la reputación, privacidad y seguridad del alumnado de los diferentes contextos escolares.

Asimismo, coincidiendo con Herrera-López et al. (2018), el alumnado utiliza el internet, por su fácil acceso, para dañar a la víctima. El problema de las agresiones en las redes sociales se agrava porque la víctima puede ser agredida en cualquier momento (durante las 24 horas del día) y lugar (escuela, casa, calle), puesto que trae consigo su teléfono celular conectado a las aplicaciones de mensajería y a las redes sociales; de manera que la víctima no se siente segura en ningún instante del día, ni en ningún lugar. Además, el daño del cyberbullying se incrementa porque miles de personas, en un instante, se enteran de los secretos y rumores (falsos o verdaderos) del alumnado víctima; por lo tanto, el daño psicológico y social de las distintas agresiones es exponencial.

Tabla 6. Manifestaciones de bullying que los/as estudiantes han observado

Variables	San Blas		Felipe Bachomo		Chapingo		Kruskal-Wallis Test		
	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	χ^2	Pr >F	Significancia
Físicas									
Patadas	1.979	2	1.800	2	1.625	1	9.1502	0.0103	**
Jalar el cabello	1	1	1.569	1	1.312	1	8.1281	0.0172	**
Robar materiales	1.697	1	1.461	1	1.321	1	8.7223	0.0128	**
Manosear	1.447	1	1.293	1	1.258	1	6.2263	0.0445	*

Verbales									
Humillar	1.5208	1	1.312	1	1.598	1	9.1251	0.0104	**
Psicológicas									
No dejar participar en clase	1.614	1	1.107	1	1.357	1	18.1938	0.0001	**
No dejar participar en juegos	1.427	1	1.153	1	1.258	1	8.9430	0.0114	**
Excluir	1.604	1	1.200	1	1.491	1	9.3886	0.0091	**
Cibernéticas									
Agresiones por WhatsApp	1.427	1	1.169	1	1.205	1	8.5791	0.0137	**
Mensajes ofensivos	1.166	1	1.030	1	1.294	1	11.1539	0.0038	**
Divulgar secretos y rumores	1.281	1	1.030	1	1.241	1	10.4389	0.0054	**
Mensajes amenazantes	1.218	1	1.046	1	1.232	1	6.5534	0.0378	*

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información de investigación de campo.

Los alumnos y las alumnas de la preparatoria agrícola de la UACH han observado que a sus compañeros/as los/as humillan, reciben mensajes ofensivos y amenazantes en las redes sociales, lo cual se trata de maneras indirectas de las agresiones de bullying. Los y las estudiantes evitan ser acreedores/as de sanciones que pongan en riesgo su permanencia en una de las diez mejores instituciones de México (Universia México, 2017), por lo que evitan el riesgo de ser expulsados/as y perder su beca, la cual cubre la totalidad de sus estudios y la manutención, desde la preparatoria hasta concluir la licenciatura. No están dispuestos o dispuestas a perder tales privilegios, de manera que no se exponen a agredir directamente a sus compañeros/as, y lo hacen a través de manifestaciones verbales indirectas o escondidos/as detrás de un celular o computadora, lo que concuerda con Ruiz-Ramírez et al. (2017). Mientras, el alumnado de la preparatoria Felipe Bachomo ha observado, mayormente, que a sus compañeros/as les jalan el cabello, de manera que el/a acosador/a no teme a las sanciones que pueda recibir por visibilizar las agresiones que comete.

3 Conclusiones

Con base en el objetivo planteado se concluye que el bullying se presenta indistintamente en lo rural y urbano, en lo público y en lo privado, debido a que sus manifestaciones se han convertido en prácticas naturalizadas que forman parte de la vida social y escolar del alumnado, las cuales están enraizadas en el capitalismo, el

patriarcado, en la violencia social, en la dominación y clasificación social del colonialismo.

No se rechazó la hipótesis inicial, la cual indica que existen diferencias significativamente altas en los resultados del bullying en las tres preparatorias estudiadas.

El bullying se presentó en un nivel muy alto en las tres preparatorias. El porcentaje se diferencia drásticamente con otros resultados, a nivel medio superior, debido a la subjetividad de las personas, porque con base en sus experiencias asignan significados a las acciones sobre las manifestaciones del bullying.


El nivel del bullying es significativamente más alto en la preparatoria agrícola de la UACh, en contraste con las preparatorias San Blas y Felipe Bachomo. Esto provoca que el estudiantado de la preparatoria agrícola de la UACh sienta miedo y angustia. En ese plantel convergen estudiantes de distintos estados de la República mexicana, quienes están viviendo su adolescencia solos/as porque no están con sus familias y, por lo tanto, no han adquirido algunos valores o conductas que contribuyan a una convivencia sana, libre de diferentes tipos de violencias y agresiones. Pertenecen a diferentes clases sociales y culturas, conviven con personas de grupos indígenas y no indígenas, con cosmovisiones diferentes. Estos criterios se interrelacionan para que el nivel del bullying sea alto y persistente. De manera contraria, el nivel del bullying es inferior en la preparatoria Felipe Bachomo. Esto se debe a que el estudiantado manifestó que constantemente reciben pláticas de bullying; además, los discentes se consideran mayormente indígenas, lo que se traduce en el gusto de compartir clases con personas de su misma condición. Por ello, al sentirse igualitarios con sus compañeros/as, las diferencias son menores, y por ende también las agresiones del bullying.

El perfil detectado de las causas del bullying en las tres preparatorias investigadas son: pertenecer a un grupo indígena, ser homosexual, la subjetividad bajo la hegemonía eurocéntrica de sentirse feo/a o gordo/a, la violencia social de las comunidades y la falta de algunos valores en el estudiantado, a través de esos ejes de diferenciación social, se construyen y reproducen las desigualdades y las agresiones en el contexto escolar.

Con relación a las manifestaciones del bullying se encontró que el alumnado de la preparatoria San Blas determina que sus compañeros/as observan y acosan, principalmente, mediante las agresiones cibernéticas, en contraste con la preparatoria agrícola de la UACh y la preparatoria Felipe Bachomo. Las manifestaciones físicas las efectúan, reciben y observan los/as estudiantes de la preparatoria San Blas y Felipe Bachomo, ambas ubicadas en El Fuerte, uno de los

municipios más violentos de México, donde la población estudiantil está habituada a las constantes agresiones físicas, considerándolas como una manera habitual de convivir en la casa, la calle o la escuela; además, no le teme a las sanciones, por lo tanto, no se esconden y agreden directamente. Mientras, el alumnado de la preparatoria agrícola de la UACH ejerce, recibe y observa las agresiones psicológicas y verbales (a espaldas de las víctimas) porque cuidan su permanencia en la institución, quieren asegurar su carrera profesional dentro de la misma Universidad, y ante el temor de una sanción, no agreden directamente a sus compañeros/as.

Las pláticas del bullying influyen para que su porcentaje disminuya. El alumnado de la preparatoria Felipe Bachomo recibió pláticas para mitigar el bullying, y su nivel fue menor, mientras que el alumnado de la preparatoria San Blas y de la preparatoria agrícola de la UACH no han recibido pláticas, de manera que presentaron mayores porcentajes de bullying. Sin embargo, esta medida preventiva no es contundente, son necesarias diferentes acciones a nivel institucional y social. Algunas medidas son impartir cursos y talleres de sensibilización sobre las causas, consecuencias y prevención del bullying.

Es importante destacar que, en esta investigación, el estudiantado que ha sido víctima de bullying en la preparatoria también lo ha sido durante sus estudios en la secundaria, de manera que el bullying está sostenido en estructuras institucionalizadas que lo han naturalizado y lo han vuelto cotidiano. Por su persistencia en el tiempo académico, las agresiones pueden provocar graves daños en los/as estudiantes. 

Referencias

- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey Alamillo, R. y Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315.
- Carrillo, N. J. C., Prieto-Quezada, M. T. y Jiménez M. J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En Furlán M. A. y Spitzer S. T. (Coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (223-260). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Dato, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. México: FLACSO.
- Dubow, E., Boxer, P. & Huesmann, R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly*, 55 (3), 224-249.
- Furlán, A. (2009). Acerca de la violencia en la escuela. *Revista Novedades Educativas*, 224,12-15.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Gobierno de México - Seguridad, Justicia y Paz (2015). La violencia en los municipios y las entidades federativas de México en 2014 (IVMEFM). Recuperado de <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/prensa/summary/6-prensa/205-la-violencia-en-los-municipios-y-en-las-entidades-federativas-de-mexico-2014>.
- Gobierno de México- Centro Internacional Para la Prevención de la Criminalidad (2010). *Informe internacional sobre la prevención de la criminalidad y la seguridad cotidiana: tendencias y perspectivas*. Recuperado de http://ovsyg.ujed.mx/docs/biblioteca-virtual/Prevencion_de_la_criminalidad_seguridad_cotidiana.pdf
- Gómez N. y Zurita R. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán M. y Spitzer S. (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (183-222). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

- Guerrero, T. (2013). La institución imaginaria de la violencia en México. En Romano-Garrido, R., Pérez-Taylor, R. y Jiménez-Guillén, R. (Coords.), *Violencia, poder, imaginarios e incertidumbre* (pp. 69-89). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.
- Universia. (25 de abril de 2017). Las mejores universidades de México. Ranking 2017. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2017/04/25/1151818/ranking-mejores-universidades-mexico-2017.html>
- Lucio-López, L., Prieto-Quezada, Ma. T. y Carrillo, N. (2018). Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: Los usos del WhatsApp. *Alteridad, Revista de Educación*, 13(2), 204-213.
- Más de 22 mil jóvenes aspiran un lugar en Chapingo; la institución solo recibirá a dos mil 800 estudiantes (23 de mayo de 2018). *Periódico Supremo*. Recuperado de <http://periodicosupremo.com.mx/2018/05/23/mas-22-mil-jovenes-aspiran-lugar-chapingo-la-institucion-solo-recibira-dos-mil-800-estudiantes/>
- Míngo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.
- Muñoz-Cabrera, P. (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica*. Honduras: Central America Women's Network.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2008). A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 148(6), 507-520.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En Serrano, A. (Coord.), *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (79-106). España: Ariel.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*, cuadernillo 8, serie Buenas Políticas y Prácticas para la Educación en VIH y Salud. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918s.pdf>
- Pereda-Alfonso A., Hernández L. y Gallegos A. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las

- mujeres en el ámbito educativo. En Furlán M. y Spitzer S. (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (333-380). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Piña, M. (2011). Violencia en estudiantes mazahuas de telesecundaria. En Velázquez Reyes (coord.), *Los jóvenes y la violencia* (92-135). México: Eikon.
- Prieto-Quezada, M., Carrillo-Navarro, J. y Lucio-López, L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación educativa*, 15(68), 33-47.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Landier, E. (Ed.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Caracas: Faces.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and Why their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reyes E. (24 de abril de 2015). Universidad de Chapingo tiene cupo sólo para 10% de aspirantes. *El Financiero*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/universidades/universidad-de-chapingo-tiene-cupo-solo-para-10-de-aspirantes>.
- Ruiz-Ramírez, R., Sánchez-Romero, C., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J., Pérez-Olvera, Ma. A., Martínez-Corona, B. y Rojo-Martínez, G. (2017). Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1149-1163.
- Ruiz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B. y Rojo-Martínez, G. (2016). Bullying en una Universidad Agrícola del Estado de México. *Ra Ximhai*, 12(1), 105-126.
- Saucedo, R. y Guzmán, G. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://dx.doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Secretaría de Bienestar (2019). *Catálogo de localidades indígenas*. Recuperado de <https://www.gob.mx/bienestar/documentos/catalogo-de-localidades-indigenas-a-y-b-2020>
- Subsecretaría de Educación Media Superior -SEMS (2014). *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. México, D. F.: SEMS. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/se_m_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. España: Ediciones Ceac.
- Zapata-Martelo, E. y Ruiz-Ramírez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(4), 475-491.
- Zapata-Martelo, E., Ayala-Carrillo, R., Suárez-San Román, B., Lázaro-Castellanos, R. y López-Cabello, A. (2018). *Violencia en Universidades: sociedad, estado, familia y educación*. México: Colegio de Postgraduados.

Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía

Female Indigenous Students in Chapingo Autonomous
University and the feminization of Agronomy

María Eugenia Chávez-Arellano^a

Recibido: 3 de mayo de 2019

Aceptado: 16 de julio de 2020

Resumen: La participación de las mujeres indígenas en la educación superior y específicamente en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) ha cobrado relevancia, y la matrícula femenina se ha incrementado en las últimas generaciones con una presencia de alrededor del 40% del total del alumnado. En Chapingo hay un alto porcentaje de estudiantes de origen indígena (28.5% de estudiantes), las mujeres conforman alrededor del 40% también de ese grupo. El objetivo de este documento es analizar, a partir de experiencias previas de investigación sobre el tema y de datos estadísticos de la matrícula vigente entre julio 2018 y junio 2019, no sólo la presencia numérica de las estudiantes indígenas, sino los factores que orientan sus elecciones de carrera. Se concluye que, en Chapingo, como a nivel nacional, la matrícula de las mujeres se concentra en las disciplinas administrativas, lo cual puede explicarse desde el predominio del discurso masculinizado de la agronomía.

Palabras clave: estudiantes indígenas; mujeres; educación superior; agronomía.

^aDoctora en Antropología por la UNAM. Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Chapingo en el área de Ciencias Sociales. ✉sociologica57@gmail.com
|| ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1149-706X>

Abstract: The number of indigenous women in higher education has being increased in the last years. At the Chapingo Autonomous University, female enrollment also increased up to conforming around 40% of the total student body. Chapingo has a high percentage of indigenous students (28.5% of all), women make up around 40% too. The objective of this paper is to analyze, based on previous researches about the topic and on statistical data of current registration between July 2018 and June 2019, not only the numerical presence of female indigenous students but also the factors that may explain the choices they make about what to study. It is concluded that the fact most women decide to study the administrative disciplines in Chapingo, can be explained from the predominance of the masculinized discourse of Agronomy.

Key words: indigenous students; women; higher education; agronomy.

Introducción

La educación superior sigue siendo un privilegio en México. No importa cuántas veces se repita y se recurra a las estadísticas. En 2017 aparecieron diversas noticias señalando el rezago educativo en educación superior. Todas las notas señalaron como fuente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Efectivamente, en 2019, el reporte de ese organismo, respecto a la situación de México en el rubro educativo, indicaba que en 2016 únicamente 17.3% (aproximadamente 7.7 millones de personas) de la población adulta en este país tenía educación superior. Asimismo, pese a que la cuota de ingreso de mujeres a ese nivel fue de 49.5%, sólo 53.1% contra aproximadamente 60% de hombres, se graduaron (OCED, 2017). Entre 2008 y 2018, el porcentaje de población adulta que contaba con educación superior se incrementó de 16% a 23%, aunque continuaba siendo un porcentaje menor al promedio reportado por los países pertenecientes a ese organismo, que se encontraba en 44% (OCED, 2019).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) por su parte, para el ciclo escolar 2018-2019 proporciona un registro de 4,344,133 estudiantes inscritos en educación superior y 361,267 en posgrado. En ambos casos, el porcentaje de mujeres rebasa ligeramente al de hombres: 50.68% en licenciatura y 54.43% en posgrado. El mismo gobierno, a través de un comunicado publicado por la Secretaría de Educación Pública el 8 de marzo de 2018, ha reconocido el incremento en matrícula femenina, especialmente en la educación superior tecnológica (SEP, 2018).

En términos generales, la brecha de género se ha reducido de manera importante en lo relacionado no sólo con el acceso a la educación formal y otros espacios. No obstante, hay dos cosas que aún deben ser objeto de atención: uno, hay un ingreso diferenciado por sexo según el área de conocimiento pues la presencia mayoritaria de mujeres se acentúa en las áreas de la educación, la salud, las ciencias sociales,

artes y humanidades; mientras que la población masculina es mayor en ciencias naturales, exactas, agronomías, ingenierías o construcción (SEP, 2018). Dos, la aún escasa presencia de grupos de población históricamente con pocas oportunidades como la indígena y, especialmente, las mujeres indígenas. Aquí cabe destacar el trabajo de Preciado, Kral & Álvarez (2015), quienes han aportado interesante discusión sobre la experiencia de mujeres que estudian Ingeniería en la Universidad de Colima en México, en la cual destacan los diversos “modos” en que las mujeres “navegan” entre el mundo de los hombres y a la vez van construyendo una nueva identidad de ser mujer en esos espacios masculinos.

En el caso particular de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), es posible afirmar que la orientación disciplinaria que caracteriza esa institución desde sus orígenes y que privilegia la formación de profesionales en las áreas agronómicas hace que la institución pueda identificarse como altamente masculinizada, tanto por los significados propios de la labor agronómica, como por la presencia mayoritaria de varones entre el personal académico y estudiantes. Una masculinidad hegemónica propia de la institución que produce y reproduce los valores de lo que es ser hombre, ser agrónomo y ser chapinguero. Valores que se cristalizan en la exaltación del trabajo rudo en el campo, en la responsabilidad adquirida y hasta en las conductas de riesgo que ser hombre puede implicar: consumir alcohol, drogas, comportamientos violentos entre compañeros o hacia compañeras, etcétera (Vázquez & Castro, 2009).

No obstante, la matrícula ha cambiado en términos de composición de género durante los últimos años, de tal manera que, a estas fechas, las mujeres conforman poco más del 40% del estudiantado en los tres niveles académicos que ofrece la institución: medio superior, superior y posgrado. Sin embargo, esta situación no ha trastocado los valores de ser chapinguero, y las mujeres se incorporan a la vida estudiantil en este ambiente de masculinidad dominante, asumiendo que el reto más importante a cumplir es el del trabajo en las mismas condiciones, al mismo ritmo y con la misma eficiencia que sus compañeros varones para no ser excluidas por profesores o por otros estudiantes. El total de mujeres indígenas que estudiaba en Chapingo al momento de esta investigación era de 1,209, pero esta cifra incluye las estudiantes del nivel bachillerato y posgrado. En este documento sólo nos ocupamos de aquellas que cursaban el nivel licenciatura, de manera que los datos presentados y analizados se refieren a las estudiantes indígenas con matrícula vigente en las diferentes carreras que ofrece la UACH. Este trabajo se realizó principalmente con base en datos estadísticos proporcionados por la administración escolar de Chapingo, así como en la revisión de investigaciones previas sobre el tema en esta zona, en las cuales los autores recurrieron a diversas estrategias de recolección de

información tales como entrevistas, grupos focales y otras que proporcionaron elementos de análisis relevantes para la interpretación de los temas abordados.

Con base en lo expuesto, hemos partido de la importancia que tiene la manera en que la masculinidad hegemónica se expresa en Chapingo entre las mujeres en general y, entre las mujeres indígenas en particular y, cómo puede determinar sus preferencias a la hora de elegir los estudios profesionales. Como se mencionó, destacamos la situación de mujeres indígenas en una institución de educación superior que, desde sus orígenes y debido a la orientación disciplinaria que tiene, se caracteriza por ser altamente masculinizada.

Chapingo reconoce a su población indígena

En un trabajo anterior señalamos que para inicios del milenio actual, sólo 1% de la población estudiantil era indígena según los datos que entonces proporcionara la ANUIES (Chávez-Arellano, 2008). Más recientemente resulta muy difícil tener acceso a datos certeros de la población estudiantil de origen indígena. Según algunas declaraciones en la prensa, la población universitaria indígena puede fluctuar entre 1% y 3% en todo el subsistema de educación superior (Villa, 2018). Esto concuerda con lo señalado por Didou (2018), sobre la necesidad de contar con datos confiables sobre la matrícula a nivel nacional. Al respecto, la autora destaca que aunque parece haber un aumento en el porcentaje de acceso de este grupo de población, sigue habiendo una necesidad “apremiante” de información. Destaca también, en torno al tema de nuestro interés, que estos estudiantes se concentran en tres campos de conocimiento, tales como en las instituciones agronómicas, las de educación o formación docente y en tecnológicos. Además, prevalece su presencia en la zona sur: en los estados de Campeche, Guerrero, Puebla, Oaxaca y la Península de Yucatán.

Una de las instituciones agronómicas referidas por Didou es la Universidad Autónoma Chapingo, institución orientada a la enseñanza de las disciplinas agronómicas fundamentalmente, ofrece educación media, superior y de posgrado en su campus central y en algunos de sus Centros Regionales en diversos estados del país. Se localiza en el municipio de Texcoco, Estado de México a aproximadamente treinta y cinco kilómetros de la Ciudad de México, en las instalaciones de la antigua hacienda Chapingo. Ha sido objeto de atención y análisis por diversas razones: es una institución pública federal que cuenta con un sistema de becas de muy alta cobertura para sus estudiantes y un internado, no cobra cuotas de algún tipo, cuenta con un reglamento académico para estudiantes el cual impone exigencias de desempeño por arriba del promedio de las otras instituciones de educación superior, además de contar con un alto porcentaje de personal académico de tiempo completo, entre otras cosas.

El primer ingreso como estudiante a Chapingo se realiza únicamente para cursar el nivel medio superior (Preparatoria Agrícola), con estudios previos de secundaria. Al terminar los tres primeros años del ciclo de bachillerato, todo el estudiantado tiene acceso automático, por así decirlo, a cualquiera de las 25 opciones de estudios de nivel superior (ingenierías y licenciaturas) que la institución ofrece. Existe una opción para ingresar con bachillerato, pero sigue el mismo proceso que los estudiantes con secundaria, y los aceptados deben cursar dos semestres propedéuticos que los introducen a las materias agronómicas que se enseñan en la Preparatoria Agrícola. Este año propedéutico está bajo la administración del Departamento de Preparatoria y los que terminan, acceden al nivel superior de igual forma que los que concluyeron el bachillerato en Chapingo.

El proceso de selección de aspirantes ha sido modificado con el tiempo. Actualmente, aunque la calificación obtenida en el examen de admisión es un criterio importante, no es el único, ya que después de seleccionar a los estudiantes que han obtenido calificación aprobatoria, la matrícula se completa mediante un mecanismo de ingreso por cuotas, entre las que destacan: estudiantes de estados y municipios pobres-rurales, tipo de escuela de origen (tele secundarias, secundarias técnicas), estudiantes de origen indígena. Las cuotas por supuesto, no incluyen delimitaciones por género. Esto ha sido considerado una política inclusiva que da oportunidad de estudios a poblaciones con algún grado de marginación.

Al nuevo ingreso, los aspirantes aceptados son clasificados en tres categorías: becados internos, becados externos y externos. La primera categoría (BIN) se asigna a estudiantes con alto promedio y con necesidad de apoyo comprobado con base en un estudio socioeconómico que se realiza al momento de la obtención de la ficha para el examen de selección, a este grupo se le proporciona dormitorio y una cantidad mensual en efectivo para gastos. La segunda categoría (BEX) está dirigida a estudiantes con promedio alto pero que, de acuerdo con los datos de su estudio socioeconómico pueden no requerir apoyo económico de la misma magnitud que los clasificados como internos, viven fuera del campus. La tercera categoría es para estudiantes que, con base en la misma clasificación socioeconómica no requieren internado o apoyo para subsistir, suelen ser estudiantes que habitan en los alrededores del campus con sus familias o sin ellas pero con solvencia suficiente para afrontar sus gastos de vivienda y manutención en general.

Para marzo de 2019, las estadísticas proporcionadas por Chapingo a través de la Subdirección de Administración Escolar (UACH, 2019), indican que estaban inscritos 2,634 estudiantes de origen indígena, de los cuales 1,209 eran mujeres y 1,425 eran hombres. Esta cifra equivale a 28.56% de la población estudiantil total que es de 9,221 estudiantes. En Chapingo se encuentran representadas 44 etnias

entre las que destacan, por el número de estudiantes inscritos: náhuatl con 491, zapoteca con 422, mixteca con 361, totonaca con 160 y otomí con 134.

En diversos trabajos se ha documentado cómo inició el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) que, a nivel nacional, patrocinaron ANUIES y la Fundación Ford en 2001 (Flores & Barrón, 2006; Didou & Remedi, 2006; Romo, 2006). Otros trabajos se han ocupado también de documentar la experiencia en Chapingo (Chávez-Arellano, 2007 y 2008; Segura, 2014; Segura & Chávez-Arellano, 2016, Hernández, 2018), desde que en 2001 esta universidad fue “distinguida” como beneficiaria del programa y recibió el apoyo económico para atender a una población otrora no identificada.

Hacer referencia a la incorporación de Chapingo al PAAEI es importante porque este evento resultaría en la visibilización de una población estudiantil anteriormente oculta entre la población estudiantil del medio rural como una unidad. A partir de la instrumentación del programa en la institución se creó una unidad de atención a estudiantes indígenas y se elaboraron convocatorias para atraer a aquellos estudiantes que se supieran o se identificaran como indígenas (Flores & Barrón, 2006, p. 55). De esta manera, Chapingo comenzó a identificar a esta población entre sus estudiantes a partir de tres elementos: haber nacido en una población indígena, el manejo de una lengua originaria y, por supuesto, la auto adscripción. Antes de esto era imposible saber si había estudiantes originarios de alguna etnia indígena.

Cuando finalizó formalmente el programa por parte de ANUIES y la Fundación Ford, en Chapingo se dieron cambios importantes: la que funcionó como una Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas con instalaciones e infraestructura propia, así como con el apoyo de algunos profesores-tutores, desaparece como tal para convertirse en sólo uno de los seis objetivos estratégicos de un departamento¹ dependiente de la Subdirección de Administración Escolar, cuya misión define de la siguiente manera:

Realizar actividades enfocadas a incidir de manera positiva en los estudiantes liderando procesos de formación integral cimentada en valores, propiciando un ambiente educativo, armónico, y multicultural, mediante el desarrollo de habilidades sociales para formar personas responsables, y comprometidas en la construcción de la sociedad. (UACH, 2019).

Lo que sí continúa en Chapingo como una política institucional es la identificación de los estudiantes por origen étnico, permitiendo así tener cierta certeza de cuántos hombres y cuántas mujeres hay en la institución, en qué niveles estudian, la lengua

¹ Nos referimos a la Unidad para la Convivencia Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) que formalmente se define como departamento.

que conocen e incluso su desempeño en términos cuantitativos (calificaciones, materias reprobadas, abandono). Estos datos comienzan a estar disponibles desde el comienzo del PAAEI, como lo señalamos arriba, debido a que, a partir de ahí, todos los aspirantes a estudiar en Chapingo deben contestar en su solicitud de ingreso si pertenecen o no a alguna etnia y el nivel de dominio de la lengua originaria. Los datos de adscripción étnica reflejan la situación de estudiantes de preparatoria y licenciatura. Los datos de origen étnico de los estudiantes de posgrado comenzaron a integrarse en el expediente de los aspirantes hace apenas dos años, sin embargo, las estadísticas al respecto no están aún disponibles.

1 Educación superior para indígenas

Al ser considerados como un sector poblacional con necesidades especiales² debido a la exclusión histórica en que han vivido los pueblos originarios en México, pensar e instrumentar políticas de apoyo para promover y facilitar el acceso de sus jóvenes a las universidades aparece como una plausible política de inclusión. Después de todo, mayor cobertura de educación formal y especialmente a nivel superior para la población supone mayor equidad, más oportunidades y por supuesto, una posibilidad de acortar la brecha de las desigualdades.

Didou (2018) señala que las políticas dirigidas a consolidar la educación superior para indígenas están precedidas por la presencia de este sector de la población - desde finales de los años cincuenta- como maestros y promotores educativos, así como por la creación del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en Puebla y la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional en 1982 y, más adelante, en 1990, en la misma UPN con el inicio de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena. Evidentemente, la visibilización de la población indígena cobra vital importancia a nivel nacional e internacional a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas en enero de 1994.

Como consecuencia de la ya innegable presencia e importancia de las poblaciones originarias como parte sustancial de México, los derechos indígenas, como parte de los derechos humanos en el país, se fueron incorporando a la Constitución Mexicana mediante la adición de algunos párrafos en los que no únicamente se reconocía a la nuestra como una nación pluricultural, sino que esta cualidad tenía su base en los pueblos indígenas (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012). El primer reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad en el país es resultado de la

² La intención del PAEIES (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior) era apoyar económicamente a las instituciones para “responder a las necesidades especiales de los estudiantes indígenas” (Flores-Crespo y Barrón, 2006, p. 55).

ratificación del Convenio 189 de la Organización Internacional del Trabajo que México realiza en 1992. Sin duda, estos cambios constitucionales y los eventos sociales que protagonizaron los pueblos originarios sentaron las bases para crear y dirigir políticas con el objeto de que la educación superior pudiera ser accesible a estudiantes indígenas.

En 2001, al artículo primero constitucional se adicionó la prohibición de la discriminación por origen étnico y nacional. En el mismo año se creó también la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe como una instancia especializada de la Secretaría de Educación Pública bajo cuyo auspicio se crearon las Universidades Interculturales (UI) (Schmelkes, 2008). Estas instituciones en México se ubican en zonas de población fundamentalmente indígena, aunque no son exclusivamente para estos pobladores. No obstante, sí deben tener un porcentaje alto de estudiantes originarios. En ese mismo año, como se señaló anteriormente, la ANUIES y la Fundación Ford ponen en marcha el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en diversas instituciones de educación superior, el cual benefició a estudiantes de universidades varias como la Universidad Nacional Autónoma de México o Chapingo.

En la actualidad, las universidades interculturales acaparan la atención de analistas que han venido realizando seguimiento a estos proyectos para entender sus alcances y limitaciones. De acuerdo con Casillas (2012, pp. 21-22), una de las estrategias planteadas por parte de la SEP en su “Programa Sectorial de Educación 2007-2012 para la equidad educativa [contempla] apoyar el fortalecimiento de los programas de atención a estudiantes indígenas”, así como promover “la apertura y el desarrollo de instituciones y programas de educación superior que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad”.

A cerca de veinte años de funcionamiento de las primeras UI, los resultados son diversos en términos de cobertura y calidad. Hay quienes señalan que los estudiantes indígenas no necesariamente se identifican con estas instituciones y que no necesariamente estas universidades son la primera opción de aquellos que deciden y pueden continuar estudios superiores (Segura, 2016). Más allá de si las UI proporcionan o deben proporcionar una “formación académica culturalmente pertinente” (Bertely, 2011, p. 69), estamos ante un panorama de resultados heterogéneos y muy escasos datos sobre la población estudiantil de origen indígena en universidades que no son interculturales y que han salido del espectro de interés de los analistas, como es el caso de Chapingo.

Las redes sociales y la prensa de vez en cuando resaltan logros de alguna persona indígena que se ha graduado, que se graduó y usó su traje tradicional o ha obtenido beca para estudios de posgrado en el extranjero. Noticias indudablemente gratas en

este contexto de desigualdades y asimetrías, sin embargo, son notables justamente porque son las menos y, sin lugar a duda, ejemplo de circunstancias y esfuerzos extraordinarios.

1.1 Educación superior y mujeres (indígenas)

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), alrededor de 7.4 millones de personas hablan alguna lengua indígena y un poco más de cuatro millones de ellas se concentran en Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Tabasco, que son los estados con mayor concentración de pobreza (CONEVAL, 2016). Esto reafirma la relación entre población indígena y pobreza. Y si ya de por sí la población originaria se halla en situación de desventajas permanentes en términos de ingresos, vivienda, alimentación y educación (Avena, 2017), la situación de las mujeres en este sector se presenta todavía más difícil (Bautista, 2008), dada su condición de género, lo que las mantiene con mayores dificultades de acceso a los servicios en general y de acceso a la educación formal en particular.

El lugar que históricamente se ha asignado a las mujeres en los ámbitos privados y hacia la realización de tareas consideradas propias de su sexo ha mantenido a muchas sin acceso a derechos fundamentales como la educación o la posibilidad de decidir sus propios derroteros. Esto también, y como resultado del alza de muchas voces femeninas, ha dado lugar –afortunadamente- a políticas de acción afirmativa (como para las poblaciones originarias) sustentadas en leyes que, al menos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tuvieron a la perspectiva de género como eje transversal y que a la letra señala: “... se presentan Estrategias Transversales para Democratizar la Productividad, para alcanzar un Gobierno Cercano y Moderno, y para tener una Perspectiva de Género en todos los programas de la Administración Pública Federal” (p. 13).

Está documentado el hecho de que cada vez más mujeres tienen acceso a los diversos niveles de la educación formal, la educación superior no es excepción. ANUIES ofrece cifras que muestran que el porcentaje de mujeres rebasa ligeramente el de hombres tanto en nivel licenciatura (50.68% contra 49.32%) como en posgrado (54.43% contra 45.57%). Lo que sigue estando vigente es que la matrícula de mujeres se concentra en carreras relacionadas con las cuestiones educativas, administrativas, contaduría o enfermería, tal como lo muestran los anuarios de ANUIES (2017). Quintana & Blázquez (2017) señalan que varias disciplinas que tradicionalmente eran preferidas por hombres ahora son meta de muchas mujeres, cuyo número incluso ha rebasado a los varones, por ejemplo, en las áreas administrativas o de la salud.

Quizá el tema del no acceso de mujeres a la educación superior ha sido matizado justamente por los números que muestran que ahora hay ligeramente más mujeres que hombres realizando estudios superiores. No obstante, las diferencias se evidencian cuando atendemos los números de estudiantes mujeres en las disciplinas que las atraen. La elección de carrera o estudios superiores pasa no únicamente por el deseo y la posibilidad real de matricularse en una universidad, sino por una serie de determinantes culturales que delinean expectativas, gustos e incluso el desarrollo de habilidades. El sexismo se muestra en la elección diferenciada de carreras sobre la base de la creencia de que hay carreras más propias de mujeres o más propias para hombres, además de la persistencia de desigualdad en el acceso de las mujeres a la educación en zonas rurales y de alta marginación (Zubieta & Marrero, 2005; Quintana & Blázquez, 2017).

Es evidente que *ser mujer* no es una situación que defina a todas. Las adscripciones territoriales, étnicas, de clase, de raza, complejizan la situación de las mujeres. Igualdad numérica no necesariamente significa una mayor equidad. A la situación del acceso asimétrico de las mujeres a los estudios se añade el hecho de pertenecer a una comunidad originaria y por consecuencia, ser pobres. Son diversas las manifestaciones y reflexiones personales y teóricas que las mujeres de pueblos originarios nos han proporcionado para conocer y acercarnos a la manera en que han vivido las exclusiones, las formas de discriminación, racismo y dificultades de acceso y éxito a la educación superior, tanto en México como en América Latina (Bautista, 2008; Méndez, 2008; Gómez, 2008; Herrera, 2012; Kummer, 2013; Gnecco, 2016). Esto, sin duda, debe redundar en atender las diversas trayectorias, los obstáculos y las variadas formas de acceso al derecho inalienable a la educación.

En el caso de las mujeres indígenas, la situación es particularmente digna de atención ya que el hecho de que este sector de la población tenga acceso o no a la educación formal está asociado tanto con factores de creencias o tradiciones culturales que tienden a relegarlas a la vida del hogar y al matrimonio, como con una realidad estructural que no pone al alcance de las comunidades equipamiento para los servicios de educación: escuelas alejadas de las poblaciones, falta de infraestructura, grupos multigrado, falta de docentes, por ejemplo. La falta o escaso acceso a los niveles de educación básica y media explica en mucho el también escaso acceso a los niveles superiores.

En 2006 el Instituto Nacional de las Mujeres y el Consejo Nacional de Población documentan ampliamente la situación social, económica y de salud de las mujeres indígenas en México. En relación con la cuestión educativa, se señalan, con base en varios documentos, tres cosas importantes: las diferentes formas en que se comportan las desigualdades entre los diversos grupos indígenas, la importancia que tiene la procuración de que las mujeres indígenas no dejen la escuela después de la

primaria y el comportamiento numérico respecto a los niveles de estudio para hombres y mujeres (García et al., 2006, pp. 29-30).

El protagonismo que han adquirido las mujeres indígenas en ámbitos fuera de sus comunidades necesariamente ha significado rupturas con los papeles tradicionales: salir del lugar de origen para estudiar, hacer a un lado el matrimonio temprano o el trabajo doméstico como actividad laboral asociada a las mujeres rurales e indígenas, es decir, dejar atrás las prácticas femeninas del cuidado y sometimiento familiar para incorporarse a las universidades en áreas de conocimiento diversas, tomar decisiones importantes sobre sus vidas, definir sus proyectos personales e incluso deconstruir y reconstruir imaginarios en torno a ser indígena, pero sobre todo ser indígena mujer y, con toda seguridad, trastocar las formas de autoridad y organización tradicional propias del sistema originario.

De lo anterior dan cuenta experiencias como las de mujeres indígenas quienes, en sus trayectorias como estudiantes, han tenido que repensar su filiación y tradiciones culturales como motivos de exclusión (Hernández, 2018, pp. 8). Méndez (2008) expresa elocuentemente cómo las mujeres indígenas perciben, viven y afrontan las experiencias propias de ser “diferentes” en espacios urbanos, escolares o de trabajo que responden a imaginarios que, por un lado, las estigmatiza por su condición originaria y por otro, en sus comunidades las señalan por haberse alejado de sus lugares y sus tradiciones.

El juego de la adscripción indígena se antoja complejo en tanto que, como en todo caso de reconocimiento identitario, surge en el momento de la confrontación con los otros, con los no indígenas en espacios diversos. Las mujeres indígenas que llegan a las ciudades y después a la educación superior ¿se plantean desde siempre su condición indígena? Méndez (2008, p. 33) señala que fue hasta que llegó “a la ciudad y accedí a los estudios universitarios” se preguntó si era indígena.

1.2 Mujeres indígenas en Chapingo

En Chapingo las estudiantes indígenas suelen llegar también sin ninguna “conciencia” explícita de ser parte de una comunidad originaria, pero a la hora de su registro como aspirantes se les solicita anotar los datos referentes a esa condición cultural o adscripción étnica, como lo explicamos arriba. De esta manera es posible identificar que existe una población estudiantil masculina y femenina de origen étnico-indígena que enriquece la diversidad en la institución. Sin embargo, esta condición no define ni orienta la currícula. Los conocimientos impartidos en Chapingo, al ser una universidad agronómica, están dirigidos a contribuir con el medio rural y se basan fundamentalmente en una orientación científica y técnica para el desarrollo del campo. Aunque Chapingo también reivindica al medio rural en

términos de cultura y tradiciones especialmente a partir de la “Feria de la Cultura Rural” que celebra cada año. Este espacio permite en sus diferentes emisiones mostrar las tradiciones culturales de las regiones rurales -mestizas e indígenas- del estudiantado de Chapingo³.

Las estudiantes indígenas de Chapingo llegan exactamente por las mismas razones que llega cualquier otro u otra estudiante del medio rural que accede a la institución, es decir, por la oportunidad que la universidad ofrece de realizar estudios superiores de calidad, con una serie de apoyos asistenciales sin los cuales no tendrían alternativas para estudiar, tal como lo señalan reiteradamente en testimonios o entrevistas en diversos textos ya publicados (Chávez-Arellano, 2008; Segura & Chávez-Arellano, 2016; Hernández, 2018).

Los trabajos realizados hasta la fecha sobre estudiantes indígenas -hombres y mujeres- en Chapingo todavía no proporcionan datos o evidencias sobre si el desempeño académico de este sector estudiantil es igual o diferente al de los demás estudiantes, aunque esto es bastante factible dada la cantidad de datos que la institución registra. Lo que sí es posible afirmar es lo que se señala en un trabajo anterior al que ya se ha hecho referencia: la identificación que el estudiantado adquiere con la institución y el compromiso familiar que adquiere por el apoyo brindado hacen que su desempeño sea alto, a veces a costa de una gran dificultad de adaptación (Chávez-Arellano, 2008).

Lo anterior sigue siendo válido en las generaciones recientes. Lo que ha cambiado es el número de estudiantes indígenas en general y de las mujeres en particular. Mientras que para 2005 la población indígena estudiantil conformaba 14% del estudiantado total, ahora tenemos que este sector conforma poco más de 28%. De la misma manera, para 2005 había 111 estudiantes indígenas mujeres inscritas y 266 varones. En 2019, como ya se señaló, había 2,634 estudiantes indígenas: 1,209 mujeres y 1,425 hombres. Esta comparación se realiza con base en datos obtenidos para una investigación realizada con estudiantes indígenas en 2006-2007 (Chávez-Arellano, 2008). Como puede observarse, en Chapingo el porcentaje de mujeres sí es menor que el de los varones estudiantes.

Evidentemente, la política institucional que incluye las cuotas de ingreso a estudiantes de origen indígena ha funcionado como una acción afirmativa exitosa para posibilitar un lugar en la universidad a esta población. De las 1,209 mujeres indígenas matriculadas, 553 cursaban el nivel de licenciatura y estudiaban diversas

³ La Feria de la Cultura Rural merece un análisis particular en el contexto del significado de la diversidad cultural y la interculturalidad en esta institución, dada la manera “folclórica” en que se manejan las diferentes expresiones de las culturas. Pero esto, por lo pronto, se deja para otro espacio.

especialidades agronómicas. La mayoría de ellas se hallaban cursando carreras en el campus central de Texcoco, 45 se encontraban estudiando en los centros regionales de Chapingo ubicados en Durango, Tabasco, Yucatán y Zacatecas.

2 Elección de carrera en Chapingo

En esta época pudiera parecer anacrónico señalar que existe una cualidad femenina o masculina para el ejercicio de ciertas actividades profesionales o la elección de carreras universitarias. Ciertamente se promueve la importancia de las mujeres en la ciencia e incluso se han buscado estrategias para motivar a niñas y mujeres jóvenes para su acercamiento a las áreas del conocimiento científico. No obstante, sigue siendo recibida con cierta admiración y sorpresa la incursión de mujeres en las áreas “duras” de conocimiento y en disciplinas que no necesariamente son consideradas “propias para mujeres”, tales como la agronomía.

El estudiantado en Chapingo sabe, desde su ingreso, que su formación profesional será en torno a la agronomía. Para estudiar una licenciatura o ingeniería en Chapingo no hace falta hacer examen ya que lo que cuenta es el primer ingreso a preparatoria o a propedéutico, ya que estos niveles no son iguales a los bachilleratos de otras instituciones, sino que son especializados en lo agronómico.

La institución ofrece distintas especialidades de la disciplina, pero también ha diversificado la oferta con carreras no estrictamente agronómicas, tales como Estadística o Comercio Internacional. Esto mete a los estudiantes que están por concluir el nivel medio superior en un proceso de elección que se ve apoyado por jornadas de orientación vocacional para que puedan decidir la especialidad que estudiarán. Chapingo cuenta con 12 instancias de enseñanza (Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio), algunos de ellos ofrecen varias licenciaturas o ingenierías, en el campus central y con cuatro centros regionales que imparten carreras profesionales.

Tabla 1. Carreras donde predominan mujeres (porcentajes)

Carrera	Mujeres	Hombres
Ing. en Restauración Forestal	66.6	33.4
Lic. en Admon. y Negocios	72.7	27.3
Tronco común DICEA ⁴	55.8	44.2
Lic. en Comercio Internal.	57.1	42.9
Lic. en Economía	51.8	48.2
Ing. Agroindustrial	53.3	46.7
Ing. en Agricultura Sostenible	75	25

Fuente: Servicios Escolares de la UACH.

La elección de carrera, evidentemente, está atravesada en mucho por la significación imaginaria⁵ que sobre ella se tenga, tanto a nivel social como de expectativas personales. En este caso, pese a que la formación agronómica comienza desde el nivel medio superior, la elección del futuro profesional para las y los jóvenes también tiene una carga significativa importante. Hay carreras a las que se les otorga mayor o menor valor simbólico por razones diversas y alrededor de algunas de ellas se han creado también estereotipos. Por ejemplo, se considera que la Sociología Rural es para los menos hábiles en matemáticas, la Agroecología para los *hippies*, las especialidades de Economía y Comercio para “los fresas”, etc. Definen su elección con base en lo anterior y, por supuesto, en la identificación con lo agronómico que las y los jóvenes van teniendo a lo largo de los cursos previos al nivel superior.

De acuerdo con los registros académicos, las mujeres indígenas se encuentran matriculadas en las 25 carreras que se imparten en Chapingo. Los datos en las tablas 1, 2 y 3 muestran el porcentaje de mujeres y hombres que están inscritos en cada caso, en cuáles carreras prevalece el estudiantado indígena femenino, en cuáles la proporción es casi paritaria y en cuáles prevalece la población de varones.

⁴ Este tronco común corresponde a las carreras impartidas en el Departamento de Ciencias Económico Administrativas, en el cual se imparten las carreras de Administración y Negocios, Comercio Internacional y Economía, de manera que estas estudiantes continuarán con las carreras mencionadas después del primer año.

⁵ La significación imaginaria, en este caso, se basa en la idea de Castoriadis (1988) cuando se refiere a la forma en que el mundo social es constituido y articulado en función de un sistema de significaciones imaginarias que le dan sentido y valor a las elecciones y las orientaciones que los miembros de una sociedad hacen para valorar, desvalorar, estructurar o jerarquizar.

Tabla 2. Carreras donde hay poca diferencia entre el porcentaje de mujeres y hombres

Carrera	Mujeres	Hombres
Agroecología	42.4	57.6
Ing. Forestal	42.6	57.4
Ing. en Economía Agrícola	40	60
Agrónomo en Horticultura	43.6	56.4
Ing. en Fitotecnia	40.5	59.5
Ing. en Parasitología	45.4	54.6
Ing. en Sociología Rural	43.7	56.3
Ing. en Recursos Nat. Renovables	48.3	51.7
Ing. en Sistemas Pecuarios	42.1	57.9
Ing. en Zonas Tropicales	50	50

Fuente: Servicios Escolares de la UACh.

Es interesante notar que entre las carreras en las que se matriculan más mujeres están aquellas en las cuales no se realiza trabajo agronómico en el campo: Administración y Negocios, Comercio Internacional, Economía e Ingeniería Agroindustrial. Sólo Restauración Forestal y Agricultura Sostenible tendrían características de trabajo más agronómico propiamente dicho.

Tabla 3. Carreras donde predominan hombres (porcentajes)

Carrera	Mujeres	Hombres
Ing. Forestal Industrial	28.5	71.5
Lic. en Estadística	21.4	78.6
Ing. en Desarrollo Agroforestal	26.6	73.4
Ing. en Irrigación	19.7	80.3
Ing. en Mecánica Agrícola	11.3	88.7
Ing. en Mecatrónica	11	89
Ing. en Suelos	32.6	67.4
Zootecnia	34.6	65.4
Ing. en Redes Agroalimentarias	27.2	72.8

Fuente: Servicios Escolares de la UACh.

Por otro lado, las ingenierías y carreras con alto contenido de matemáticas son aquellas donde hay un predominio de varones. Aquí entonces cabría plantearse la reflexión acerca de si en este caso, en una universidad agronómica, pese a todo, continúa prevaleciendo de alguna manera la tendencia que hace a las mujeres indígenas -en este caso- optar por profesiones menos “masculinas”.

Recordemos además que las carreras administrativas que se imparten son aquellas preferidas por “los fresas”, de acuerdo con el estereotipo manejado por los propios estudiantes desde la preparatoria. Ser fresa en este contexto es comportarse y vestir de manera más urbana que los demás, “ser creída, payasa, apretada” en el caso de las mujeres o “ser gay” en el caso de los hombres (Vázquez & Chávez-Arellano, 2008, pp. 96-97). Hay entonces una asociación del estereotipo creado en torno a estas especialidades con su orientación más “femenina” y por tanto más propia de las mujeres.

Por supuesto que esta información presentada es apenas un pequeño acercamiento al panorama de la manera en que las mujeres indígenas se han incorporado a los estudios superiores. Chapingo tiene características que la hacen particular, pero la información que aquí se presenta permite mostrar que las estudiantes indígenas se desempeñan de manera exitosa durante sus estudios superiores, especialmente si atendemos al hecho de que son parte de un sector de la población en desventaja estructural.


3 Conclusiones

Aunque cada vez menos, las mujeres, al encontrarse en desventaja numérica y desenvolverse en un ambiente que tradicionalmente se ha considerado más propio de varones, van construyendo sus trayectorias estudiantiles mediante una serie de tácticas y prácticas que cotidianamente les permiten desempeñarse exitosamente en este ambiente académico. En este sentido, es necesario señalar que una de las cuestiones más relevantes de la situación de las mujeres en Chapingo es la actitud y la concepción que algunas de ellas tienen de sí mismas respecto a su posición como mujeres y como futuras agrónomas, en donde lo más importante es la identidad profesional sobre la identidad de género, tal como se ha reportado en un trabajo anterior (Chávez-Arellano, 2001), sustentado por testimonios de las agrónomas chapingueras. Una identidad que se construye a través de un proceso de socialización que se sostiene sobre una idea de trabajo duro y conocimiento mediante cuyo dominio pueden posicionarse al mismo nivel que los compañeros varones, pero que a su vez les impide reconocer las particularidades de las relaciones de género.

El ambiente que en este caso identificamos como altamente masculinizado corresponde al de una “masculinidad hegemónica chapinguera” que exalta valores asociados con una manera particular de ser hombre mediante el trabajo en el campo, la capacidad física para el trabajo rural, el esfuerzo, el ejercicio de la violencia si es necesaria, valores a los cuales las mujeres se alinean casi sin cuestionar la sobrevaloración masculina de este estilo de ser un profesional de la agronomía. En

el caso de las mujeres indígenas y del medio rural en general, dejar el hogar de origen para estudiar como alternativa al matrimonio temprano o a dedicarse a las labores domésticas supone una ruptura fuerte con un sistema patriarcal que las somete. Sin embargo, la interiorización primaria de un sistema de valores patriarcales, de alguna manera, se presenta como una serie de determinantes ambivalentes en la definición de sus trayectorias: deben tomar decisiones personales, académicas importantes durante su estancia en la universidad, pero a la vez estas decisiones se ven atravesadas por ese sistema de valores originarios que no les posibilita siempre identificar el peso que las relaciones de poder entre géneros pueden tener en su vida académica.

La tendencia nacional de la reducción de la brecha de género en el acceso a la educación superior podría hacer suponer que la incorporación de las mujeres a los estudios superiores va de la mano de una toma de poder de decisión y autonomía de sus vidas. No necesariamente. Un trabajo más fino y de corte cualitativo sobre las experiencias de las mujeres en las universidades, seguramente mostraría las contradicciones de vida a que se enfrentan día con día; es una materia pendiente. Pero lo que sí es de resaltar es la preferencia más o menos generalizada de las mujeres en México por elegir carreras de las áreas “blandas” -sociales, administrativas, educativas- como lo confirman los datos de ANUIES. Chapingo, pese a ser una universidad de vocación agronómica y en la que la mayoría de las estudiantes ingresa desde la Preparatoria Agrícola, sigue una tendencia similar a la tendencia nacional en este sentido: la matrícula femenina, en este caso de las estudiantes indígenas, se concentra en las carreras administrativas como se señaló en este documento.

La doble condición de desventaja que a estas estudiantes se les podría atribuir al ser indígenas y ser mujeres, en un contexto como el observado, se diluye y las asemeja el resto de sus compañeras y compañeros, dadas las características de la propia institución, la cual está concebida para atender y dar formación a la población menos favorecida del medio rural en términos generales. Es decir, no hay un trato preferencial hacia la población indígena ni hacia la población femenina, están en condiciones de igualdad con el resto del estudiantado debido a que tienen la misma oportunidad de obtener beca si sus calificaciones lo ameritan, de gozar de los servicios asistenciales que proporciona la universidad, de nivelar sus deficiencias académicas, de viajar, de convertirse en profesionales. Queda pendiente, al igual que lo señalan Preciado et al. (2015), una investigación que permita identificar formas de resistencia institucional y, por supuesto, formas de construcción de identidades profesionales y de género en contextos masculinizados como las ingenierías agronómicas. 

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuario de Educación Superior Licenciatura 2017-2018*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Avena, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (24), 176-198. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560009.pdf>
- Bautista, J. (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Aquí estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, 5(9), 11-26.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos* (XXXIII), 66-77.
- Casillas, M. (2012). Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística, en la educación superior en México. En M. Casillas, J. Badillo y V. Ortiz. (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina* (21-42). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- Chávez-Arellano, M. (2001). Identidad de género e identidad profesional. En E. Zapata, V. Vázquez & P. Alberti. (coords.), *Género, feminismo y educación superior* (333-352). México: Colegio de Postgraduados. Instituto de Socioeconomía del Desarrollo Rural.
- Chávez-Arellano, M. (2007). Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara*. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-066/528.pdf>
- Chávez-Arellano, M. (2008). Ser indígena en educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (148), 31-55.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). *Derechos humanos de los pueblos indígenas en México*. México: CNDH.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2016). *Medición de la pobreza*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/Pobreza_2008-2016/medicion-pobreza-entidades-federativas-2016.JPG
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior*, 47 (187), 93-109.

- Didou, S., & E. Remedi. (2006). *Pathways to higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Flores, P., & J. Barrón (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad*. México: ANUIES
- Gnecco, A. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, (14) 47-66 Doi: 10.17151/eleu.2016.14.4.
- Gómez, R. (2008). Mujeres indígenas, tres niveles de desigualdad y discriminación. *Aquí estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*. 5(9), 41-51.
- Hernández, F. (2018) *Representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo sobre multiculturalidad*, (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Chapingo. México.
- Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la educación superior de mujeres indígenas mayangnas, Uraccan de las Minas, 2009-2010. *Ciencia e Interculturalidad*, 10 (1), 41-57.
- Kummer, S. (2013). *Mujeres indígenas y educación superior en Guatemala: miradas críticas sobre su exclusión*. (Tesina de Especialización). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Méndez, G. (2008). Identidades cambiantes e imaginarios sociales de las mujeres indígenas: reflexionando desde la experiencia. *Aquí estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*. 5 (9), 27-40.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2017). *Education at glance*. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2017_CN_MEX.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2019). *Education at glance*. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX.pdf
- Preciado, F., Kral, K. & Álvarez, M. G. (2015) *Navegando entre dos mares: Mujeres en el contexto de la cultura de la ingeniería*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 39-58.
- Gobierno de la Republica. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- Quintana, D., & N. Blázquez. (2017). *Equidad de género en educación superior y ciencia. Agendas para América Latina y el Caribe*. México: UNAM-BUAP.
- Romo, A. (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. México: ANUIES.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf

- Segura, J. (2016). La Universidad Intercultural del Estado de Puebla: balance a ocho años de su fundación. En *Memorias del II Seminario de Investigación: Universidades Interculturales en México: balance de una década* (13). México: UNAM, CEAS, UV.
- Segura, C. (2014). *No soy de aquí, no soy de allá estudiantes indígenas en la UACH, experiencias en educación superior* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Chapingo. México.
- Segura, C., & Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021-1045.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Comunicado 64. Crece presencia de mujeres en educación superior tecnológica*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-64-crece-presencia-de-mujeres-en-la-educacion-superior-tecnologica>
- Universidad Autónoma Chapingo. (2019). *Estadísticas*. Recuperado de <http://upom.chapingo.mx/infografias/>
- Vázquez, V., & Chávez-Arellano, M. (2008). Género, sexualidad y poder. El chisme en la vida estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo. *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Revista de Investigación y análisis*, II (27), 77-112.
- Vázquez, V., & Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 701-719.
- Villa, L. (3 de agosto de 2008). Sólo 3 por ciento de los universitarios son indígenas en México: UNAM. *Desinformémonos*. Recuperado de <https://desinformemonos.org/solo-3-ciento-los-universitarios-indigenas-mexico-unam/>
- Zubieta, J., & Marrero, P. (2005). Participación de la mujer en educación superior y la ciencia en México. *Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2 (1), 15-28.

Caracterización de cuerpos académicos de escuela normales

Characterization of Academic Bodies of Normal Schools

María Guadalupe Siqueiros Quintana^a
José Ángel Vera Noriega^b

Recibido: 7 de noviembre de 2019
Aceptado: 15 de septiembre de 2020

Resumen: A una década de la implementación del PRODEP en las escuelas normales (2009-2019), se han formado 215 cuerpos académicos. El objetivo de este estudio es caracterizar a estas agrupaciones en términos de su ubicación y composición. Los supuestos teóricos en los que se basa son derivados de la sociología de las organizaciones (Krieger, 2001) y el comportamiento organizacional (Robbins & Rodge, 2009). Se trata de un estudio basado en la revisión documental, con alcance descriptivo. Los resultados revelan que la mayoría de estos grupos se encuentran en la región Centro Sur, principalmente, en el Estado de México. Se conforman de tres a cinco integrantes con mayor porcentaje de mujeres; sin embargo, aparece una relativa tendencia a ser el hombre el líder en grupos conformados por el 50% de cada sexo. Estos mismos indicadores se describen para los cuerpos académicos en consolidación (CAEC) y consolidados (CAC).

Palabras clave: cuerpos académicos; escuelas normales; comportamiento organizacional; composición de grupo.

^aDocente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” ✉ enesmarilu@gmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9497-1382>.

^bProfesor Investigador Titular del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (Doctorado en Desarrollo Regional) y de la Universidad de Sonora (Doctorado en Innovación Educativa). ✉ jose.vera@unison.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Abstract: A decade after the implementation of PRODEP in normal schools (2009-2019), 215 academic bodies have been formed. The objective of this study is to characterize these groups in terms of their location and composition. The theoretical assumptions on which it is based are derived from the sociology of organizations (Krieger, 2001) and organizational behavior (Robbins & Rodge, 2009). It is a study based on documentary review, with descriptive scope. The results reveal that many of these groups are located in the South-Central region, mainly in the State of Mexico. It is made up of three to five members with a higher percentage of women. However, there is a relative tendency to be a male leader in groups formed by 50% of each sex. These variables are described for the academic bodies in consolidation (CAEC) and consolidated (CAC).

Key words: academic bodies; normal schools; organizational behavior; group composition.

Introducción

Una de las formas de realizar investigación para generar y aportar conocimiento es a través de la interacción con otros (Gibbons et al., 1997; Pérez, Sánchez & García, 2016). En este sentido, Wuchty, Jones y Uzzi (2007), al revisar las autorías de la producción científica, encontraron que existe una tendencia a lo colectivo. Ante esto, los grupos de investigación se han convertido en un actor y un objeto de estudio (Sime, 2017) de interés para la comunidad científica y los tomadores de decisiones.

Uno de los factores que ha desempeñado un papel importante en la conformación de estas agrupaciones destinadas a la investigación es la política educativa (De Garay, 2009; Pérez et al., 2016). En México, desde finales del siglo pasado se han puesto en marcha programas dirigidos a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que promuevan el desarrollo científico a través del apoyo a la investigación para quienes generen y apliquen conocimiento de manera individual y colectiva. No obstante, la participación de las escuelas normales en estos programas ha sido a partir de principios del siglo XXI (Galván, Ramírez & Soto, 2017).

El interés de este artículo es presentar un panorama de los grupos de investigación que se han conformado en las escuelas normales. El objetivo general es caracterizar a los cuerpos académicos (CA) de escuelas normales en términos de su ubicación (regional, estatal e institucional) y composición (número de integrantes, porcentaje de mujeres y sexo del líder). La pregunta central de este estudio es ¿cuáles son las características principales de los CA de las escuelas normales del país (conformados en el periodo 2009-2019)?

El documento se estructura en cinco partes. La primera plantea el contexto de esta investigación relacionado con la política de investigación de los CA en educación superior y se especifica sobre este tipo de agrupaciones en los subsistemas de la

educación superior, especialmente se describen las características particulares de las escuelas normales y de su personal académico. La segunda establece los supuestos teóricos que reconocen a los grupos dentro de un contexto organizacional y que tienen una composición determinada por la cantidad de integrantes y su diversidad. La tercera presenta las orientaciones metodológicas que guiaron el desarrollo de este estudio. La cuarta describe los resultados en dos subapartados: ubicación y composición de los CA de las escuelas normales. Por último, la quinta parte discute y concluye los hallazgos más relevantes e identifica brechas para investigaciones futuras.

1 Los cuerpos académicos como política de investigación en la educación superior

Con base en sugerencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en un análisis de las condiciones de los profesores en la educación superior, se consideró necesario crear, en 1996, un programa de profesionalización docente para que desarrollen capacidades de investigación-docencia como característica esencial de la educación superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a). De este modo, surgió el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), actualmente “PRODEP del tipo Superior”, que está destinado a las IES de México.

El objetivo de este programa, además de fortalecer la investigación en la vertiente individual, también es promover que los profesores “se articulen y consoliden en CA y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno” (SEP, 2019a, p. 28). El fin último es mejorar la formación de estudiantes en educación superior, mediante “la sólida formación académica del profesorado y su articulación en CA comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento” (Gil, 2000, p. 3).

Un cuerpo académico (CA) es un grupo de Profesores de Tiempo Completo (PTC) que comparten objetivos y metas académicas, articuladas con una o varias Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios, y además atienden los programas educativos afines a su especialidad (SEP, 2019a).

El registro de un CA en el PRODEP se realiza anualmente y establece tres grados de consolidación: en formación (CAEF), en consolidación (CAEC) y consolidado (CAC). Los criterios que se consideran para cada nivel de consolidación son diferentes. Para las escuelas normales existen criterios complementarios específicos

que tienen que ver con el perfil deseable, el posgrado de sus integrantes y los productos que construyen en colaboración (SEP, 2019a).

El análisis de estos lineamientos que establecen la normativa y las reglas permiten reconocer el sustento de este tipo de programas que apoyan a la investigación. A fin de cuentas, estas son normativas generales que plantean las estrategias establecidas en letra escrita, pero es en la práctica donde verdaderamente se ven los alcances o la realidad.

Posiblemente, mediante este programa, se ha generado un proceso de cambio que promueve nuevos retos a las universidades para responder a las exigencias de producción de conocimiento a través de la investigación en CA desde sus diferentes condiciones particulares como IES (Pérez et al., 2016). Sin embargo, autores como Acosta (2006), Gil (2006) y Silva y Castro (2014) cuestionan el hecho de suponer que los CA registrados en PRODEP son los que existen realmente; de esta manera, se podría presumir que las cuestiones burocráticas se suelen imponer a la realidad o la práctica de los académicos.

1.1 Los subsistemas de educación superior en México y sus cuerpos académicos

La educación superior en México presenta una variedad de subsistemas con estructuras y organizaciones diferentes, que representan una desproporcionalidad y desigualdad de condiciones entre ellas (Edel, Ferra & De Vries, 2018). Por lo tanto, es de esperarse que, al implementar y poner en práctica políticas públicas que se destinan de manera general a las IES, se genere una diversidad de resultados.

Hasta el 2016, era de 730 el total de IES que participaban en el PRODEP (ver Tabla 1), las cuales se clasifican en nueve subsistemas de educación superior. En el caso de las escuelas normales, estas empezaron a participar a partir de 2009 (más adelante se expresan las razones de esta participación tardía), con 35 cuerpos académicos en 23 escuelas ubicadas en 13 entidades federativas (Galván et al., 2017).

Tabla 1. Subsistemas e instituciones participantes de PRODEP

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año							
	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	16	18	19	19	22	23
IES Federales			6	8	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	16	23	30	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	60	60	60	77	102	107
Institutos Tecnológicos Federales			110	110	110	130	132	132
Escuelas Normales				257	250	250	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados					49	77	86	103
Universidades Interculturales					9	8	8	8
Total	39	70	242	510	568	645	695	730

Fuente: Tomada de la página de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU, s. f.) <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.Htm?tab=>.

En términos generales, según la SEP (2019b)¹, existe un total de 6,106 cuerpos académicos en todos los subsistemas de educación superior en las diferentes áreas de conocimiento. De estos, 63% se encuentra en las Universidades Públicas Estatales (UPE), mientras que solo 4% se localiza en las escuelas normales y 7% en los Institutos Tecnológicos Federales. Estos últimos empezaron a participar en el PRODEP un año antes que las escuelas normales.

La totalidad de CA que se distribuyen en los diferentes subsistemas, se inscriben en seis áreas del conocimiento que el mismo programa establece: Agropecuarias; Sociales y administrativas; Salud; Ingeniería y tecnología; Naturales y exactas; y Educación, humanidades y artes. Según los datos de la SEP (2019b), 15.8% del total de estas agrupaciones inscriben sus LGAC en el área de la Educación, humanidades y artes.

De todos los cuerpos dedicados a esta área, las escuelas normales ocupan el segundo lugar, seguido por las UPE. De un total de 967 CA en esta área, 73.2% pertenece a las universidades públicas y afines, mientras que 22.4% es de escuelas normales (SEP, 2019b). Por lo tanto, una considerable parte de la investigación educativa que se realiza por CA del país se desarrolla en estos dos subsistemas.

Estas son algunas cifras que indican la situación en cuanto a la cantidad de subsistemas que participan, las áreas de conocimiento que desarrollan y el

¹ Consulta de la página de PRODEP (<https://promep.sep.gob.mx/ca1/>) el mes de septiembre de 2019.

porcentaje estos grupos por subsistemas. Los datos presentados brindan un panorama general de los CA registrados en el PRODEP. Sin embargo, es necesario profundizar en la composición y caracterización de estas agrupaciones para conocer y tener una visión más cercana en cada subsistema. En este caso, el interés se enfoca en las escuelas normales.

Como se ha mencionado, las UPE empezaron a recorrer este camino de avances, dificultades y logros en la conformación de CA desde 1996 para realizar investigación colegiada desde sus propias condiciones; en cambio, las escuelas normales tienen ciertas características que las colocan en una situación de desventaja al concursar por apoyos junto con las demás IES.

Tal parece que, ante estas características, las normales y otros subsistemas están representando el efecto Mateo propuesto por Merton (1968), quien plantea la ventaja acumulativa para aquellos que logran iniciar su productividad en épocas tempranas, además de la existencia de una estratificación que se basa fundamentalmente en el prestigio. Las instituciones financiadoras estipulan sus políticas de atender a la productividad, el prestigio del grupo y la disponibilidad de la infraestructura, lo cual, según Arechavala y Díaz (1996), condena a los estratos más bajos y a las etapas iniciales, en este caso las escuelas normales, a enfrentarse a barreras con dificultades extraordinarias a romper.

1.2 Características particulares de las escuelas normales como IES

Las escuelas normales son consideradas como parte del sistema de educación superior y como instituciones formadoras de docente. De acuerdo con Ferra y Edel (2017), el subsistema de normales se ha visto implicado en “una serie de reformas curriculares y de gestión institucional para atender las demandas del cambio social y las exigencias del acercamiento al nuevo milenio” (p. 3).

Es relevante mencionar que estas han sido las principales instituciones encargadas de la formación de maestros para el nivel básico (preescolar-primaria-secundaria). Sus orígenes orientados a la docencia y la cultura que se han venido formando en estas escuelas han hecho que la incorporación al PRODEP implique un gran reto para estas instituciones (Galván et al., 2017; Romero y Aguilar, 2017).

Una de las razones de la incorporación tardía de las escuelas normales a PRODEP es la adscripción de estas a diferentes subsecretarías relacionadas directamente a la educación básica. Por ejemplo, en 1971 se establecieron las subsecretarías de Educación Primaria y Normal (SEP, 2008); en 1984 se estableció que la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendría el grado académico de licenciatura (Baas, 2015; Cruz y Perdomo, 2016). A partir de

entonces, las normales se considerarían, formalmente, como IES (Deceano, Guevara y González, 2004). Sin embargo, esto no sucedió así, ya que ese año (1984) se crearon las Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública en los estados, responsables de administrarlas junto con los servicios federales de educación básica y normal y los servicios estatales de educación (SEP, 2008), por lo que seguían sin ser consideradas como parte de la educación superior en México.

Fue hasta 2005 cuando se empezó a considerar administrativamente a las normales como IES a partir de la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Mendoza, 2014; Romero & Aguilar, 2017). De esta manera, se plantea un vínculo directo con la Subsecretaría de Educación Superior (SES), del que emanan lineamientos específicos para gestionar recursos federales para este nivel y, por lo tanto, desarrollar las mismas funciones que las universidades del país: docencia, investigación, tutoría, gestión y extensión de la cultura. Con la creación de la DGESPE, se pretendió que los programas y políticas referidas a la formación de maestros se alinearan con el sistema de educación superior para avanzar en la transformación de las escuelas normales para elevar su calidad (Edel et al., 2018).

En cuanto al financiamiento de las escuelas normales, estas han contado, desde 2005, con el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (ProMIN) y el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) para otorgar apoyos económicos con base en una planeación estratégica participativa para que implementen proyectos académicos que impacten en la calidad de sus programas educativos. Al valorar esos proyectos, se establece que se le dé prioridad a las escuelas normales que hayan “participado en el PRODEP y elevado permanentemente el nivel de habilitación de sus profesores/as” (SEP, 2016, p. 32).

Por otro lado, uno de los organismos que influye en la toma de decisiones de las escuelas normales es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A partir de 1992, se reconoce al SNTE como titular de las relaciones laborales colectivas de trabajadores de base de los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal (SEP, 1992). Degante y Castro (2015) resaltan el poder político que ha tenido el sindicato de maestros y su influencia en el ejercicio de la profesión, desde la formación inicial en escuelas normales para la asignación de plazas hasta la conformación de comisiones que determinan la promoción de sus agremiados. Esto la convierte en una profesión estrechamente ligada al presupuesto público destinado a la educación y a los intereses del Estado y del sindicato de maestros.

Otro rasgo particular de las escuelas normales es la disposición que se establece en

la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017) sobre sus planes de estudio. Se plantea que el Ejecutivo Federal es quien determina los planes y programas de estudio de las normales de toda la República Mexicana.

Estas características de dependencia a subsecretarías poco relacionadas con la educación superior, sus sistemas de financiamiento, el poder del sindicato y su limitada autonomía curricular son características esenciales y específicas de estas instituciones formadoras de docentes que podrían estar limitando la toma de decisiones para favorecer la estructuración que se requiere ante las nuevas exigencias para la investigación.

1.3 Características de los profesores de las escuelas normales para formar cuerpos académicos

La política de apoyo a la investigación y la incorporación de las normales al PRODEP se produjo en un escenario sorpresivo y repentino, en donde no se contaba con una plataforma de acciones encaminadas a resolver en principio la falta de profesionales académicos de tiempo completo y sin la planeación formativa de los profesores para la obtención del doctorado y con ello las habilidades y competencias investigativas.

Una de las principales funciones de los CA es realizar investigación. Sin embargo, según Vera (2011), las condiciones que limitan la investigación en las escuelas normales son sus modelos organizativos y de contratación. Lo anterior se relaciona con el perfil de maestro que se contrata: sin posgrados, con escasas competencias investigativas (Palacios, 2015; Prieto, 2015) y por horas. Por consecuencia, existe insuficientes PTC con maestría, doctorado y perfil deseable que cuenten con la habilitación para formar y consolidar sus CA. Este tipo de escenarios son la base desde la que se intenta responder a la conformación de este tipo de agrupaciones con criterios específicos derivados del PRODEP como política educativa.

Estudios enfocados en comprender las condiciones que limitan el desarrollo de los CA en las escuelas normales han destacado el poco tiempo para la investigación por la saturación de actividades (Cruz, 2013; Ortega y Hernández, 2016), así como trabajo colaborativo, habilitación académica, financiamiento, producción científica y asesoría externa (Bringas, Pérez y Vázquez, 2015; Cruz, 2013; Yáñez, Mungarro y Figueroa, 2014) y una estructura organizacional enfocada a la docencia.

Un aspecto importante para conformar un CA es la contratación de maestros de tiempo completo, ya que se requieren por lo menos tres con esta característica para formar y registrar un CA ante PRODEP. La cantidad de PTC en las escuelas

normales del país apenas alcanza el 34.5% del total de maestros, mientras que casi la mitad son contratados por horas sueltas (SEP, 2019c). En la Figura 1 se observa que en siete años el porcentaje de docentes con tiempo completo ha aumentado cinco puntos porcentuales.

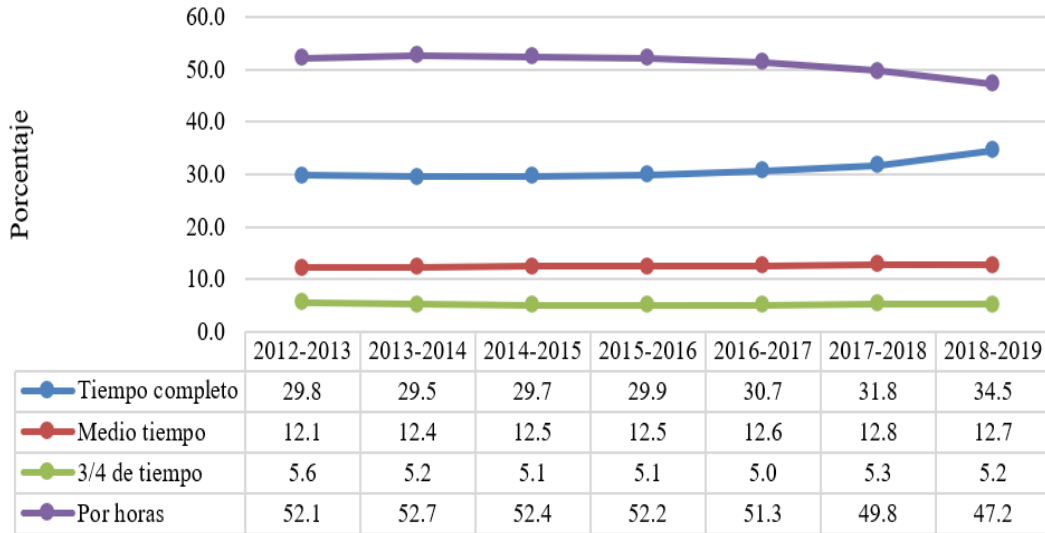


Figura 1. Porcentaje de personal académico por tiempo de dedicación por ciclo escolar.

Fuente: elaboración propia con base en la consulta del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) de la DGESE (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019). En años anteriores no se especifica la cantidad de maestros por tiempo de dedicación.

Por otro lado, la mitad de los maestros que se encuentran contratados en las escuelas normales tiene solo la licenciatura, el grado mínimo para dar clases en estas instituciones. En la Figura 2 se puede observar que el porcentaje de maestros con grado de maestría y doctorado van en aumento, mientras que los de licenciatura, normal básica e inferior a licenciatura van disminuyendo; sin embargo, un 6.2% no cuenta con licenciatura, porcentaje que es mayor que los que tienen doctorado (5.3%), es decir, hay más maestros sin licenciatura que con doctorado (SEP, 2019c).

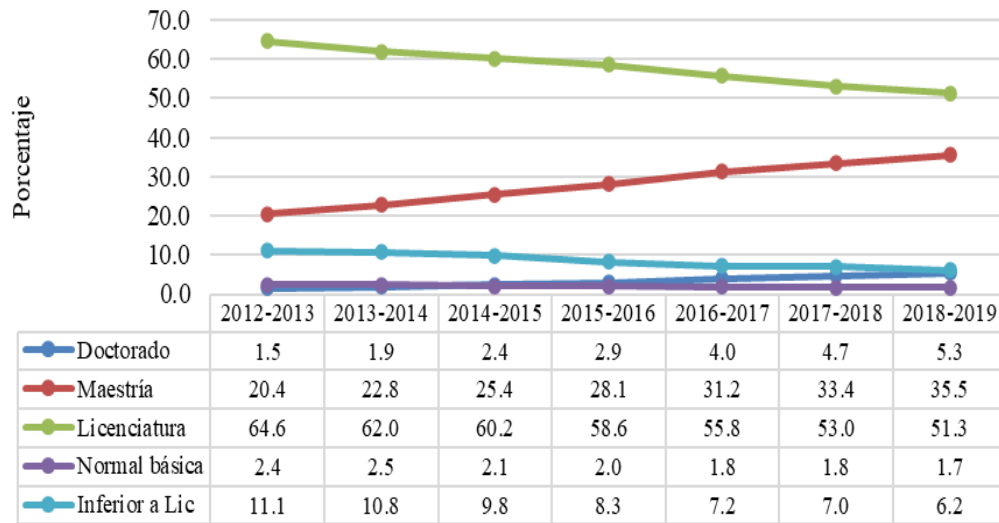


Figura 2. Porcentaje de Personal Académico por nivel académico por ciclo escolar
 Fuente: elaboración propia con base en la consulta del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) de la DGESE (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019). En años anteriores no se especifica la cantidad de maestros por tiempo de dedicación.

Estas cifras son significativas tanto en términos académicos como económicos: académicos, porque se espera que, a mayor grado académico, mayor desarrollo profesional; y económicos, porque si se trata de obtener recursos que tienen como requisito que su planta docente tenga grados académicos mayores, esto representa una gran desventaja.

2 Los cuerpos académicos desde la sociología de las organizaciones y el comportamiento organizacional

El principal sustento de este estudio se basa en algunos principios o supuestos teóricos que asumen a los grupos desde dos perspectivas: externas (contextuales) e internas (propias del grupo). Por un lado, se encuentra la sociología de las organizaciones (Krieger, 2001), que considera el contexto en el que se forman los grupos (externa); y por el otro, la del comportamiento organizacional que supone que una de las características principales de los grupos es su composición (Robbins & Judge, 2009).

Desde la sociología de las organizaciones, específicamente desde la perspectiva de Krieger (2001), un grupo es un sistema social dentro de un sistema mayor de organización. Partiendo de este supuesto, se asume que los grupos que aquí se pretende caracterizar están formados dentro de otra organización.

Desde esta lógica se busca reconocer e identificar la ubicación de los grupos dentro

del sistema de educación superior y bajo el subsistema de la DGESE. Cada uno de estos presenta características o condiciones económicas, sociales, políticas y culturales diversas que pueden influir en la conformación, desarrollo y extinción de los CA.

Por otro lado, al tratar de caracterizar al grupo desde el análisis de las características internas, existen teorías que se han desarrollado para tratar de explicar su conformación. En este sentido, la teoría del comportamiento organizacional, según Robbins y Judge (2009), explica que la composición de los grupos o equipos de trabajo es uno de los elementos importantes a considerar en el estudio de estas agrupaciones. Estos mismos autores sugieren que entre los aspectos que integran esta variable se encuentra el tamaño del grupo y su diversidad. El éxito del equipo o grupos parece depender, entre otras cosas, de su composición (Tröster, Mehra & Van Knippenberg, 2014).

Investigaciones recientes han estudiado el tamaño de los grupos en relación con la productividad (Cook, Grange & Walker, 2015; Cummings, Kiesler, Bosagh Zadeh & Balakrishnan, 2013; Engels, Goos, Dexters, & Spruyt, 2013; Wheelan, 2009). De acuerdo con Wheelan (2009), un mínimo de cuatro a cinco integrantes es suficiente para aportar una diversidad de visiones que se relacione con más eficacia del grupo. Engels et al. (2013) encontraron que entre las variables que explican la calidad y la productividad están la disciplina y el tamaño del grupo. De ahí la importancia de identificar esta característica en los grupos de investigación.

Por otra parte, estudios como el de Cook et al. (2015), además de encontrar evidencia de esta relación positiva, identifican que la diversidad o heterogeneidad del grupo tienen una función mediadora entre esa relación. La diversidad alude a las diferencias en cualquier característica existente entre los integrantes del grupo (Robbins & Judge, 2009). Uno de los aspectos en los que se encuentran diferencias en el grupo es el sexo de sus integrantes. En este sentido, se pretende caracterizar a los CA en relación con el sexo de los integrantes y del líder.

3 Método

Se trata de un estudio documental con alcance descriptivo, que se basa en la recopilación de datos generales de los CA de las escuelas normales con el objetivo de caracterizarlos en términos de su ubicación y composición; de esta manera, se pretende conocer, a grandes rasgos, los resultados que ha tenido el PRODEP en la conformación de estas agrupaciones en instituciones formadoras de docentes en México. Lo anterior, a través de la descripción de algunos indicadores o características básicas de estas agrupaciones que reflejan, en cierta medida, la

capacidad de respuesta de estas instituciones desde sus contextos de procedencia.

Las unidades de análisis son los 215 CA conformados por 882 integrantes, 517 mujeres (58.7%) y 365 hombres (41.3%), ubicados en 104 instituciones formadoras de docentes (SEP, 2019b), entre las que se encuentran escuelas normales (beneméritas y centenarias, rurales, urbanas, superiores, especializadas, institutos, etcétera), centros de actualización de magisterio y centros regionales en 27 estados o entidades de la República Mexicana. Además de instituciones y estados, estos grupos se encuentran ubicados en seis regiones del país (ver tabla 2).

Tabla 2. Conformación de las Regiones de México según ANUIES

Noroeste	Noreste	Occidente	Metro-politana	Centro Sur	Sur Sureste
Baja California Sur Baja California Sonora Sinaloa Chihuahua	Coahuila Durango Nuevo León San Luis Potosí Tamaulipas Zacatecas	Nayarit Aguascalientes Jalisco Colima Michoacán Guanajuato	Ciudad de México	Guerrero Hidalgo Estado de México Morelos Puebla Querétaro Tlaxcala	Campeche Chiapas Oaxaca Quintana Roo Tabasco Veracruz Yucatán

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019).

Los indicadores que se analizan se refieren a la cantidad de CA por regiones, entidades e instituciones; así mismo, se describen datos relacionados con la cantidad de integrantes y porcentajes por género (porcentajes de mujeres y género del líder). Estos mismos indicadores se analizan en los cuerpos académicos en consolidación (CAEC) y consolidados (CAC).

La fuente de información que se consultó para la obtención de los datos fue la página oficial de Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP de la SEP (2019b). Esta arroja información actualizada en cada búsqueda. Para este análisis se consideró la consulta realizada en el mes de septiembre de 2019, seleccionando la opción de escuelas normales. Para el análisis de datos se realizaron estadísticos descriptivos, específicamente, frecuencias y promedio de los datos obtenidos en cada uno de los indicadores a examinar.

4 Caracterización de los cuerpos académicos de escuelas normales

Los resultados obtenidos de los análisis de los datos se presentan en dos subapartados. En el primero se caracteriza a los CA en cuanto a su ubicación geográfica e institucional, es decir, se describe la ubicación en términos de la cantidad de estos grupos por región, entidad e institución en la que se encuentran.

En un segundo apartado se describe y analiza la composición con relación al tamaño y diversidad enfocada al porcentaje de mujeres² y género del líder de los 215 grupos vigentes. Además, se describe las características específicas de los 35 CAEC y dos CAC para cada una de estas variables.

4.1 Cuerpos académicos por regiones, entidad e instituciones

Las regiones de México que cuentan con el mayor número de CA son la Centro Sur y Noreste con 31.6% y 26%, respectivamente (Figura 3). De esta manera, se observa que más de la mitad de estas agrupaciones de escuelas normales se encuentran en estas dos regiones del país.

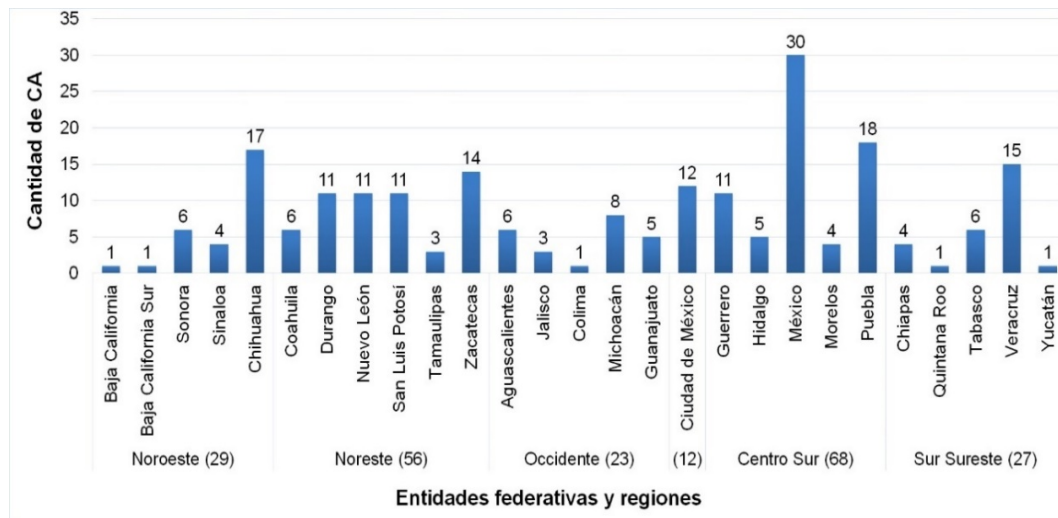


Figura 3. Cantidad de cuerpos académicos por entidad y regiones de México.

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Las entidades federativas con mayor número de CA son el Estado de México (13.8%), Puebla (8.3%) y Chihuahua (7.8%). De las 32 entidades, 27 de ellas cuentan con CA en este tipo de instituciones; por lo tanto, aún hay entidades o

² Al asumir uno de los dos sexos se infiere el porcentaje del otro. En este caso, por ser una población con mayor porcentaje de mujeres, se decidió considerar este sexo como base para esta variable.

estados que no cuentan con esta agrupación de profesores: Nayarit, Oaxaca, Campeche, Querétaro y Tlaxcala. Paradójicamente, estos dos últimos pertenecen a la región Centro Sur que, como se mencionó anteriormente, es la que cuenta con más CA; otros dos estados sin estas agrupaciones pertenecen a la Sur Sureste y otro a la región Occidente. De esta manera, se identifica que todas las entidades que conforman las regiones del norte de la República cuentan con al menos un CA.

Hasta septiembre de 2019, 60% (de 255) de estas instituciones formadoras de docentes no han registrado un solo CA, es decir, aún no alcanzan a participar ni la mitad de las escuelas normales del país. Solo 40% (104 escuelas) cuenta con CA registrados y reconocidos por PRODEP en estas instituciones.

De esas 104 escuelas que participan, 56.7% tiene solo un CA, mientras que 10.5% cuenta al menos con cinco. Por ejemplo, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” tiene 12 CA (que representan el 5.5% del total), y la Escuela Normal Superior de México tiene nueve CA (4%). Casi 10% de los CA del país en las escuelas normales se encuentra en estas dos instituciones.

De acuerdo con el nivel de consolidación de los CA de las escuelas normales, 83% se encuentra en formación, 16% en consolidación y solo 1% (dos CA) consolidados. Estos dos CAC se encuentran uno en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Chiapas, ubicado en la región Sur Sureste; y el otro, en la Escuela Normal de Sinaloa, que se localiza en la región Noroeste.

En cuanto a la ubicación de los 35 cuerpos académicos en consolidación (CAEC), estos se encuentran en 10 estados de la República, mayoritariamente en la región Noreste. En la Figura 4, se puede observar que las entidades que más cuentan con CAEC son el Estado de México, Chihuahua y Veracruz. Precisamente, son los estados que mayor CA han formado, mientras que en Puebla (uno de los de mayor número de grupos), de los 18 CA, solo uno está en consolidación.

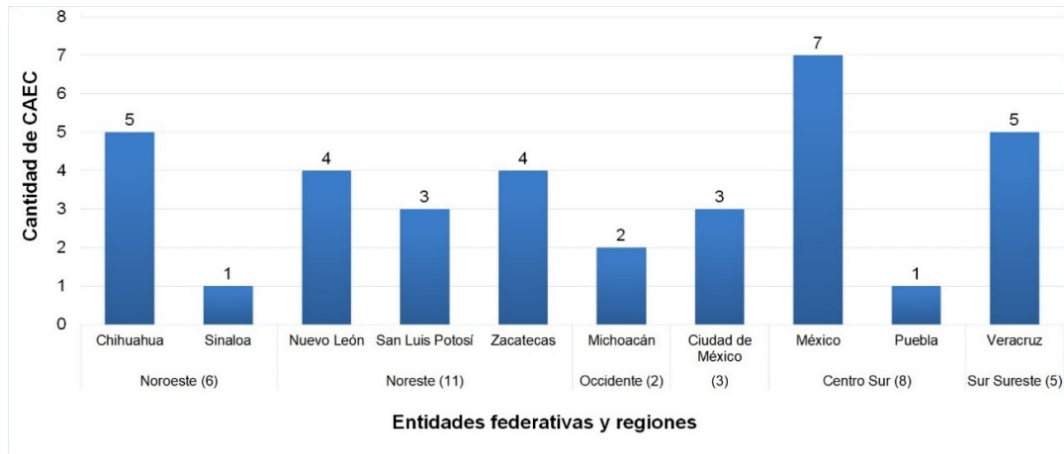


Figura 4. Cantidad de CAEC por entidad federativa y regiones.
Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

4.2. Composición de los cuerpos académicos

4.2.1 Cantidad de integrantes en los cuerpos académicos

Otra de las características analizada es la cantidad de integrantes. Al respecto, el PRODEP establece que deben tener al menos tres miembros, y que el máximo “está determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros” (SEP, 2019a, p. 227). En este caso, el rango va desde tres a nueve integrantes. El 71.9% está integrado por tres y cuatro miembros. Un 14.7% (32 CA) cuenta con cinco integrantes; 10.6% (23 CA), con seis; 2.3% (5 CA), con siete; y solo un CA tiene nueve integrantes (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación entre total de CA y CAEC por número de integrantes

Núm. de integrantes	Total de CA (%)	CAEC (%)
Dos	.9*	
Tres	33.5	28.6
Cuatro	34.9	28.6
Cinco	17.2	22.9
Seis	10.2	17.1
Siete	2.3	2.9
Nueve	.5	

*Nota: no es posible que los cuerpos académicos se encuentren formados por dos integrantes, por lo que se infiere que es un error de los datos que proporciona la página de PRODEP.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto al número de integrantes de los CAEC, 57% están integrados por tres a cuatro docentes y 40% tiene entre cinco a seis integrantes, mientras que solo uno de estos grupos se conforma por siete profesores. El promedio de número de integrantes en los 35 CAEC es de 4.37, lo cual indica que los grupos que han subido de nivel son grupos relativamente pequeños.

Las características propias de los CA de estas instituciones también reflejan tendencias. Por ejemplo, la mayoría de estos, tanto en el total de los CA y los CAEC (85.6% y 80.1%, respectivamente), son grupos pequeños de entre tres a cinco integrantes. Sin embargo, 13% del total de los CA tienen entre seis y nueve integrantes, mientras que 20% de los CAEC se encuentran conformados por seis o siete. Por otra parte, las características que comparten los dos CAC son las siguientes: ambos cuentan con una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y están conformados por tres integrantes.

4.2.2 Sexo de los integrantes de los cuerpos académicos

En cuanto al sexo, al considerar el porcentaje de mujeres en los grupos, se observa una tendencia hacia la conformación de CA mayoritariamente de mujeres. En la Figura 5 se muestra que 121 CA se conforman por más del 51% de mujeres.

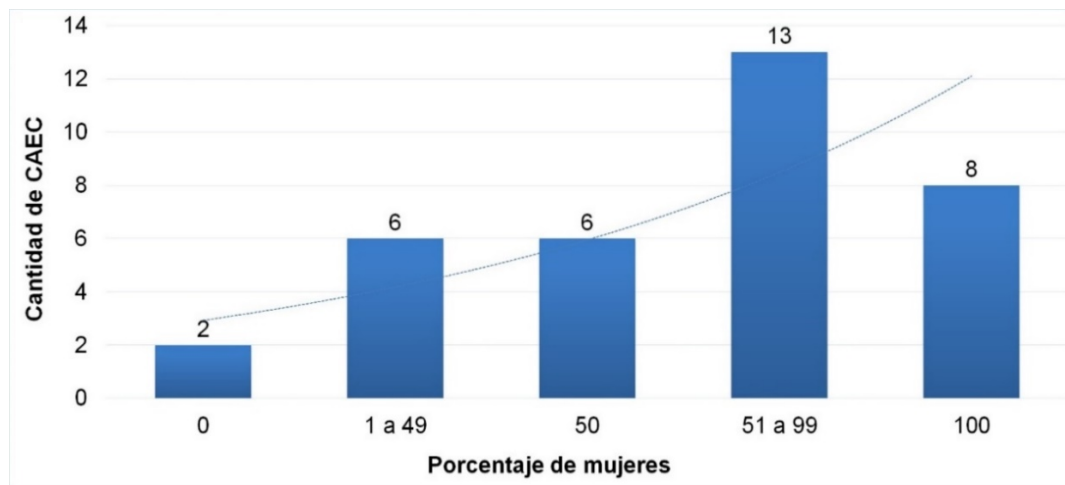


Figura 5. Cantidad de cuerpos académicos por porcentaje de mujeres.

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

En la Figura 6 se observa la cantidad de CA por porcentaje de mujeres que lo integran. Ocho de los grupos en consolidación tienen de cero a 49% de mujeres, mientras que 21 CAEC tienen un mayor porcentaje de mujeres, mayor a 51%. En el 60% de los CAEC hay un porcentaje considerable de mujeres.

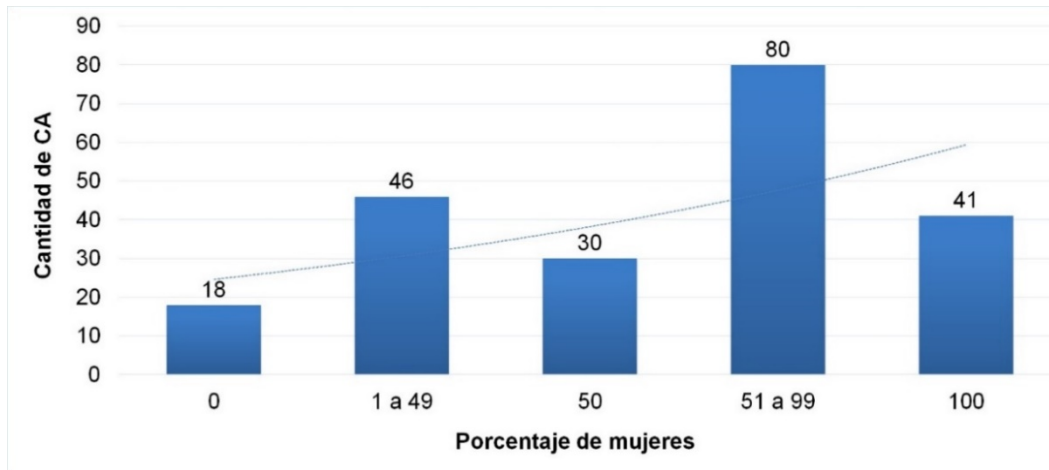


Figura 6. Cantidad de CAEC por porcentaje de mujeres que los integran.
Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Tanto en los CA en general como en los CAEC se observa que hay mayor CA con mayor porcentaje de mujeres; por lo tanto, no se refleja una relación en cuanto al sexo y el nivel de consolidación de los CA en estas instituciones. Por otro lado, en los CAC se destaca que uno está conformado por el 66.6% de mujeres, mientras que el otro con 33.3% de este mismo sexo.

4.2.3 Sexo del líder de los cuerpos académicos

En cuanto a considerar si el sexo (hombre o mujer) del líder, los datos revelan que este es proporcional al porcentaje de participantes de cada sexo; es decir, 55% de los CA tienen como líder a una mujer y de la población total de los participantes, 58% es de este sexo. Por lo tanto, se revela igualdad de oportunidades para hombres y mujeres para ser líder en un CA en estas instituciones, porque hay proporcionalidad en los datos.

Al comparar estos datos con el porcentaje de integrantes mujeres en cada grupo (se retoman datos de la Figura 5) e identificar el sexo del líder, se encontró que el sexo del líder tiende a ser el de mayor proporción en el grupo (Figura 7). De los 64 CA con menor porcentaje de mujeres, el 54.3% el líder es un hombre; en cambio, de 121 CA con mayor porcentaje de mujeres, el 57.5% el líder es mujer. Sin embargo, cuando la proporción es la mitad de cada sexo, la tendencia es que el líder sea un hombre.

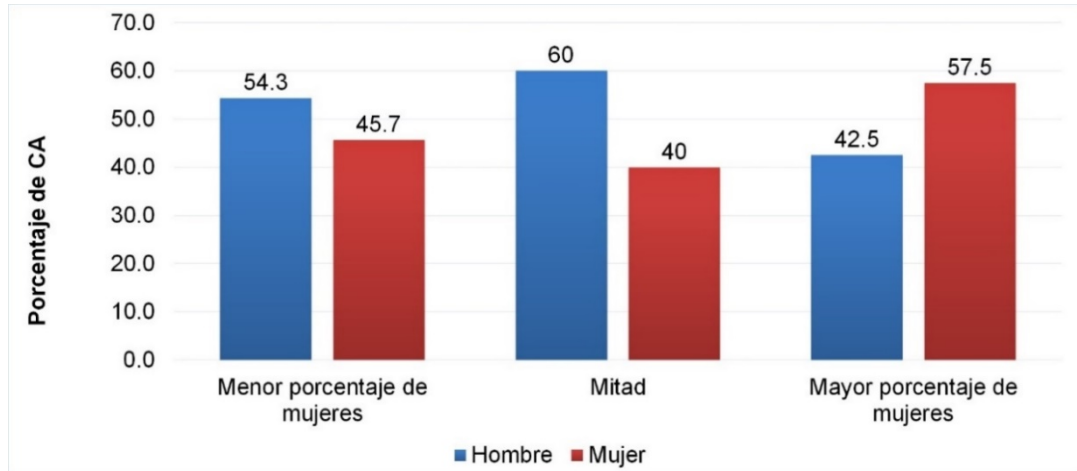


Figura 7. Porcentaje de cuerpos académicos por porcentaje de mujeres en el grupo. Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Al igual que el total de los CA y al retomar los datos de la Figura 6, en los CAEC el sexo del líder es mayormente proporcional al porcentaje de mujeres; es decir, de los ocho CAEC con menor porcentaje de mujeres, 83.3% tienen como líder a un hombre y, de los 21 CAEC con mayor porcentaje de mujeres, 76.9% es líder una mujer.

Se resalta que existe un porcentaje considerable de CAEC que están compuestos por la mitad de los hombres y la mitad de las mujeres en los cuales el líder es un hombre (Figura 8). Exactamente lo mismo sucede en los de menor porcentaje de mujeres y los de mitad y mitad de cada sexo. En estos dos casos, la proporción es de 5 hombres a 1 mujer de líder. Aun así, considerando que hay más CAEC conformados por mayor porcentaje de mujeres el sexo del líder se mantiene en equilibrio en los 35 CAEC: 54.7% tiene una mujer como representante, mientras que el resto los lidera un hombre. En el caso de los dos CAC, el líder es un hombre.

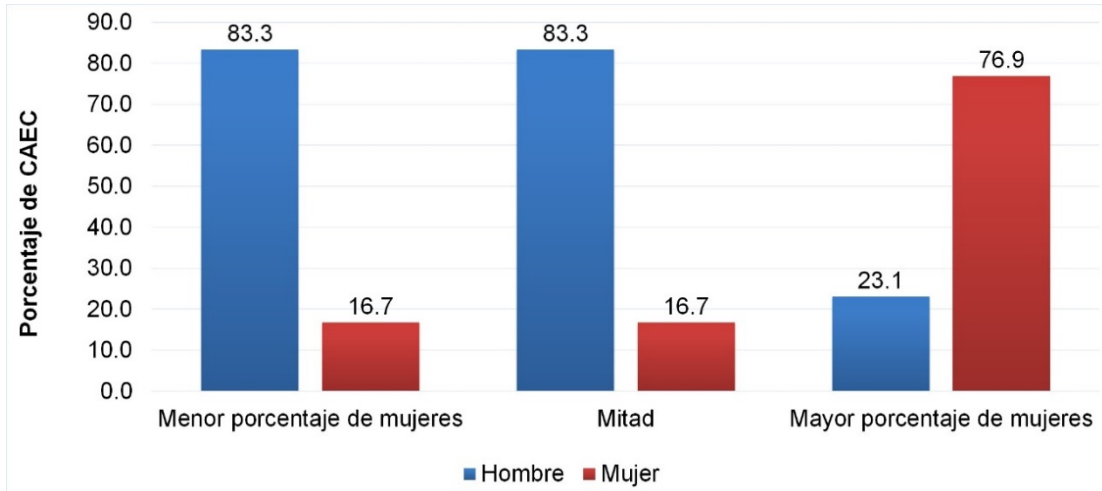


Figura 8. Porcentaje de CAEC en relación con el sexo del líder y porcentaje de mujeres.

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Hasta aquí, los datos presentados revelan las configuraciones que han logrado los CA de las escuelas normales al participar en el PRODEP mediante el registro y reconocimiento de estos. Se puede decir que la dinámica particular en esta situación es el reflejo de las características propias de estas instituciones.

5 Discusión y conclusiones

Al analizar con detalle cada uno de los resultados presentados anteriormente, se pueden discutir y evidenciar algunas conclusiones que vale la pena poner a disposición de la comunidad científica con la finalidad de orientar o reorientar procesos de investigación que brinden la posibilidad de seguir profundizando en el análisis de este objeto de estudio.

Uno de los primeros aspectos abordados es la ubicación de estos CA. Al respecto, se ha encontrado que la región Centro Sur y Noreste son las que mayor cantidad de CA y CAEC tienen en sus entidades. Esto coincide parcialmente con los datos presentados por Ferra (2019), quien reporta datos del 2017 y resalta que la región Centro y Occidente eran las que mayor cantidad de CA tenían.

En grupos consolidados, solo las regiones Sur Sureste (Chiapas) y Noroeste (Sinaloa) son los que cuentan con uno de estos grupos. Aun cuando se observa que la región Centro Sur es la que tiene el mayor desarrollo de CA y CAEC, todavía hay dos estados de esta región que no cuentan con algún CA. En cuanto a las entidades federativas, a excepción de Puebla, existe una tendencia en aquellas que presentan mayor número de CA y CAEC: Estado de México, Chihuahua y Veracruz. Al comparar algunos de estos datos, se infiere que, más que la región, las condiciones

de cada entidad pueden estar contribuyendo con mayor fuerza a la creación y desarrollo de CA.

Al identificar las entidades e instituciones que cuentan con CA, se logró detectar también los que no cuentan con estas agrupaciones, lo cual puede representar un área de oportunidad para desarrollar CA en las entidades y escuelas normales que faltan. Lo que se resalta y se puede considerar para futuras investigaciones es lo siguiente: ¿Qué condiciones políticas estatales o federales influyen para no contar con cuerpos académicos en sus escuelas normales? Habría que revisar a detalle las condiciones profesionales, laborales e institucionales que han incidido en esta situación y de esta manera generar acciones que impulsen la conformación de estas agrupaciones.

El proceso de implementación del PRODEP en las escuelas normales ha implicado grandes retos y aprendizajes (Salmerón, 2018). Como se muestra en los datos, hay instituciones que han conformado más de un CA; mientras que más de la mitad de estas aún no cuentan con este tipo de agrupaciones. Con esto se confirma la heterogeneidad de las escuelas normales. Como menciona Ferra (2019), “existe una heterogeneidad de instituciones formadoras de docentes las cuales subyacen a culturas, historias y contextos que contribuyen a que las políticas como el PRODEP se concreten de manera distinta” (p. 112).

En cuanto a la evolución de la cantidad de escuelas que han participado en el transcurso de una década, Galván et al. (2017) han planteado que en los orígenes del PRODEP en estas escuelas iniciaron 23 normales; por otro lado, Siqueiros, Vera y Mungarro (2018) encontraron que en el 2012 participaron 28 escuelas, mientras que en 2017 hubo 70 escuelas más que se incorporaron a este programa, es decir, un total de 98 escuelas participantes. En la actualidad esta cifra aumentó al incorporarse seis escuelas más con el registro de al menos un CA. En cinco años hubo un incremento de 27% (10% a 37%), mientras que en los dos últimos años solo hubo tres puntos porcentuales más respecto de la cantidad total que se contempla para participar (260).

En términos de evolución en los niveles de consolidación en estos últimos años, Siqueiros et al. (2018) encontraron que ha habido un incremento de CA que pasaron de CAEF a CAEC de siete puntos porcentuales aproximadamente. Reportan que en 2012 hubo 3.2% (2 de 65 CA), mientras que en 2017 se registró un 14% de CAEC (28 de 199). Como ya se mencionó, actualmente existe 16% en consolidación (35 de 215).


La proporción de mujeres en la conformación de un CA tiende a ser mayor que la de hombres tanto en la totalidad de CA como en los CAEC. Esto pueda deberse a

que la profesión docente originariamente se ha catalogado como una profesión históricamente femenina (González, 2008; Street, 2006).

En cambio, cuando se analiza el sexo del líder, tiende más a ser el hombre cuando se trata de grupos conformados por la mitad de cada sexo. Esta inclinación es aún más notoria en los grupos en consolidación y consolidados. Por lo tanto, es importante que para futuras investigaciones se profundice en el análisis de este factor, no solo respecto de los niveles de consolidación, sino en la relación que tiene con otras variables de rendimiento del grupo.

La principal debilidad de esta investigación ha sido el limitado acceso a los datos que se reportan por las estancias u organismos gubernamentales. Aun así, a partir de los análisis de estos datos se pueden dar acercamientos globales de los efectos que están teniendo las políticas que promueven este tipo de configuración de las instituciones de educación superior, particularmente las escuelas normales.

Sin duda, a pesar de sus condiciones, estas instituciones han logrado avances y retrocesos en este proceso. Entre los principales retos que se visualizan se encuentra el favorecer que un mayor número de escuelas cuente con CA y generar mejores condiciones que beneficien el desarrollo no solo en los niveles de consolidación, sino en el de la investigación educativa que se puede derivar de estas agrupaciones.

Los datos analizados dan muestra de los alcances que ha tenido este tipo de instituciones. Sin embargo, es preciso continuar con la comprensión y construcción de procesos encaminados a la legitimización de la profesión académica en los entornos de las escuelas normales, en los cuales la incorporación de las prácticas de investigación, generación y aplicación del conocimiento deberán modificar no solo los estatutos del personal académico, sino transitar hacia un cambio dentro de un proceso histórico en el cual habían fincado su posición política, usos y costumbres vinculados al sistema de educación básica y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, hacia un paradigma universitario que no es garantía de éxito. 

Referencias

- Acosta, A. (2006) *Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México*. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(3) 139, 81-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413905>
- Arechavala, R. & Díaz, C. (1996). El proceso de desarrollo de grupos de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 25(98), 1–13.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Consejos regionales*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>
- Baas, M. (2015). *Implicaciones de la política del PROMEP para la formación y evaluación del profesorado en las Escuelas Normales Públicas de Yucatán* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperada de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/42679#.WbyiAsjyIU>
- Bringas, M., Pérez, J., & Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, vol. 1 (pp. 199–210). Cádiz, España: Bubok Publishing. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5142038>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Cook, I., Grange, S., & Walker, A. (2015). Research groups: How big should they be? *PeerJ* (6). <https://doi.org/10.7717/peerj.989>
- Cruz, K. (noviembre, 2013). Cuerpos Académicos de la IByCENECH: oportunidad para la formación de investigadores. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, Guanajuato. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0933.pdf>
- Cruz, K. & Perdomo, K. (2016). Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 3(6), 1-13. Recuperado de: <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105/148>
- Cummings, J., Kiesler, S., Bosagh Zadeh, R., & Balakrishnan, A. (2013). Group Heterogeneity Increases the Risks of Large Group Size: A Longitudinal Study of Productivity in Research Groups. *Psychological Science*, 24(6), 880-890. <https://doi.org/10.1177/0956797612463082>

- De Garay, A. (2009). Las áreas de investigación y los cuerpos académicos: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM. *Reencuentro* (55), 18–23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012024004.pdf>
- Deceano, F., Guevara, M. & González, L. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD. Reporte sobre la situación de México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Degante, L. & Castro, F. (marzo, 2015). Mercado laboral de los docentes de educación básica. *II Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/2Mercado.pdf>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (s. f.). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Página oficial (consultada en octubre de 2019). Recuperada de: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- Edel, R., Ferra, G., & de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de La Educación Superior* 47(187), 71–92.
- Engels, T., Goos, P., Dexters, N., & Spruyt, E. (2013). Group size, h-index, and efficiency in publishing in top journals explain expert panel assessments of research group quality and productivity. *Research Evaluation* 22(4), 224-236. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvt013>
- Ferra, G. (2019). Evaluación de una política pública para el desarrollo profesional de los formadores de docentes: el caso del PRODEP en las escuelas normales. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* 4(3), 92-114.
- Ferra, G. & Edel, R. (2017). Mecanismos institucionales y espacios de organización en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2429.pdf>
- Galván, A., Ramírez, M. & Soto, M. (2017). El origen de PRODEP en las escuelas normales del país. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la*

investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de La Educación Superior* (113), 1-19. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gil, M. (2006). Réplica a un siglo buscando doctores... ¡y ya los encontramos! *Revista de La Educación Superior* 35(140), 129-140.
- González, R. M. (2008). *Las maestras en México: re-cuento de una historia*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Krieger, M. (2001). *Sociología de las organizaciones. Desarrollo y comportamiento organizacional-Diagnóstico e intervención*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Mendoza, D. (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala. *Ra-Ximhai* 10, 221–240.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science* 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Ortega, C., & Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra-Ximhai* 12, 295-303. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Palacios, A. M. (2015). La formación de profesores investigadores en las escuelas normales públicas caso Colima. *CERTUS. Revista Electrónica de Postgrado e Investigación* 17. Recuperado de <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/formacion.html>
- Pérez, R., Sánchez, L. & García, O. (2016). Presentación. En Pérez, R., Sánchez, L. y García O. (coords.), *Modos y rasgos de producción colectiva de conocimiento de los académicos universitarios en México*. Guadalajara, México: Editorial universitaria, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/slideshow/modoscolectivos_4as_pruebas.pdf
- Prieto, M. (2015). La investigación científica en las escuelas normales y su impacto en los cuerpos académicos. *CERTUS Revista Electrónica de Postgrado e Investigación* 17, 31-43. Recuperado de: <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/investigacion.html>
- Robins, S. & Rodge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13ª ed.). Ciudad de México: Pearson Educación.

- Romero, M., & Aguilar, L. (marzo, 2017). Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales. *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN)*. Mérida, México. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/I017.docx.pdf>
- Salmerón, N. M. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* 5(10), 1-12.
- Secretaría de Educación Pública. (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (16 de junio de 2008). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1384/3/images/manual_SEP.pdf
- Secretaría de Educación Pública (28 de febrero de 2019a). *Acuerdo número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019*. Diario Oficial de la Federación, Séptima Sección-Vespertina. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a01_02_19.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP*. Consultada en septiembre de 2019. Recuperado de: <http://promep.sep.gob.mx/CA1/index.php>
- Secretaría de Educación Pública (2019c). *Estadísticas. Ciclo escolar 2018-2019*. Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). Recuperado de: https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Silva, C., y Castro, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22(68), 1-23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Sime, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de La Educación Superior* 46(184), 97-116. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.002>
- Siqueiros, M., Vera, J. & Mungarro, G. (marzo, 2018). Evolución de las escuelas normales ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo

Superior (PRODEP). *II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal* (CONISEN), Aguascalientes, México.

Street, S. (2006). Ser maestra: historia, identidad y género. *Revista Electrónica Sinéctica* 28(1), 1-3. Recuperada de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917001.pdf>

Tröster, C., Mehra, A., & van Knippenberg, D. (2014). Structuring for team success: The interactive effects of network structure and cultural diversity on team potency and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 124(2), 245-255. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2014.04.003>

Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normal. *Reencuentro* 62, 82-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf>

Wheelan, S. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research* 40(2), 247-262. <https://doi.org/10.1177/1046496408328703>

Wuchty, S., Jones, B., & Uzzi, B. (2007). The increasing dominance of team in production of knowledge. *Science* 18(316), 1036-9. <https://doi.org/10.1126/science.1136099>

Yañez, A., Mungarro, J., & Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa* 3(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Perfil de alumnos con abandono escolar en una universidad privada mexicana

Profile of Dropout Students at a Private Mexican University

Gisel Hernández Chávez^a
Cuauhtémoc López Martín^b
Jesús Eladio Sánchez García^c

Recibido: 4 de diciembre de 2019
Aceptado: 21 de septiembre de 2020

Resumen: El objetivo de este trabajo fue determinar el perfil de alumnos con mayor abandono de la universidad ITESO, en programas de pregrado de nueve semestres, con el fin de mejorar la retención. Estimamos el abandono aplicando el método de Análisis de Supervivencia de Kaplan-Meier con ocho variables explicativas y un seguimiento de 12 semestres. La aplicación de pruebas de rango logarítmico a las curvas estimadas para cada categoría de las variables determinó que existen perfiles diferenciados. El perfil de mayor abandono es el de alumnos que ingresan con más de 20 años, masculinos, con promedio de preparatoria menor a 80, no procedentes de la zona metropolitana de Guadalajara, de preparatorias públicas, sin beca ni crédito, con el menor rango de puntuación en examen de ingreso y que iniciaron en programas de administración o ingenierías. Con estos hallazgos es posible detectar a los alumnos con mayor probabilidad de abandono desde su ingreso.

Palabras clave: Deserción; abandono escolar; universidades; análisis estadístico.

^a Maestra en Sistemas de Información por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). ✉ ghernand@iteso.mx | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0904-4785>.

^b Doctor en Ciencias Computacionales por el Instituto Politécnico Nacional. Profesor-investigador en la Universidad de Guadalajara. ✉ cuauhtemoc@cucea.udg.mx | ORCID: 0000-0001-6172-9899.

^c Doctor en Ciencias Matemáticas. Investigador titular en el Instituto de Matemática y Estadística, La Habana, Cuba. ✉ jesanch64@yahoo.com | ORCID: 0000-0001-8137-2882.

Abstract: The objective of this work was to determine the student profile with the highest dropout at ITESO university in undergraduate programs of nine semesters, to improve retention. We estimated student dropout by applying the Kaplan-Meier Survival Analysis method with 8 explanatory variables and a follow-up time of 12 semesters. The application of log-rank tests to the estimated curves, for each category of variables, found that there are differentiated profiles. The profile with the highest dropouts is that of students who enter with more than 20 years, males, with a high school average lower than 80, from high schools which are not located in Guadalajara metropolitan area, from public high schools, without scholarship or credit, with the lowest scores in the entrance exam and who were admitted in administration or engineering bachelor programs. With these findings, it is possible to identify students with the highest probability of dropping out since their admission.

Key words: Dropout; student attrition; universities; statistical analysis.

Introducción

El abandono escolar universitario, entendido como el evento de interrupción de estudios sin regreso antes de un período dado¹, es un fenómeno que se presenta a nivel mundial, tanto en instituciones públicas como privadas. México no está exento de esta problemática, misma que ocasiona pérdidas económicas institucionales, familiares y personales, así como problemas psicológicos y otros impactos sociales negativos (Bound & Turner, 2011) (Sosu & Pheunpha, 2019).

Los análisis sobre abandono, o de su opuesto que es la retención, aparecen en numerosos documentos de organismos internacionales, dado el impacto que tienen a nivel global y territorial, tal como se puede observar en los trabajos que realizan los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la cual México es miembro (OECD, 2019).

Como parte de la atención a esta problemática, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) considera estos indicadores para evaluar la calidad los programas de estudio o “carreras”, como se les llama normalmente en México (COPAES, 2016). En este contexto es que el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), interesado en mantener sus acreditaciones y mejorar sus programas de admisión y retención, decide abrir un programa de investigación de analítica académica.

Una de las líneas del programa de investigación es el estudio del abandono universitario, tanto con fines explicativos como predictivos. Los resultados presentados en este trabajo son consecuencia de este esfuerzo.

¹ Normalmente de dos o tres semestres, en dependencia de la institución.

En el ITESO, entre 2011 y 2018, alrededor del 65% de los alumnos que matricularon su primer programa de pregrado egresaron en 12 semestres o menos². Aunque este resultado es muy superior al promedio nacional³, la aspiración es de elevar la cifra. Para ello debe disminuirse el porcentaje promedio de abandono a la universidad que es alrededor del 18%, el porcentaje promedio de cambio de carrera que es de un 6.5% y el porcentaje de alumnos activos después de 12 semestres que es de 10.5%.

Nuestro objetivo es determinar el perfil de los alumnos del ITESO con más probabilidad de abandonar. Para ello utilizamos información académica, demográfica y financiera que se obtiene durante el proceso de admisión. Esto permitirá mejorar los programas de acompañamiento, así como afinar las políticas de admisión, becas y créditos, esperando una disminución del abandono.

Para lograr el objetivo nos preguntamos:

- 1) ¿Cuáles son las variables que permiten modelar el abandono universitario en el ITESO?
- 2) ¿Pueden categorizarse las variables para determinar si existen diferencias entre ellas?
- 3) ¿Estas categorías permiten diferenciar las poblaciones y encontrar aquellos perfiles con mayor probabilidad de abandono?
- 4) ¿Cuál es el comportamiento del abandono durante el período de seguimiento, de manera que se pueda identificar el semestre más crítico para cada perfil?

Para responder a estas preguntas, estudiamos modelos teóricos y empíricos desarrollados en torno al proceso de retención y abandono universitario (Bean & Metzner, 1985; Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004; A. F. Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993; Tinto, 1975). La revisión de los modelos teóricos contribuyó con la identificación de las posibles variables explicativas del fenómeno y sus categorías para diferenciar los perfiles.

Los modelos empíricos por su parte, han contribuido con la confirmación y mejora de los modelos teóricos, pero hay mucho por hacer. Estos se concentran en Estados Unidos y Europa, como lo muestra la revisión sistemática de literatura llevada a cabo por van der Zanden, Denessen, Cillessen, y Meijer (2018). En México estos tipos de investigaciones son escasas (Muñoz, 2017). Tenemos entonces una

² Empleando datos de la población de ocho cohortes (2004-2011) . Por otra parte, la tasa de egreso de la universidad es superior al 80 %, pues hay alumnos que egresan en más de 12 semestres y la mayoría de los que cambian de programa dentro de la universidad logran terminar.

³ En su reporte del 2018 la OCDE publica que la eficiencia terminal de México en el 2016 fue alrededor del 28%, con base en el patrón de egreso de México (OECD, 2018).

oportunidad adicional de contribuir con nuevos datos y modelos que permitan hacer estudios comparados. La revisión de los hallazgos empíricos también contribuyó con la selección de variables y el método a aplicar en nuestro modelo. El enfoque de minería de datos en el abordaje metodológico de la solución fue también producto de esta revisión.

A continuación, en la sección “Orientación teórica del estudio”, presentamos los fundamentos conceptuales alrededor de los eventos de abandono, la descripción del tipo de investigación llevada a cabo y los principales modelos teóricos revisados. En la sección “Métodos”, explicamos los criterios de selección de las variables y del Análisis de Supervivencia (AS), mismo que fue escogido para determinar los perfiles de alumnos que abandonan. También profundizamos en el método específico de Kaplan Meier (KM), que permite el estudio univariado para la comparación de perfiles. La sección “Descripción de los datos” explica las características de la muestra, así como las acciones de selección y categorización de variables explicativas. Seguidamente, en la sección “Resultados”, exponemos el proceso de aplicación del método KM, incluyendo la validación de sus supuestos y comentamos los hallazgos asociados al perfil de los alumnos que más y menos abandonan. Finalmente, en “Discusión” hacemos conclusiones y recomendaciones asociadas a cada perfil de abandono y de carácter general. También señalamos las limitaciones del estudio y esbozamos los trabajos futuros.

1 Orientación teórica del estudio

1.1 Definiciones

El abandono de estudios o deserción estudiantil, como establecimos anteriormente, es el evento de interrupción estudios sin regreso antes de un periodo establecido (L. Cabrera, Bethencourt, Alvarez Pérez, & González Afonso, 2006). Este evento incluye al suceso de irse involuntariamente por incumplimientos administrativos o académicos, al suceso de dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución, a la salida de la institución para continuar o no estudios en otra universidad y a la interrupción de formación por tres periodos consecutivos, tengan o no la intención de retomarla en el futuro.

El egreso, por su parte, lo definimos como el evento de culminación de todos los cursos y actividades que conforman un plan de estudios, quedando pendiente la obtención del título o grado y los trámites administrativos correspondientes. El periodo de seguimiento al alumno debe acotarse en el tiempo. Aquí lo definimos de 12 semestres, por normativa de la institución bajo estudio. Durante el mismo, un alumno puede egresar, abandonar o terminar como alumno activo.

El perfil lo hemos conceptualizado como una característica del alumno que lo hace pertenecer a una subpoblación o grupo que se diferencia de otro, por su comportamiento en cuanto al abandono durante el período de seguimiento. Se obtienen dos o más perfiles por cada variable explicativa.

1.2 Tipo de investigación

Partimos del supuesto de que, conociendo el comportamiento del abandono durante el tiempo de seguimiento y las características de los alumnos que abandonaron (variables explicativas categóricas), se pueden determinar los perfiles. Por ello, usamos bases de datos de alumnos de los que se conocía toda su trayectoria de 12 semestres, imprimiendo un enfoque no experimental y de tipo observacional cuantitativo.

No seguimos un modelo teórico de abandono-retención específico, pero sí partimos de considerar la inclusión de variables sociodemográficas, financieras y educativas (académicas). Esto nos permitió imprimir un carácter explicativo a la investigación, no sólo para verificar que los tres tipos de variable tienen una influencia en el abandono, sino también para determinar el perfil o categoría de cada variable que caracteriza a los alumnos desertores.

La fortaleza del método de Análisis de Supervivencia seleccionado (KM) permitió, como beneficio colateral, estimar la probabilidad de abandono de cada subpoblación en cada semestre. Es de subrayar que el método KM aplicado no es el mejor para obtener estimaciones de gran exactitud, pero el objetivo en nuestro estudio no fue encontrar el mejor modelo predictivo de abandono estudiantil.

1.3 Modelos teóricos revisados

Entre los modelos teóricos que revisamos destacan:

- 1) La teoría de la integración del estudiante (Tinto, 1975, 2012), que explica el proceso que motiva al abandono y lo atribuye fundamentalmente a la falta de congruencia entre los objetivos del estudiante y de la institución.
- 2) El modelo de deserción de Bean (1980), que enfatiza la importancia de la calidad de la institución (cursos, maestros), así como de los amigos, en las intenciones de quedarse o no.
- 3) El modelo de deserción del estudiante no tradicional (Bean y Metzner, 1985), que explica el proceso de abandono de estudiantes no

residenciales⁴, de tiempo parcial o de más edad que la común, en los cuales pesan más los factores fuera del campus.

- 4) El modelo de habilidad de pago (Cabrera, A., Stampen, & Hansen, 1990), que profundiza en factores de índole financiero.
- 5) El modelo de nexo entre la elección de universidad y persistencia (St. John, Paulsen, & Starkey, 1996), que argumenta que las razones por las cuales un estudiante escoge una universidad pueden ser consideradas como dimensiones de los compromisos iniciales.
- 6) La teoría del abandono del estudiante no residente (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2004), que conceptualiza la multitud de fuerzas económicas, organizacionales, psicológicas y sociológicas que influyen a este tipo de alumno en su persistencia.

Un común denominador de estos modelos, independientemente del énfasis en una u otra causa de abandono, es la complejidad de la interacción de factores de diferente índole (académica, demográfica, económica, social, actitudinal, etc.).

2 Método

2.1 Criterios de selección de variables

Empleamos dos criterios para seleccionar las variables:

- 1) Que pertenecieran a una de las siguientes categorías identificadas en los modelos teóricos: demográficas, académicas y socio-económicas. Esto fue motivado porque sólo de ellas se registran datos en el proceso de admisión del ITESO.
- 2) Que los expertos de la Oficina de Admisión y de la Dirección de Servicios Escolares las consideraran relevantes y su información también estuviera registrada en las bases de datos del ITESO.

Consideramos como variables explicativas del abandono las presentadas en la Tabla 1. Las variables demográficas fueron: sexo, edad y localidad de la preparatoria. Las académicas fueron: promedio de preparatoria, puntuación de examen de ingreso y tipo de carrera matriculada. Las socio-económicas fueron: financiamiento (beca-crédito) y tipo de preparatoria.

Transformamos todas las variables originalmente continuas a categóricas, para poder hacer el estudio de grupos poblacionales, siguiendo las recomendaciones de Agresti (2003) para definir rangos.

⁴ No viven en el campus universitario.

Tabla 1. Variables explicativas y frecuencia de cada categoría

Nombre Variable	Descripción	Tipo de variable	Valores y significado e las categorías	Frecuencias (%)
IdSexo	sexo	Categórica nominal/demográfica	1: Masculino	4,206 (54.42 %)
			2: Femenino	3,523 (45.58 %)
CatEdad	edad	Categórica ordinal/demográfica	1: Menor a 19 años	4,387 (56.76 %)
			2: De 19 y 20 años	2,949 (38.16 %)
			3: Mayor o igual a 21 años	393 (5.08 %)
CatCarrera	tipo de carrera matriculada	Categórica nominal/académica	1: Ingenierías	2,373 (30.70 %)
			2: Administrativas	2,866 (37.08 %)
			3: Ciencias Sociales y Humanidades	2,490 (32.22 %)
CatPAA	puntuación examen de ingreso	Categórica semi- ordinal (el valor 4 rompe el orden) /académica	1: De 400 a 1092 puntos	1,629 (21.08 %)
			2: De 1093 a 1224 puntos	1,679 (21.72 %)
			3: De 1225 a 1600	2,302 (29.98 %)
			4: Pase automático; no hacen examen de ingreso	2,104 (27.22 %)
CatPromPre	promedio de Preparatoria	Categórica ordinal/académica	1: Menor a 80 puntos	2,685 (34.74 %)
			2: De 80 a 89 puntos	3,469 (44.88 %)
			3: De 90 a 100 puntos	1,575 (20.38 %)
LocalForaneo	localidad de la preparatoria	Categórica nominal/demográfica	1: Local (Guadalajara, Tlaquepaque, Tonalá, Zapopan, Tlajomulco, Zapotlanejo, Chapala)	5,235 (67.73%)
			2: Foráneo (Cualquier otro)	2,49 (32.27 %)4
CatPrepa	tipo de preparatoria	Categórica nominal/socio-económica	1: Pública	1,513 (19.58 %)
			2: Privada	6,216 (80.42 %)
CatBecaCred	financiamiento (Beca-Crédito)	Categórica nominal/socio-económica	1: ni beca ni crédito	3,471 (44.91%)
			2: beca o crédito	1,902 (24.61%)
			3: beca y crédito ⁵	2,356 (30.48%)

Fuente: Elaboración propia.

⁵ Se modificó primero con 4 valores, pero la prueba de *logrank* mostró que no había diferencias entre los grupos 2 y 3:

1: No tiene ni beca ni crédito; 2: Solo beca; 3: Solo crédito; 4: Beca y crédito.

Contamos con información sobre el bienestar financiero de los estudiantes a través de los montos de beca y crédito que tenían a su ingreso, misma que fue recogida en la variable con mnemónico CatBecaCred. Dicha variable tiene al menos dos connotaciones: financiera y de compromiso compartido con la universidad. Muchos de los becarios tienen esta prestación por ser hijos de empleados, por tener hermanos que estudian o han estudiado en la universidad o por excelencia académica. Por otra parte, el crédito es otorgado directamente por la casa de estudios y no por instituciones financieras externas, con los compromisos de corto y mediano plazo que implican.

Consideramos la inclusión del tipo de preparatoria (reflejada en la variable CatPrepa), por estar asociado con el nivel socioeconómico, registrando dos categorías: pública y privada. Incluimos el origen geográfico de la preparatoria (reflejado en la variable LocalForaneo), porque influye en la calidad de vida de un estudiante en la universidad. Los foráneos (proviene de preparatorias fuera de la Zona Metropolitana de Guadalajara) tienen más gastos de vivienda y alimentos, así como menos acompañamiento familiar.

También escogimos la variable tipo de carrera (CatCarrera) debido a que se ha probado en estudios con poblaciones de semejante composición y tamaño, que el abandono está influenciado por las características de los programas hacia los cuales los estudiantes son inicialmente atraídos (Imbrie, Lin & Reid, 2010; Murtaugh, Burns & Schuster, 1999). Como se observa en la Tabla 1, esta variable se consideró con tres categorías: Ingenierías, Administración y Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), mismas que usa la universidad bajo estudio como agrupación en sus programas de admisión.

2.2 Selección del método

Existe una amplia posibilidad de aplicación de métodos estadísticos y de aprendizaje de máquina que revelan diferentes aspectos del abandono universitario (Ameri, Fard, Chinnam & Reddy, 2016). Es el caso del Análisis de Supervivencia (AS) que, a diferencia de métodos como la regresión logística, permite modelar cuando la variable dependiente es el tiempo hasta la ocurrencia del evento de interés (Kleinbaum & Klein, 2012). Es por ello que se adecua a nuestras preguntas de investigación.

La revisión de la literatura corroboró la pertinencia de aplicar AS, tanto con fines explicativos como predictivos, como se constata en estudios empíricos latinoamericanos y de otras regiones (Murtaugh et al., 1999; Bahi, Higgins & Staley, 2015; Ameri et al., 2016; Vallejos & Steel, 2017; Lassibille & Gómez, 2008).

Para seleccionar un método de AS específico consideramos la ventaja de KM de ser no paramétrico, por lo que no es necesario comprobar que los datos sigan una distribución específica. Por otra parte, es adecuado y suficiente para el análisis univariado. El último criterio fue el haber encontrado en la literatura evidencia de la calidad de sus hallazgos, lo que constatamos en estudios como el de Murtaugh y colegas (Murtaugh et al., 1999) y el de Muñoz y colegas (Muñoz, 2017).

2.3 Característica y ventajas del AS

El AS es el análisis de los datos del tiempo transcurrido hasta que ocurre un evento de interés. Dichos datos describen el período desde un origen temporal hasta un punto final que llamamos tiempo de observación o de seguimiento.

El AS incluye métodos estadísticos paramétricos, semi paramétricos y no paramétricos, así como adaptaciones a técnicas de aprendizaje de máquina (Wang, Li & Reddy, 2019). Puede emplearse con fines explicativos, como es el caso de nuestro estudio, o con fines predictivos. Todo esto le da una amplia gama de usos.

Otra ventaja del AS es que permite la correcta manipulación de los individuos estudiados en los que no es posible saber si ocurre el evento de interés, pues “salen” del estudio y no pueden ser considerados en riesgo. A esos eventos de salida del estudio se les llama censura y a los individuos se les clasifica como censurados.

2.4 Análisis de Supervivencia con Kaplan-Meier (KM)

KM es un método de estimación no paramétrico (Kaplan & Meier, 1958) utilizado para estimar la función de supervivencia a partir de datos de “vida”.

KM permite realizar análisis de una variable (univariado) y es útil para la comprensión preliminar del fenómeno, independientemente de si después se desarrolla un modelo predictivo con otras técnicas que permitan análisis multivariados y predicciones más precisas, como es el caso del modelo de riesgos proporcionales de Cox (1972).

La formulación general de KM es:

$$\text{Función de supervivencia: } S(t) = P(t < T) \tag{1}$$

Para $t = 0$, $S(t) = 1$. Esto quiere decir que al inicio del seguimiento la probabilidad de “sobrevivir” (no abandonar la universidad) es 1.

$$\text{Función de riesgos: } h(t) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \left(\frac{P(t \leq T < t + \Delta t \mid T \geq t)}{\Delta t} \right) \quad (2)$$

En nuestro caso

T : variable aleatoria que denota el tiempo de supervivencia del alumno en semestres desde que matricula hasta que abandona la carrera (se va de la universidad o se cambia de carrera) o se termina el tiempo de observación.

t : cualquier valor específico de interés para la variable T

Δt : intervalo de tiempo entre eventos (un semestre)

$\delta = (0,1)$: variable aleatoria que indica si el alumno abandonó o no la carrera

$$\delta = \begin{cases} 1 & \text{estudiante abandona} \\ 0 & \text{es censurado} \end{cases}$$

$S(t)$: función de supervivencia. Probabilidad de que un alumno permanezca (no abandone) más allá del tiempo t . O sea, la variable T excede a t .

$h(t)$: función de riesgos. Es el potencial instantáneo por unidad de tiempo para que el abandono ocurra si el alumno ha permanecido hasta el semestre t . O sea, la variable $T \leq t$.

Dado que en el numerador de la ecuación (2) tenemos la probabilidad condicional $P(t \leq T < t + \Delta t \mid T \geq t)$, en ocasiones se le llama tasa de falla condicional. Resaltamos que es una tasa y no una probabilidad, por lo que su valor puede ser mayor que 1, pero siempre mayor o igual a cero.

En este estudio estamos interesados en $S(t)$, pero es importante considerar que existe una estrecha relación entre ambas funciones y si se conoce una, se puede derivar la otra. A mayor tasa de riesgo promedio, menor probabilidad de supervivencia.

Para estimar la función de supervivencia empleamos la ecuación:

$$\hat{S}(t) = \prod_{i: t_i < t} \left(1 - \frac{d_i}{n_i} \right) \quad (3)$$

d_i : cantidad de eventos de abandono en el tiempo t

n_i : cantidad de sujetos en riesgo de abandonar en el tiempo anterior a t

El modelo de KM permite comparar las curvas estimadas de supervivencia para cada grupo o categoría de variable explicativa. Una forma de hacerlo es graficar las curvas de supervivencia segmentadas por valores de las variables. Si tienen la misma forma y difieren sólo por un factor constante, no se desecha la asunción de que son grupos diferentes.

Un segundo método es graficar las curvas log-log⁶ o curvas de logaritmos. Si las mismas son paralelas y no se cruzan, entonces muy probablemente la variable satisface la asunción. Si las curvas se cruzan, no se sostiene la asunción.

Un tercer método más robusto es aplicar una prueba de *logrank* (rango logarítmico), misma que es una prueba de hipótesis para comparar las distribuciones de supervivencia de dos grupos. El estadístico de *logrank* tiene una distribución aproximada de chi-cuadrada con un grado de libertad, y el *p*-valor se calcula utilizando la distribución de chi-cuadrada. La hipótesis nula H_0 es que los grupos tienen la misma supervivencia y normalmente con $p > 0.05$ se rechaza. Tiene en cuenta todo el período de seguimiento y la ventaja de ser no paramétrica, por lo que no requiere que se sepa algo sobre la distribución de los tiempos de supervivencia. El número esperado de sujetos que sobreviven en cada punto del tiempo se ajusta según el número de sujetos en riesgo en cada punto del tiempo en cada evento. La prueba determina si el número observado de eventos en cada grupo es significativamente diferente del número esperado. Cuando el estadístico de *logrank* es grande hay evidencia de una diferencia en los tiempos de supervivencia entre los grupos.

En la sección 4 detallamos la aplicación del primer método con fines visuales y del tercer método como recurso decisional definitivo, para determinar si las categorías de cada variable explicativa representan poblaciones diferentes en cuanto a abandono. También mostramos la función de supervivencia estimada considerando todas las variables.

2.5 Herramientas de software empleadas

Desarrollamos una aplicación que usa una biblioteca de funciones en lenguaje Python especializada en AS llamada *lifelines* (Davidson-Pilon et al., 2019) y otra biblioteca de funciones especializada en análisis de datos llamada *pandas* (*pandas*

⁶ Los gráficos log-log muestran datos en dos dimensiones donde ambos ejes usan escalas logarítmicas. Cuando una variable cambia como una potencia constante de otra, un gráfico log-log muestra la relación como una línea recta. El término de potencia corresponde a la pendiente y la constante corresponde a la intersección de la línea.

development team, 2020). Esta última permitió realizar los trabajos de preparación y analítica preliminar.

3 Descripción de los datos

La información anónima de los estudiantes de la universidad proviene de bases de datos de la Dirección de Servicios Escolares, la Oficina de Admisión y la Oficina de Finanzas del ITESO. También empleamos catálogos de escuelas preparatorias que proporciona la Secretaría de Educación Pública. De los 9,850 inscritos por primera vez en la universidad en los semestres de otoño de 2004 a 2011 en 32 programas de estudios, eliminamos un programa con una estructura curricular diferente y dos programas con duración de 10 semestres, quedando 7,729 alumnos de 29 programas.

El evento bajo estudio, como ya hemos dicho, es el acto de abandonar definitivamente el primer programa de pregrado matriculado, ya sea por cambio de programa o por abandono de la universidad, sin hacer distinción entre estas dos causas. En el caso del cambio de programa existe un proceso formal que se registra en la base de datos. En el caso del abandono, el alumno puede dejar de asistir sin avisar y no se registra hasta que ocurran tres semestres consecutivos sin efectuar matrícula⁷. La razón es que los alumnos, de manera común, toman uno o dos semestres para atender asuntos financieros o desarrollar otras experiencias de vida.

Nuestra variable dependiente, medida en semestres, es el tiempo transcurrido hasta que ocurre el evento de abandono. El tiempo final de observación, como ya se ha señalado, se fijó en 12 semestres, por ser el tiempo máximo de permanencia que marca el reglamento de la universidad bajo estudio. Normalmente los programas se actualizan cada 5 años y los alumnos que no egresan en menos de 12 semestres deben hacer cambio al programa actualizado.

Consideramos que no abandona quien egresa por concluir la totalidad de los créditos escolares, aunque no se haya titulado, o quien llega como alumno activo al semestre 12. La cantidad de alumnos retenidos es igual a la cantidad de egresados más los alumnos activos.

La Tabla 2 proporciona información sobre el estado de supervivencia de los estudiantes bajo estudio. El 24.96% de ellos abandonó la carrera inicialmente matriculada, ya fuera por cambio de carrera o abandono de la universidad, durante

⁷ Esto quiere decir que como máximo se admiten dos semestres consecutivos sin matricular. Esta es una política interna del ITESO basada en estudios estadísticos internos y coincidente con estudios internacionales reportados desde hace muchos años. Tómese como ejemplo el trabajo de Shuman (Shuman, 1956) de mediados del siglo pasado.

los primeros 12 semestres. El mayor porcentaje se dio después del primer semestre y alcanzó el 8%. Es por ello que nuestro estudio desarrolla el modelo con los datos de admisión.

Tabla 2. Tabla de vida de los 7,729 alumnos estudiados

Semestre	Entra-da	En riesgo al inicio del semestre	Observa-do	Censur a-dos ⁸	Elimina-do	% abandon o por semestre ⁹	% abandono acumulado	% egreso por semestre ¹⁰	% de egreso acumulado
0	7729	7729	0	0	0	0.00	0.00		
1	0	7729	618	0	618	8.00	8.00	0.00	0.00
2	0	7111	301	0	301	3.89	11.89	0.00	0.00
3	0	6810	236	0	236	3.05	14.94	0.00	0.00
4	0	6574	191	0	191	2.47	17.41	0.00	0.00
5	0	6383	140	1	141	1.81	19.23	0.01	0.01
6	0	6242	72	2	74	0.93	20.16	0.03	0.04
7	0	6168	77	29	106	1.00	21.15	0.38	0.41
8	0	6062	69	110	179	0.89	22.05	1.42	1.84
9	0	5883	58	2262	2320	0.75	22.80	29.27	31.10
10	0	3563	68	1864	1932	0.88	23.68	24.12	55.22
11	0	1631	38	596	634	0.49	24.17	7.71	62.93
12	0	997	61	936	997	0.79	24.96	9.52	72.45

Fuente: Elaboración propia.

No hubo datos faltantes para los 7,729 registros de la población estudiada.

3.1 Tratamiento de la censura

En la Tabla 2 se observa que hasta el séptimo semestre sólo hay 32 censurados (por egresar y ya no estar en riesgo de abandono). Al final del estudio hubo 936 censurados, lo que representa el 12.11 % de los 7,729 bajo observación. De ellos, 291 fueron censurados por egreso y 584 (7.56%) quedaron activos.

⁸ En los semestres del 1 al 11 la cifra corresponde con los egresados. En el semestre 12 corresponde a la suma de 736 egresados más otros 200 que estaban activos hasta ese momento.

⁹ En relación a los 7,729 matriculados.

¹⁰ En relación a los 7,729 matriculados.

A pesar de las críticas a la consideración del egreso como censura (Vallejos y Steel, 2017), consideramos la misma pertinente en este caso, debido a que podemos centrar el análisis en los primeros semestres donde se da la cantidad de abandono más alta y no existe censura.

Uno de supuestos de aplicación de KM es que los que se censuran tienen una probabilidad de sobrevivir igual a los que siguen en riesgo. Su incumplimiento es especialmente peligroso si los que se censuran tienen una probabilidad menor de sobrevivir. Este no es el caso, pues los egresados tienen 100% de probabilidad de no abandonar, por lo que nuestros estimados no fueron optimistas.

4 Resultados

4.1 Cumplimiento de supuestos

El primer paso fue analizar el cumplimiento de supuestos, comenzando por el patrón de censura. En este caso hay censura por egreso de la carrera o por fin de la observación pasados 12 semestres desde el ingreso. El egreso de un alumno no aumenta la probabilidad de egreso de otros, lo que conduciría a una falta de independencia entre la censura y los sujetos. Sin embargo, como se fundamentó en el apartado anterior, se decidió obviar la condición de que los que quedan en riesgo deben tener la misma probabilidad de sobrevivir que los que se censuran.

Seguidamente, verificamos que las probabilidades de supervivencia fueran las mismas para los sujetos independientemente del momento en el que entren al estudio. En todos los casos los alumnos entran en $t=0$ (inicio del primer semestre), independientemente de la fecha real de matrícula (cualquier otoño entre 2004 y 2011), considerando que esto no tiene efecto en la respuesta.

4.2 Estimación de la supervivencia general

La función de supervivencia estimada con KM, sin diferenciar subpoblaciones, se muestra en la Figura 1. Los valores de probabilidad de supervivencia estimada para los 12 semestres aparecen a la derecha de la gráfica.

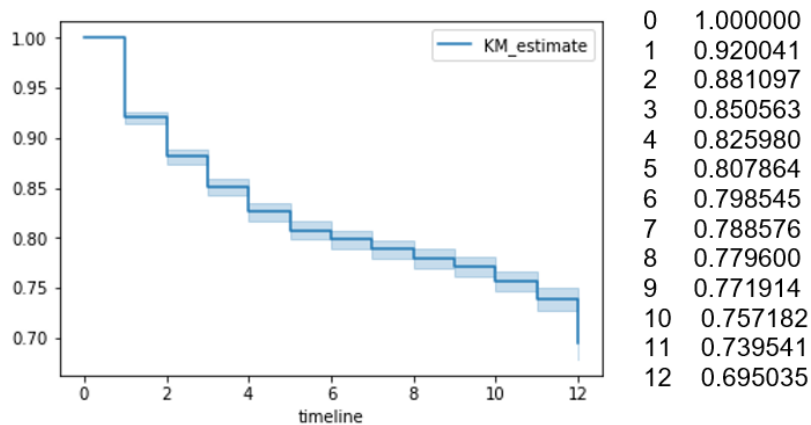


Figura 1. Función de supervivencia estimada con KM
Fuente: Elaboración propia

4.3 Análisis univariado para determinar perfiles de abandono

Para evaluar si dos o más grupos difieren en cuanto a abandono, estimamos la función de supervivencia para cada categoría de variable explicativa, visualizamos las curvas y aplicamos la prueba de *logrank*.

Las hipótesis para la prueba de *logrank*, en cualquier t y con p -valor de 0.05 son:

H_0 : Los grupos no difieren (las curvas son casi idénticas);

H_1 : Los grupos difieren (las curvas no son idénticas)

Un p -valor de 0.05 significa que aproximadamente una prueba de cada veinte rechazará falsamente la hipótesis nula. Si es menor que 0.05 se rechaza la hipótesis nula; o sea, que los grupos son diferentes.

4.3.1 Resultados con la primera versión de categorías

Las variables CatPAA (categorías de examen de ingreso), CatCarrera y CatBecaCred resultaron con algunas poblaciones casi idénticas en cuanto a abandono utilizando la primera versión de categorías mostrada en la Tabla 1. En el caso de CatPAA no hubo diferencias significativas entre los alumnos que obtuvieron puntuación entre 400 y 1092 y los que obtuvieron entre 1093 y 1224. En el caso de CatCarrera sólo fue significativa la diferencia entre carreras administrativas y las de Ciencia Sociales y Humanidades. En el caso de CatBecaCred no hubo diferencias entre los que tenían sólo un apoyo o los que tenían los dos. Con esos resultados, se agruparon las categorías que no se diferenciaban.

4.3.2 Resultados con la segunda versión de categorías

Después de recategorizar las variables, repetimos la prueba de *logrank* y los resultados se muestran en la Tabla 3. En todos los casos p-valor < 0.05, indicando que las tasas de riesgo de los grupos no son idénticas para todos los valores de tiempo y rechazándose la hipótesis nula H_0 . Los grupos en esta tabla corresponden a poblaciones diferentes en cuanto a abandono.

Tabla 3. Pruebas de *logrank* para categorías de variables explicativas

Variable	Grupos contrastados	p-valor
IdSexo	Masculino con Femenino	<0.005
LocalForaneo	Local con Foráneo	<0.005
CatPrepa	Pública con Privada	< 0.005
CatEdad	Grupo edad <19 con grupo entre [19 y 21)	< 0.000
	Grupo edad <19 con grupo edad>21	< 0.000
	Grupo entre [19 y 21 con grupo >21	< 0.000
CatPAA	Grupo [400 ,1224] con grupo [1225,1600]	< 0.000
	Grupo [400 ,1224] con grupo pase directo	< 0.000
	Grupo [1225,1600] con grupo pase directo	< 0.000
CatCarrera	Grupo Ingenierías + Administrativas con grupo Ciencias Sociales y Humanidades	0.0079
CatPromPre	Grupo prom<80 con grupo de 80<=prom< 89	< 0.000
	Grupo prom<80 con grupo prom>89	< 0.000
	Grupo de 80 <=prom < a 89 con grupo prom>89	< 0.000
CatBecaCred	Grupo sin apoyo con grupo con apoyo	< 0.000

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra curvas separadas y con paralelismo de todos los grupos recategorizados de la Tabla 3.

Tanto por inspección visual como por resultados estadísticos observamos que la estimación de abandono es menor en: mujeres; alumnos locales; alumnos de preparatorias privadas; con edad menor a 19 años; con pase automático (sin examen de ingreso); que matriculan carreras de Ciencias Sociales y Humanidades; con promedio de preparatoria mayor o igual a 89 y con apoyo financiero de beca o crédito de la universidad.

La variable en la que encontramos diferencias más marcadas entre perfiles es la de financiamiento y en la que menos diferencia encontramos es en la del tipo de carrera.

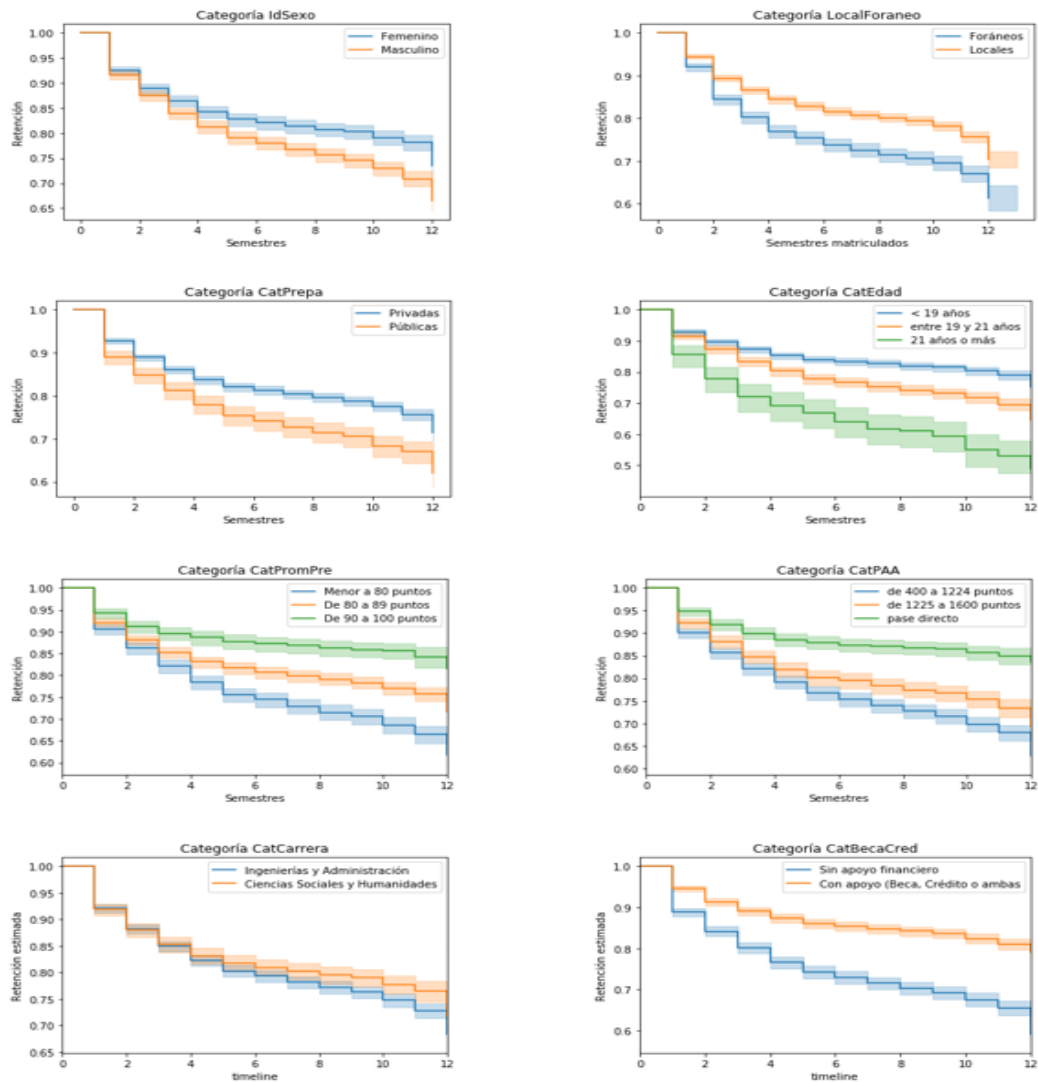


Figura 2. Curvas de supervivencia para variables explicativas y sus categorías
Fuente: Elaboración propia.

5 Discusión

Es importante señalar que la institución bajo estudio no busca excluir a los alumnos con más riesgo de abandonar, sino mejorar el acompañamiento, los apoyos financieros, la retroalimentación a las preparatorias y demás acciones encaminadas a lograr que disminuya el abandono. Con ello en mente, presentamos a continuación conclusiones y recomendaciones por cada una de las variables explicativas e incluimos comparaciones con estudios previos y modelos teóricos.

Cerramos este apartado con conclusiones y recomendaciones generales, limitaciones y trabajos futuros.

5.1 Perfil según el género (variable IdSexo)

Concluimos que el perfil de género es influyente. Las diferencias entre las poblaciones de mujeres y hombres en cuanto a abandono se acentúan cada semestre. Después de un seguimiento de 12 semestres, se estima una diferencia de un 7.3% mayor en los varones. Recomendamos analizar si existe un comportamiento similar en todas las carreras en cuanto al género e indagar de manera más detallada en el origen de las diferencias.

5.2 Perfil según la procedencia geográfica (variable LocalForaneo)

Se estima que los locales, al igual que los foráneos, tienen el mayor abandono en el primer semestre, siendo el de los locales de 7.0% y el de los foráneos de 10.2%.

Los foráneos tienen más riesgo de no permanecer. Estos alumnos viven normalmente rentando casas particulares y no en una residencia universitaria. Según la Teoría del abandono del alumno no residente (Braxton et al., 2004) y los estudios de Bean (1983, 2012), en los alumnos que no viven en una residencia universitaria inciden múltiples factores entre los que destacan problemas económicos y psicológicos. También estudios empíricos demuestran que los alumnos de universidades residenciales tienen una retención mayor que la de las universidades no-residenciales (Pascarella y Terenzini, 1980; Braxton et al., 2004; Pascarella y Chapman, 1983; Torres, 2006).

Recomendamos estudiar este fenómeno más a fondo para determinar las causas y desarrollar programas de atención especializados para foráneos. También planteamos la pregunta a las autoridades universitarias en relación a la conveniencia de la creación de una residencia.

Concluimos que el perfil de localidad de la preparatoria es influyente y prioritario de consideración porque más del 32% de los alumnos son foráneos y la diferencia estimada entre ambos perfiles después de 12 semestres es de más del 10%.

5.3 Perfil según la categoría de la preparatoria (variable CatPrepa)

Se estima que los alumnos de preparatorias públicas, al igual que los de las privadas, tienen el mayor abandono en el primer semestre, con diferencia aproximada de un 5%.

Recomendamos un análisis detallado separando a los que provienen del sistema abierto y del extranjero, incluidos aquí en el grupo de las públicas. También vemos conveniente analizar con profundidad si factores como el insuficiente

financiamiento o la falta de orientación profesional pudieran estar asociadas a este perfil de alumno.

Concluimos que esta es una variable de influencia importante, pues después de un seguimiento de 12 semestres, la probabilidad estimada de abandono de las privadas es alrededor de 10% superior que la de las públicas.

5.4 Perfil según la edad de ingreso (variable CatEdad)

El abandono estimado del primer semestre para los alumnos menores de 19 años es del 7.1%, para los que están entre 19 y 21 se estima de 8.49% y para los de 21 o más se estima de 14.5%. Es en este semestre donde se dan las mayores caídas.

Confirmamos los planteamientos del modelo de deserción del estudiante no tradicional de Bean y Metzner (1985), pues la población de alumnos de más edad, que no entra terminando la preparatoria, tiene más riesgo de abandono. Esto también se observa en los estudios de Murtaugh y colegas (1999).

Recomendamos una revisión individual de casos para los alumnos con 21 o más años al ingreso. Al ser pocos (en 8 años fue de sólo 49 alumnos como promedio al año), y ser la población con mayor probabilidad de abandono después de 12 semestres (48.8%), amerita el tratamiento caso por caso.

Concluimos que esta es una variable de influencia importante. Después de un seguimiento de 12 semestres, estimamos que la diferencia entre el grupo de menos de 19 y el siguiente es inferior 10.9%, y entre el primero y los de 21 o más años es de 26.6%.

5.5 Perfil según la puntuación en examen de ingreso (variable CatPAA)

En todos los casos el semestre de mayor abandono fue el primero. Estimamos que, en dicho semestre, los de pase directo abandonan en 5.2%, los que obtienen entre 1,225 y 1,600 puntos en 7.7 % y los que obtienen entre 400 y 1,224 puntos abandonan en un 10.0 %.

Hasta donde revisamos en la literatura, no encontramos estudios con un diseño de variable exactamente igual. Normalmente se categorizan sólo los rangos de puntuaciones del examen de ingreso, pues todos los alumnos lo realizan, mientras que en el ITESO sólo lo hacen aquellos que provienen de prepas no reconocidas por la universidad como de alta calidad, y todos los que tienen promedio menor a 80. Los resultados asociados a esta variable confirman lo acertado de la política de convenio con preparatorias de alta calidad. También es acertada porque permite

establecer nexos previos (pláticas vocacionales, talleres sobre la universidad, etc.) que facilitan la elección de la universidad y la carrera. También promueve que grupos de amigos continúen juntos, elementos todos ellos recomendados en los modelos de Tinto, Bean y St. John mencionados anteriormente en este trabajo.

El hecho de que el mayor abandono se presenta en los que obtienen menor puntuación en el examen de ingreso también confirma lo adecuado de este filtro.

Concluimos que esta es una variable de influencia importante. Después de un seguimiento de 12 semestres, estimamos que la diferencia en la probabilidad de abandono entre el grupo de pase directo y el de mayor puntaje en examen de ingreso es inferior en un 14.1%. La diferencia de este último perfil con el de menor puntaje en examen de ingreso es inferior en un 6.7%.

5.6 Perfil según la categoría de programa de estudio (variable CatCarrera)

Esta es la variable en la que las diferencias son menos significativas. Las ingenierías y las carreras administrativas tienen probabilidades de abandono similares, siendo estas últimas ligeramente menores. Al no ser grupos significativamente diferentes, las categorizamos como una sola población y resultó que la diferencia con las Ciencias Sociales y Humanidades es significativa, aunque pequeña. Recomendamos estudiar por separado las carreras, pues en estudios como los de Muñoz y Vallejo (Muñoz, 2017; Vallejos & Steel, 2017) se encontraron diferencias entre cada una.

5.7 Perfil según el promedio de preparatoria (variable CatPromPre)

La variable CatPromPre muestra curvas diferenciadas. A menor promedio de preparatoria observamos menor supervivencia. Nótese que el límite de rango de la población con menor retención la establecimos por debajo de 80 puntos, pues no encontramos diferencias significativas en poblaciones de alumnos con promedios entre 60 y 80.

En todos los casos el semestre de mayor abandono fue el primero. Estimamos que en dicho semestre, en los alumnos con menos de 80 puntos, el abandono es de un 9.5%; en los que obtienen entre 80 y 89 puntos es de un 7.9 % y en los que obtienen 90 o más es de un 5.7 %.

Esto confirma que esta variable académica es una buena diferenciadora y que el ITESO debe mantener la obligatoriedad del examen de ingreso para todos aquellos con menos de 80 de promedio.

Concluimos que esta es una variable de influencia importante. Después de un seguimiento de 12 semestres, estimamos que la diferencia de probabilidad de abandono entre el grupo de menos de 80 de promedio y el que tiene entre 80 y 89 de promedio es inferior en 9.79%. La diferencia entre este último y el grupo de 90 o más de promedio es de 9.9%.

5.8 Perfil según el tipo de financiamiento (variable CatBecaCred)

Estimamos que los que tienen apoyo financiero, al igual que los que no lo tienen, presentan el mayor abandono en el primer semestre, siendo el de los primeros de 5.43% y el de los segundos de 11.16 %. Como se observa en la Figura 2, esta es una de las variables más importante en la discriminación de los perfiles de abandono. Estas diferencias se acentúan en el tiempo, pues después de 12 semestres es alrededor del 20%.

Concluimos que continuar con la mejora de las políticas de becas y créditos para los alumnos con perfil de más riesgo de abandono es prioritario, aunque los apoyos del ITESO benefician ya a más del 40% de la población estudiantil.

5.9 Conclusiones generales

Nuestro estudio tiene implicaciones importantes en los esfuerzos del ITESO por mejorar la retención. Para todas las categorías de variables explicativas, el semestre de mayor abandono fue el primero, demostrando la pertinencia de usar un modelo con sólo variables de admisión. Esto permite una temprana detección de los que tienen mayor riesgo de abandonar.

Todas las variables permitieron diferenciar las poblaciones de alumnos, encontrando siempre un grupo o perfil con diferencias significativas. Corroboramos que, tanto los factores académicos previos a la universidad, como los demográficos y los relativos al soporte financiero, deben ser parte de nuestra aproximación teórica y empírica para el abordaje del problema del abandono universitario.

5.10 Limitaciones y recomendaciones relacionadas

El estudio no diferenció los tipos de abandono. Recomendamos continuar con la aplicación de modelos de riesgos en competencia, diferenciando al abandono por cambio de carrera de aquel que lleva a la salida de la universidad, e incluyendo al egreso como evento y no como censura. Con ello tendríamos un modelo integral de historia de vida.

Los resultados presentados son producto de un análisis univariado. Es necesario realizar un análisis multivariado, pues en el mismo pueden desaparecer diferencias entre perfiles. Por ejemplo, podría no haber diferencias entre hombres y mujeres en la población de menos de 19 años.


5.11 Trabajo futuro

Si bien concluimos que en el primer semestre es donde se da la mayor cantidad de abandonos, el fenómeno se sigue manifestando a lo largo de la trayectoria estudiantil. Esto nos lleva a continuar la investigación desarrollando modelos que incluyan variables medidas durante el curso de los estudios.

Es conveniente hacer el modelo para las carreras de Diseño y Arquitectura, que son de 10 semestres y que representan casi el 25% de la matrícula total de la universidad.

Si bien en el ITESO las cohortes de primavera son pequeñas comparadas con las de otoño (la relación es de 1 a 3, aproximadamente), debemos estudiarlas y compararlas, para así obtener un panorama más integral de la universidad.

También trabajaremos en el desarrollo de modelos predictivos multivariados, buscando aquel que permita determinar lo más exactamente posible a los alumnos en riesgo de abandonar.

Finalmente creemos que la línea de trabajo más importante es la incorporación de estos modelos a los procesos cotidianos de la universidad. Son fundamentalmente los actores de la Oficina de Admisión, los coordinadores de las carreras y los compañeros de la Coordinación de Acompañamiento para la Excelencia Académicas, los que deben tener esta información para su trabajo del día a día. 

Referencias

- Agresti, A. (2003). *Categorical Data Analysis* (3rd ed.). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Ameri, S., Fard, M. J., Chinnam, R. B., & Reddy, C. K. (2016). Survival Analysis based Framework for Early Prediction of Student Dropouts. *Proceedings of the 25th ACM International on Conference on Information and Knowledge Management - CIKM '16*, 903–912. doi: [10.1145/2983323.2983351](https://doi.org/10.1145/2983323.2983351)
- Bahi, S., Higgins, D., & Staley, P. (2015). A Time Hazard Analysis of Student Persistence: a US University Undergraduate Mathematics Major Experience. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1139–1160. doi: [10.1007/s10763-014-9538-9](https://doi.org/10.1007/s10763-014-9538-9)
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. doi: [10.1007/BF00976194](https://doi.org/10.1007/BF00976194)
- Bean, J. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129–148. doi: [10.1353/rhe.1983.0026](https://doi.org/10.1353/rhe.1983.0026)
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. doi: [10.2307/1170245](https://doi.org/10.2307/1170245)
- Bound, J., & Turner, S. (2011). Dropouts and Diplomas. The Divergence in Collegiate Outcomes. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 573–613). doi: [10.1016/B978-0-444-53444-6.00008-0](https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00008-0)
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30(3), 108.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123. doi: [10.2307/2960026](https://doi.org/10.2307/2960026)
- Cabrera, A. F., Stampen, J. O., & Hansen, W. L. (1990). Exploring the Effects of Ability to Pay on Persistence in College. *Review of Higher Education*, 13(3), 303–336.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). The problem of University dropout. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 12(2), 171–203.
- COPAES. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. Mexico: Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior.

- Cox, D. R. (1972). Regression Models and Life-Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 34(2), 187–220.
- Davidson-Pilon, C., Kalderstam, J., Zivich, P., Kuhn, B., Fiore-Gartland, A., AbdealiJK, ... Rendeiro, A. F. (2019). *CamDavidsonPilon/lifelines: v0.23.1*. doi: 10.5281/ZENODO.3555617
- Imbrie, P. K., Lin, J. J. J., & Reid, K. (2010). Comparison of four methodologies for modeling student retention in engineering. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
- Kaplan, E. L., & Meier, P. (1958). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations. In *Source: Journal of the American Statistical Association* (Vol. 53).
- Kleinbaum, D. G., & Klein, M. (2012). *Survival analysis : a self-learning text*. New York, NY: Springer.
- Lassibille, G., & Gómez, L. N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89–105. doi: [10.1080/09645290701523267](https://doi.org/10.1080/09645290701523267)
- Muñoz, B. (2017). *Análisis de la deserción en las licenciaturas de la FCFM-BUAP mediante modelos de supervivencia*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the Retention of University Students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355–371. doi: [10.1023/A:1018755201899](https://doi.org/10.1023/A:1018755201899)
- OECD. (2019). Education at a Glance 2019. In *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. doi: [10.1787/f8d7880d-en](https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en)
- pandas development team, T. (2020). *pandas-dev/pandas: Pandas*. doi: [10.5281/zenodo.3509134](https://doi.org/10.5281/zenodo.3509134)
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto ' s model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87–102. doi: [10.3102/00028312020001087](https://doi.org/10.3102/00028312020001087)
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75. doi: [10.2307/1981125](https://doi.org/10.2307/1981125)
- Shuman, R. B. (1956). *College Dropouts : An Overview*. 29(8), 347–350.
- Sosu, E. M., & Pheunpha, P. (2019). Trajectory of University Dropout: Investigating the Cumulative Effect of Academic Vulnerability and Proximity to Family Support. *Frontiers in Education*, 4, 6. doi: [10.3389/feduc.2019.00006](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00006)
- St. John, E. P., Paulsen, M. B., & Starkey, J. B. (1996). The nexus between college choice and persistence. *Research in Higher Education*, 37(2), 175–220. doi:

[10.1007/BF01730115](https://doi.org/10.1007/BF01730115)

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. doi: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089)
- Tinto, V. (2012). *Leaving college. [electronic resource] : rethinking the causes and cures of student attrition.*
- Torres, V. (2006). A Mixed Method Study Testing Data-Model Fit of a Retention Model for Latino/a Students at Urban Universities. *Journal of College Student Development*. doi: [10.1353/csd.2006.0037](https://doi.org/10.1353/csd.2006.0037)
- Vallejos, C. A., & Steel, M. F. J. (2017). Bayesian survival modelling of university outcomes. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A: Statistics in Society*, 180(2), 613–631. doi: [10.1111/rssa.12211](https://doi.org/10.1111/rssa.12211)
- van der Zanden, P. J. A. C., Denessen, E., Cillessen, A. H. N., & Meijer, P. C. (2018, February 1). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, Vol. 23, pp. 57–77. doi: [10.1016/j.edurev.2018.01.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001)
- Wang, P., Li, Y., & Reddy, C. K. (2019). Machine learning for survival analysis: A survey. *ACM Computing Surveys*, 51(6), 1–39. doi: [10.1145/3214306](https://doi.org/10.1145/3214306)

Pedagogía y TIC. Una relación en construcción en dos reformas argentinas de la secundaria

Pedagogy and ICT. A Relationship Under Construction in Two Argentinean High School Reforms

Verónica Tobeña^a

Recibido: 11 de diciembre de 2019
Aceptado: 21 de septiembre de 2020

Resumen: Este artículo revisa cómo las políticas de transformación de la escuela secundaria traccionan cambios que impactan en los diálogos que son capaces de entablar la pedagogía y las TIC, a través del material empírico de una investigación que analizó observaciones de clases encuadradas en dos políticas: PROA (Córdoba) y ESRN (Río Negro), Argentina. Con sus diferencias, ambas iniciativas tienen como denominador común la vocación por impulsar una ruptura con la caja curricular, combinando esta estrategia con otros cambios que, en el marco del ecosistema tecnológico que va configurando la era digital, parecen contar con condiciones auspiciosas para su implementación. El artículo sistematiza los matices encontrados en la sinergia que se materializa entre pedagogía y TIC en cada ejemplo, analizando el amplio espectro que se abre entre la mera inclusión de tecnología al aula y su incorporación con arreglo a una pedagogía capaz de aprovechar el potencial de los dispositivos digitales.

Palabras clave: Escuela secundaria argentina; Pedagogía; TIC; Ilustración; Cultura digital.

^a Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Investigadora, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, FLACSO Argentina/ IICSAL-CONICET. ✉vtobena@flacso.org.ar | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1538-6482>.

Abstract: This article reviews how secondary school transformation policies bring about changes that impact the dialogues that are capable of engaging pedagogy and ICTs, through the empirical material of research that analyzed observations of classes framed in two policies: PROA (Córdoba) and ESRN (Río Negro), Argentina. With their differences, both initiatives have as a common denominator the vocation to promote a rupture with the curriculum box, combining this strategy with other changes that, within the framework of the technological ecosystem that is configuring the digital era, seem to have auspicious conditions for its implementation. The article systematizes the nuances found in the synergy that materializes between pedagogy and ICT in each example, analyzing the broad spectrum that opens up between the mere inclusion of technology in the classroom and its incorporation according to a pedagogy capable of taking advantage of the potential of digital devices.

Key words: Argentine Secondary School; Pedagogy; ICT; Illustration; Digital Culture.

Introducción

Hasta hace unos pocos años no existía en el campo educativo argentino un consenso generalizado que apuntara a señalar como fuente de las frustraciones que experimenta la escuela secundaria al modelo de conocimiento en el que abreva su propuesta pedagógica. El enciclopedismo se transforma en una hipótesis con alto grado de aceptación para explicar la baja intensidad de las experiencias educativas que acusa el nivel, sólo muy recientemente, cuando consigue arraigarse y extenderse esta relación. Su organización con base en un paradigma epistemológico fuertemente marcado por las nociones de orden, racionalización y gradualidad, y referenciado en la cultura de la Ilustración, ha sido una condición de la educación secundaria que el ámbito académico local ha desestimado, toda vez que ha posado la mirada en los nuevos contingentes que acceden a la escuela para explicar por la vía de los sujetos los lamentables guarismos que arroja el nivel. Sin duda, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), y sobre todo de internet, han colaborado en generar las condiciones culturales para que la mirada se desplace de los sujetos hacia el conocimiento y la cultura que transita por la escuela. La cultura analógica que simboliza el libro como soporte central de la cultura ilustrada y el encierro de los saberes que supone el *curriculum* ordenado por asignaturas comienzan a desnaturalizarse con el avance de la cultura digital, la interdisciplinariedad y la transversalidad que cobran las prácticas sociales y culturales, haciendo del enciclopedismo un blanco cada vez más fácil de críticas por su extemporaneidad con los valores y conocimientos que sustentan la contemporaneidad (Tobeña, 2018).

No es que la escuela se haya mantenido hasta entonces ajena a la emergencia de los medios que el devenir de los avances tecnológicos fue promoviendo, pero ha tenido dificultades para incorporarlos con arreglo a lógicas de trabajo compatibles con su

potencial y su naturaleza, es decir, ajustando las estrategias pedagógicas a las posibilidades que abren esos artefactos. En rigor, lo que se observa es que

el *solucionismo tecnológico* (Morozov, 2015) ha tendido a ser el sentido común desde el cual [los sistemas educativos] fueron procesando el invento en boga. Ocurrió con la radio (Edison), el cine (Darrow), con la televisión (Clark), y también sucumbimos a esta ilusión cuando le tocó el turno a los dispositivos digitales (Negroponte) (Buckingham y Martínez Rodríguez, 2013; Fernández Enguita, 2019). La compulsión por equipar las aulas de TIC se apoya en esta creencia que hace de la tecnología la clave para desempantanar a la escuela del atolladero en el que se encuentra desde hace décadas. El reverso de esta ideología también es reduccionista y miope para pensar el modo en que las nuevas tecnologías interpelan a la educación, ya que suele atrincherarse en el valor de la tradición y el rechazo de lo nuevo. (Tobeña, 2020a, p. 31)

Recientemente se han implementado en la Argentina una serie de políticas provinciales orientadas a transformar la escuela secundaria que, por lo menos desde su formulación, permiten avizorar una superación de dichos reduccionismos y un abordaje de la tríada modelo de conocimiento-pedagogía-tecnologías desde una concepción holística que, *a priori*, resulta atinada. Este artículo hace foco en el análisis de dos de ellas: la escuela secundaria rionegrina (en adelante ESRN) y las escuelas PROA de Córdoba¹. Ambas iniciativas tienen como blanco el enciclopedismo y las referencias a la cultura de la ilustración que marcaron la conformación de los sistemas educativos modernos. Este trabajo se propone entonces establecer si las referencias a una concepción del conocimiento más afin a los enfoques de la complejidad, la vocación por entablar un diálogo con las culturas juveniles y la cultura digital y la incorporación de referencias de la cultura contemporánea que declaman estas reformas, permiten, en su instrumentación práctica, los dislocamientos pedagógicos que dicha reestructuración epistemológica, cultural y tecnológica está llamada a operar. En suma, nos interesa establecer si estas iniciativas consiguen superar el mentado solucionismo tecnológico (Morozov en Tobeña, 2020a) conmoviendo así el corazón de la matriz escolar en su organización y su lógica enciclopedista.

¹ La investigación "Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial", desarrollada en el marco de la cooperación de FLACSO Argentina - UNICEF, tuvo dos etapas: la primera de ellas, entre noviembre 2016 a septiembre 2017; la segunda durante los meses de julio a noviembre de 2018. Analizó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a Estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). El informe de investigación que recopila los hallazgos de la primera etapa puede consultarse aquí: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf. Y un documento final (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), está disponible en siguiente link: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70de8faa8be1469581170fa5dd061dbe.pdf

Pedagogía y TIC: Algunas precauciones teórico-metodológicas sobre esa relación

Este artículo se propone entonces problematizar el rol de las TIC en la educación reponiendo para ello la consideración de la pedagogía, que es el término que suele brillar por su ausencia en los posicionamientos no informados que recalcan en posturas tecnófobas y tecnófilas. Para ello optamos por un encuadre teórico de la tecnología que brinde una aproximación que visibilice el carácter cultural del objeto técnico, para así ponerlo en pie de igualdad con cualquier otro objeto de la cultura. La tecnología, desde este prisma, es rescatada del terreno de las pasiones permitiendo apreciar por ejemplo en un motor, en tanto “humanidad cristalizada”, un objeto con un *status* cultural análogo al de una obra de arte (Simondon, 2017).

Gilbert Simondon, filósofo y epistemólogo francés a quien le debemos el aporte de este enfoque, sostenía que los objetos técnicos se caracterizan por su grado de indeterminación. Al señalar cuán indeterminada es la tecnología, Simondon está advirtiendo sobre su capacidad para recibir información y de comportarse así de acuerdo a la información recibida. Desde esta perspectiva la tecnología no es “mala” o “buena” *per se*, pero tampoco es neutra, y esto resulta claro cuando lo pensamos a partir de un ejemplo concreto como internet. Internet nació con la función de control, de vigilancia, pero esta marca de origen que es la que nos habla de su falta de neutralidad no le impide ganar nuevas funciones y usos. Es importante distinguir y no confundir el uso de internet como dispositivo de control con la tecnología en sí; ésta es capaz de asumir otras funciones y usos al adoptar nuevas improntas en manos de otros proyectos políticos, como lo prueban los movimientos de software libre y de licencias abiertas.

El grado de indeterminación del que nos habla Simondon nos ayuda a comprender la impotencia que los dispositivos digitales tienen por sí mismos para *aggiornar* a la escuela a su tiempo; también nos sirve para entender que tampoco está

en la inoculación de estas herramientas en las aulas el germen de su debacle. La tecnología no tiene semejante poder. Cuando se trata de la escuela es en la pedagogía donde hay que ir a buscar la fuente de sus aciertos y sus errores [porque es ella la que puede dotar de sentido pedagógico a las tecnologías]. Es por ello que para que la unión entre pedagogía y TIC no sea un matrimonio mal avenido, la primera tiene que suponer a la segunda. (Tobeña, 2020a, p. 31)

Así como la pedagogía tradicional supone al libro y su lógica logo-céntrica, una pedagogía conformada con arreglo a las TIC deberá referenciarse en la cultura digital, cuya lógica conmina a importantes desplazamientos (Tobeña, 2011). La indeterminación tecnológica puede llenarse de un sentido pedagógico si los procesos

de enseñanza aprendizaje se fundan en un vínculo virtuoso entre pedagogía y TIC y no en funcionamientos autistas o dislocados.

Aspectos metodológicos del estudio

A partir de este encuadre las páginas que siguen revisan cómo las políticas de transformación de la escuela secundaria bajo estudio traccionan cambios que impactan en los diálogos que son capaces de entablar la pedagogía y las TIC, a través del material empírico de una investigación que analizó iniciativas provinciales. La intención principal del proyecto consistía en reconstruir la cadena de la política, desde su diseño e implementación hasta su concreción a nivel institucional. Para ello se realizaron

entrevistas semiestructuradas aplicadas a funcionarios de alto rango, equipos técnicos provinciales a cargo de las políticas, supervisores y referentes territoriales. También se entrevistaron miembros de los equipos directivos y de orientación, docentes y estudiantes de cada una de las escuelas que fueron parte del trabajo de campo. A su vez, el estudio comprendió observaciones de clases y talleres realizados en las escuelas, al igual que el análisis de información secundaria (normativas y documentación oficial o de organismos que han indagado sobre estas políticas). (FLACSO-UNICEF, 2017, pp. 33-34)

El presente artículo se basa en la información arrojada por dichas observaciones junto con las reconstrucciones de esas instancias que en las entrevistas realizaron docentes y estudiantes presentes en los ejemplos que aquí retomamos para el análisis.

Las dos políticas provinciales bajo estudio -PROA, en Córdoba y ESRN en Río Negro-, se seleccionan porque introducen cambios en las formas de contratación, en aspectos curriculares, así como en los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores y formatos de trabajo que interpelan a los estudiantes a una participación más activa. A su vez, porque en ambas las TIC aparecen como una apuesta al identificarse como aliadas para la transformación que se busca introducir.

A continuación, se presentan las principales características de cada iniciativa provincial.

1 Breve descripción de las políticas bajo análisis

1.1 Escuelas PROA de la provincia de Córdoba

PROA se inicia en 2014 con un conjunto de escuelas secundarias experimentales²; parte de un diagnóstico acerca de “la necesidad de hacerse eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación pedagógica y el trabajo colaborativo” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 51). Promueve un acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles a partir de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares.

La propuesta se organiza en una jornada de ocho horas, con espacios de trabajo disciplinares, tutorías y “clubes” de Artes, Ciencias y Deportes –donde se profundizan y amplían conocimientos de manera lúdica y creativa a través de proyectos. Los docentes son seleccionados priorizando aquellos que tengan actitud innovadora, buen manejo de TIC y apertura hacia el trabajo en equipo. Son designados por medio de horas cátedras para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adiciona una hora institucional y una hora más para quienes se desempeñan como tutores. Un elemento central en PROA es la capacitación específica dada a los planteles docentes para que asuman una actitud y actuación reflexivas respecto a sus prácticas de enseñanza y sus decisiones curriculares, al tiempo que exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas.

1.2 La escuela secundaria de la provincia de Río Negro (ESRN)

En 2015, “Río Negro inicia el diseño de una reforma del conjunto de escuelas secundarias orientadas diurnas, la cual es implementada en 2017³. La ESRN constituye una propuesta de reforma ambiciosa que introduce cambios intensivos en la matriz organizacional de la escuela secundaria” (Nobile y Tobeña, 2019, p. 27) (modifica la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente), que buscan fortalecer el protagonismo de los planteles docentes. Asimismo, la reforma tiene como objetivo dar respuesta al mandato de inclusión en un sentido amplio, lo cual se identifica con la necesidad de contener culturalmente a los adolescentes a partir de una apertura al diálogo con el contexto contemporáneo que pauta sus vidas.

² Comienza funcionando en tres sedes. En 2017 llegan a 12 escuelas PROA en toda la provincia. En 2019 se expande a 41 sedes; algunas brindan formación especializada en desarrollo de software y otras en biotecnología.

³ El universo de escuelas alcanza 93 centros educativos de gestión estatal. Debido a un conflicto gremial, en 2017 se implementa en 58 escuelas, llegando al total en 2018.

La propuesta se desarrolla en un turno por medio de módulos de trabajo cuya distribución la define cada escuela. Las asignaturas tienen una duración cuatrimestral y se distribuyen en un ciclo básico (cuatro cuatrimestres) y otro orientado (seis cuatrimestres). El currículum está organizado por áreas de conocimiento, con espacios de trabajo disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, lo que exige el trabajo colaborativo entre docentes. En el ciclo orientado cobran predominancia los espacios interdisciplinares para fortalecer el pensamiento complejo.

Con relación al trabajo docente, los profesores son designados por cargo que pertenecen a la escuela (pueden ser de 25, 16 y 9 horas reloj); concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno sólo se puede tener un cargo. El resto de las horas se destina a actividades que pueden ser frente a alumnos o no, distribución definida por la escuela a partir del Proyecto Educativo Institucional. Semanalmente se destinan 2 horas de reunión institucional –incorporadas al cargo– para desarrollar actividades de planificación en áreas e inter-área y debatir el proyecto institucional.

2 Análisis de las clases

Cada una de estas iniciativas, con distintas improntas y estrategias, pero con la preocupación común por devolverle a la escuela secundaria relevancia cultural, han avanzado en cambios a partir de una lectura atenta de las formas culturales, los artefactos culturales, el orden epistemológico y los valores que configuran la contemporaneidad y para la cual las instituciones educativas deben formar.

La manera en que cada política encarna en la realidad escolar constituye una operacionalización que difícilmente tenga lugar de modo lineal, exento de tensiones, negociaciones y contingencias. La bibliografía sobre el tema muestra que las reformas educativas se enfrentan a mediaciones que, de ser ignoradas durante su diseño e implementación, ponen en riesgo su éxito, señalando el papel significativo que juega la idiosincrasia de los diversos actores –especialmente, los institucionales, así como el contexto de implementación (Ball, 1994; Ezpeleta, 2004; Tyack y Cuban, 2000, Viñao Frago, 2002).

¿Cómo se reapropian de la política educativa los agentes escolares en el contexto áulico? ¿Logran estas políticas trascender a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué vínculos con las tecnologías digitales habilitan los desplazamientos pedagógicos que animan estas iniciativas?

A continuación se analizan cinco ejemplos de cómo se materializan estas políticas en el trabajo escolar que tiene lugar en el aula. Se presentan cinco ejemplos en total

y para ambas se seleccionan modelos paradigmáticos que podrían ubicarse en los extremos de un arco que va desde apropiaciones virtuosas hasta las más inconducentes. Esta selección intenta dar cuenta del carácter complejo que comporta cualquier iniciativa que se proponga reformar este nivel (Fullan, 2007) y documentar las exigencias que en materia de imaginación y creatividad política comportan los desafíos que la escuela secundaria tiene por delante, entre los que se cuentan una distribución desigual de recursos (tanto humanos como materiales e institucionales) de la que depende en alguna medida la suerte que corre la política. Veamos los ejemplos.

2.1 Canonizar el conocimiento contracultural. La innovación en el qué y la conservación del cómo se enseña

La innovación que intentan motorizar las reformas que aquí se analizan adoptan distintas caras según la lectura que propicie en los agentes de la enseñanza. Un caso testigo de dicha singular apropiación que se expresa en las aulas lo constituye esta clase que observamos en una escuela de la provincia de Río Negro, correspondiente a un curso de 3er año en el marco de un espacio denominado “taller de artística”, en el que confluyen contenidos de música, teatro y plástica con sus respectivos docentes. Paradójicamente, nos encontramos con una propuesta que bajo la denominación de taller presenta una forma de trabajo muy estática, que no hace lugar a la participación y a las dinámicas que caracterizan a un dispositivo como el de los talleres y en cambio se encuadra en un formato tradicional. Asimismo, la ruptura con la caja curricular que sanciona la reforma, redefiniendo la organización curricular a favor de la transversalidad de disciplinas, cristaliza en este ejemplo en un abordaje que relaciona a distintos géneros musicales con ciertos consumos de drogas, en clave histórica, y por lo tanto, cruza disciplinas que no son las que nuclea el taller.

Esta ausencia de la plástica y/o el teatro en la impronta de esta clase, junto con la presencia exclusiva del docente de música, denota dificultades para “desprivatizar la práctica y el aula” (Ávalos, 2011) y avanzar hacia un paradigma interdisciplinario que se base en una construcción genuina con otros. En el contexto argentino esta dificultad se asienta en bases que son refractarias al trabajo colaborativo e inter y transdisciplinario. Estas bases están dadas por lo que Flavia Terigi (2008) ha bautizado “como el ‘trípode de hierro’ del formato escolar moderno, cuyos elementos son precisamente la clasificación disciplinar del curriculum, la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra” (Tobeña, 2018).

El planteo del docente consistió en establecer una asociación entre la emergencia de distintos géneros musicales y el consumo de ciertas drogas ilícitas, situando

geográfica e históricamente este fenómeno. Esto fue cristalizándose en un cuadro de tres variables (en donde se correlacionaban período histórico, género musical y sustancia ilegal) y a medida que el docente avanzaba en la explicación del contexto histórico propio de cada ejemplo se iba completando la información. Los casos abordados fueron desde el Blues-cocaína (1880) hasta la música Disco-éxtasis (1970), pasando por distintos pares (Jazz-heroína, Rock & Roll-metanfetaminas -y uno de sus subgéneros como la Psicodelia-LSD/marihuana-, Punk-alcohol+metanfetamina, Trash-cocaína). Y el abordaje consistió en situar geográfica e históricamente a cada género musical y establecer a través de una descripción de la realidad propia de dicho contexto su relación con las drogas a él asociadas⁴.

Tras repasar cada uno de los ejemplos, apoyándose en una presentación Power Point el profesor expuso información relativa a las drogas ilícitas más emblemáticas (marihuana, metanfetaminas, heroína, cocaína, LSD, éxtasis), se detuvo en los efectos inmediatos y consecuencias a largo plazo de cada una, enmarcó el problema en la normativa que lo regula (Ley de estupefacientes N° 23.737) para finalmente hacer alusión al “Club de los 27” y cerrar como corolario con la proyección de dos videos que circulan en YouTube en los que puede verse respectivamente a los cantantes Amy Winehouse y “Pitty” Alvarez bajo los efectos del consumo de drogas.

Es en pensar el surgimiento de determinados géneros musicales emparentado con la popularización de ciertas drogas desde donde parece tramitarse la vocación innovadora de la reforma, mientras que esta originalidad no aparece en “el cómo” de esta propuesta. El tratamiento del tema se inscribe en una tradición crítica⁵ que se caracteriza por traer al centro de la reflexión intelectual fenómenos tenidos habitualmente por periféricos o sobre los que recaen estigmas, para deconstruir dichas asociaciones y complejizarlas. Es en este sentido que la propuesta de esta clase es contracultural. Pero si bien la elección del objeto de enseñanza plantea una ruptura con el canon escolar, el gesto no deja de ser canonizador en sus formas tradicionales de transmisión, vertebradas por un polo activo que ostenta el conocimiento y lo vierte ante terminales pasivas que lo consumen. El abordaje sobre aquello que se trabaja plantea una relación de exterioridad con el saber, no se amasa el conocimiento, se lo inocular. Y la lógica de uso de las TIC es la propia de la cultura

⁴ Los orígenes del Blues, por ejemplo, están vinculados a los esclavos que arriban a EEUU desde África para trabajar en los campos de algodón. Según explicó el docente, para entonces la cocaína era una sustancia barata y legal, y en virtud del plus de energía, la pérdida de apetito y la disminución de la necesidad de dormir que se cuentan entre sus efectos inmediatos, los dueños de los algodones les “pagaban” a sus esclavos con cocaína para beneficiarse del aumento de su productividad, volviéndolos adictos. De ahí la relación entre Blues y cocaína.

⁵ Que es importante decir que en la Argentina esta contracultura tiene una densidad considerable y por lo tanto ha logrado estabilizar su propio canon.

analógica, se apela a ellas para mostrar en imágenes (incluso imágenes que sólo contienen texto, como la presentación Power Point) lo que se sostiene en el discurso oral. Es lo que Jordi Adell identifica como inclusión de tecnología como sustitución porque “el software, el video, el recurso digital ocupa el mismo lugar que antes el recurso analógico” (citado por Rexach, 2017, p. 161).

La dinámica de la clase no se vio afectada por el uso de tecnología, se mantuvo centrada en la transmisión y con el control del lado del docente. Representa un elocuente ejemplo de lo que Alejandro Piscitelli bautizó como pedagogías de la enunciación (2009). La práctica de enseñar en este ejemplo se reduce a la pronunciación de un discurso pedagógico, bien articulado, incluso echando mano de referencias bibliográficas académicas para fundamentar sus afirmaciones que imprimían un cariz erudito a la propuesta, pero con una participación poco relevante de parte de los alumnos que se limitó a la formulación de preguntas o dudas, o a responder a interpelaciones muy concretas del docente para que den cuenta de sus propias ideas sobre el tema. El conocimiento que allí se pone en juego es de baja complejidad: hechos, fechas, definiciones, descripciones y explicaciones sencillas acerca de procesos históricos y efectos ligados al consumo de drogas (FLACSO-UNICEF, 2017). Conocimientos que David Perkins (2014) denomina conocimiento frágil, inerte, porque apunta a fomentar su recuerdo y su reproducción sin promover procesos cognitivos más profundos.

Cabe preguntarse con Perkins sobre el destino de los conocimientos que esta clase imparte: ¿lo que allí se enseña tiene posibilidades de sobrevivir?, ¿va a tener un poder en el futuro? Paradójicamente para una reforma que busca romper con el sesgo academicista y contenidista propio de la matriz enciclopedista, en este ejemplo su apuesta parece orientada a la formación de sujetos eruditos (Tiramonti, 2018). Y esta intencionalidad pedagógica no se vislumbra con potencial en el mundo complejo al que deben integrarse los jóvenes.

2.2 Wikipedia al poder. O de cómo el pensamiento se rinde ante el saber formalizado

Si como señala David Perkins (2014) hay conocimientos a los que podemos augurarles futuro, sin duda entre ellos están los relacionados con los que permiten conceptualizar las matrices que moldean el gobierno de las sociedades. Distintos modelos de gobierno conllevan distintas formas de legitimar y asignar el poder, distribuir y sancionar derechos y obligaciones, procesar conflictos, gestionar recursos, etc. Este es el tema de la clase de “Formación cívica y ciudadana” dictada para segundo año que observamos en una escuela rionegrina, a cargo de una pareja pedagógica, una docente con formación en Historia y otra en Psicología. Detenernos en este caso resulta de particular interés porque al abordar tres formas de gobierno

paradigmáticas de la vida en sociedad (monarquía, autocracia y democracia) pone en juego conceptos que apuntan a “comprensiones de alto alcance” (2014), porque están relacionados no sólo con aspectos técnicos sino con las vidas que vivimos en términos generales.

El enfoque didáctico de la clase en cuestión descansó en la exposición de las docentes, el uso de internet y el manual como principales recursos de trabajo, y un intercambio con los alumnos que parecía apuntar a fortalecer que los estudiantes puedan evocar definiciones y asociar en términos gruesos ciertas ideas con las formas de gobierno presentadas. Se pidió a los alumnos que ubiquen palabras y frases que las docentes copiaron en el pizarrón en la columna correspondiente, según la forma de gobierno (monarquía, autocracia o democracia) a la que mejor se ajuste cada idea. La consigna debía tramitarse trabajando en grupos utilizando fuentes de información como internet y/o el manual. Finalizado el tiempo asignado a esta tarea, las docentes convocaron voluntarios al pizarrón para que copien cómo habían resuelto la tarea, que cristalizó en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Formas de Gobierno - Características

MONARQUIA	DEMOCRACIA	AUTOCRACIA
Hereditaria	Gobierno del pueblo	Gobierno de un líder
Vitalicia	Respeto a las minorías	Autoritario
Absolutista	Constitucional	Gobierno de unos pocos o de un partido
Constitucional	Pluralismo de partidos	Totalitario
	Elecciones periódicas	El soberano ejerce el poder ejecutivo, legislativo y judicial
	Poder compartido con otros órganos de gobierno	Partido único

Fuente: FLACSO-UNICEF (2017).

Mientras los estudiantes completaban el cuadro en el pizarrón las docentes se explayaron

sobre “las características de cada forma de gobierno en una exposición que asumió una forma muy tradicional, apelando a ejemplos canónicos como el de la Francia del siglo XVIII y el de Inglaterra y el de España en la actualidad, para ilustrar las diferencias entre una monarquía absolutista y una constitucional, o el del nazismo y el de la dictadura militar argentina para dar cuenta de formas de gobierno autocráticas” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 152).

El recorrido del tema que propuso su intervención incluyó el tipo de información que podemos encontrar en cualquier manual clásico, y si bien la presentación habilitó el diálogo y la interacción con los alumnos, la misma no fue porosa a trabajar por fuera del formato de la respuesta única ni a pensar por fuera de la caja de los arquetipos usados por las docentes como ejemplo para cada forma de gobierno. Tampoco se dio espacio para trabajar sobre cómo resolvieron la consigna el grueso de los alumnos, donde pudieron haber surgido errores o un procesamiento problemático del tema en cuestión, lo cual siempre es útil para trabajar los sesgos y los preconceptos de los estudiantes y que suelen constituirse en fuente de obstáculos epistemológicos.

En este corset desde el cual se tramitó el trabajo sobre este tema, las docentes desperdiciaron una oportunidad única para seguir el consejo de Edgar Morin, quien sugiere que en vez “de llenar las cabezas” la naturaleza compleja que caracteriza al mundo nos desafía a “hacer bien las cabezas” (2002). Cuando el tema despertó la inquietud de un alumno por un caso controvertido que surgió con un interrogante espontáneo y concreto que se preguntaba por el carácter autocrático de Corea del Norte, el pie inmejorable que esto daba a sus docentes para aplicar la recomendación moriniana se desaprovecho en favor de una puesta en valor del saber formalizado que yace en Wikipedia. Así, ante la espontánea inquietud “¿Corea del Norte sería una autocracia?”, expresada por un alumno, sus docentes espetaron: “¿Eso dice en Wikipedia?”. Y tras una constatación nominal de cómo se presenta la entrada de este país en esta fuente, la cual figura como “República Popular Democrática de Corea”, se dió por zanjado el tema.

Interesa aquí problematizar las bajas expectativas en torno a esta actividad en relación al trabajo con la información que la misma promovía, ya que no contemplaba aguijonear un rol de mayor complejidad intelectual de los estudiantes, apelando por ejemplo al análisis de fenómenos o casos. En efecto, no se concedió tiempo a la reflexión profunda sobre conceptos, a pensar en torno a ejemplos controvertidos o signados por tensiones, ni atisbos por fomentar algún tipo de debate. Asimismo, lo que enciende una alarma en cuanto a este ejemplo es que no supo explotar el interés y la curiosidad de un alumno que fue capaz de captar la “comprensión de alto alcance” (Perkins, 2014) a la que apunta un concepto como el de la democracia en pos de un trabajo sobre esta categoría que la piense de forma encarnada, inmersa en su complejidad real. En cambio, el modo en que lidiaron las docentes con esta suerte de contingencia siguió el “formato tarea” (Martin Barbero, 2017) que suele colonizar el trabajo escolar. Romper con dicho formato implica hacer lugar a la complejidad, a las preguntas para pensar, a un trabajo genuino con el conocimiento, que no lo fetichice como producto acabado sino que oficie como el combustible del pensamiento, su insumo más primario.

Podemos pensar un tema como el de la democracia como un “objeto” que se coloca ante nuestros ojos, o podemos pensar y actuar con la democracia siguiendo así sus principios. Es decir, además de pensar *sobre* un tema como la democracia, es importante que lleguemos a pensar *con* la democracia, esto es que ella se transforme en una “herramienta” con la cual pensar, e incluso que se convierta en un “marco”: interiorizarla de tal manera que sus pautas y patrones de pensamiento relacionados encarnen en forma de pensamiento intuitivo (Perkins, 2014). En la transición que existe entre pensarla como “objeto” a pensarla como “herramienta”, y de “herramienta” a “marco”, funcionan distintas relaciones con el conocimiento, por lo tanto, dominar un tema en sus aspectos técnicos o académicos no implica que seamos capaces de obrar de acuerdo a sus principios. Ni siquiera puede ser una opción resignarnos a que el manejo para temas de poco impacto en nuestras vidas sea meramente académico, mucho menos podemos resignarnos a que éste sea el caso para el aprendizaje de la democracia.

2.3 Uso de tecnologías para la enseñanza: la transmisión delegada en las TIC

Escuela PROA. 1er año. Tema: “La composición de nuestro planeta y niveles en que se organiza la materia” (FLACSO-UNICEF, 2017). He aquí un contenido que le incumbe a la Biología, que plantea al docente la posibilidad de elegir entre un conjunto de recursos disponibles, “aquellos que halle como más próximos a su tarea y que identifique como adecuados a sus alumnos, su disciplina, los saberes que pretende trabajar con ellos” (Rexach, 2017, p. 161). En este caso, y ante las posibilidades que ofrece una alta disposición tecnológica, la forma en que un docente incluye las tecnologías en su propuesta plantea modos disímiles de aprovechamiento pedagógico. El tema de la clase podría haber habilitado un uso de recursos digitales como amplificación, que consiste en el empleo de herramientas TIC para profundizar o expandir las estrategias de enseñanza clásicas. En una inclusión digital de este tipo las posibilidades son muchas, la explicación puede profundizarse o conjugarse con muchas otras acciones, como: “narrar y referir, mostrar, observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos...” (Rexach, 2017, p. 162). O las TIC podrían haberse incluido en su forma más deseable: como transformación, es decir, como una transformación de los efectos del aprendizaje en tanto implica una apropiación y un proceso más exigente.

En esta clase la tecnología estuvo muy presente: Internet constituyó la principal fuente de información utilizada por los alumnos para responder a las tareas; videos de YouTube, presentaciones en Power Point y cuadros digitalizados fueron los principales aliados de la docente. No obstante, su aprovechamiento pedagógico fue escaso, debido que al igual que en el primer ejemplo analizado su inclusión coincidió con el tipo de uso que Jordi Adell denomina como de sustitución.

Entonces, el uso de internet por los estudiantes se impulsa para responder preguntas cerradas que buscan reponer un conocimiento fáctico o una definición que no se propone ser la base de ninguna reflexión que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento o aptitudes cognitivas de un orden superior. La clase empieza con una revisión de la tarea y los alumnos leen de sus carpetas definiciones y ejemplos de los distintos subsistemas terrestres. Un alumno lee la definición de atmósfera. “¡Es incorrecta!”, sentencia la profesora y sin analizar ni explicar por qué la definición leída es errónea la profesora le da la palabra a otra alumna:

- “Atmósfera: capa gaseosa que recubre un planeta, un cuerpo celeste, algo que tiene mucha masa”, lee una alumna.

- “¡Bien! ¿Y qué es la capa gaseosa?”, quiere saber la profesora

- “El gas puede ser ozono”, arriesga un alumno

- “Muy bien, puede ser ozono. Pero tengan en cuenta que también puede ser otras cosas, eh”, precisa la docente

Así discurre el repaso de la tarea, los chicos van leyendo en voz alta las definiciones de atmósfera, biósfera, litósfera, criósfera e hidrósfera que completaron en su carpeta, precisan ejemplos, y a medida que avanzan en esta puesta en común la docente suma alguna reflexión, corrige imprecisiones, señala confusiones en los ejemplos, objeta la extensión de algunas respuestas.

Luego

la profesora da apertura al tema siguiente: “¡Ahora, Biósfera!”, dice. “Vamos a ver los niveles donde se organiza la materia: ¿cómo se organiza esa materia? La materia se organiza desde formas más simples hasta formas muy complicadas o complejas. Esto es lo que vamos a ver hoy”, explica, y luego les indica: “así que saquen la carpeta y pongan el título que está proyectado en la pared”.

Aquí aparece la tecnología: un texto de Word proyectado en la pared que está a espaldas de los alumnos y que contiene la actividad sobre la que tienen que trabajar. Los estudiantes giran sus bancos para copiarla, tarea que les toma unos veinte minutos. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 153)

Definición de organización de la materia:

La materia se organiza desde niveles más simples hasta niveles más complejos para formar todo lo que existe (ya sea materia orgánica o materia inorgánica). Para conocer

los niveles en que se organiza la materia van a ver este video para poder resolver las siguientes consignas:

- 1) Realicen una lista indicando cuáles son los niveles de organización de la materia, comenzando por ejemplo: “Primer nivel: El átomo y las partículas subatómicas”. Y luego dan por lo menos dos ejemplos de cada nivel. Continúan con el segundo nivel: “Las moléculas”, dan dos ejemplos y así sucesivamente.
- 2) Luego, para reforzar lo aprendido en el punto anterior, vean el siguiente video y de allí extraigan más ejemplos de cada nivel para completar el punto anterior.
<https://www.youtube.com/watch?v=5viHVQ8IPuI>
- 3) Para la próxima clase deben llevar aprendidos los diferentes niveles de organización de la materia para poder identificarlos en una ejercitación que haremos en clase.
¡A trabajar!

Imagen 1. Consigna clase “Biósfera”

Fuente: FLACSO-UNICEF (2017).

Cuando todos tienen copiada la actividad en la carpeta la docente proyecta sobre la misma pared el video en cuestión, un material de unos seis minutos que replica una clase tradicional sobre los distintos niveles en que se organiza la materia: voz en off, texto que reescribe el audio, imágenes alusivas. Cuando terminan de ver el video la profesora les dice que la clase que viene se los va a volver a pasar. Y a modo de síntesis de lo visto repite nuevamente la idea con la que había introducido el tema antes de darles la actividad: “Fíjense cómo a partir de partículas subatómicas y átomos van surgiendo los otros niveles. ¿Vieron cómo a partir de algo tan chiquito surge algo tan complejo?”. (FLACSO-UNICEF, 2017, p.154)

A juzgar por la forma en que esta clase se planteó y el tipo de conocimiento que allí se puso en juego, se trata de un ejemplo idéntico al anterior: reproduce datos, apela a la facultad de memorizar, y está plagado de definiciones, conocimiento fáctico y terminológico” (FLACSO-UNICEF, 2017, pp. 154-155). La alianza que establece con la tecnología para encarar el abordaje de este tema no permite inscribirla en lo que Inés Dussel caracteriza como “usos con sentido pedagógico de la tecnología” (Dussel, 2015), los cuales hacen referencia a “un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales). (Dussel, 2015, p. 31).

“Esta forma de trabajo parece impotente para despertar el interés de los estudiantes o concitar su curiosidad en tanto se apoya en la transmisión de información, y por lo tanto requiere de una disposición pasiva de los alumnos para desarrollarse. El conocimiento que allí circula es el enciclopédico, está al alcance de un *click*, y es de la mano de Internet que estos chicos resuelven sus consignas, pero lo hacen siguiendo protocolos de trabajo estandarizados, automáticos. La energía y el tiempo se consumieron en el llenado de carpetas, en la reproducción de definiciones y en la

realización de tareas de formato escolar, que sólo valen para reproducir la propia lógica de trabajo de la escuela” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 155). Se trata de una propuesta pedagógica que se apoya en el oficio tradicional de ser alumno (Perrenoud, 2006) vinculado a la disciplina y la reproducción del conocimiento, sin ecos de las habilidades que el siglo XXI consagra como indispensables para el dialogo cultural, como la comunicación, la autonomía, la creatividad o el pensamiento crítico, por mencionar las más sobresalientes.

2.4 Enseñar para problemas del mundo real. Conectando con las habilidades para el siglo XXI: la escuela laboratorio

Veamos el ejemplo de esta clase de quinto año en una escuela rionegrina. Se trata del Taller en Problemáticas Complejas

un espacio curricular que se configura en la confluencia de tres disciplinas: Física, Química y Biología, y su dictado está a cargo de tres docentes con formación en las disciplinas respectivas. Esto no quiere decir que los tres converjan en el aula el 100% del tiempo asignado al desarrollo del taller, sino que comparten el armado de la propuesta, trabajan en equipo para pensar cómo poner en diálogo los saberes involucrados en función de los objetivos de aprendizaje que prescribe el curriculum, colaboran en la definición de las estrategias de enseñanza, en el diseño de secuencias didácticas, en el delineado de proyectos y/o problemas a partir de los cuales basar el desarrollo de los aprendizajes a los que aspira el espacio curricular. Luego, frente a clase, a veces coinciden, pero la mayoría del tiempo rotan y se turnan según una grilla horaria. Esta modalidad (interdisciplinaria, basada en problemas y bajo una dinámica de taller), implica una dedicación de tiempo y energía extra-clase que la reforma de esa provincia canaliza vía la figura del docente por cargo. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 157)

Esta forma de contratación habilita otro compromiso con la institución y con su quehacer dentro del aula, a partir del tiempo de trabajo que libera para encontrarse con los colegas, para reflexionar sobre su práctica entre pares, y para redefinir sus estrategias pedagógicas y didácticas. También es importante recordar aquí que esta reforma desestructura los módulos de trabajo por hora cátedra otorgando a la escuela la posibilidad de redefinir su distribución.

Todo esto que habilita la reforma puede verse materializado en la clase observada que mostró una apropiación interesante de las líneas rectoras de esta política. El tema de la misma fue “la intoxicación por monóxido de carbono”, que se retoma de encuentros anteriores de la mano del docente de física que recupera lo aprendido hasta la fecha a partir de lo que los alumnos evocan del encuentro anterior a cargo de una especialista en físico-química, invitada especialmente para brindar elementos más específicos sobre el tema. Aquí ya encontramos un dato que se destaca: la

escuela es permeable al afuera y entabla diálogos que cree fructíferos según aquello que tiene entre manos.

Enseguida se observa que hay un cúmulo de información que los alumnos dominan sobre el tema y que fue adquirida de forma progresiva, ya que aluden a las distintas instancias de trabajo en las que esos conocimientos fueron adquiridos permitiendo ver cómo fueron dando densidad al tema. El docente toma nota en el pizarrón de la información que van dándole los alumnos y luego les plantea la siguiente consigna (FLACSO-UNICEF, 2017):

Armar un spot publicitario sobre la intoxicación por monóxido de carbono (CO). Ustedes eligen si lo hacen sobre prevención de la intoxicación, cómo actuar en caso de intoxicación, qué es y cómo se produce u otros.

Pueden usar celular o netbook. Y el spot puede contener videos, imágenes, textos, audio, dibujos, etc. No debe durar más de 2 minutos ni menos de 1 minuto.

Se evaluará:

- presentación en tiempo y forma;
- claridad y pertinencia de la información y del mensaje;
- originalidad.

Imagen 2. Consigna “Taller de problemáticas complejas: intoxicación por monóxido de carbono (CO)”

Fuente: FLACSO-UNICEF, 2017.

Los alumnos cuentan con dos horas reloj para cumplir con la actividad y deben realizarla en grupos de entre 2 y 5 personas. Como puede verse en la consigna el dominio del tema se da por descontado; a lo que se apunta con la actividad planteada es a que puedan pensar, ya no *sobre* el tema sino *con* el tema (Perkins, 2014). Es decir, que puedan instrumentar una campaña de prevención sobre la base de lo aprendido respecto a la intoxicación por monóxido de carbono, y por lo tanto que desplieguen saberes y habilidades propias de otros dominios (el uso de la tecnología, la narrativa, la representación teatral, el diseño, etc.) y las hagan jugar en pos de la elaboración de un producto, lo cual implica tener en cuenta aspectos como la creatividad, la representación de un destinatario y la efectividad del mensaje, cuestiones que no suelen gravitar en lo que anteriormente llamamos “formato tarea” de la mano de Martín Barbero (2017) ni en el oficio tradicional de alumno (Perrenoud, 2006). En ese sentido, la actividad que se está planteando no abreva en la artificialidad desde la cual se suele aprender desde la escuela y que en general se orienta a dar cuenta de la adquisición de un saber en sus aspectos más técnicos, sino

que incorpora las constricciones que condicionan el trabajo en el mundo real e invita a poner en juego el saber en cuestión dentro de un marco de sentido concreto.

Otra dimensión habitualmente ausente en las consignas escolares y que aquí sí se comparte a los estudiantes tiene que ver con la explicitación de las expectativas a las que debe responder la tarea encomendada así como los criterios con los que se evaluará este trabajo. La evaluación en este ejemplo sale de la función tradicional que tiene que ver con acreditar un saber para ponerse al servicio del aprendizaje, puesto que transparenta aquello que está en juego en la actividad y que se supone que el estudiante debe lograr dominar.

La actividad planteada nos dio la oportunidad de observar un proceso de trabajo que deposita en los estudiantes un rol activo y que asigna al docente un papel de guía, de sostén. Si bien el fin último de la consigna es la elaboración de un producto (“un spot publicitario”) su riqueza radica en el proceso de producción de esta pieza, que sobre el dominio de los aspectos más técnicos de la intoxicación por monóxido de carbono permite a los estudiantes cultivar una serie de competencias “blandas” como la jerarquización de la información, la aplicación de criterios de pertinencia, la comunicación, la creatividad, el trabajo con otros y la negociación y búsqueda de consensos que esto lleva aparejado, la distribución de roles, la definición de una estrategia, etc. Es decir, estamos frente a una tarea que promueve el desarrollo de una serie de competencias transversales que son las demandadas por los desafíos que nos impone el mundo real.

Las siguientes expresiones encarnan el tenor de los intercambios que tuvieron lugar al interior de los grupos: “¿Hacemos un spot de prevención o uno que indique cómo proceder ante intoxicación?” “¿Podemos hacer los dos y plantear que se trata de prevenir la muerte!” “¿Lo actuamos o hacemos un story board?” “¿Quién escribe el guión?” “¿Yo quiero actuar!” “¿Yo hago la voz en off!” “¿Vos lo podés editar?” “¿Yo filmo!”

En las dos horas que duró esta clase pudimos presenciar todo el proceso de trabajo, incluso seguimos a un grupo por la escuela cuando fueron a filmar las imágenes para su spot. También pudimos ser testigos del cierre de la clase de parte de las profesoras de Biología y Química, que al promediar la clase habían relevado al docente de física y hacia el final plantearon como conclusión de la actividad un ejercicio de “Autoevaluación”, para el que cuentan con cuadernos de notas específicos:

“Pongan en sus cuadernos lo que aprendieron hoy. Pongan también qué cosas no aprendieron, qué les faltó aprender, qué les costó. La autoevaluación es individual, en silencio, es el momento donde van a reflexionar sobre lo que aprendieron, sobre qué cosas conocieron, sobre qué no entendieron, qué les faltó, qué evaluación hacen...”

Figura 3. Consigna - Autoevaluación
Fuente: FLACSO-UNICEF (2017).

Este tipo de evaluación conocida como evaluación formativa intenta promover procesos de autoregulación, de revisión y responsabilización por los propios procesos de aprendizaje de los estudiantes. Incorpora al campo de incumbencia de los alumnos una reflexión por cómo aprenden, qué saberes adeudan, qué han logrado y qué representan obstáculos o dificultades en la adquisición de los conocimientos y qué factores funcionan facilitando el aprendizaje (Anijovich, 2010).

Las dinámicas que observamos en el marco de esta tarea nos permitieron apreciar la puesta en acción de toda una serie de premisas que encierra la política llevadas al aula: configuraciones horarias adaptadas a las exigencias de los objetivos de aprendizaje; integración de la teoría y la práctica; participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento; abordaje interdisciplinario que respete la transversalidad de los fenómenos u objetos de estudio; aprendizaje basado en problemas y/o desarrollo de proyectos; papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje; evaluación formativa-metacognición. En suma, un ejemplo que permite ver el pasaje de la escuela biblioteca a la escuela laboratorio de la que habla Gonzalo Frasca (2012).

2.5 Pedagogías de la participación. La distribución del control sobre el aprendizaje

Echemos un vistazo a esta propuesta que sin duda podemos encuadrar bajo las pedagogías de la participación de las que nos habla Piscitelli (2009). Se trata de un “Club de arte” que observamos en una escuela PROA, dictado para un curso de tercer año.

Como el proyecto sobre el que estaban trabajando se había iniciado en encuentros anteriores al que presenciamos, nuestra observación careció de un marco que encuadre los procesos que ya estaban en marcha dentro de un proyecto. No obstante, la descripción de lo observado es elocuente de un rol docente que vira hacia la forma del guía y orientador del trabajo, de un oficio de alumno que implica autonomía, trabajo en equipo, investigación, exploración de diferentes materias expresivas, creatividad. También el potencial de la tecnología como recurso educativo tiene cabida en esta propuesta. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 155).

Sin poder entender *a priori* lo que estaba motivando el trabajo en esa aula, lo que observamos es

un curso organizado en pequeños grupos que trabajaron sin cesar en diferentes tareas, como buscar fotos en internet, diseñar bocetos digitales, sacar fotos, retocar imágenes, pintar con témperas y acrílicos, redactar frases... [Observamos] un docente que circulaba por los grupos volcando sus opiniones, compartiendo impresiones, corrigiendo, reorganizando el trabajo, haciendo un seguimiento, supervisando acciones. El aula está patas para arriba: los bancos no siguen ningún orden; los alumnos salen sin control del aula, para lavarse las manos manchadas de témpera, para buscar algún material en la oficina de la coordinación o para tomar fotos; el docente circula por los grupos, improvisa pequeñas clases sobre cuestiones técnicas, *“a los que están trabajando fotografía escuchen, agrúpanse todos acá que llegó la hora de que les explique qué aspectos tienen que tener en cuenta para que las fotos sean ‘parejas’”* y así les da definiciones que hacen al ‘contraste’, el ‘brillo’, la ‘saturación’ y la ‘tonalidad’. Les sugiere que armen una carpeta con todas las fotos originales y les recomienda: *“háganlo ahora así las tienen en cinco minutos”*. El profesor [parece hiperquinético,] no deja de moverse por los grupos, de dar indicaciones, de monitorear los avances de cada equipo. Del trabajo de la jornada parece depender un compromiso o una entrega laboral. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 156)

Recién más tarde, cuando pudimos charlar con este docente, entendimos en el marco de qué proyecto tenían lugar esas dinámicas de trabajo.

Ese primer proyecto está fundado en un acercamiento de lo que piensan autores, filósofos, pensadores, acerca de la obra de arte o del proceso de arte. Entonces lo que hacemos es partir de un montón de citas que yo recopilé de artistas, y lo vamos conversando y vamos dialogando sobre ellas. Los alumnos se separan en grupos de cuatro o cinco y eligen la que más les impactó. Y, a partir de ello, en una bitácora que tenemos, que durante todo el año se va llenando con el proceso artístico, ellos tienen que reflexionar y decir cómo se plasmaría una obra utilizando ese pensamiento como protocolo. O sea, el protocolo es la generación de la poética. Bueno, yo daba este ejemplo, no me acuerdo de quién es la cita pero decía que ‘el artista planea una obra de arte como un criminal planea un crimen’. Entonces bueno, ¿cómo podemos trabajar con eso como protocolos que nos sirvieran para el proceso de creación, no tanto el producto? Muchas veces, los productos son secundarios, algunos ni siquiera llegan a terminarlo de forma cabal, pero lo importante es el proceso. Entonces son grupos independientes entre sí completamente, que pueden trabajar con cualquier materialidad que ellos elijan. La idea es que sea una obra de arte. Por eso antes siempre solemos tener algunas charlas introductorias en donde yo muestro un gran abanico de obras de arte, o sea que van desde las obras de arte plásticas más clásicas hasta la performance, música, teatro, todo lo que se pueda. Y ellos eligen qué trabajar o qué hacer y cómo interpretarlo. Entonces, unos quieren trabajar la frase ‘el arte es la libertad del genio’, y decidieron trabajar sobre fútbol, y sacaron litografías sobre escenas de fútbol. Entonces, al partir de que trabajamos la temática esa, yo intenté guiarlos en la cuestión del proceso fotográfico de sacar fotografías, de alguna forma de deporte pero que dé la idea de libertad. Entonces al final del proceso ellos tenían

que hacer una especie de book mínimo, diez fotos con eso. Los que eligieron la frase ‘el artista planea una obra de arte como un criminal planea un crimen’ están trabajando más desde el lenguaje de la plástica, pero el proceso empezó en realidad digitalmente. Empezaron creando un logo como propio del grupo, de alguna forma, como una identidad, digitalmente, lo imprimieron y después trabajaron una técnica de estencil mixto con acrílicos sobre una superficie. Ahí se empezaron a desviar un poco, empezaron a trabajar con medios libres. Me pareció oportuno dejarlo el proceso, como que ocurriera para ver a dónde van ellos. También es inventarse un camino, no meramente reproducción. Y la idea ahora, es como que terminen el proceso de generar algún logo. Que es algo muy propio también de los stencileros, de los grafiteros que generan un logo y que lo replican y que su obra en definitiva sea ellos salir, como en una especie de simulacro intervención del espacio público, que muchas veces está asociado a lo criminal, aunque yo ya les aclaré fuertemente que no vamos a hacer nada ilegal. Para simular este proceso, el asalto de la obra al espacio público. Esa es mi idea, también es un diálogo con ellos. Ellos muchas veces toman caminos que a mí en lo personal no me convencen o no me parece que estén bien aprovechados, pero también la cuestión es dejarlos para que sigan su propio camino. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 156)

“El proyecto en cuestión estaba habilitando una suerte de laboratorio, una experimentación con ideas, con materiales, con técnicas, con diferentes soportes expresivos, y que todo eso convocaba en la misma medida a alumnos y docente” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 156). En este ejemplo se expresa asimismo algo que está muy presente en la crítica a la educación decimonónica que estaba centrada en los resultados y en los productos al ponerse aquí en valor los procesos de construcción del conocimiento, para decirlo en los términos de Marc Prensky “lo que importa es el viaje” .

Y es en este sentido que nos parece interesante dejar sentada esta propuesta, porque vislumbramos en ella una chispa que puede encender otra energía para la escuela, una que asocie el esfuerzo con el placer (Tiramonti, 2012) y que ponga el foco en la capacidad de hacer de los alumnos desde un esquema que no desaloje del trabajo manual su componente intelectual y que abrace la idea de que “hacer es pensar” (Tiramonti, 2016; Sennett, 2009).

Este ejemplo también condensa aristas que la asimilan con esa forma de experimentar la escuela que es más parecida a la de un laboratorio que a la de una biblioteca (Frasca, 2012). La dinámica que presenciamos es propia de lo que se popularizó como espacios makers y en torno a lo cual hay una cultura del hacer y de entender cómo funcionan las cosas. Si bien hoy esto representa una tendencia muy extendida, sabemos que debido al divorcio que la Modernidad estableció entre lo intelectual y lo manual queda por delante un trabajo de deconstrucción de la epistemología de la ilustración (Tobeña, 2018). En la Argentina, dicho divorcio se plasmó en dos circuitos de formación diferenciados: el bachillerato, con una

propuesta de corte académico, y las escuelas técnicas, orientadas a la formación en oficios. La sociedad digital plantea la superación de esta separación construida por la modernidad. Lo digital instituye una nueva matriz epistemológica en la que las divisiones, las jerarquías y las diferenciaciones se diluyen a favor de una configuración imbricada en la que ya no puede separarse la teoría de la práctica, tornando artificioso el desalojo del “pensar” que la ilustración había determinado para el “hacer”. Richard Sennett (2009) dedica un libro completo a probar su hipótesis de que “hacer es pensar”, y para ello une dominios como el de los oficios (soplador de vidrio, alfarero, lutier, entre otros) y los desarrolladores de software. Los trabajos manuales y los digitales quedan así agrupados bajo la figura del artesano, quien es definido por ser capaz de “mantener un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21). Precisamente es esta la tesis que introduce Lyotard (1989) para explicar lo que da paso a “la condición posmoderna”, al hablar del fin de una era en la que el saber ya no tiene su fin en sí mismo para dar paso a otra en la que lo que importa es la operacionalización de los saberes, esto es, su potencial práctico y/o utilidad concreta. Creemos que el ejemplo aquí reseñado se inserta en esta nueva matriz cognitiva que reconfigura el advenimiento de lo digital, donde la distinción entre la teoría y la práctica resulta espuria.

3 Conclusiones

La observación de las clases reveló dos tipos de escenarios áulicos. Uno en el que lo nuevo no termina de emerger y lo viejo sigue hegemonizando la escena, y otro en el que se vislumbran desplazamientos que dan lugar a otras dinámicas áulicas y a formas más inusuales de amasar los conocimientos, donde los alumnos asumen una actuación más protagónica y los docentes adoptan un papel menos estelar pero crucial en lo que son capaces de habilitar con sus propuestas de trabajo. Lo que aquí llamamos “viejo” y “nuevo” está muy condicionado por el carácter de las referencias culturales que cada ejemplo retoma: mientras que en lo viejo gravitan los valores de la ilustración, en lo nuevo despuntan hábitos y lógicas propias de lo digital. Esta forma desigual de tramitar la política la encontramos tanto en Córdoba como en Río Negro, y en ambos casos el perfil del docente resulta fundamental en las formas que asume la iniciativa en el espacio concreto del aula.

El análisis realizado de cada una de las clases observadas intenta captar las características diferenciales y los matices que presenta la relación entre pedagogía y TIC que cada ejemplo cristaliza. Entre la inclusión de tecnología y su aprovechamiento pedagógico existe un amplio espectro que exhibe distintos gradientes en las formas en que los procesos de enseñanza aprendizaje se ven impactados por la integración de tecnologías digitales. En ese abanico lo que se

expresa son distintas formas en las que queda problematizado el “qué y el cómo de la enseñanza” según la referencia cultural con la que dialoga.

En este sentido, el primer caso analizado es un ejemplo de cómo la innovación en el qué de la enseñanza no implica necesariamente una innovación en el cómo de la enseñanza, que conserva los mismos roles para el docente y sus alumnos que en el modelo tradicional, manteniendo la lógica transmisiva y contenidista y una relación de exterioridad con el saber. Si bien se incorporan como apoyatura tecnológica recursos digitales, su uso no explota ninguna de las lógicas propias de la cultura digital puesto que se retoman como meros sustitutos de las opciones analógicas.


El segundo ejemplo presenta un matiz respecto al anterior, ya que presenta una dinámica más dialógica entre docentes y estudiantes, al tiempo que plantea una consigna que requiere de la actualización de saberes previos con información de nuevas fuentes, fundamentalmente de internet. El devenir de la clase puso en evidencia el escaso despliegue de habilidades de orden complejo que habilita la propuesta, ya que su aproximación al tema se subordinó a la reproducción del saber formalizado sin problematizar las formas en que este se expresa en sus encarnaciones concretas.

El tercer caso presentado muestra continuidades de fondo con el primero aunque la omnipresencia de las TIC para tramitar el abordaje del tema de la clase pueda dejar otra impresión. Lo cierto es que se deposita en las TIC las tareas de transmisión de contenidos, lo cual es una utilización provechosa ya que dejaría librado ese tiempo y esa energía que el docente suele dedicar a la enunciación para volcarla a la innovación. Sin embargo, la propuesta no explora formatos diferentes de trabajo con el conocimiento ni anima a los estudiantes a preguntas más abiertas sobre el tema, y la propuesta se mantiene así en la reproducción de conocimiento fáctico y descriptivo.

El cuarto y el quinto ejemplo presentan discontinuidades con los anteriores y encarnan apropiaciones virtuosas de las respectivas políticas. En el cuarto caso porque logra implementar una propuesta de trabajo basada en un problema de la vida real, promoviendo con ello un desplazamiento en la relación con el conocimiento que va desde la exterioridad hacia un vínculo que progresivamente lo incorpora como marco mental. Asimismo, en el quinto ejemplo, se pone en juego una propuesta que hace foco en el proceso de construcción de conocimiento más que en el producto al que ello pueda arribar, permitiendo desplegar un formato de trabajo que apuesta por la experimentación, con ideas, con materiales, con técnicas, con diferentes soportes expresivos. El acierto que encontramos en este ejemplo tiene que ver con la superación del divorcio entre la teoría y la práctica, que tiene sus raíces en la idiosincrasia de la ilustración.

Como se aprecia, cada uno de estos ejemplos lleva implícitos determinados roles para docentes y alumnos, supone dinámicas de trabajo y el uso de determinadas tecnologías, así como un tipo de relación con el saber, condicionando la propuesta pedagógica (Tobeña, 2020b).

Como corolario, cabe subrayar que nuestra investigación instruye sobre la importancia de fortalecer el vínculo entre pedagogía y TIC y la necesidad de pensar este binomio de forma inextricable.

El apalancamiento digital que supuso la inclusión compulsiva de TIC en las escuelas reveló pronto que para que la tecnología opere como acelerador del aprendizaje resulta imperiosa una asociación con pedagogías efectivas, capaces de activar el potencial de los nuevos objetos técnicos, lo cual nos llama la atención sobre la necesidad de continuar trabajando en la distribución a los agentes escolares de los saberes, habilidades y valores que están en la base de la cultura digital. 

Referencias

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de prácticas. *Educación*, 47 (2), 237-252.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Buckingham, D. y Martínez Rodríguez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20 (40), 10-13.
- Dussel, I. (2015). *Incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires: Teseo.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Fernández Enguita, M. (2019). Hiperaulas: así es la escuela que desbancará al colegio tradicional. *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/hiperaulas-asi-es-la-escuela-que-desbancara-al-colegio-tradicional-113795>
- FLACSO – UNICEF (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. Buenos Aires. Disponible en: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf
- Frasca, G. (2012). Los videojuegos enseñan mejor que la escuela. *TedxMontevideo*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TbTm1Lkm18o&t=2s>
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martín Barbero, J. (2017). *Jóvenes: Entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Nobile, M. y Tobeña, V. (2019). Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria. *Revista del IICE*, 46, 23-38. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA,. Disponible en:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8587>

- Perkins, D. (2014). *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. New York: Jossey- Bass.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial popular.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rexach, V. (2017). (Re)Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales. En N. Montes (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 157-183). Buenos Aires: Eudeba.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Buenos Aires: Cactus.
- Steimberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: FLACSO-UNICEF.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 29. 63-71.
- Tiramonti, G. (2012). Educación: El adiós a las hormiguitas de La Fontaine. *Propuesta Educativa*, 2 (38), 1.
- Tiramonti, G. (2016). Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica. *Propuesta Educativa*, 1 (45), 1.
- Tiramonti, G. (2018). Qué sujetos se proponen ‘fabricar’ las propuestas de innovación educativa. *Voces de la Educación*, 3 (5), 196-214.
- Tobeña, V. (2020a). #Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 18-33. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003>
- Tobeña, V. (2020b). La cuarentena como oportunidad para sintonizar la educación con la cultura contemporánea. De la escuela biblioteca a la escuela laboratorio. En *Bitácora Educativa*, Blog Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS), FLACSO Argentina. Disponible en: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/en-cuarentena-y-conectados-qué-nuevo-paradigma-educativo-sugiere-el-mundo-digital>
- Tobeña, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU. En Guillermina Tiramonti (dir.),

La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma (pp. 166-227). Buenos Aires: FLACSO, Disponible en: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>

- Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Guillermina Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 205-237). Rosario: Homo Sapiens.
- Tyack, D. y Cuban L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Comprensión, interpretación y corrección del pospretérito periodístico de probabilidad futura en bachillerato

Understanding, interpretation and editing of the journalistic simple conditional tense in future probability in high school

Ernesto Hernández Rodríguez^a

Recibido: 20 de enero de 2020

Aceptado: 27 de julio de 2020

Resumen: Este estudio presenta las consideraciones de 45 estudiantes de bachillerato en torno a la comprensión e interpretación de la conjugación en pospretérito en el uso periodístico para informar situaciones potenciales futuras, sin un compromiso sobre su veracidad, como algo no confirmado, por ejemplo: “El presidente visitaría Europa en junio”. En las actividades realizadas, tres grupos de 15 estudiantes trabajaron con un texto periodístico representativo cada uno. Este recurso verbal produce ambigüedad cuando carece de contextualización del significado adverbial de probabilidad futura. La metodología incluye un cuestionario para la comprensión e interpretación verbal, retroalimentación y la opción de corregir las conjugaciones consideradas confusas. El método de análisis contempla categorías sobre la conjugación y la intencionalidad verbal. Los resultados evidencian las dificultades para comprender y emplear el uso periodístico del pospretérito. Las modificaciones realizadas en el texto muestran intentos por eliminar este recurso y, en su lugar, emplear opciones verbales para unificar los significados de certeza o de potencialidad futura.

Palabras clave: pospretérito; bachillerato; comprensión; certeza; probabilidad.

^a Doctor en Lingüística por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Docente, Tutor e Investigador del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. ✉ ernestotem@live.com.mx. || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6474-7582>

Abstract: This paper presents the considerations of 45 high school students on the understanding and interpretation of journalistic simple conditional conjugation to inform about future potential situations, without a commitment on its truthfulness, as something unconfirmed, for example, “The president would visit Europe in June”. In the activities carried out, three groups of 15 students worked with a representative journalistic text, each with a representative news. This verbal resource produces ambiguity when it lacks contextualization of the adverbial meaning of future probability. The methodology includes a questionnaire for verbal comprehension and interpretation, feedback and the option of correcting the conjugations considered confusing. The method of analysis contemplates categories on conjugation and verbal intentionality. The results show the difficulties in understanding and using the journalistic simple conditional tense. The changes made in the news show attempts to eliminate this resource and, instead, use verbal options to unify the meanings of certainty or future potentiality.

Key words: simple conditional; high school; understanding; certainty; probability.

Introducción

La polémica teórica y práctica sobre la conjugación en español para expresar la probabilidad o la certeza en el futuro está relacionada con situaciones consideradas reales, irreales y potenciales. La tradición clásica contempla distintos criterios temporales y modales para la conjugación del verbo *cantaría*, por ejemplo, antepospretérito indicativo, subjuntivo o potencial, así como condicional simple. Por otra parte, predomina la consideración de futuro indicativo en la conjugación de *cantará*.

El significado de probabilidad futura, característico del pospretérito, resulta confuso en determinados usos periodísticos para presentar información de manera incierta, sin asumir su veracidad, como algo no comprobado o un rumor, por ejemplo: “El presidente visitaría Europa en junio”. El uso periodístico del pospretérito con ausencia, ambigüedad o contradicción de elementos adverbiales o contenidos correspondientes a la probabilidad futura produce problemáticas en la comprensión y la interpretación de este recurso verbal. Ante situaciones confirmadas, la intención de presentarlas como rumor genera ambigüedad y contradicción, principalmente entre el encabezado y el cuerpo de la noticia, y también propicia la confusión con otros significados característicos del pospretérito.

En la práctica escolar, resulta fundamental caracterizar el desempeño y los criterios de los estudiantes relacionados con la comprensión e interpretación de la intencionalidad mediante el pospretérito para expresar rumor y las posibles dificultades relacionadas con la veracidad o incertidumbre de la información. En este contexto, el presente trabajo aborda la lectura de tres noticias representativas con distintos desempeños relacionados a este uso verbal, las consideraciones de tres

grupos de 15 estudiantes al leer, respectivamente, uno de los textos para comentar los significados y la posibilidad de corregir las conjugaciones. Las siguientes secciones presentan los objetivos, la justificación, una revisión sobre el pospretérito y su modalidad periodística, la caracterización de los estudiantes, la metodología para propiciar la expresión de criterios sobre la comprensión, la interpretación y la opción de corregir las conjugaciones consideradas ambiguas por los estudiantes. El trabajo continúa con los resultados y la discusión mediante categorías en términos de intencionalidad sobre la conjugación y la comprensión e interpretación del pospretérito periodístico de rumor. El trabajo cierra con las conclusiones.

1 Objetivos

El propósito de esta investigación es caracterizar las consideraciones de estudiantes bachilleres sobre la comprensión e interpretación del uso periodístico del pospretérito para informar sobre situaciones potenciales futuras, sin asumir un compromiso sobre su veracidad, como algo no confirmado, en tres noticias con desempeños representativos diferentes sobre este uso verbal, así como la opción de corregir las conjugaciones consideradas ambiguas por los estudiantes.

Se justifica este trabajo por la necesidad de estudiar este uso verbal en ejercicios prácticos, mediante la lectura y la reflexión en torno a la intencionalidad en las noticias y los criterios de los estudiantes sobre la comprensión e interpretación y sus intentos por determinar su uso adecuado de este recurso, en la opción de modificar las conjugaciones. Las consideraciones de los estudiantes pueden favorecer la toma de conciencia de la intencionalidad en las dificultades de comprensión, reflexión y pertinencia de su uso en el ambiente periodístico.

2 Criterios teóricos y enfoque

2.1 Diversidad de criterios sobre el pospretérito

Las discusiones sobre los significados temporales y modales del pospretérito (cantaría) son complejas y han dado lugar a múltiples desacuerdos históricos y actuales en los enfoques gramaticales y semánticos. Las consideraciones sobre los significados del pospretérito han cambiado y evolucionado históricamente, y actualmente podemos advertir múltiples usos contextuales. Antes de centrarnos en el manejo periodístico de esta conjugación resulta imprescindible una revisión panorámica y cronológica.

La discusión sobre el pospretérito involucra el modo indicativo como algo real, el subjuntivo para lo irreal o hipotético, lo potencial sobre lo que puede suceder y lo

condicional o dependiente de otra situación. Asimismo ha predominado la dificultad para caracterizar temporalmente esta conjugación, asociada principalmente a un tiempo con referencia a otro. Debido a esta situación, algunos enfoques proponen, más que a un tiempo específico, la relación entre distintos momentos. Por ello se le ha nombrado pospretérito, futuro hipotético, condicional, potencial y tiempo simple condicionado. En suma, podemos anticipar la complejidad y los desacuerdos para caracterizar la temporalidad y modalidad de esta conjugación, aun entre los especialistas.

En una mirada cronológica sobre esta conjugación podemos advertir la evolución de los criterios de temporalidad y modalidad. Las primeras gramáticas (Nebrija, 1492; RAE, 1771) contemplaron el criterio de un pasado que se prolonga, es decir, “imperfecto” o “no acabado”, y el modo subjuntivo como la relación de dependencia con otro verbo: “como diciendo, si tú amases a Dios, Él te amaría” (Nebrija, 1492, p. 102). Además, la Real Academia Española (RAE, 1771) no establecía distinción modal entre *cantaría* y *cantara*. Ambas aparecen como pretérito imperfecto en modo subjuntivo en situaciones irreales, particularmente en las oraciones condicionales (p. 68).

Posteriormente, Bello (1847) avanzó conceptualmente con la denominación de *pospretérito*, como un tiempo regido por verbos en indicativo para situaciones reales, por ejemplo: *decir* y *cantar* en “Él dijo que cantaría” y “Él dijo que cantará”. Además concibió la relación temporal de un futuro respecto de un tiempo pasado: “Él dijo (pasado) que vendría (futuro en el pasado)”. Este valor temporal evolucionó y se enriqueció en posteriores estudios. Salvá (1847) aportó la propuesta temporal de condicionalidad futura, duramente criticada por Bello, en las relaciones de modalidad del pospretérito. Más de medio siglo después, De la Peña (1906), seguido posteriormente por Hernández (1948), retomó y enriqueció la consideración de la primera *Gramática* (RAE, 1771) sobre *cantará* y *cantaría* en subjuntivo, mediante la propuesta del valor contextual funcional del pospretérito indicativo no condicional y, por otra parte, subjuntivo en oraciones condicionales. Esta visión sería contemplada, con diversos matices, hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI.

La RAE (1920) tomó distancia de Bello (1847) al proponer el pospretérito en modo subjuntivo como algo irreal; sin embargo, después cambió su postura, aportando el criterio modal de potencialidad (RAE, 1931) como una probabilidad futura en determinado lapso. Esta concepción modal fue ampliamente aceptada, principalmente en las propuestas temporales de Miranda Podadera (1963) en imperfecto simple, Henríquez Ureña & Alonso (1977), sin expresión temporal definida, y en los enfoques clásicos de significados metafóricos (De la Peña, 1906;

Bruño, 1947; Santos Cetina 1952) que, como veremos a continuación, dieron lugar a las perspectivas de multiplicidad de valores modales y temporales del pospretérito.

Aproximadamente, partir de la segunda mitad del siglo XX, predominaron las concepciones de indeterminación temporal del pospretérito. Moneva y Puyol (1945) lo consideró como tiempo potencial en modo subjuntivo en situaciones probables e irreales. En contraste, Seco (1969) lo concibió en este mismo tiempo pero en modo indicativo, es decir, como algo real. Henríquez Ureña & Alonso (1977) lo concibieron como tiempo indeterminado en modo potencial. Gili Gaya (1960) realizó la precisión del pospretérito para situaciones reales en modo indicativo, temporalmente en futuro hipotético, relacionadas con un pasado, como punto de partida de algo posterior. Asimismo fortaleció la idea de la incertidumbre sobre si lo contemplado realmente sucederá; estableció que “como es un tiempo imperfecto, queda indeterminado el tiempo de la acción, la cual, puede ser pasada, presente o futura” (p. 167). En suma, el significado fundamental del pospretérito es una situación en pasado que puede prevalecer posteriormente, así como evocar distintos rasgos semánticos de modalidad: potencial para situaciones probables y futuras, subjuntivo irreal y el condicionado en la dependencia de otra situación verbal. De este modo, destaca la naturaleza multifacética de significados temporales y modales del pospretérito.

Alarcos Llorach (1994), en un enfoque funcional, empleó el modo condicionado en tiempo potencial (p. 172), es decir, una consideración que históricamente había sido pensada como modo verbal. Así, renunció a la categoría de “tiempo”, con la propuesta de “perspectiva temporal”. Esta visión resultó fundamental para posteriores estudios sobre distintos significados modales y temporales del pospretérito.

Por otra parte, la RAE (1973 y 2010) finalmente aceptó la propuesta clásica de Bello (1847) sobre el pospretérito en indicativo, además de que consideró el criterio temporal de “condicional simple”, dependiente de otro verbo, correspondiente a situaciones reales sin un tiempo específico. También tomó en cuenta el contexto de la conjugación en las cláusulas condicionales, retomando la discusión inicial de la primera *Gramática* (1771), continuada por De la Peña (1906), sobre el pospretérito en oraciones subordinadas. En su significado de referencia a un futuro en el pasado, Colombo Airoldi (2015) descarta el pospretérito de los tiempos pasados del indicativo y destaca su valor anafórico, conforme a un punto de anclaje temporal con referencia a otro tiempo. Munguía Zatarain (2016) propone el pospretérito como una posibilidad condicionada a algo, conjetura o probabilidad, duda, rumor, cortesía y, principalmente, como “un tiempo futuro, respecto de una acción en el pasado” (p. 231).

Sobre la diversidad de significados del pospretérito, destaca la concepción funcional de Alarcos Llorach (1980, p. 106-119). Además, González Calvo (1995, p. 203) y Martínez Arbeláiz (2000, p. 219) han fortalecido la concepción de la multiplicidad de valores modales y temporales. García Fajardo (2000) enfatiza la “movilidad temporal y la variedad de sentidos modales” (p. 25), y Vázquez González (2013) enfatiza lo posible e irreal del potencial. Carbolová (2007) establece que “el condicional se aproxima más al subjuntivo que al indicativo” (p. 24) y Pérez-Cortés (2011) estudia el pospretérito en los condicionales potenciales en su temporalidad desde un pasado irreal con alcance “hasta el momento del presente, acercándose al momento de la enunciación” (pp. 3-4). Azzopardi (2013) estudia los valores aspectuales, temporales y modales en los procesos de gramaticalización correspondientes al pospretérito en diversos usos contextuales, incluido el recurso de los periodistas.

La consideración del pospretérito como un futuro relacionado con un pasado, con alcances en el presente y momentos posteriores, permite contemplar que su significado se ha ampliado para cualquier cuestión futura que no sabemos si va a suceder. Estas características corresponden al uso periodístico en la enunciación presente del hablante, sobre un futuro probable, relacionado con una fuente de información incierta. La siguiente sección está dedicada a este recurso verbal.

2.2 El uso periodístico del pospretérito como rumor

El presente trabajo asume las propuestas clásicas sobre el “tiempo pospretérito” (Bello, 1847), su inclusión en el “modo potencial” (Bruño, 1947, p. 129; Santos Cetina, 1952, pp. 106-111), su significado modal de probabilidad o conjetura (Munguía Zataráin, 2016), su naturaleza anafórica asociada a un punto de anclaje (Airoldi, 2015, pp. 178) –en este caso, en el pasado con referencia a un tiempo posterior– y su alcance en el presente y el futuro (Gili Gaya, 1960; Pérez-Cortés, 2011).

Sobre el uso periodístico del pospretérito, el enfoque de esta investigación contempla el valor potencial de futuro, con significado que no se limita a los recursos morfológicos de la conjugación, puesto que requiere de la contextualización adverbial o de contenidos modales de probabilidad, duda o rumor. En este uso del pospretérito, el punto de anclaje temporal corresponde al momento de enunciación de quien se expresa, a partir de información proveniente de una fuente incierta o no precisa, con referencia a situaciones futuras no confirmadas.

El pospretérito en ambiente periodístico ha sido motivo de polémicas y de diversos estudios (Hernando Cuadrado, 1994; Rodríguez Castelo, 1996; Hurtado González, 2003; Rebollo Torío, 2008; Azpiazu Torres, 2015). Apreciamos este uso en

encabezados del tipo “El dólar rebasaría los 20 pesos”, como información no confirmada, sin la contextualización modal léxica de potencialidad.

El uso periodístico para expresar una situación futura como probabilidad o rumor ha sido estudiado como uno de los significados temporales y modales del pospretérito (Veiga, 1991; Casado Velarde, 1995; RAE, 2010; Nadal Palazón, 2012; Kronning, 2015; Munguía Zataráin, 2016). Lapesa (1977) destaca su uso para “dar a entender que se trata de aseveraciones ajenas, suposiciones cuya veracidad no se asegura o rumores no confirmados” (p. 88). Bermúdez (2016) considera que mediante este recurso verbal, quien transmite la noticia, “si bien renuncia a hacerse cargo de la veracidad de la información expresada, al mismo tiempo no la pone en duda” (p. 50), y precisa que en esta variedad del pospretérito no se cumple el significado de la relación de anclaje y referencia temporal de un futuro en el pasado, puesto que

...el condicional de rumor no se relaciona explícitamente con pasado alguno, y temporal y aspectualmente se comporta más bien como el tiempo verbal presente y no como un futuro; esto es, los estados se interpretan como coetáneos con el momento de la enunciación mientras que los procesos se interpretan con referencia futura o como hábitos. (p. 43)

En el encabezado “Merkel visitaría México” no apreciamos ninguna evidencia de relación anafórica temporal correspondiente a un futuro en el pasado. Así, lo expresado coincide con la enunciación del hablante con referencia a una situación futura y posible. El manejo evidencial de la información corresponde a fuentes no comprobadas, ajenas al sujeto de la oración y a la enunciación del hablante. En esta perspectiva, Azzopardi (2013) lo denomina “uso citativo” y destaca el contenido proveniente de una fuente implícita o totalmente desconocida, difícil de ubicar temporalmente en relación con el momento presente de enunciación:

El uso citativo conlleva dos valores modales: un valor mediativo, que consiste en indicar que el contenido del enunciado no es propio del enunciador sino que lo retoma de otro, y un valor epistémico, que indica que el contenido tiene cierto grado de incertidumbre [...] Así, lo que parece más importante es la referencia a otro enunciador designado como origen del mensaje comunicado [...] La diferencia es que esa referencia se hace más implícita y abstracta en el uso citativo, ya que el condicional no depende de esta enunciación secundaria desde un punto de vista sintáctico, y que, a nivel semántico, la fuente de la información puede ser implícita o puede no corresponder con nadie en particular. (p. 343)

Bermúdez (2016) considera que “las suposiciones sobre la veracidad de la información transmitida serían más bien el resultado de una evaluación del lector a partir de datos del contexto, pero no incluidas en la semántica de la forma verbal” (p. 49-50). En virtud de que en el uso periodístico del pospretérito la morfología de

la conjugación no es suficiente para contextualizar el significado modal y temporal, es necesario contemplar distintas posibilidades para expresar la potencialidad y el rumor.

En el enfoque de esta investigación el uso periodístico del pospretérito potencial requiere la contextualización léxica, adverbial, y de contenido de los significados modales y temporales de probabilidad futura, como rumor o algo no comprobado proveniente de una fuente incierta.

Sin embargo, podemos percatarnos de que en el ambiente periodístico predomina la ambigüedad en este recurso verbal cuando los periodistas no contextualizan la potencialidad futura al no asumir la veracidad de la información, expresándola como un rumor o algo no comprobado, proveniente de una fuente desconocida. Sobre este uso descontextualizado, tanto del pospretérito simple y compuesto, Alcalá-Zamora (1952) plantea que:

por ligereza, poco escrúpulo en la verdad, o deseo de aparecer bien informados, emplean muchos incorrectamente el potencial, para difundir noticias no comprobadas, muchas veces falsas o inverosímiles, y por lo menos prematuras o no confirmadas. Así, basta el rumor, y aun la sospecha de la muerte violenta de una persona, para que alguien diga que “lo habrían asesinado ayer y lo enterrarían hoy” [...] Olvídase, en estos usos indebidos del potencial, que éste expresa una posibilidad, pero precisamente condicionada y opuesta a lo que realmente existe. [...] Este mal uso del potencial se ha generalizado mucho por la rivalidad, audacia y campeonato de prontitud en las informaciones, dedicándose agencias y empresas a anticipar lo no acontecido aún, y desde luego no comprobado, apenas se vislumbra su posibilidad. Búscase así impresionar con noticias sensacionales, creyendo no comprometer la seriedad, si luego resultan invenciones, o al menos en el tiempo profecías impacientes. (p. 111)

Lázaro Carreter (2001) considera que este recurso “se trata de una “jerga informativa”, ya que “el idioma cuenta, para advertir que algo no está comprobado, con propios y acreditados recursos: se dice..., Parece ser que..., Aseguran..., Es probable o posible que...” (p. 386). Nadal Palazón (2012: 191) destaca un uso ajeno a la lengua como una copia del francés, y Grijelmo (2015) enfatiza la manifestación ambigua de lo incierto, lo probable y lo no comprobado. Brunetti (2016) estudia algunos problemas de este uso verbal. Finalmente, la RAE (2018) ha terminado por reconocer que este manejo verbal se suele rechazar porque “las noticias no deben presentarse como rumores” (p. 38). La mayor polémica radica en que esta expresión verbal únicamente es empleada por los periodistas; es ajena a la comunicación natural, espontánea y cotidiana. Por ello resulta fundamental caracterizar las posibles dificultades para comprenderla e interpretarla, en este caso, por los estudiantes del bachillerato.

2.3 La intencionalidad e interpretación del uso periodístico del pospretérito

Esta investigación se centró en propiciar la intencionalidad en la expresión de los estudiantes (De Beugrande & Dressler, 1997; Paredes, 2007; Beuchot, 2015) sobre el pospretérito periodístico. Este enfoque contempla que la intencionalidad de quien escribe puede manifestarse en un texto susceptible de interpretaciones o ambigüedades debido a múltiples circunstancias del desempeño lingüístico, principalmente por dificultades de redacción. Asimismo, como lectores manifestamos intencionalidad y tolerancia al intentar dar sentido a la lectura o interpretar el contenido. El periodista emplea el pospretérito para tratar de expresar la probabilidad futura como un rumor; sin embargo, ante la falta de contextualización adverbial y de contenido, los alumnos experimentan múltiples criterios para tratar de comprender, interpretar y corregir las noticias.

Las consideraciones sobre la intencionalidad en la lectura de las noticias y los criterios de corrección de éstas permiten contemplar diversas concepciones y prácticas de escritura (Suárez Téllez, 2018; Álvarez Otero, 2018). Esta situación involucra la intencionalidad temporal y modal (García de María, 2007) y las dificultades en las ambigüedades e hipercorrecciones (Castro, 2009).

3 Metodología

3.1 Los estudiantes y el contexto escolar

En la actividad diseñada participaron 45 estudiantes adolescentes del curso de Lengua y Literatura del segundo año de bachillerato, en el plantel Salvador Allende del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, en septiembre de 2018. Tres grupos de 15 estudiantes leyeron una noticia cada uno con distintos desempeños representativos del pospretérito periodístico. Debido a que en este sistema no existe un examen de conocimientos para la admisión, el modelo educativo contempla asesorías para apoyar la nivelación y el desarrollo escolar de los estudiantes con dificultades en su desempeño académico. Derivado del trabajo de lectura de textos periodísticos en clase, el ejercicio de esta investigación se realizó en el horario de asesorías de cada estudiante, con el propósito de propiciar la reflexión y la retroalimentación necesaria.

En el primer año los programas de las asignaturas de Lengua y Literatura incluyeron la lectura y el comentario de textos periodísticos, así como la gramática en la línea de expresión escrita (IEMS DF, 2004). Sin embargo, no se enfatiza en concreto la temática de las variedades de la conjugación, por ejemplo, los usos metafóricos o estilísticos, en este caso, el significado del pospretérito y su manifestación periodística. Por ello, los estudiantes se enfrentaban por primera vez a la experiencia

de considerar la comprensión, la interpretación y el manejo contextualizado de los usos verbales, en esta ocasión, el pospretérito periodístico.

Los 45 estudiantes asistían a los cursos de cuarto semestre del bachillerato, la edad promedio era de 17 años, 21 hombres y 25 mujeres. En cuanto al rendimiento, 36 eran alumnos regulares, los nueve restantes presentaban rezago escolar. En la materia de Lengua y Literatura, nueve presentaban rezago en las asignaturas previas de esta área. Durante el desempeño del curso, siete estudiantes que realizaron el ejercicio presentaron asistencia irregular, y once aún no habían logrado completar o mejorar las actividades solicitadas para las evaluaciones en clase y asesorías en tutoría. En suma, el rendimiento en la asignatura de Lengua y Literatura, en general, era favorable en cuanto a los desempeños lingüísticos contemplados en el curso al momento de realizar este ejercicio, ya que 34 estudiantes presentaban un desempeño regular. Cabe mencionar que las mayores problemáticas de ausentismo y rezago académico corresponden a los 3 semestres previos a este curso.

3.2 Noticias representativas de usos periodísticos del pospretérito

Las noticias corresponden a tres tipos de desempeño con este recurso verbal en el encabezado, y diversas manifestaciones modales y temporales en el cuerpo del texto. Con el propósito de centrar la atención en las conjugaciones y expresiones adverbiales de temporalidad y modalidad, éstas aparecían subrayadas en las noticias.

En las sesiones de asesoría, los primeros 15 alumnos leyeron la siguiente noticia correspondiente a un uso periodístico ambiguo del pospretérito de rumor, debido a la falta de contextualización del significado de probabilidad futura en el cuerpo del texto. La noticia corresponde a una fuente desconocida de la información, ya que el periodista, en su intención por no mencionar quién realizó la declaración, emplea la expresión impersonal “se confirma” y reitera que “confirmaron fuentes diplomáticas” y “dijeron las fuentes consultadas”.

Noticia 1
Merkel visitaría México

De acuerdo con fuentes de la SRE, la Canciller de Alemania, estará en el país.

La Canciller alemana, Ángela Merkel, realizará una visita al país, confirmaron fuentes diplomáticas.

"En los círculos diplomáticos se confirma que está prevista una visita de la Canciller para junio", dijeron las fuentes consultadas.

Figura 1. Noticia 1
Fuente: *Am noticias*, 18 de mayo de 2017

El encabezado presenta el uso periodístico del pospretérito. Sin embargo, en el cuerpo de la noticia no aparece ningún recurso léxico adverbial o contextual relacionado con esta expresión verbal. La información resulta contradictoria entre algo confirmado y a la vez posible en el futuro. El contenido se presenta como algo real en indicativo: presente (“se confirma”), pasado (“confirmaron”) y futuro (“realizará”). Ante estas problemáticas, era necesario caracterizar la comprensión, las consideraciones y las interpretaciones de los estudiantes.

A continuación otros 15 estudiantes leyeron otra versión sobre la visita de Merkel a México en una noticia con un uso adecuado del recurso periodístico. El encabezado en pospretérito periodístico de rumor o información incierta está contextualizado en el cuerpo del texto mediante recursos léxicos adverbiales relacionados con la probabilidad futura como algo no confirmado.

Noticia 2

Ángela Merkel visitaría México la primera quincena de junio

Sigmar Gabriel, ministro alemán, confirmó que la canciller tiene la intención de llegar a nuestro país para clausurar el ‘Año Dual de Alemania en México, y México en Alemania’ Ciudad de México

Desde la capital mexicana, frente al secretario de Relaciones Exteriores, Luis Videgaray, confirmó que la canciller alemana Ángela Merkel tiene intención de visitar México durante la primera quincena de junio, y abordar temas como el asesinato de periodistas.

La canciller federal tiene la intención de venir a México para clausurar el Año Dual de Alemania en México, y México en Alemania, y aprovechará la oportunidad para hablar del fortalecimiento de las relaciones económicas y culturales, pero seguramente hablará del tema que nos preocupa a nosotros y de igual manera al gobierno mexicano: ¿qué pasa con la implementación de la libertad de expresión y la lucha contra el crimen organizado?”, dijo en conferencia conjunta. [...]

Figura 2. Noticia 2
Fuente: Saldaña, I. E., *Excelsior*, 19 de mayo de 2017

En esta noticia, el significado de posibilidad en el encabezado concuerda con la información sobre algo no confirmado en el futuro en “tiene la intención de visitar”, el sintagma nominal en función circunstancial de tiempo “la primera quincena de junio” y una anticipación o predicción en la expresión “seguramente hablará”. Las referencias al pasado en “confirmó que” corresponden a la fuente de información, es decir, lo expresado por el ministro alemán. De este modo, esta noticia evita fuentes de información inciertas que caracterizan el uso ambiguo del pospretérito en contexto periodístico.

Posteriormente, los restantes 15 estudiantes leyeron acerca del dólar en un fragmento representativo de una noticia ambigua en partes del texto. El uso periodístico del pospretérito en el encabezado no presenta contextualización definida en el cuerpo de la noticia debido a dos manifestaciones modales contradictorias. El modo indicativo en el futuro (“consideran que...superará”) expresa una predicción segura. Además podemos apreciar una contextualización adverbial de probabilidad futura que acompaña el significado hipotético, expresado en subjuntivo, sobre una posible repetición de algo ya sucedido: “es probable que el tipo de cambio vuelva a superar la barrera psicológica de los 20 pesos”. La fuente de información no está precisada, ya que se limita a informar que “expertos consideran”, sin mencionar quiénes son éstos.

La selección de esta noticia era pertinente para determinar los criterios de comprensión e interpretación de los estudiantes, relacionados con información contradictoria debido a los múltiples elementos involucrados en las conjugaciones.

Noticia 3

Dólar rebasaría “barrera psicológica” de los 20 pesos por temor a guerra comercial

Mientras las casas de cambio de esta frontera mantenían el precio de la "divisa verde" en menos de 19 pesos, expertos consideran que "en el corto plazo" superará la barrera de los 20 por unidad.

Los temores sobre un aplazamiento indeterminado en las conversaciones para modernizar el TLCAN continuarán latentes, pues la administración del presidente Donald Trump también está considerando aplicar aranceles sobre las importaciones de automóviles, lo que podría afectar seriamente la industria automotriz de Canadá y México. Por lo anterior, es probable que el tipo de cambio vuelva a superar la barrera psicológica de los 20 pesos por dólar en el corto plazo [...]

Figura 3. Noticia 3

Fuente: González Amador, R., *La jornada*, 31 de mayo de 2018

A partir de la lectura de estas noticias los estudiantes podrían tener elementos para determinar la comprensión, las interpretaciones, las consideraciones sobre los recursos verbales y, en su caso, las posibles modificaciones para evitar ambigüedades o contradicciones. A continuación, de manera individual, en las sesiones de asesoría, los estudiantes realizaron los ejercicios sobre comprensión, interpretación y la opción de modificar las conjugaciones consideradas ambiguas.

3.3 Criterios de comprensión e interpretación en los encabezados

En el texto periodístico los encabezados cumplen la función de atraer la atención de los lectores. La redacción puede influir en la decisión de leer la noticia o descartarla. Inicialmente, los alumnos leyeron los encabezados: “Merkel visitaría México” (noticias 1 y 2) y “Dólar rebasaría ‘barrera psicológica’ de los 20 pesos por temor a guerra comercial” (Noticia 3). A continuación realizaron un ejercicio de respuestas libres sobre los contenidos: ¿De qué crees que trata la noticia? Y sobre el uso periodístico del pospretérito empleado en los encabezados, ¿qué significado le da al encabezado la conjugación del verbo *visitaría* / *rebasaría*? El propósito era tener información sobre las consideraciones de comprensión e interpretación del uso periodístico del pospretérito.

Para evitar confusiones conceptuales, los alumnos recibieron simplemente la explicación de que la conjugación nos permite expresar un verbo mediante distintas personas, tiempos y modos de expresión, por ejemplo, “yo canto”, “tú cantas”, “él jugó”, “ella vendrá”, “ella visitaría” y “ella coma”. Esta interacción permitió aprovechar los conocimientos previos respecto a la conjugación, sin profundizar sobre el tema. Para propiciar que las respuestas se centraran en criterios propios de los estudiantes, el énfasis estuvo puesto en que expresaran libremente lo que ellos consideraban. Cuando un alumno manifestaba que no sabía qué escribir sobre el verbo en cuestión, la indicación era que escribiera libremente sus ideas sobre el significado de la conjugación, sin temor a equivocarse y recibir una mala nota, ya que el ejercicio era sólo una encuesta.

3.4. Criterios de comprensión e interpretación en la lectura de la noticia completa

La siguiente sección estaba dedicada a leer las noticias completas y, en cada caso, a resolver un cuestionario para la comprensión y las consideraciones e interpretaciones sobre los desempeños representativos en cada noticia. Las preguntas estaban diseñadas para propiciar la reflexión sobre el pospretérito periodístico, es decir, los usos considerados correctos, los ambiguos y los contradictorios. Asimismo, las preguntas enfatizaban la contextualización verbal de

los significados modales y temporales en los verbos, las expresiones adverbiales y la información proporcionada. El anexo de este trabajo presenta los cuestionarios correspondientes a las tres noticias.

El cuestionario destacaba las diferencias en las opciones verbales involucradas, por ejemplo, “¿Qué significados le dan a la noticia las conjugaciones de los verbos *rebasaría* y *superará*?”; las expresiones de probabilidad: “¿Qué significado le da a la noticia la expresión “es probable que el tipo de cambio vuelva a superar?”; los usos ambiguos y contradictorios, por ejemplo, en la primera noticia sobre Merkel: “visitaría”, “realizará una visita” y “se confirma”. Asimismo, el ejercicio contempla la determinación de la información en la noticia como posibilidad, certeza o contradicción, así como explicar las confusiones consideradas en las conjugaciones empleadas.

3.5. La posibilidad de corregir usos considerados ambiguos o contradictorios

En la siguiente actividad los estudiantes tuvieron la oportunidad de modificar las noticias para tratar de resolver ambigüedades en las conjugaciones y el léxico correspondiente a significados modales y temporales. Quienes en el ejercicio anterior determinaron que no existían confusiones en las noticias no tenían que modificarlas. La instrucción fue la siguiente: “Únicamente donde consideres necesario, realiza correcciones en las conjugaciones verbales de la noticia para evitar confusiones”.

Los alumnos tenían la posibilidad de editar libremente los textos. La indicación fue que podían modificar lo que desearan, prestando atención a las siguientes expresiones: “visitaría”, “estará”, “realizará”, “confirmaron”, “se confirma”, “está prevista” y “dijeron” (Noticia 1); “visitaría”, “confirmó”, “tiene la intención”, “aprovechará” y “seguramente hablará” (Noticia 2); “rebasaría”, “consideran”, “superará” y “es probable que el tipo de cambio vuelva a superar” (Noticia 3).

Finalmente, cada estudiante recibió retroalimentación sobre la opción y decisión, en su caso, de modificar la noticia leída. En la Noticia 1 era necesario corregir la ambigüedad debida a un encabezado en pospretérito periodístico y un cuerpo en futuro certero. Por ello, los estudiantes recibieron la explicación de la necesidad de contextualizar mediante recursos adverbiales y de contenido, correspondientes a la probabilidad futura como rumor y mencionar la fuente incierta de la información. Recordemos que la Noticia 2 presenta un uso adecuado del recurso periodístico del pospretérito. Por lo tanto, quienes hicieron modificaciones, correspondientes a hipercorrecciones o intentos por unificar el texto con futuro certero, tuvieron que percatarse del uso adecuado de la contextualización del encabezado en la noticia y evitar cambios susceptibles de producir ambigüedad. En la Noticia 3 resultó

fundamental apoyar a los alumnos a identificar y resolver la contradicción entre la certeza en futuro al inicio, y la probabilidad futura en el final.

4 Resultados y discusión

4.1 Anticipación del contenido a partir de la lectura de los encabezados

Los resultados en la Tabla 1 sobre la anticipación del contenido a partir de la lectura de los encabezados muestran que la intención comunicativa del periodista, mediante el pospretérito de rumor, no fue comprendida, ni interpretada por los tres grupos de estudiantes. En su mayoría, los alumnos se centraron en temáticas generales, y quienes consideraron el significado verbal no contemplaron la modalidad ni la temporalidad de esta expresión verbal.

Tabla 1. Anticipación de contenidos temáticos al leer los encabezados

Anticipación de contenidos en los encabezados	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3	Total
Ajenos a la expresión verbal	10	13	15	38
Criterios verbales ajenos a la probabilidad futura	5	2	0	7
Total	15	15	15	45

Fuente: elaboración propia.

Estos datos nos permiten cuestionar la comunicación pretendida con el pospretérito periodístico, fundamentalmente utilizar un recurso verbal que resultó ajeno a los estudiantes, y que, en realidad, nunca empleamos en la comunicación cotidiana, ya que se limita al ambiente periodístico.

Por otra parte, la Tabla 2 muestra la anticipación de los significados verbales, en concreto, en las preguntas antes de leer la noticia completa, sobre las conjugaciones en pospretérito potencial en los encabezados: *visitaría* (noticias 1 y 2) y *rebasaría* (Noticia 3). Los datos muestran un reducido número de alumnos que lograron relacionar el significado modal de probabilidad y la temporalidad futura, correspondientes al pospretérito potencial: seis de los 45 alumnos en el total de los tres grupos. Además destaca la consideración de 25 estudiantes sobre esta conjugación, con el significado de futuro simple, por ejemplo “Merkel visitará México” como equivalente a “Merkel visitaría México”, sin el significado de

potencialidad como rumor. Asimismo, es notorio el desempeño de seis estudiantes que identificaron el significado de posibilidad sin manifestación temporal. Por lo tanto, la Tabla 2 muestra la dificultad para integrar los elementos modales y temporales del pospretérito potencial periodístico.

Tabla 2. Anticipación de significados verbales al leer los encabezados

Anticipar el significado del pospretérito periodístico	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3	Total
Futuro simple	10	8	7	25
Futuro no certero	1	0	0	1
Probabilidad futura	0	3	3	6
Presente	0	0	1	1
Pasado	0	0	1	1
Posibilidad	3	0	3	6
Intención	1	0	0	1
Información omitida	0	4	0	4
Total	15	15	15	45

Fuente: elaboración propia.

En la Noticia 1, “Merkel visitaría México”, el encabezado no presenta información adverbial que permita identificar la modalidad y la temporalidad de un futuro potencial. En cambio, en la Noticia 2, la contextualización futura del encabezado, mediante el sintagma nominal en función circunstancial “la primera quincena de junio”, favoreció la identificación temporal y modal del pospretérito; sin embargo no fue suficiente para permitir asociar la modalidad adverbial de probabilidad o rumor. El encabezado de la noticia 3, “Dólar rebasaría ‘barrera psicológica’ de los 20 pesos” por temor a guerra comercial”, también carece, al igual que el de la Noticia 1, de elementos adverbiales y de contenidos para contextualizar el uso periodístico del pospretérito. La confusión fue mayor porque los estudiantes, además, contemplaron criterios temporales ajenos a la potencialidad futura, por ejemplo, presente, copretérito y pasado.

En la Tabla 2 podemos advertir que en los encabezados los alumnos identificaron aisladamente los criterios clásicos de temporalidad y modalidad correspondientes al pospretérito (Bello, 1847; Santos Cetina, 1952; RAE, 1973 y 2010; Munguía, 2016); sin embargo tuvieron dificultades para integrar los significados de potencialidad y

de futuro, así como para reconocer el uso periodístico del rumor. Este desempeño no se debió a un problema de comprensión lectora. En realidad, podemos considerar que la ausencia del contexto léxico o adverbial de potencialidad futura, como duda o rumor, produjo la falta de elementos para comprender o interpretar la intencionalidad del periodista.

4.2 Consideraciones sobre las conjugaciones en las noticias completas

En la lectura de las noticias completas los estudiantes tenían que considerar las conjugaciones y las expresiones léxicas involucradas en los recursos temporales y modales del pospretérito periodístico y las correspondientes al significado de certeza, fundamentalmente el futuro simple. La Tabla 3 muestra los criterios de los estudiantes sobre las conjugaciones en las noticias y los criterios modales para tratar de distinguir entre el pospretérito periodístico como futuro potencial de rumor y, por otra parte, el futuro simple de certeza.

Tabla 3. Criterios sobre significados modales y temporales en las noticias

Criterios modales y temporales contemplados	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3
Sin distinción entre pospretérito y futuro	6	1	7
Distingue entre futuro probable y el certero	5	8	1
Duda entre lo certero y lo probable	4	6	7
Total	15	15	15

Fuente: elaboración propia.

En la Noticia 1, el mayor número de alumnos que no logró distinguir o que dudó entre el pospretérito y el futuro simple se debe, en gran medida, a que el recurso verbal del encabezado es contradictorio con el significado de certeza en futuro simple y las expresiones “confirmaron” y “se confirma” en el cuerpo del texto. Además, aparece una fuente de información incierta e impersonal al decir que “se confirma” y “dijeron las fuentes consultadas”. En contraste, en la Noticia 2 podemos percatarnos del número mayor de alumnos que distinguió entre la probabilidad futura del pospretérito (*visitaría*) y la certeza en futuro simple (*aprovechará*), fundamentalmente en las expresiones “seguramente”, “tiene la intención” y la consideración de que la visita “es probable”. Esto se debe, principalmente, a que en esta noticia está adecuadamente contextualizado y empleado el pospretérito periodístico de rumor. En la Noticia 3 la confusión es mayor debido a que el encabezado corresponde al pospretérito de rumor; la primera parte del texto presenta

información en futuro certero y la segunda parte en futuro probable. Por ello, tan sólo un alumno logró distinguir entre estos dos significados verbales.

Las consideraciones sobre los significados modales, temporales, léxicos y de contenido en la noticia completa permitieron que los alumnos decidieran, en una revisión integral, si la noticia presentaba información certera, posible o contradictoria, tal como podemos apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4. Criterios sobre certeza, posibilidad y contradicción de la información

Criterios relacionados con los significados verbales	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3	Total
La información es certera	7	3	3	13
La información es posible	4	4	12	20
La información es contradictoria	4	8	0	12
Total	15	15	15	45

Fuente: elaboración propia.

En la Noticia 1 el énfasis de certeza mediante el futuro simple y las expresiones de confirmación futura propiciaron que la mayoría considerara la visita de Merkel como algo seguro y confirmado. Es decir, un significado totalmente contrario a la intención del periodista mediante el pospretérito de rumor en el encabezado. En la Noticia 2, a pesar del uso no ambiguo del pospretérito periodístico, los estudiantes presentaron dificultades para identificar las relaciones verbales entre la noticia y la fuente de donde provenía; es decir, la confirmación del ministro alemán y la del Secretario de Estado, así como el futuro simple y las expresiones “tiene la intención” y “seguramente hablará”. Ante estas dificultades, predominó el criterio de que la noticia es contradictoria. En contraste, en la noticia 3 la ambigüedad inicial se resolvió parcialmente al final del texto, mediante la contextualización adverbial del pospretérito periodístico. Por ello, la mayoría de estudiantes la consideró como posible.

Los resultados de la Tabla 4 nos permiten apreciar los intentos por dar sentido y comprender las noticias. En la Noticia 1 no fue posible la comprensión debido a la información contradictoria proporcionada por el periodista. En la Noticia 2, los alumnos identificaron la información probable en el futuro, pero tuvieron dificultades para reconocer las fuentes de información. En la Noticia 3, los alumnos avanzaron en la contextualización en la segunda parte del texto, a pesar de la ambigüedad inicial. En suma, cuando los alumnos se enfrentaron al uso adecuado

del pospretérito periodístico pudieron identificarlo, a pesar de otro tipo de dificultades.

Los siguientes ejemplos¹ muestran el desempeño en las consideraciones sobre criterios modales y temporales en la lectura completa de los textos. En la Noticia 1, “Merkel visitaría México”, en el texto 5m, la alumna contempló dos situaciones en el futuro: la confirmación y la posibilidad. En tanto que en 8m, destaca la confusión entre lo afirmado (o confirmado) y lo dudoso.

Ejemplo 1 y 2

5m

Visitaría: Que estará en el tiempo, a lo mejor sí.

Estará: Que sí estará, ya es confirmación.

8m

Visitaría: Futuro, así como de estará, como afirmación.

Estará: A lo mejor va a estar, como dudoso.

En 5m, la alumna consideró la información como posible; 4h, como certera debido al futuro, y 11m la percibió como contradictoria debido al contraste entre el título y el cuerpo de la noticia.

Ejemplo 3, 4 y 5

5m Por que aún no hay un sí de confirmación.

4h Porque está hablando de futuro y afirmaciones.

11m Porque el título de la noticia aún no confirma bien si la visita ya está acordada. Donde sí se puede saber que la visita sí se hará es en el contenido de la visita.

Los siguientes ejemplos evidencian las dificultades que produce el uso periodístico del pospretérito en el encabezado y, por otra parte, el futuro simple y la expresión impersonal “se confirma” en el cuerpo de la noticia.

¹ En virtud de que este estudio no se enfoca en la ortografía, en sus manifestaciones de grafías, puntuación, acentuación, mayúsculas y segmentación de palabras, los ejemplos aparecen editados en estos aspectos, sin embargo, la transcripción respeta la escritura en cuanto a la redacción, el léxico y el estilo de los estudiantes. La identificación de los textos contempla el número asignado a cada estudiante y las abreviaciones h y m corresponden a hombre y mujer, respectivamente. Los ejemplos presentan los fragmentos correspondientes a las conjugaciones y los recursos de contextualización modal temporal involucrados.

Ejemplo 6, 7 y 8

11m Sí, porque utiliza diferente conjugación verbal en el título de la noticia y en el contenido de ésta.

13m De repente mezcla verbos y los tiempos, no sabemos si viene o no viene.

15m Porque primero suponen y después se confirma.

Estos resultados manifiestan la confusión por el uso descontextualizado del pospretérito periodístico y, en este caso, el manejo del futuro como algo confirmado. Esta situación concuerda con las críticas sobre este recurso verbal planteadas por Alcalá-Zamora (1952), Lázaro Carreter (2001), Nadal Palazón (2012: 191), Grijelmo (2015), Brunetti (2016) y, recientemente, la RAE (2018).

En la Noticia 2, “Ángela Merkel visitaría México la primera quincena de junio”, el avance en el desempeño se debe, parcialmente, a la contextualización del sintagma nominal en función circunstancial “en la primera quincena” y el significado probable o de deseo en “tiene la intención”. Los alumnos consideraron contradictorios, principalmente, los significados de probabilidad futura del pospretérito “visitaría”, los de certeza en pasado “confirmó”, el futuro “aprovechará” y la frase “tiene la intención”. En 24m la alumna expresó adecuadamente la intención en la conjugación “visitaría”, sin embargo la alumna 21m no lo logró.

Ejemplos 9 y 10

24m

Visitaría: Porque al decir que visitaría se dice que es probable que sí lo haga.

Aprovechará: Al decir aprovechará se dice que sí vendrá.

21m

Visitaría: Que visitará un lugar.

Aprovechará: Posibilidad.

Particularmente, la expresión “seguramente hablará” fue considerada por la mayoría de los estudiantes como un hecho o algo certero en el futuro, y no como una posibilidad o una predicción. En los siguientes ejemplos, los alumnos explican sus consideraciones sobre la contradicción en la noticia.

Ejemplos 11, 12, 13 y 14

17h Porque en un inicio habla de una probabilidad de que sí llegue a México, pero después aclara que sí estará, y tratará sobre el tema de los periodistas, lo que a en un inicio es confuso.

25m Porque aparecen las dos: posibilidad y certeza.

27h Porque estas conjugaciones no están en un solo tiempo.

30h Visitaría como posibilidad y aprovechará como un hecho.

De hecho, los alumnos avanzaron en la identificación de los usos verbales y adverbiales involucrados. Sin embargo, tuvieron dificultades para comprender e interpretar el pospretérito periodístico del rumor, a pesar de que esta noticia ofrece más elementos que la anterior para contextualizar el recurso periodístico. Podemos constatar dificultades para identificar los recursos de modalidad en los contenidos y expresiones adverbiales, correspondientes a un futuro probable o no confirmado. Recordemos que Martínez Arbeláiz (2000, p. 219) y González Calvo (1995, p. 203) toman en cuenta que la diversidad de manifestaciones temporales y modales no se limita a la morfología verbal.

En la Noticia 3, “Dólar rebasaría ‘barrera psicológica’ de los 20 pesos por temor a guerra comercial”, la consideración del futuro como una certeza se explica, debido a la información sobre lo que sucederá “en corto plazo” y lo que “consideran” los expertos, como una predicción. Esta situación se contrapone con el uso periodístico del pospretérito como rumor. Los siguientes ejemplos muestran consideraciones sobre el futuro como algo certero.

Ejemplos 15 y 16

36m

Rebasaría: Futuro, porque aún no sucede.

Superará: Futuro, porque apenas va pasar.

44h

Rebasaría: Que pasará en un futuro.

Superará: Lo que pasará en un futuro a corto plazo.

Los siguientes ejemplos exhiben distintas consideraciones de los estudiantes ante la información contradictoria de la noticia, relacionada con lo posible y lo confirmado.

Ejemplos 17, 18 y 19

38m Consideran que pueda a llegar a las 20 unidades, por lo cual no es seguro.

39h Pues, porque ya lo dijeron expertos, y están asegurando que en poco tiempo pueda pasar.

40m En unas partes lo afirman y en otras lo niegan.

Sobre la expresión “es probable que el tipo de cambio vuelva a superar”, de manera predominante los estudiantes contemplaron sin dificultad la probabilidad en futuro de que dicha situación suceda una vez más. Esta información es contraria con respecto al futuro certero en “expertos consideran que ‘en el corto plazo’ superará”. La expresión “es probable”, así como el subjuntivo en presente “vuelva”, permiten asociar un significado de probabilidad correspondiente al expresado en el encabezado, enfatizado con la expresión de cierre y conclusión “por lo tanto es probable”. De esta manera, el final de la noticia ayudó a los estudiantes a resolver la contradicción expresada en el inicio.

4.3 Desempeño en la opción de modificar las noticias

La Tabla 5 muestra las decisiones de los estudiantes ante la opción de modificar las noticias para tratar de corregirlas y, en su caso, eliminar usos considerados confusos o incorrectos de los recursos verbales y léxicos en la conjugación.

Tabla 5. Decisiones de los estudiantes ante la opción de modificar las noticias

Consideraciones en la revisión y edición del texto	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3	Total
Sustituir el pospretérito periodístico del encabezado por el futuro certero	5	7	3	17
Unificar las conjugaciones en pospretérito o futuro en el cuerpo de la noticia	2	2	1	3
Determinaron no modificarlo	8	6	11	25
Total	15	15	15	45

Fuente: elaboración propia.

Destaca la decisión de ocho de 15 estudiantes de no modificar la Noticia 1, es decir, la más contradictoria y descontextualizada en el uso del pospretérito periodístico en el encabezado y el futuro simple de certeza. Por otra parte, los 5 estudiantes que decidieron sustituir el pospretérito periodístico del encabezado por el futuro simple,

realmente avanzaron en el desempeño al resolver la contradicción, logrando un significado de futuro certero: “Merkel visitará México”. A pesar de que ésta no era la intención comunicativa del periodista, los alumnos resolvieron así la contradicción del escrito. Por otra parte, podemos advertir problemáticas en los dos estudiantes que emplearon el presente, y la combinación de gerundio y pospretérito, tal como podemos apreciar a continuación.

Ejemplos 20 y 21

5m Merkel visitando México

La Canciller alemana, Ángela Merkel, realiza una visita al país, confirmó [...]

9h De acuerdo con fuentes de la SRE, la Canciller de Alemania, estaría en el país.

La Canciller alemana, Ángela Merkel, realizando una visita.

En la Noticia 2 observamos un avance en los seis estudiantes que decidieron no hacer modificaciones, reconociendo así el uso adecuado y contextualizado del pospretérito en este texto. En los demás estudiantes predominó la intención de unificar los significados verbales y adverbiales como algo certero o como probabilidad futura. Además, podemos percatarnos de modificaciones en la conjugación y en las expresiones léxicas para cambiar el sentido de lo expresado. Entre los siete estudiantes que decidieron sustituir el pospretérito por alguna forma de futuro certero, tres de ellos intentaron unificar estos usos verbales en el cuerpo de la noticia, así como eliminar la expresión “tiene la intención”, cambiándola por expresiones sobre algo confirmado, por ejemplo, “tiene la certeza” y “está segura de venir”, tal como podemos ver a continuación.

Ejemplo 22

20h Ángela Merkel visitará México la primera quincena de junio

Sigmar Gabriel, ministro alemán, confirmó que la canciller tiene la certeza de llegar a nuestro país [...] Luis Videgaray, confirmó que la canciller alemana Ángela Merkel tiene la certeza de visitar México [...] La canciller federal está segura de venir [...]

En su intento por unificar el significado de certeza mediante la sustitución léxica, el alumno no logró distinguir entre la fuente de información: “Sigmar Gabriel, ministro alemán, confirmó” y la información potencial sobre Merkel: “tiene la intención”. De este modo, ante los significados de “confirmó” y “tiene la intención”, la alumna prefirió sustituir esta última frase por “tiene la certeza” y “está segura”. El criterio

de unificación de expresiones temporales y modales produjo dificultades que corresponden a la manifestación de la intencionalidad al tratar de resolver significados considerados ambiguos (García de María, 2007), así como a las prácticas de hipercorrección en la revisión y edición textual (Castro, 2009). Los siguientes ejemplos evidencian el criterio de unificación mediante el pospretérito para expresar el significado de potencialidad.

Ejemplos 23 y 24

16h [...] Sigmar Gabriel, ministro alemán, confirmaría [...] Luis Videgaray, confirmaría [...] aprovecharía la oportunidad [...] seguramente hablaría [...]

24m [...] la canciller tendría la intención de llegar [...] Ángela Merkel tendría la intención de visitar [...] La canciller federal tendría la intención de venir [...] seguramente hablaría [...].

En la Noticia 3 podemos observar que, a pesar de que la expresión periodística es contradictoria en el encabezado y al inicio del texto, mediante la afirmación “consideran” y el futuro “superará”, la mayoría de estudiantes decidió no hacer modificaciones. Los alumnos contemplaron el significado de predicción en la conjugación en futuro simple como algo posible, no confirmado: “consideran que en el corto plazo superará”. Además, influyó que en la segunda parte de la noticia está resuelta la ambigüedad mediante la expresión potencial en el auxiliar modal en pospretérito: “podría afectar”, y la manifestación de probabilidad futura mediante el subjuntivo: “es probable que el tipo de cambio vuelva a superar”.

Los tres estudiantes que descartaron el recurso periodístico del pospretérito potencial en el encabezado, y en su lugar emplearon el futuro simple, no lograron resolver la contradicción, puesto que enfatizaron el valor de certeza, contrario al de probabilidad futura en la segunda parte del texto. En el cuerpo de la noticia podemos observar la opción de unificar mediante el futuro o combinar con el pospretérito potencial. Un alumno presentó dificultades al emplear el pospretérito potencial y, posteriormente, presentar la noticia como algo ya sucedido y certero en pasado. En el siguiente ejemplo la alumna intentó unificar la noticia con el futuro de certeza desde el encabezado.

Ejemplo 25

37m Dólar rebasará “barrera psicológica” de los 20 pesos” por temor a guerra comercial

[...] expertos consideran que "en el corto plazo" harían que llegue a la barrera de los 20 por unidad [...] Donald Trump también está considerando aplicar aranceles [...] lo que hará que afecten seriamente la industria [...], es probable que el tipo de cambio vuelva a superar la barrera psicológica de los 20 pesos [...]

A continuación, la alumna descartó el futuro y prefirió el pospretérito potencial: "harían que llegue a la barrera de los 20 pesos". Posteriormente, eliminó el pospretérito "podría afectar", sustituyéndolo por el futuro simple: "lo que hará que afecten seriamente la industria", después no hizo modificaciones en la expresión "es probable que el tipo de cambio vuelva a superar". La alumna logró identificar el valor de futuro en este uso del presente subjuntivo y en la expresión adverbial. A pesar de que anteriormente eliminó el valor de probabilidad en "podría afectar", en esta ocasión lo dejó manifiesto al no modificar la expresión adverbial "es probable". Por lo tanto, en su intento por unificar el significado de certeza con el futuro simple también contempló el valor potencial.

5 Conclusiones

Los ejercicios realizados sobre la lectura de tres noticias, con distintos desempeños relacionados con el pospretérito como expresión periodística de rumor, muestran las dificultades de comprensión e interpretación de este recurso verbal, enfrentadas por los estudiantes en la anticipación de la información en los encabezados y su relación con los contenidos en el cuerpo de la noticia, así como en los intentos por modificar los usos verbales considerados ambiguos o incorrectos.

Las dificultades en los ejercicios confirman el criterio, asumido en este trabajo, de que el uso periodístico del pospretérito produce confusiones cuando no presenta la contextualización explícita del significado de potencialidad futura, como algo no confirmado y proveniente de una fuente incierta. Los problemas en el desempeño de los estudiantes se deben a la falta de contextualización del significado correspondiente en las noticias. En la vida diaria podemos advertir el uso descuidado de este recurso verbal en los medios de comunicación, a pesar de los problemas de ambigüedad que implica. Además, está en juego el dilema ético y de credibilidad en el manejo de los contenidos, ya que esperamos que los periodistas no presenten noticias como rumores descontextualizados, sin asumir la responsabilidad sobre la información.

En la investigación fue relevante trabajar con tres noticias representativas con distintos desempeños, cada una de éstas en tres grupos de 15 alumnos. La primera de ellas (“Merkel visitaría México”) era la más confusa debido al encabezado en pospretérito como probabilidad y un cuerpo con información presentada como confirmada. Esta situación produjo dificultades debido a la contradicción implicada y a la ausencia total de elementos de contextualización del significado periodístico de futuro incierto como un rumor. En contraste, la segunda noticia (“Merkel visitaría México la primera quincena de junio”) presenta un uso adecuado del recurso periodístico del pospretérito en cuanto a la contextualización del significado correspondiente y la referencia a la fuente de la información. Esto permitió un avance parcial en la identificación del significado de probabilidad futura. Sin embargo, podemos apreciar dificultades para identificar contrastes entre lo confirmado por la fuente de información, es decir, lo expresado por el ministro alemán y lo no confirmado: la intención de Merkel por visitar México. La tercera noticia era contradictoria debido a un encabezado mediante el uso periodístico del pospretérito, un cuerpo en futuro certero y un cierre con expresiones y conjugaciones correspondientes a la potencialidad futura. Por ello los estudiantes experimentaron dudas y confusiones. En suma, en las tres noticias los tres grupos de estudiantes presentaron dificultades para identificar el uso periodístico del pospretérito como rumor.


En el desempeño de los estudiantes podemos advertir la identificación de los significados de temporalidad futura en distintas modalidades y expresiones adverbiales de probabilidad. En menor medida, los estudiantes consideraron la interrelación de estos dos significados en los usos verbales. En ningún caso mencionaron el significado de rumor, como algo no confirmado. Este desempeño muestra que, independientemente de la noticia leída, el pospretérito en contexto pospretérito les resultó ajeno o desconocido.

En la opción de modificar las noticias con el propósito de resolver conjugaciones y expresiones verbales, consideradas ambiguas por los estudiantes, apreciamos distintos desempeños. Podemos percatarnos de la evidente dificultad de quienes decidieron no hacer modificaciones, principalmente en la noticia totalmente ambigua: “Merkel visitaría México”. Por otra parte, advertimos el desempeño de quienes presentaron dificultades e hipercorrecciones, así como de quienes contemplaron el uso ambiguo del pospretérito de rumor e intentaron sustituirlo por otras opciones de conjugación o contexto adverbial, con la idea de unificar los significados correspondientes al futuro certero en modo indicativo, o la probabilidad en pospretérito potencial. Estos resultados evidencian la toma de conciencia de los significados temporales y modales involucrados, así como la necesidad de resolver

las ambigüedades consideradas, debido al uso del pospretérito periodístico de rumor.

La intencionalidad en las consideraciones sobre la lectura, la interpretación y las decisiones de revisión y edición de las noticias se manifiestan en diversos elementos de reflexividad sobre la naturaleza verbal, la conjugación y la contextualización temporal y modal de los significados de probabilidad futura y rumor. Asimismo, la revisión y edición textual aporta la caracterización de los criterios de los estudiantes sobre el desempeño, las maneras de enfrentar dificultades en las ambigüedades y las hipercorrecciones en los intentos por mejorar la escritura.

La metodología, conformada por ejercicios de comprensión, edición textual, y consideraciones sobre el pospretérito periodístico de rumor, aporta el enfoque de intencionalidad y reflexión sobre el desempeño en los recursos verbales de conjugación y los significados de temporalidad y modalidad verbal. Las categorías para estudiar las consideraciones sobre el pospretérito periodístico contemplan la integración de criterios de intencionalidad textual en las conjugaciones, así como la reflexión en la revisión y las hipercorrecciones al tratar de mejorar los textos.

El enfoque y la metodología de esta investigación puede aplicarse, con las debidas adaptaciones, a diversos estudios sobre las expresiones verbales en distintos contextos de enseñanza de la lectura y la escritura. En el ambiente educativo, la investigación favorece la reflexión sobre la práctica docente para tomar decisiones, en este caso, sobre la enseñanza del pospretérito potencial. Además, aporta consideraciones concretas para determinar los usos pertinentes en ambiente periodístico y mejorar el desempeño lingüístico de los estudiantes en actividades de lectura y escritura en prácticas contextualizadas en situaciones cotidianas de comunicación, en este caso, la lectura crítica de las noticias. 

Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1977). Lenguaje de los titulares. En Lázaro Carreter, F. (Ed.), *Lenguaje en periodismo escrito* (pp. 125-148). Serie universitaria 37. Madrid: Fundación Juan March.
- Alarcos Llorach, E. (1980). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: RAE - Espasa Calpe.
- Alcalá-Zamora, N. (1952). *Dudas y temas gramaticales*. Buenos Aires: Editorial Sopena Argentina.
- Álvarez Otero, B. (2018). Concepciones sobre aprender y enseñar a través de la escritura en clase de ciencias naturales (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Am. (18 de mayo de 2017). Merkel visitaría México. *Am noticias*. Recuperado de <https://www.am.com.mx/noticias/Merkel-visitaria-Mexico-20170518-0034.html>
- Azpiazu Torres, S. (2015). El pretérito perfecto compuesto y el imperfecto narrativo en la prensa audiovisual peninsular. *Moenia*, 21, 23-39.
- Azzopardi, S. (2013). Valor aspectuo-temporal y usos modales del condicional a la luz de la noción de gramaticalización. En A. Cabedo Nebot, M. Aguilar Ruiz y E. López-Navarro Vidal (Eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones* (pp. 337-347). Valencia: Tecnolingüística.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf, 1984.
- Bermúdez, F. (2016). Rumores y otros malos hábitos: El condicional evidencial en español. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 3(2), 35-69.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60/74, 127-145.
- Brunetti, P. (2016). El condicional de rumor periodístico: Usos funciones y algunos problemas. *Cientificom-El Cactus*, 5(5), 106-114. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cactus/article/viewFile/15562/15398>
- Bruño, G. M. (1947). *Lecciones de lengua castellana. Curso superior*. París: Procuraduría General.
- Carbolová, K. (2007). Categoría verbal de modo en español moderno. *Bakalářská diplomová práce*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Recuperado de https://is.muni.cz/th/a5wxc/CATEGORIA_VERBAL_DE_MODO_EN_E_L_ESPANOL_MODERNO.pdf

- Casado Velarde, M. (1995). El lenguaje de los medios de comunicación. En M. Seco y G. Salvador (Eds.), *La lengua española hoy* (pp. 153-164). Madrid: Fundación Juan March.
- Castro, L. (5 de enero de 2009). Si las cosas hubieran sido como fueron..... *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/si-las-cosas-no-hubieran-sido-como-fueron-nid1086873>
- Colombo Airoldi, F. (2015). *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo en el español: semántica y sintaxis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- De la Peña, R. Á. (1906). *Nueva gramática de la lengua castellana*. México: Herrero hermanos sucesores.
- García Fajardo, J. (2000). Los valores del... ¿"Pospretérito"? *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 48(1), 25-49.
- García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija*, 1 (1), 1-28.
- Gili Gaya, S. (1960). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- González Amador, R. (31 de mayo de 2018). Dólar rebasaría "barrera psicológica" de los 20 pesos por temor a guerra comercial. *La jornada*. Recuperado de <http://jornadabc.mx/tijuana/31-05-2018/dolar-rebasaria-barrera-sicologica-de-los-20-pesos-por-temor-guerra-comercial>
- González Calvo, J. M. (1995). Sobre el modo verbal en español. *AEF*, 18, 177-20.
- Grijelmo, A. (10 de mayo de 2015). Habría, sería, podría, estaría... En vez de decir o escribir lo que no sabemos, elijamos lo que sí sabemos. *El país*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2015/05/08/opinion/1431080364_998582.html
- Henríquez Ureña, P. y Alonso, A. (1977). *Gramática Castellana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, J. A. (1948). *Gramática castellana superior*. México: Ediciones Magisterio.
- Hernando Cuadrado, L. A. (1994). Comunicación y lenguaje en el periodismo escrito. *Didáctica*, 6, 145-159.
- Hurtado González, S. (2003). *El uso del lenguaje en la prensa escrita*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- IEMS DF (2004). *Programas de estudio de Lengua y Literatura*. México: Instituto de Educación Media del Distrito Federal.

- Kronning, H. (2015). El condicional epistémico ‘de atribución’ en francés, italiano y español: aspectos diafásicos, diatópicos y diacrónicos. En J. Kragh, y J. Lindschouw (Eds.), *Les variations diasystematiques et leurs interdépendances dans les langues romanes* (pp. 507–518). Estrasburgo: Éditions de linguistique et de philologie.
- Lázaro Carreter, F. (2001). *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de lectores.
- Lapesa, R. (1977). Tendencias y problemas actuales de la lengua española. En R. Lapesa (Ed.), *Comunicación y lenguaje* (pp. 207-229). Madrid: Karpós.
- Martínez-Arbeláiz, A. (2000). Algunas observaciones sobre las taxonomías de las cláusulas condicionales. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 18, 219-250.
- Miranda Podadera, Luis (1963). Análisis gramatical. Curso superior de gramática española. Madrid: Librería y casa Editorial Hernando, S. A.
- Moneva y Puyol, J. (1945). *Gramática castellana*. Barcelona: Editorial Labor.
- Munguía Zatarain, I. (2016). *Gramática de la lengua española: clases de palabras*. México: Gedisa – Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nadal Palazón, J. (2012). Rasgos formales de los titulares periodísticos: notas sobre diez diarios del ámbito hispánico. *Acta Poetica*, 33(1), 173-195.
- Nebrija, Antonio de (1492). *Gramática sobre la lengua castellana*. Edición, presentación estudio y notas de Carmen Lozano, Ensayo introductorio de Ascención Hernández Triviño. México: Academia Mexicana de la Lengua. 2014.
- Paredes, M. (2007). *Teorías de la intencionalidad*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-Cortés, S. (2011). “Si yo tuviera mucho dinero, obvio que le diera dinero a ellos”: La alternancia modal en las oraciones condicionales potenciales en el español de Nueva Inglaterra. *Researchgate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257823310_Si_yo_tuviera_much_o_dinero_obvio_que_le_diera_dinero_a_ellos_la_alternancia_modal_en_la_s_oraciones_condicionales_potenciales_en_el_espanol_de_Nueva_Inglatera
- Rebollo Torío, M. A. (2008). Análisis de titulares en la prensa hispana. *Anuario de Estudios Filológicos*, 31, 163-175.
- Real Academia Española (1771). *Gramática de la lengua española*. [Edición digital basada en la edición facsimilar de Madrid, Editora Nacional, 1984, que reproduce la de Madrid, Joaquín Ibarra, 1771.]. Recuperada de Biblioteca Digital Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-de-la-lengua-castellana-transcripcion--0/html/fef79aea-82b1-11df-acc7-002185ce6064_6.html#I_0

- Real Academia Española (1920). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- Real Academia Española (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2010). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2018). *Libro del estilo de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez Castelo, H. (1996). El periodista y el verbo. *Chasqui Revista latinoamericana de comunicación*, 54, 93-95.
- Saldaña, I. E. (19 de mayo de 2017). Merkel visitaría México la segunda semana de junio. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/05/19/1164521>
- Salvá, V. (1847). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Valencia: Imprenta de J. Ferrer de Orca.
- Santos Cetina, M. (1952). *Ejercicios gramaticales: libro auxiliar para las clases de lenguaje*. México: Ediciones Santos Cetina.
- Seco, R. (1969). *Manual de gramática española*. La Habana: Instituto del Libro.
- Suárez Téllez, S. (2018). Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto. *Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación. Maestría en Educación.
- Vásquez González, J. A. (2013). Los modos verbales del español actual. *Lingüística y literatura*, 63, 255-271.
- Veiga, A. (1991). *Condicionales, concesivas y modo verbal en español (Verba, Anuario galego de filoloxia)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Apéndices

Apéndice A

Noticia 1

Escribe brevemente la noticia con tus propias palabras

Contenido de la noticia:

¿Qué significado le da a la noticia la conjugación de los verbos *estará* y *realizará*?

¿Existen diferencias de significado en las conjugaciones de los verbos *visitaría* y *estará*?

Sí _____ o No _____ En caso de que consideres que sí, explica cuáles son:

¿Qué significado le da a la noticia la expresión *se confirma*?

Conforme a las conjugaciones de los verbos *visitaría*, *estará* y *realizará*, indica si la información sobre la visita es:

una posibilidad ____ una certeza ____ contradictoria ____ Explica por qué.

¿Existe confusión debido a las conjugaciones verbales?: Sí ____ o No ____

En caso de que consideres que sí, explica por qué:

Únicamente donde consideres necesario, realiza correcciones en las conjugaciones verbales de la noticia para evitar confusiones.

Apéndice B

Noticia 2

Escribe brevemente la noticia con tus propias palabras

Contenido de la noticia:

¿Qué significado le da a la noticia la conjugación del verbo *visitaría*?

¿Qué significado le da a la noticia la expresión *tiene la intención*?

¿Existen diferencias de significado en las conjugaciones de los verbos *visitaría* y *aprovechará*?

Sí _____ o No _____ En caso de que consideres que sí, explica cuáles son:

Conforme a las conjugaciones en las expresiones *visitaría*, *aprovechará*, *tiene la intención* y *seguramente hablará*, indica si la información sobre la visita es: una posibilidad _____ una certeza _____ contradictoria _____ Explica por qué.

¿Existe confusión debido a las conjugaciones verbales?: Sí ____ o No ____

En caso de que consideres que sí, explica por qué:

Únicamente donde consideres necesario, realiza correcciones en las conjugaciones de los verbos de la noticia para evitar confusiones.

Apéndice C

Noticia 3

Escribe brevemente la noticia con tus propias palabras

Contenido de la noticia

¿Qué significados le dan a la noticia las conjugaciones de los verbos *rebasaría* y *superará*?

¿Existen diferencias de significado en las conjugaciones de las expresiones *rebasaría*, *superará* y *vuelva a superar*?

Sí _____ o No _____ En caso de que consideres que sí, explica cuáles son:

¿Qué significado le da a la noticia la expresión *es probable que el tipo de cambio vuelva a superar*?

Conforme a las conjugaciones en las expresiones *rebasaría*, *superará* y *es probable que vuelva a superar*, indica si la información sobre el dólar es: una posibilidad _____ una certeza _____ contradictoria _____ Explica por qué.

¿Existe confusión debido a las conjugaciones verbales?: Sí _____ o No _____

En caso de que consideres que sí, explica por qué:

Únicamente donde consideres necesario, realiza correcciones en las conjugaciones de los verbos de la noticia para evitar confusiones.

Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Formation of the Intercultural Communicative Competence in the Teaching of Foreign Languages

Svetlana Iakovleva^a

Recibido: 8 de febrero de 2020

Aceptado: 18 de agosto de 2020

Resumen: El artículo trata del problema de la formación de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en clases de lenguas extranjeras a nivel superior en México. Se analizan el objeto y los objetivos de estudio, se formula la definición del concepto de CCI, se describen sus componentes, así como los aspectos cognitivo, pragmático y pedagógico y los principios para formar la CCI. Se señalan las sugerencias para seleccionar los contenidos de materiales didácticos, en especial, de unidades léxicas, y la metodología de mini entrenamientos en clases de lenguas extranjeras (LE). La implementación de los ejercicios elaborados para desarrollar la producción oral y escrita en LE desde la perspectiva del enfoque comunicativo será de utilidad para los profesores de LE a nivel superior.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural; mini entrenamientos didácticos.

^a PhD y DrSc en Lingüística, Maestra en Lingüística Hispánica y en Pedagogía, Licenciada en la Enseñanza de Lenguas Extranjera. SNI I CONACYT México. Profesora de RLE del Centro de Lenguas Extranjeras FES Aragón UNAM. Perito federal de traducción CJF México. ✉ svetaiak@yahoo.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8228-4745>.

Abstract: The article deals with the problem of the formation of intercultural communicative competence (ICC) in foreign language classes at a university level in Mexico. The object and the study objectives are analyzed, the definition of the concept of ICC is formulated, its components are described, as well as the cognitive, pragmatic and pedagogical aspects and the principles to form the ICC. Suggestions for selecting the contents of teaching materials, especially lexical units, and the mini training methodology in foreign language (FL) classes are indicated. The implementation of the exercises created to develop oral and written production in FL from the perspective of the communicative approach will be useful for FL teachers at the university level.

Key words: intercultural communicative competence; mini didactic training.

Introducción

Las dos primeras décadas del siglo XXI se presentan como un proceso social de constantes modificaciones, entre las cuales están la globalización, la transición hacia una sociedad post industrial e informacional, el desarrollo y la ampliación de interacciones interculturales, el crecimiento del rol social de capital humano. La actual situación geoeconómica y geocultural obliga a las personas a aprender a coexistir en el mundo contemporáneo, lo que significa aprender a construir un diálogo eficiente y de mutuo beneficio con los representantes de otras culturas y naciones del mundo.

El papel importante en este proceso pertenece a lenguas, en especial, extranjeras, que figuran como el único puente posible para comprender y cooperar entre las personas de distintas sociedades lingüísticas. Sin embargo, el conocimiento de una lengua es prácticamente inútil sin haber formado una visión intercultural tolerante. Es por eso que surge la necesidad de reorientar la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) hacia el problema de la comunicación intercultural con el fin de formar en los estudiantes las competencias necesarias.

En este contexto, el poder hacer, aunado al saber hacer las comparaciones fundamentadas y argumentadas entre países y pueblos y sus culturas en el sentido más amplio, incluyendo tradiciones, costumbres y acervo cultural, estimula y motiva el deseo de ampliar y profundizar los conocimientos no solo sobre otros países sino también sobre su propio país. Para lo último, son las lenguas extranjeras uno de los mejores medios que permite desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos necesarios desde la óptica del razonamiento crítico enriquecido mediante la adquisición de conocimientos de una cultura distinta. Entonces, ¿qué y cómo exactamente se debe hacer con el fin de lograr la formación de la requerida competencia comunicativa intercultural en un caso muy concreto: la enseñanza de LE fuera del entorno lingüístico a los estudiantes de nivel superior en México?

Empezaremos por definir terminológicamente el concepto como objeto de estudio del presente trabajo.

1 Objeto de estudio

La formación de la competencia comunicativa intercultural (CCI) es uno de los objetivos principales de la enseñanza de LE el día de hoy y es resultado del desarrollo de la comunicación intercultural, fenómeno social que tomó fuerza desde la segunda mitad del siglo XX a partir de la creación del Instituto de Servicio Exterior (Foreign Service Institute) del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América (EEUU) (1946) y la firma el 27 de enero de 1948 de la Ley del Intercambio de Información y Educación de EEUU de 1948 (Ley Pública 80-402)¹, conocida también como la Ley de Smith-Mundt. Sin embargo, en el glosario de ciencia pedagógica, el concepto de la “competencia intercultural” entró pasados casi 30 años (Mauviel, 1985; Verne, 1988; Banks, 1989; Grant y Sleeter, 1989), entendiéndose como un valor para expresar y evaluar la capacidad de una persona de participar con éxito en la comunicación intercultural y como la parte íntegra de un nuevo paradigma educativo.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el primero que incorporó este concepto fue el especialista británico en metodología Michael Byram (Byram, 1997). Actualmente, junto con el término de “competencia intercultural” se puede encontrar en varios estudios relacionados el término de “competencia comunicativa intercultural”. Aunque algunos investigadores utilizan estos términos indistintamente (Berardo, 2005:4), en otros estudios el mismo término puede utilizarse para designar conceptos diferentes (Fantini, 2007:9), o al revés, distintos términos se refieren al mismo concepto (Deardorff, 2004:122). En esta situación la delimitación terminológica es de suma importancia, puesto que ayudaría en la elaboración de planes y programas de estudios enfocados a la enseñanza, desarrollo y evaluación de la competencia requerida que, a final de cuentas, es el objetivo principal de la enseñanza de LE.

Según la propuesta de M. Byram, hace falta delimitar los conceptos mencionados basándose en el criterio de la lengua que se usa en la comunicación. Es decir, la *competencia intercultural* es la capacidad de interactuar con los representantes de otras culturas utilizando su lengua materna, pero la interacción con los representantes de otras culturas en una lengua extranjera corresponde a la *competencia comunicativa intercultural* (Byram, 1997:70; Arevalo-Guerro, 2009:2). De tal manera, la formación de la competencia intercultural puede

¹ The US Information and Educational Exchange Act of 1948 (Public Law 80-402). URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Smith%E2%80%93Mundt_Act

realizarse únicamente en la lengua materna, mientras que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural requiere del estudio de lenguas extranjeras (Полуяхтова, 2013:177)².

Puesto que este artículo trata de la enseñanza de LE, analicemos más a fondo en qué consiste el concepto que nos interesa. Consideramos que la competencia comunicativa intercultural es un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades cuya posesión permite a los estudiantes utilizar la lengua extranjera en estudio de manera práctica en diferentes situaciones socialmente determinadas tomando en cuenta las reglas lingüísticas y sociales propias de nativohablantes de esta lengua o, dicho con otras palabras, la capacidad para negociar significados culturales y adoptar conductas comunicativas eficaces³.

Como vemos (Figura 1), la competencia comunicativa intercultural es una competencia integrada por tres componentes estructurales: lingüístico, intercultural y comunicativo.

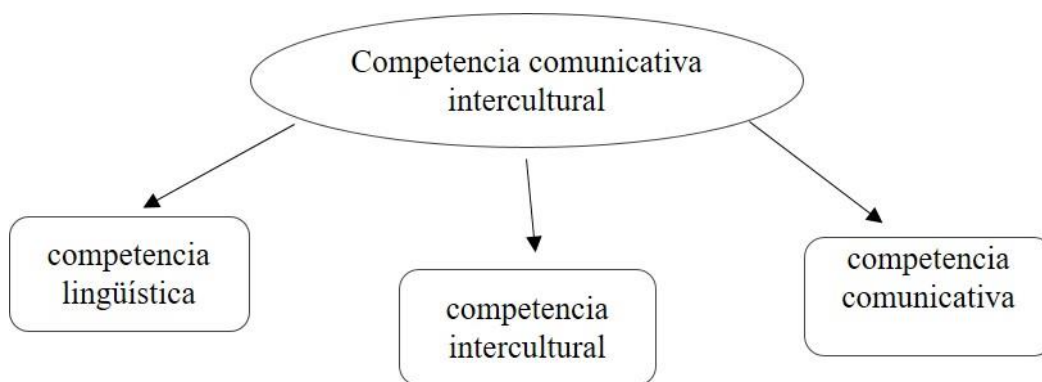


Figura 1. Los componentes de CCI
Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las competencias mencionadas tiene sus propias características:

- la competencia lingüística trata del dominio de medios lingüísticos suficientes para ser capaz de realizar un acto comunicativo con el portador de una lengua extranjera;

² Dicho sea de paso, desde nuestro punto de vista, los postulados arriba mencionados deben ser precisados cuando se trata de países multiculturales y multilingües, como lo es, por ejemplo, México. ¿Dónde deberíamos ubicar las lenguas originarias, puesto que no es correcto denominarlas ni “lenguas maternas” para la población en general, ni “lenguas extranjeras” para todos los ciudadanos de México?

³ Byram, M., citado en http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/EspanolAdultos/zips/Modulo_1/la_competencia

- la competencia intercultural incluye conocimientos de fondo o verticales en cuanto a la cultura del otro; su objetivo es alcanzar, mediante la creación de significados comunes para los participantes, un resultado de comunicación positivo para ambas partes;
- la competencia comunicativa se refiere a la aptitud de entablar la comunicación suficiente mas no perfecta, es decir, aceptable para el interlocutor, conseguir una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar al alumnado su encuentro con otras culturas.

Las dos últimas competencias –intercultural y comunicativa– se forman en la enseñanza de LE de manera interrelacionada, puesto que la competencia intercultural se desarrolla con base en la comunicativa y durante el proceso de su asimilación. Esto subraya el carácter culturoológico de la enseñanza que significa que mediante el acercamiento a la cultura del país cuya lengua estudian, los estudiantes concientizan la cultura de su país natal y aprenden a hablar de ella utilizando los medios de la LE.

A manera de conclusión y para fines prácticos de la enseñanza de LE, cuyo objetivo es formar la competencia comunicativa intercultural en nuestros estudiantes, la definimos como la capacidad de conseguir una aceptable comprensión mutua en situaciones interculturales con base en el dominio suficiente de lengua extranjera y conocimientos de fondo en cuanto a las culturas ajena y propia.

2 Objetivos de estudios

Los objetivos generales de la enseñanza de lenguas extranjeras respecto de la formación de la competencia comunicativa intercultural consisten en la formación cognitiva, pragmática y pedagógica de la personalidad del estudiante, su disposición, capacidad y cualidades personales que le permitirían realizar distintos tipos de actividades mentales y discursivas en condiciones de la interacción social con los representantes de diferentes países con distinta mundividencia, tanto lingüística como cultural, rebasar los límites de su propia cultura y adquirir las cualidades del intermediario entre las culturas sin perder su propia identidad cultural. El carácter integrativo de este objetivo se revela en la interconexión de aspectos que lo constituyen: pragmático, cognitivo y pedagógico.

El aspecto cognitivo está relacionado con el uso de la lengua extranjera como un instrumento para conocer una lengua-cultura distinta, así como un medio para desarrollar la competencia intercultural y la personalidad del individuo en general. El aspecto pragmático trata de la formación de la competencia comunicativa y el aspecto pedagógico abarca el desarrollo de las cualidades extra lingüísticas

personales, tales como la empatía, el activismo, la tolerancia, la autonomía, entre otras (Верещагин, Костомаров, 1993:117).

De tal manera, enseñar a comunicarse en una lengua extranjera supone el dominio de conocimientos y habilidades socioculturales, lo que demanda la realización de tareas prácticas concretas, a saber:

1. Aspecto cognitivo:

- dominar los medios lingüísticos (fonéticos, ortográficos, léxicos, gramaticales) en el margen de temas y situaciones comunicativas que forman parte del programa de estudios correspondiente;
- desarrollar las aptitudes comunicativas en sus cuatro tipos principales de la actividad discursiva (expresión oral, audición, lectura, escritura);
- asimilar los conocimientos sobre los fenómenos de la lengua en estudio, así como distintos modos de expresar los pensamientos en lenguas materna y extranjera;
- aprender las estrategias compensatorias para resolver situaciones en condiciones del déficit de medios lingüísticos al recibir y transmitir la información.

2. Aspecto pragmático:

- acercarse a cultura(s) del país / países de la lengua en estudio en el margen de temas y situaciones que son de interés, experiencia y particularidades psicológicas y/o profesionales para los estudiantes;
- formar la habilidad de representar a su país, su cultura en condiciones de la comunicación intercultural;
- desarrollar el deseo de conocer las bases de la cultura mundial mediante la lengua extranjera.

3. Aspecto pedagógico:

- desarrollar las aptitudes y habilidades de aprendizaje específicos y modos de actuar universales;
- presentar a los estudiantes los métodos y formas del estudio autodidacta de lenguas extranjeras y culturas inclusive con el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC);
- formar la necesidad de estudiar y dominar lenguas extranjeras percibiéndolas como medio para comunicarse, adquirir conocimientos, realizarse como

persona y adaptarse socialmente en un mundo globalizado, multicultural y poliétnico, concientizando también la importancia de dominar su lengua materna;

- formar la identidad étnica y cultural como partes íntegras de la identidad civil del ciudadano, así como desarrollar la conciencia nacional;
- educar en la aspiración de alcanzar la comprensión mutua entre las personas de distintos países y sociedades con la actitud tolerante respecto de las manifestaciones de culturas ajenas y la concientización de su propia cultura.

3 Principios de la formación de la competencia comunicativa intercultural

El problema de la competencia comunicativa intercultural ha sido tema de múltiples estudios (Byram, Lewis, Hofstede, Geert, Халеева, Тер-Минасова, Громова, entre otros). Los principales modelos de la comunicación intercultural, siendo de mayor conocimiento entre estos los de Byron (1997), Кнопп, Кнапп-Potthoff (1990), Ladmiral, Lipiansky (2000), Maletzki (1996), Samovar, Porter (1991), han sido formulados en la década de 1990-2000. Sin embargo, el propio proceso de cómo educar a las personas competentes en la comunicación intercultural no está estudiado de manera suficiente.

Por eso y desde la perspectiva educativa, es importante saber cuáles son los principios pedagógicos bajo los cuales se debe desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE. La especialista en dicha materia G. Elizarova, en su obra *La cultura y la enseñanza de lenguas extranjeras* (Елизарова, 2005:13), menciona los siguientes principios, al considerarlos los más importantes:

- 1) principio de conocer y considerar los valores culturales universales, que proporciona conocimientos sobre la posible diferencia en el entendimiento de contenidos de valores universales, permite yuxtaponer cada una de las culturas con un cierto continuo de significados y detectar su particularidad cualitativa;
- 2) principio del coestudio cultural de la LE y la lengua materna (LM) (propuesta de Сафонова), que supone, primero, la detección del componente cultural tanto en LE como en LM, y después la comparación linguocultural de las correspondencias en ambas lenguas;
- 3) principio del enfoque etnográfico respecto de la definición de componentes culturales en los significados del carácter lingüístico y extra lingüístico que permite dotar a los estudiantes con los medios para analizar cualquier práctica cultural desde adentro, es decir, desde la óptica de los participantes (en

contraste con el significado que puede dar un observador al usar su propia cultura como el sistema de coordenadas);

4) principio de concientización y “compenetración”, que ayuda a traducir las reacciones inconscientes del individuo en conscientes mediante la compenetración, es decir, una reacción psicológica que incluye un componente emocional y está dirigida a formar una actitud;

5) principio de controlar los estados psicológicos de incertidumbre y ansiedad, que proporciona el control sobre los sentimientos del estudiante por medio de desarrollar la capacidad de reconocer sus sentimientos, poder nombrarlos en el momento de sentirlos, realizar un autocontrol mediante su contención y expresarse de una manera aceptable;

6) principio de la actitud empática hacia los participantes en la comunicación intercultural, que está dirigido a la formación de tales cualidades del estudiante como las capacidades de compenetrar los sentimientos de otro individuo, confrontarse a sí mismo, separarse de sentimientos de ambos participantes y percibir lo sucedido desde la perspectiva doble;

7) principio de estrategias discursivo-conductuales, que asegura la realización conjunta de todos los principios mencionados y determina una línea magistral en la conducta de los estudiantes en cuya base están las representaciones sobre los contenidos de universales culturales y sobre las regularidades de la comunicación intercultural.

Por otro lado, y sabiendo de antemano que en clases de LE no hay mucho tiempo para trabajar la comunicación intercultural a fondo, de todas formas sugerimos explicar a los alumnos que la CCI puede realizarse en varios niveles, por ejemplo:

1) entre distintos grupos étnicos: la sociedad puede estar compuesta de diferentes grupos étnicos que crean y comparten sus subculturas;

2) entre grupos sociales en una u otra sociedad: las diferencias entre las personas pueden surgir a razón de su origen social, educación, profesión, estatus social, etc.;

3) entre representantes de distintas confesiones religiosas;

4) entre las personas de diferente edad y género;

5) entre los habitantes de distintas regiones geográficas;

6) en el ámbito laboral (al contacto con los representantes de distintas empresas puede surgir la incomprensión) (Белая, 2011:35).

4 La selección de contenidos

Una de las principales tareas del profesor consiste en la selección / elaboración / adecuación de los contenidos del componente sociocultural de lengua extranjera que enseña para iniciar a los estudiantes en la cultura del pueblo y en la especificidad de la conducta discursiva en el país de la lengua en estudio. Es importante que el material seleccionado despierte en los estudiantes la actividad cognoscitiva y su deseo hacia la comunicación intercultural en la lengua extranjera.

Con el fin de facilitar la selección de contenidos para los ejercicios de formación de CCI, elaboramos algunas sugerencias metodológicas (Figura 2), a saber:

– los contenidos:

- deben corresponder a los intereses de los estudiantes y estimular su desarrollo;
- tener un alto valor informativo y educativo de los contenidos culturales;
- ser auténticos en cuanto a los ejemplos de comunicación y, de ser posible, los textos utilizados;
- ser accesibles y acordes a los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos previos;

– se deben considerar las necesidades comunicativas reales en los entornos de vida cotidiana, intelectuales, emocionales, éticos, estéticos, etc.;

– hace falta tomar en cuenta las particularidades de edad de los estudiantes que perciben el mundo, en su mayoría, mediante las emociones (los contenidos seleccionados deben estimular la fantasía y la capacidad creativa, proporcionar alegría).

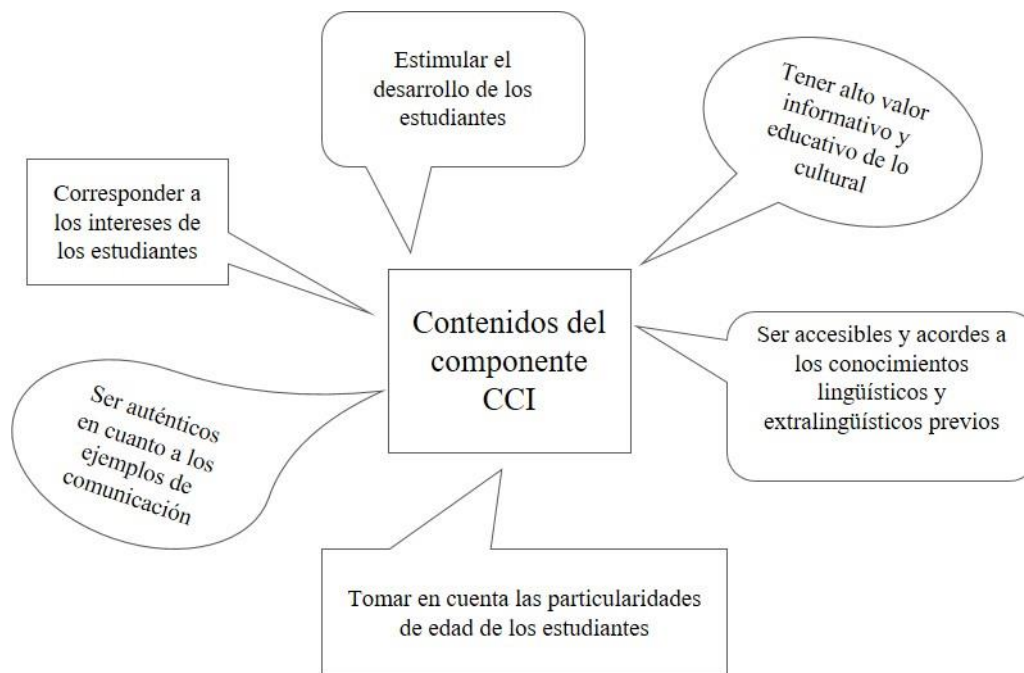


Figura 2. Sugerencias metodológicas para la selección de contenidos del componente comunicativo intercultural de LE

Fuente: Elaboración propia.

Los contenidos del componente comunicativo intercultural de LE no deben servir de publicidad a otro modo de vivir, más bien deben ayudar a ampliar el horizonte general, social y cultural de los estudiantes, enseñarles a tratar con tolerancia las particularidades de la conducta (discursiva y no discursiva) de los representantes de la otra cultura, evaluar con objetividad los fenómenos culturales que son parte de otras culturas.

Desde la perspectiva lingüística y para la formación adecuada del CCI, según la opinión de G. Tomakhin (Томахин, 1986), hace falta seleccionar y estudiar las unidades léxicas donde se manifiesta la particularidad de la cultura nacional y que son imposibles de entender de la misma manera como las entienden los nativohablantes, ya que esto se percibe en todas las situaciones comunicativas con los representantes de culturas distintas, así como cuando se hace la lectura de cualquier tipo o se mira una película o video.

Entre las unidades léxicas que poseen una semántica cultural expresada, Tomakhin (Томахин, 1996) menciona:

1) las denominaciones de fenómenos que son característicos para una cultura y no se encuentran en una distinta:

- los topónimos (nombres geográficos): pueden ser conocidos fuera de las fronteras del país natal, pero las asociaciones relacionadas con estos objetos son parte de la cultura nacional y pueden ser desconocidos fuera de los límites de esta cultura: *Tenochtitlan* -> *cultura azteca*, *Chichen Itza* -> *cultura maya*;
- los antropónimos: en la primera instancia, son nombres de personajes históricos y hombres de Estado, p.ej. *Benito Juárez*, *Emiliano Zapata*, *AMLO*;
- las realidades etnográficas: comida (*quesadillas*, *totopos*, *atole*), fiestas (*Día de los Muertos*, *posadas*), transporte (*pesero*, *combi*), dinero (hist. *granos de cacao*);
- las realidades sociopolíticas: *PAN*, *PRI*, *MORENA*, *IMSS*, *ISSSTE*;
- las realidades del sistema educativo: p. ej. el nivel de estudios medio superiores en México puede tener distintos nombres (*preparatoria*, *bachillerato*, *vocacional*);
- las realidades relacionadas con la cultura: teatro, cine, literatura, música, artes plásticas, p. ej. *La Doña*, *El Santo*, *Cantinflas* -> *cantinflar*, *cantinflesco*;

2) el léxico connotativo, es decir, el léxico que coincide en significado pero se diferencia por las asociaciones culturales, p. ej. limón, escuela, pan, débil;

3) el léxico de fondo, que designa los fenómenos que tienen analogía en culturas en comparación, pero se diferencian en particularidades nacionales, p. ej. primavera, quisco, frío.

También los fraseologismos y los proverbios y dichos representan un gran interés para el desarrollo de la CCI, puesto que los primeros reflejan las particularidades nacionales de cultura, tradiciones, modo de vida y la historia del pueblo portador de la lengua en estudio, y los segundos expresan la sabiduría popular, la capacidad de observar varios lados de la vida humana y de expresar su actitud respecto del mundo de manera resumida y pintoresca.

La calidad de la enseñanza depende mucho de los materiales didácticos seleccionados. La información actual e interesante sobre el modo de vivir en los países de la lengua en estudio, fotografías, gráficas, estadísticas, comentarios del profesor y ejercicios comunicativos basados en los materiales presentados hacen que los contenidos de enseñanza correspondan al paradigma educativo contemporáneo.

5 Estado del arte

La comunicación en situaciones interculturales siempre está expuesta a conflictos entre lo conocido y lo desconocido. Dicha problemática ha sido estudiada en los trabajos de Julve y Palomo (2005), Quintriqueo et al. (2016), Torres Rocha (2014), Sanhueza et al. (2012), Trujillo (2005), Vilá (2006), entre otros. Y es bien sabido que un alto nivel de la competencia lingüística no siempre garantiza una interacción exitosa entre los comunicantes a nivel intercultural y una comprensión mutua desde la mira de la cultura de cada uno.

No es secreto que la mayoría de los estudiantes de nivel superior en México están lejos del dominio aceptable de la lengua extranjera que estudiaron durante su estancia en la universidad. Esta situación tiene muchas razones de ser, entre las cuales podemos mencionar el carácter optativo de clases de LE, la cantidad excesiva de estudiantes en un grupo, la falta de materiales didácticos actualizados y apropiados, etc. En cuanto a razones metodológicas de fallas en la enseñanza de LE, hace falta señalar que, por muchos años, la formación de la competencia comunicativa lingüística se realizaba en clases de LE cuando del modelo ideal al cual aspiraban los estudiantes, servía un nativohablante. Esta táctica suponía que los alumnos debían seguir los modelos de los nativohablantes de una lengua extranjera, ignorando la importancia de su pertenencia cultural y su identidad social (Елизарова, 2005:159).

Pero es indiscutible que al empezar el estudio de una LE, los estudiantes universitarios ya tienen su propio bagaje sociocultural. Y estos conocimientos preexistentes y muy personales no deben ser desaprovechados. Es decir, la enseñanza de LE el día de hoy debería ser enfocada a enseñar, con base en la experiencia y conocimientos previos de los alumnos, a interactuar con las personas pertenecientes a diferentes culturas y lenguas, concientizando siempre el hecho de que no solamente pertenecen a distintas culturas sino también que cada uno de ellos es “distinto”, es decir, enseñar a percibir, aceptar y tolerar la otredad del colocutor.

Cabe mencionar que los métodos que se usan comúnmente en clases de LE con el objetivo de formar la CCI presentan ciertas particularidades específicas, entre las cuales las más considerables son las siguientes:

- la comunicación se realiza en condiciones artificiales y con medios inadecuados, es decir, mediante la interacción didáctica con los miembros de su propio grupo que son portadores de la misma cultura;
- el principal colaborador comunicativo de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera es su profesor que, en la mayoría de los casos, no es

portador de una cultura extranjera, sino que pertenece a la misma cultura de los alumnos;

- el intento de reproducir patrones (ing. “patterning”) para simular los ejemplos culturales mientras que el dominio de la lengua extranjera es deficiente, no da buenos resultados;
- los materiales didácticos rara vez incluyen contenidos socioculturales sobre la cultura natal de los estudiantes, así que se desaprovecha el potencial cultural del alumnado y su deseo de compartir sus conocimientos en una LE.

Tomado en cuenta lo arriba expuesto, consideramos que para una interacción intercultural exitosa es necesario enseñar a tener una doble perspectiva (visión) con el fin de percibir una cultura ajena de manera adecuada sin perder su propia identidad cultural y que, para lograr este objetivo, serían de mucho apoyo ejercicios especiales destinados a desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

6 Metodología

El enfoque por competencia significa la reorientación del paradigma educativo dominante, que consiste primordialmente en la transmisión de conocimientos hacia la formación de habilidades y la creación de condiciones para que el estudiante adquiera un conjunto de competencias potenciales que le permitirían sobrevivir y actuar exitosamente en un mundo globalizado. Se puede decir que, para cumplir con la actual demanda social respecto del nivel de dominio de la lengua extranjera aunada a la formación de una persona desarrollada armónicamente, es insuficiente solo tener los conocimientos y aptitudes lingüísticas, hace falta adquirir también las habilidades comunicativas, es decir, aprender a utilizar la lengua extranjera en una comunicación real.

El proceso de la formación de CCI debe incluir varias formas de trabajo didáctico en clase, entre las cuales podemos sugerir: 1) la formación de conocimientos sobre la cultura nacional del país(es) cuya lengua se estudia; 2) la formación de la percepción adecuada y amistosa hacia la lengua extranjera y sus particularidades (fonéticas, fórmulas de trato, falsos cognados, etc.); 3) el entrenamiento práctico en la comunicación intercultural. Veamos en qué consiste cada una de estas formas de labor didáctica:

1. Formación de conocimientos sobre la cultura del país cuya lengua se estudia. Basándose en la definición que aceptamos para fines de este artículo, se deduce que para formar la competencia comunicativa intercultural, hace falta enseñar no solo los medios lingüísticos y aptitudes comunicativos, sino también las culturas, tanto ajenas como la propia, puesto que una cultura extranjera puede ser comprendida

solamente en la yuxtaposición con su propia cultura y los conocimientos que ya posee el estudiante. Con esto, hay que tener en cuenta que los procesos de la adquisición y el estudio de culturas, propia y ajena, se diferencian por sus principios de percibir los conocimientos. La cultura propia se percibe y se fija en la lengua como un resultado natural de la experiencia física y actividad mental en el mundo habitual donde crecimos y desarrollamos que se refleja primero en la consciencia y después en una forma lingüística determinada. Es decir, el proceso del conocimiento de la cultura y lengua materna va de lo general a lo particular, de los fenómenos culturales a las unidades lingüísticas que expresan dichos fenómenos. Por otro lado, el proceso del estudio de una cultura ajena se realiza en el sentido opuesto, o sea, de lo particular a lo general. Primero se estudian las estructuras lingüísticas y luego se conocen, se concientizan y se aprenden los fenómenos culturales. Al aprender una nueva forma lingüística, los estudiantes descubren una parte de la cultura que representa y construyen en su mentalidad una imagen social correspondiente.

Con esto, no hay que olvidar la cultura natal de los estudiantes y usarla para hacer comparaciones, puesto que solamente en este caso el alumno concientiza las particularidades de la percepción del mundo por los representantes de otra cultura. Esto significa que los estudiantes deben obtener los conocimientos sobre los principales temas de la cultura nacional de países de la lengua en estudio (sobre la historia, geografía, relaciones políticas y sociales, educación, deporte, etc.), así como los conocimientos sobre las particularidades socioculturales de pueblos portadores de la lengua.

2. Formación de la percepción adecuada y amistosa respecto de la LE en estudio y sus particularidades. En opinión de Grushevistakay, Popkova y Sadokhin (Грушевицкая, Попков, Садохин, 2002:143-144), el rasgo característico común para todos los niveles y tipos de la comunicación intercultural es el de no concientizar las diferencias culturales de sus participantes. La mayoría de la gente se atiene al realismo inocente en su percepción del mundo que rodea. Les parece que su estilo y el modo de vida son los únicos posibles y correctos, que los valores que rigen su conducta son comprensibles y aceptables para todas las personas. Solamente al relacionarse con los representantes de otras culturas y descubrir que los modelos habitados de conducta dejan de funcionar, los estudiantes comienzan a meditar sobre las razones de su fracaso.

Por otro lado, Y. Roth y G. Kopteltseva, en su libro *Comunicación intercultural. Teoría y entrenamiento* (Рот, Коптельцева, 2006), recomiendan no tanto seguir a pie de la letra las instrucciones al realizar los ejercicios de CCI, sino prestar atención a las principales etapas del aprendizaje cultural: la concientización de diferencias -> la aceptación de diferencias -> la concientización de cultura natal -> la yuxtaposición de diferencias culturales y sus consecuencias para la comunicación.

De la misma manera en que la cultura natal se conoce durante el proceso de inculturación mediante la interacción con los miembros de su círculo cultural, así la asimilación constructiva de una nueva realidad sucede como resultado de la comunicación activa con los portadores de una cultura distinta.

3. Entrenamiento práctico en CCI. Con el objetivo de enseñar cómo se llevan a cabo comunicaciones en LE con los representantes de otras culturas, se realizan en clases los mini entrenamientos donde se desarrollan las habilidades comunicativas: cómo iniciar una plática, sostenerla, interferir en el caso necesario, completar, precisar, pedir la información, mostrar su acuerdo o desacuerdo, etc. Pueden ser ejercicios del carácter comunicativo y de investigación, por ejemplo:

- Entrenar las unidades léxicas y estructuras gramaticales en situaciones de diálogos máximamente acercados a situaciones reales y características para la cultura del país cuya lengua se estudia (p. ej.: situaciones en restaurantes, tiendas, aeropuerto, hoteles, museos, etc.);
- De existir los medios técnicos apropiados, una comunicación real con los representantes de la cultura extranjera (correo electrónico, chat, fórums, Skype, WhatsApp, etc.);
- La solución de problemas lingüísticos y extra lingüísticos: qué podría decir o cómo podría actuar un nativohablante en una situación dada, etc.;
- Las tareas y los proyectos de investigación o creativos relacionados con los temas en estudios que, además de la búsqueda y presentación de la información, incluyen un análisis lingüístico-cultural de la información recabada;
- El análisis lingüístico y extralingüístico de los materiales auténticos, empezando por los medios impresos y hasta las películas o noticias de la televisión nacional del país de la lengua en estudio.

En el sentido amplio, las tareas de entrenamiento son distintas formas del trabajo en grupo, destinadas a movilizar todo el potencial personal del estudiante y, con esto, contribuir al desarrollo personal en cuanto a lo cognitivo, emocional y conductivo de alumnos.

En este trabajo ofrecemos algunos ejemplos de ejercicios de entrenamiento, puesto que forman parte de los llamados métodos activos de la enseñanza, que se usan como alternativa a los métodos y formas tradicionales porque permiten la inclusión activa de modelos de conducta y el intercambio de experiencias entre los participantes en la práctica.

Con esto, de manera consciente, se elaboraron solo los ejercicios donde el discurso del profesor está minimizado, lo que permite realizar el enfoque comunicativo en la enseñanza de LE y desarrollar las capacidades analíticas de los estudiantes.

Las tareas de entrenamiento, dependiendo de su tipo, contribuyen a la enseñanza de todos los tipos de actividad discursiva: la producción oral y escrita, así como la comprensión auditiva y lectora. Sin embargo, el acento principal se hace en la enseñanza de la producción oral.

Las situaciones problemáticas parcialmente dirigidas o libres que surgen como resultado de una respuesta espontánea durante la realización de ejercicios, permiten a los estudiantes hacer una elección no solo de las circunstancias de comunicación sino también de estrategia conductual y del material lingüístico (coloquial o de etiqueta), mientras que el profesor controla la normatividad y el carácter usual de la comunicación.

Las tareas de entrenamiento deben responder a todos los requerimientos para los ejercicios de expresión oral: ser adecuados en volumen, apelar a distintos tipos de memoria, percepción y razonamiento, ser orientados hacia un objetivo y motivados, activar la actividad intelectual de los estudiantes y ser naturales por su contenido y el modo de hacer (Балыхина, 2007:134). La selección del léxico utilizado en los ejercicios se hace en conformidad con el mínimo léxico para el nivel correspondiente de LE. Sin embargo, cabe señalar que con frecuencia surge la necesidad de incluir en el vocabulario en estudio ciertas palabras adicionales que corresponden a la temática en estudio pero no son de alta frecuencia, esto por la razón que sin ellas es imposible construir una frase esperada. Dicho principio metodológico se conoce como el “principio del valor temático de la palabra” (Балыхина, 2007:86).

7 Ejercicios para la formación de CCI a nivel superior

Los ejercicios sugeridos a continuación fueron desarrollados para aplicarlos en un grupo monolingüe y monocultural que es la situación más común en la enseñanza de LE a nivel universitario en México. Tratan, en su esencia, de crear situaciones comunicativas cercanas a las naturales y pueden realizarse en clases de distintos niveles del dominio de una LE. Se trata, pues, de ciertos tipos de ejercicios que podrían ser empleados o repetidos en distintos niveles siempre y cuando estén adecuados a los conocimientos lingüísticos de los estudiantes. La duración de mini entrenamientos dependerá en cada caso de varios factores: la cantidad de alumnos en el grupo, la duración de la clase, el nivel de dominio de LE, entre otros.

En muchos ejercicios se usan las tarjetas preparadas con anticipación por el profesor y que pueden contener la información necesaria para tal o cual ejercicio y de acuerdo con el nivel de conocimiento de la lengua extranjera, por ejemplo:

- nombre del personaje
- país o región geográfica
- origen étnico
- edad
- sexo
- situación familiar
- aspecto físico
- rasgos del carácter
- nivel de educación
- profesión
- ocupación
- hobby, etc.

7.1. Ejercicios de producción oral

7.1.1. Ejercicio “Saludos”

Se recomienda relacionar el ejercicio con el tema “Países, nacionalidades”, “Formas de tratamiento”.

Indicaciones: El profesor reparte entre los estudiantes las tarjetas preparadas con anticipación donde se indican los datos necesarios.

Realización del ejercicio: Los participantes deben saludar a todos sus compañeros de acuerdo a lo usual en la cultura de su personaje. En caso de no coincidir las formas de saludo en culturas de participantes, se debe intentar a llegar a un acuerdo, lo que dependerá en cada caso concreto de distintos factores: edad, estatus social, nivel de educación, etc.

7.1.2. Ejercicio “Presentación”

Se recomienda relacionar el ejercicio con temas “Datos personales”, “Países, nacionalidades”, “Profesión, ocupación”.

Indicaciones: Los estudiantes están sentados en un círculo. El profesor hace pasar entre los alumnos una bolsa con dulces o canicas, o un rollo de papel y sugiere que cada uno tome una cantidad que quiere ya que podría necesitarlo a futuro.

Realización del ejercicio: Después del reparto, el profesor pide a cada uno de los participantes que se presente y diga tantas frases sobre sí cuantos dulces (canicas, pedacitos de papel) tomó.

7.1.3. Ejercicio “Un poco de geografía”

Se recomienda relacionar el ejercicio con temas “Situación geográfica de LE”, “Países, nacionalidades”.

Indicaciones: El profesor prepara varias tarjetas donde están indicados países, capitales ciudades, lenguas, nombres de personas y los mete en una bolsa.

Realización del ejercicio: El profesor se pone frente al grupo, saca de su bolsa una sola tarjeta a la vez y pregunta a los alumnos con qué pueden relacionar lo escrito en la tarjeta. El estudiante que contesta correctamente (puede haber más de una respuesta correcta) recibe un punto y lo anota en el pizarrón junto a su nombre. Al final se cuentan los puntos (en LE para entrenar los números) y se da algún premio (o felicitaciones) al ganador.

7.1.4. Ejercicio “Mi día”

Se recomienda relacionar el ejercicio con temas “Tiempo, horarios”, “Entrevista laboral”.

Indicaciones: El profesor reparte entre los estudiantes las tarjetas preparadas con anticipación donde se indican los datos necesarios. En este caso serían los datos de una empresa o institución extranjera que está reclutando personal tanto para el trabajo en el país de residencia como en el extranjero.

Realización del ejercicio: Si la cantidad de estudiantes lo permite, se forman los grupos de 4 personas. Tres de ellos serán los reclutadores y uno hará el papel de quien busca el trabajo. Los reclutadores hacen todo tipo de preguntas al aspirante, luego lo comentan entre ellos para llegar a una decisión y la comunican al aspirante.

7.1.5. Ejercicio “De dónde soy”

Se recomienda relacionar el ejercicio con el tema “Aspecto físico”.

Indicaciones: El profesor reparte a cada uno de los estudiantes una fotografía (imagen, dibujo) de una persona con rasgos étnicos expresados.

Realización del ejercicio: Cada alumno sale al frente de grupo y describe el aspecto físico de su personaje. Los demás deben adivinar a qué etnia pertenece, dónde vive, qué lengua habla, etc.

7.1.6. Ejercicio “Rasgos del carácter nacional”

Se recomienda relacionar el ejercicio con temas “Cómo soy”, “Mi amigo extranjero”, “Hobby”.

Indicaciones: El profesor reparte entre los estudiantes las tarjetas preparadas con anticipación donde se indican las características de caracteres de distintas naciones.

Realización del ejercicio: Los estudiantes trabajan en pares elegidos al azar o indicados por el profesor. El objetivo es reconocer la nacionalidad del colocutor mediante la descripción del carácter, describir el suyo y ver si será posible ser amigos o colaboradores.

7.2. Ejercicios de producción escrita y oral

7.2.1. Ejercicio “Cocinas nacionales”

Se recomienda relacionar el ejercicio con el tema “Comida”, “Fiestas y festividades”, “De visita”.

Indicaciones: El profesor entrega a cada uno de los alumnos una hoja con el ejercicio donde en dos columnas están indicados los representantes de distintos países y los verbos “comer” y “beber”. La tarea es de agregar las palabras que faltan, a saber:

Los mexicanos comen... y beben...

Los franceses comen... y beben...

Realización del ejercicio: Se dan unos 10 minutos para completar el ejercicio y después los estudiantes comparten oralmente sus opiniones.

7.2.2. Ejercicio “Termina la frase”

Se recomienda relacionar el ejercicio con el tema “Aficiones”, “Hobby”, “Estudios”.

Indicaciones: El profesor entrega a cada uno de los alumnos una hoja con el ejercicio. La tarea es de completar las frases, a saber:

A los mexicanos les gusta...; no les gusta...;


A los alemanes les gusta...; no les gusta...

Realización del ejercicio: Se dan unos 10 minutos para completar el ejercicio y después los estudiantes comparten oralmente sus opiniones.

Conclusión

La reorientación de la enseñanza de LE a nivel universitario en México significa un cambio importante en objetivos educativos. El día de hoy ya no es suficiente que los estudiantes asimilen un sistema determinado de conocimientos, habilidades y actitudes, más bien se les debe preparar a una comunicación intercultural real. De

tal manera, la formación de la competencia comunicativa intercultural debe estar relacionada con el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, sus capacidades y disposición de participar en el diálogo de culturas con base en los principios de cooperación, respeto mutuo, tolerancia en cuanto a las diferencias culturales y superación de barreras culturales. Durante el proceso de conocer una cultura distinta en el contexto del diálogo entre las culturas, el alumno debe apoyarse en medios cognoscitivos de su propia cultura que usaría para concientizar una cultura extranjera.

Los mini entrenamientos son ejercicios accesibles y, según la experiencia práctica, ayudan mucho en la formación de la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, los estudios empíricos sobre la especificidad de diferencias comunicativas entre un par concreto de culturas, tanto en el plano teórico como práctico, son muy escasos. En el presente artículo se presentó una serie de ejercicios del tipo de mini entrenamientos con el fin de formar las siguientes habilidades: la concientización de la especificidad de la conducta humana, de lo característico para la cultura natal, así como del significado de factores culturales en el proceso de la interacción comunicativa. Esto permitirá a los estudiantes resolver nuevas situaciones culturales y estar preparados a la convivencia y cooperación en una sociedad poliétnica, lo que ayudará a su adaptación social en condiciones del mundo actual. 

Referencias

- Arevalo-Guerro, E. (2009). *Assessing the Development of Learners' Intercultural Sensitivity and Intercultural Communicative Competence: The Intercultural Spanish Course*. Unpublished Doctoral dissertation. Baltimore: University of Maryland.
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: characteristics and goals. En Banks, J. y McGee, C. (eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 2-26). Boston: Hallyn and Bacon.
- Berardo, K. (2005). *Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories: an Area Studies project*. Bedfordshire: The University of Luton.
- Byram, M. S. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Grant, A., y Sleeter, Ch. (1989). Race, class, gender: Exceptionality and educational reform. En Banks, J., y Cherry, A. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Londres: Ally and Bacon.
- Julve, M. y Palomo, B. (2005). La competencia comunicativa intercultural en la Prestación de servicios. *Glosas didácticas*, 15, 26-38.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1982). *Fremdsprachenlernen und lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ladmiral, J. & Lipiansky, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Maletzki, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation*. Verlag: Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Mauviel, M. (1985). Où appelle-t-on Études Interculturelles. En Clanet, C. (Ed.), *L'interculturelle en éducation en sciences humaines*. Toulouse: Université de Toulouse.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Samovar, L., Porter, R. et al. (1991). *Communication Between Cultures*. Belmont: Wadsworth Pub.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios* (36), 131-151.

- Torres, J. (2014). Teachers' experiences, beliefs and conceptions concerning intercultural communicative competence. *Revista Interacción*, 13, 69-81.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Verne, E. (1988). Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique. En Ouellet, F. (Ed.), *Pluralisme et école*. Québec: Institute Québécois de Recherche sur la Culture.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.
- Балыхина, Т. (2007). *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов*. М.: РУДН. || Balykhina, T.M. (2007). *Metodica prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): Uchebnoye posobiye dlya prepodavateley i studentov*. Moskva: RUDN.
- Белая, Е. (2011). *Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие*. М.: ФОРУМ. || Belaya, E. (2011). *Teoria i praktika mezhkulturnoy kommunikatsii: Uchebnoye posobiye*. Moskva: FORUM.
- Верещагин, Е., Костомаров, В. (1993). *Язык и культура*. М.: Русский язык. || Veretshaguin, E., Kostomarov, V. (1993). *Yazyk i cultura*. Moskva: Russkiy yazyk.
- Грушевицкая Т., Попков В., Садохин А. (2002). *Основы межкультурной коммуникации*. М.: Юнити-Дана. || Grushevitskaya T., Popkov, V., Sadokhin, A. (2002). *Osnovy mezhkulturnoy kommunikatsii*. Moskva: Yuniti-Dana.
- Елизарова, Г. (2005). *Культура и обучение иностранным языкам*. СПб: КАРО. || Elizarova, G. (2005). *Cultura i obucheniye inostrannym yazykam*. Sankt-Peterburg: KARO.
- Полуяхтова, С. (2013). Развитие межкультурной компетенции специалиста экономического профиля. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 175–179. || Poluyakhtova, S. (2013). Razvitiye mezhkulturnoy kompetentsii spetsialista ekonomicheskogo profilya. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy Vestnik*, 1, 175-179.
- Рот, Ю., Коптельцева, Г. (2006). *Межкультурная коммуникация. Теория, тренинг*. М.: Юнити-Дана. || Rot, Yu., Kopteltseva, G. (2006). *Mezhkulturnaya kommunikatsiya. Teoria, trening*. Moskva: Yuniti-Dana.
- Томахин, Г. (1986). Лингвистические аспекты лингвострановедения. *Вопросы языкознания*. М.: ИРЯ им. В. В. Виноградова РАН, 113-119. || Tomakhin, G. (1986). Lingvisticheskiye aspekty lingvostranovedeniya. *Voprosy yazykoznaneya*. Moskva: IRYA Vinogradov RAN, 113-119.

- Томахин, Г. (1996). Лингвострановедение: что это такое? *Иностранные языки в школе*. М.: Просвещение, 6, 22-27. || Tomakhin, G. (1996). Lingvostranovedeniye: chto eto takoe? *Inostrannye yazyki v shkole*. Moskva: Prosvetsheniye, 6, 22-27.
- Черняк, Н. (2015). Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики. *Вестник НГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 13, 68 -76. || Chernyak, N. (2015). Mezhkulturnaya kompetentsiya” i smezhnye terminy v poniatiynom apparate mezhkulturnoy didaktiki. *Vestnik NGU*. Seria: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya, 3, 68-76.
- Халеева, И. (2000). О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам. *Известия Российской академии образования*, 1, 20-31. || Khaleeva, I.I. (2000). O gendernykh podkhodakh k teorii obucheniya yazykam y kulturam. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*, 1, 20-31.

Reseña

Territorios en movimiento: Investigar y descolonizar el mundo desde las pedagogías del Sur comunitarias

Jesús Segura de la Merced^a

Recibido: 14 de julio de 2020
Aceptado: 26 de agosto de 2020



Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento Nuevos caminos en investigación*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/bdie/general/14-pedagogias-del-sur-en-movimiento-nuevos-caminos-en-investigacion>.

Un libro electrónico audaz irrumpe en el campo del pensamiento crítico y la praxis de la educación latinoamericana. El Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), a través de la Biblioteca Digital de Investigación Educativa, editó en diciembre de 2019 *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, que compila valiosos análisis de una diversidad de

^a Maestro en Desarrollo Educativo. ✉ seguradlmj92@gmail.com

experiencias educativas que invitan a la reflexión y a la acción en la investigación profunda de contextos comunitarios, urbanos, indígenas y afrodescendientes, en países como Argentina, Colombia, Brasil y México.

Dos colectivos, 17 autoras y 8 autores desbordan las fronteras disciplinarias de las ciencias sociales de la tradición occidental al investigar y documentar las prácticas con metodologías y filosofías insurgentes. Se esfuerzan por compartir realidades concretas de propuestas socio-educativas originadas desde una “contra-epistemología del Sur” que recorre América Latina (Baronnet, 2013). Los diferentes capítulos se articulan en cinco “territorios” a manera de bloques temáticos. A continuación, haremos referencia a sus ideas principales como invitación a escudriñar el volumen completo.

En el “Territorio I: Memorias y caminos andados: horizontes de la comunalidad”, encontramos un amplio capítulo de Martínez Luna titulado “Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes”. El autor reflexiona sobre los acercamientos de investigadores al “estudio” de las comunidades indígenas y la filosofía construida en la Sierra Juárez de Oaxaca. Antes de abordar el texto, se debe destacar que la UV históricamente ha abierto sus puertas a jóvenes indígenas del sureste mexicano. Jaime Martínez estudió en la Facultad de Antropología de la UV de 1972 a 1976. Egresó con maestría y escribió numerosas notas de lectura como asistente de Félix Jorge-Báez. Ante ello, celebramos que por primera vez un texto de este prolífico autor se publique en la UV. Los aportes de Jaime son precursores en la construcción de pedagogías comunales contrahegemónicas en Oaxaca, siendo un referente latinoamericano.

Desde su experiencia vivida en los pueblos oaxaqueños como artista trovador y luchador social, Martínez Luna reconoce “la pesada carga de razonamientos académicos [que] impedía reconocer nuestra propia experiencia” (p. 28), considerando “más importante vivir la vida que dedicarse a seguirla pensando e interpretando” (p. 29). A partir de la reflexión colectiva comienza la construcción de la comunalidad como pensamiento-filosófico propio. *Comunalidad* no representa un mero concepto, surge porque las personas occidentales “no podían percibir comunalidad como palabra [...], [entonces] se la ofrecieron como término” (Esteva, 2015). Por ello, Jaime entiende el suelo que pisa como “parte de” y no como un lugar “externo de él”. Enfatiza que los pueblos indígenas no conciben su modo de vida desde “el poder, la propiedad y el mercado” (p. 35). Por el contrario, viven como parte del mundo, es decir, “somos resultado del mundo que habitamos, no del mundo que miramos fuera de nosotros y diseñamos” (p. 35).

Cuatro capítulos enriquecedores componen el “Territorio II. Experiencias de construcción de otras maneras de investigar: metodologías descolonizadoras”. En el

primero, “Entrañar las preguntas: desafíos metodológicos para una indagación no extractivista”, de Graciela Alonso, Raúl Díaz y Elly Laura Fernández, de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, los autores muestran cómo “las mujeres mapuches protagonizan acciones y estrategias de defensa y resguardo del medio ambiente” (p. 53). La metodología se “armoniza” con el activismo. Las y los investigadores analizan “las violencias que provocan las praxis extractivistas en investigación” (p. 55). El extractivismo simboliza dolor y su alcance es epistémico y ontológico, alimentando la *economía neoliberal*. En sus conclusiones plantean una serie de preguntas para una “ética del cuidado de cuerpos y territorios” (p. 70).

En el capítulo “Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante”, Norma Amalia Michi comparte “reflexiones y preguntas sobre Investigación Militante, Investigación-Acción Participativa y Educación Popular” (p. 72) en Argentina, en pro de la “deconstrucción de una ciencia del pueblo”. Michi menciona que “el conocer y los saberes populares son concretos, situados, integrales, multidimensionales, no disciplinares, [...] son dinámicos, operan por inclusión, no pretenden ser universales” (p. 78). Finalmente comparte la posibilidad de relegitimar los espacios universitarios con el diálogo con activistas y académicos.

En “Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur. Sistemas médicos y herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio”, Medina Melgarejo presenta la medicina herbolaria como lo femenino (madre tierra) y como una ontología epistémica que construye sentidos y dispositivos descolonizadores. Se pregunta cómo las prácticas cotidianas de “mujeres y hombres medicina” encarnan sistemas médicos herbolarios indígenas que implican herramientas muy profundas de subversión y de rebelión epistémica. El texto está dividido en seis momentos de problematización con un “ejercicio de ecologías en espiral” que discute la desacreditación de los conocimientos indígenas producida “en relaciones de carácter colonial y político” (p. 93). La intención del texto de la coordinadora de la obra es invitar al lector a comprender que existen en las fronteras de las prácticas sociales, espacios operantes de una nueva epistemología: *una forma Otra de cientificidad*.

En “Las rutas narrativas afrodescendientes en Cali, Colombia”, de Germán Feijoo y Juan Fernando Reyes, se esboza el contexto de las poblaciones negras en el Valle del Cauca al recuperar la memoria afrocolombiana. Bertha, una interlocutora negra, relata los suplicios vividos a causa de la explotación y el racismo. Mediante el *conflicto* y la *memoria*, los “afros” se reconstruyen, autoafirman y auto-reconocen. Es interesante cómo “el *conflicto* es el animador en pro o en contra de la constitución de toda organización social, la *memoria* es la tremenda consecuencia que el conflicto encarna para permitir la vida en armonía o en desarmonía en toda sociedad” (p. 139).

El “Territorio III. En diálogo: propuestas y experiencias de formación”, está compuesto de tres capítulos. El primero se titula “Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”, de Sabine Yulieth Sinigüí y Luis Fernando Estrada, de la Universidad de Antioquía, en Medellín, Colombia. Aquí se expone la lucha de las comunidades indígenas por la tierra, la cultura y, en particular, la educación. La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra surge con la intención de formar líderes comunitarios con el objetivo de reflexionar sobre los conocimientos locales desde la *proyección comunitaria*. El pensamiento de Abadio Green nutre la ruta metodológica basada en la filosofía de la Madre Tierra: “Somos conscientes que la construcción intercultural de conocimiento es un proceso conflictivo y lleno de tensiones que requiere de reflexión permanente” (p. 178).

“Del otro al nos-otros: metodologías y diálogos desde el sentipensar del sur. Acerca de formaciones e interculturalidades”, es un texto de María José Vázquez y Beatriz Gualdieri, de la Universidad de Luján, Argentina. Las autoras trabajan desde la Cátedra Abierta Intercultural, que busca “contribuir con una educación que contemple las necesidades y expectativas de los diferentes grupos socioculturales” (p. 181). El objetivo de *Diálogos entre investigación, docencia y extensión* es involucrar la mayor parte de los actores y aportar nuevas miradas a la reflexión, planificación y práctica en el campo de la educación indígena.

Para las autoras los espacios educativos son tradicionalmente espacios de negación de la voz y prescriben caminos delimitados, de imitación, de repetición y de “evaluación”. La formación en la escuela se reduce “a dar forma” con el objetivo de adiestrar un sujeto que sea homogéneo y ahistórico. Las autoras consideran inevitable revolucionar los espacios escolares, por ende, proponen un proceso de “enseñaje”.

En “Colonialidad y práctica pedagógica: hacia la descolonización del quehacer docente”, Sonia Comboni y José Manuel Juárez mencionan que tomar una opción investigadora es tomar una posición ideológica frente al mundo. Catalogan en tres tipos las tradiciones de formación de profesores en México: *culturizador, técnico y especialista*, que reproducen un cientificismo civilizador. Con estos perfiles se asumen comportamientos que se basan en creencias y en reproducir prácticas que se acostumbran observar en el aula, y se logra perpetuar una doble dominación. Los perfiles docentes cientificistas no cuestionan las asimetrías entre docentes y alumnos, consideran las conductas de los estudiantes como graves problemas educativos que en realidad son prejuicios. Las prácticas escolares en modo instructivo posicionan al estudiante en la ignorancia y reproduce la colonialidad del ser, del poder y del saber. La propuesta es “construir pedagogías insurgentes de senti-hacer y senti-pensar” (p. 214) y una formación docente que “pueda generar

posibilidades de emancipación, de creación y recreación de los procesos de enseñanza de acuerdo a los entornos en los que se imparte” (p. 218).

El “Territorio IV. Experiencias de investigación en diálogo con infancias”, está compuesto por dos capítulos. En el primero, titulado “Narrativas, memorias y saberes de niños y jóvenes en relación al territorio del Distrito Federal/Brasil”, María Lidia Bueno, Maria Andreza Costa, Reinaldo Ramos, Cristina Massot Madeira y Luna Leticia de Mattos Lambert, de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, presentan una metodología que motiva a los niños y los jóvenes a mostrar su realidad, alejada de “la neutralidad del científico” y cercana a la multidimensionalidad. Los niños y jóvenes reconocen el territorio como un “espacio vivido” mediante el dibujo con acuarelas, mapas vivenciales e imágenes. En la producción artística se observa las prácticas sociales en la vida urbana que “abarca, la cultura, el territorio, las emociones, la política y la estética”.

El segundo capítulo, “Niños/as y jóvenes entre Bolivia y Argentina. Desafíos para una investigación multisituada”, escrito por Gabriela Novaro y María Laura Diez, presenta un reporte del conflicto que vive la población boliviana. Las condiciones que causan conflicto son económicas, políticas, geográficas, de creencias que se expresan en festividades. Los adultos reproducen prácticas de crianza con base en las costumbres y tradiciones bolivianas, pero, al estar en otro país, ocurren ciertas tensiones, en el sentido de que no logran reproducir sus prácticas de forma auténtica, a pesar de estar agrupados en barrios. El país argentino ha tratado de ser inclusivo en sus escuelas con los niños bolivianos, pero no han tenido éxito. Las organizaciones Colectividad Boliviana de Escobar y Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar colaboran para mejorar las condiciones de los niños. Las autoras destacan que, mediante las festividades que van desde su organización, planeación y celebración, los bolivianos reproducen su cultura.


El “Territorio V. Investigaciones otras en transición: diálogo entre diferentes tradiciones de pensamiento crítico y descolonizador”, está compuesto por tres capítulos. El primero, “Por otra ciencia: ética, estética y de conocimiento en la unidad de la responsabilidad”, presenta la ruta caminada por el colectivo ATOS, y fue escrito por Marisol Barenco de Mello y Ana Lucia Lopes. Las autoras invitan a “no perder lo humano, no vivir de los objetos: en lo abstracto; más bien vivir en el diálogo en el sentir, en encontrar la verdad, en la palabra”. Desde su experiencia, en las favelas se construye una “ciencia en diálogo” para criar y transformar el mundo. El pensamiento hegemónico considera a los habitantes de las favelas como “ineptos para las esferas de cultura como las ciencias, las artes”, empero, el colectivo ATOS pretende seguir difundiendo los aprendizajes y creaciones reflexivas co-constructivas.

En “Investigación narrativa en educación (docentes)”, Ignacio Rivas-Flores y Analía Leite-Méndez, de la Universidad de Málaga, afirman que las narrativas “representan un modo de conocer el mundo a través de la experiencia de sus actores”. Las experiencias de vida de los docentes reflejan los aspectos contextuales, históricos y socioculturales. Los autores utilizan como recursos metodológicos la biografía para reconstruir la vida cotidiana, considerando los sentimientos, los afectos, lo subjetivo.

En el capítulo “Diálogos entre Spivak y Freire”, Medina Melgarejo desarrolla una discusión sobre la politización de la teoría y teoría de la política que es la teorización de lo político. La primera “solo tiene sentido si interviene o transforma el mundo” y la segunda “solo examina la actividad política” (p. 324). La autora menciona que “el capitalismo vende la ilusión de la ‘diversidad’ e ‘inclusividad’” (p. 326), mientras no se ataca la desigualdad producto de la interseccionalidad de lo patriarcal, lo capitalista y lo neocolonial.

Por último, encontramos un colofón, “Existir o investigar la existencia”, de Martínez Luna. El autor señala que, en una tesis en ciencia social colonial, “el investigador decide qué y cómo va a investigar el mundo”, y concluye su investigación a través del cúmulo de ideas e hipótesis que se convierte en una tesis. A raíz de la acumulación de tesis elaboradas desde una interpretación individual “se consolida el poder y la apropiación colonial de la región investigada” (p. 334), asegura.

El libro invita a interrogar y reflexionar nuestra praxis investigativa. Las experiencias de investigación pedagógica abonan a construir nuevos caminos, son experiencias de varios contextos latinoamericanos que se pueden contradecir o complementar. El libro podría replantear su formato hacia un público abierto, ya que el lector es representado mayoritariamente por profesores y jóvenes investigadores, cuando el deseo es trascender los caminos tradicionales de la investigación.

Finalmente, quisiera mencionar la lamentable partida de dos autoras que participaron en el libro: Graciela Alonso, quien en vida fue fundadora del Colectiva Feminista La Revuelta, y María José Vázquez, quien luchó inalcanzablemente en vida por abrir y democratizar los espacios educativos. Esto hace que se puedan considerar sus contribuciones como un legado póstumo. 

Referencias

- Baronnet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. En Baronnet, B. y Tapia, M. (coords.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 129-150). Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el volcán* 15 (23), 171-186.

Lista de dictaminadores (2020)

Dra. Adriana Carro Olvera	Universidad Autónoma de Tlaxtala
Dra. Sylvie Didou Aupetit	IPN- CINESTAV
Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo	Instituto Tecnológico de Sonora, México
Dra. Samana Vergara Lope Tristán	Universidad Veracruzana, México
Dra. Águeda Delgado Ponce	Universidad de Huelva, España
Dr. Antonio González Fernández	Universidad de Vigo, España
Dra. María Teresa Prieto Quezada	Universidad de Guadalajara, México
Dra. Beatriz Mabel Pacheco Amigo	Universidad Autónoma de Zacatecas
Dra. Beatriz Zempoalteca Durán	Universidad Marista de Querétaro
Mtro. Vinicio Alexander Chávez Vaca	Universidad Autónoma de Barcelona
Dra. Patricia Alonso Ruido	Universidad de Vigo, España
Dra. María del Carmen Álvarez Álvarez	Universidad de Cantabria
Dra. Claudia Islas Torres	Universidad de Guadalajara, México
Dra. Martha Esthela Gómez Collado	Universidad Autónoma del Estado de México
Dra. María Verónica Díaz Quezada	Universidad de Los Lagos
Dra. Ana Valeria Hanne	Universidad Politécnica Salesiana
Dra. Martha de Jesús Portilla León	Universidad Veracruzana, México
Mtro. Carlos Rojas Ramírez	Universidad Veracruzana, México
Dra. Yolanda Velázquez Narváez	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Dr. Andrés Lozano Medina	Universidad Pedagógica Nacional
Dra. Laura Bello Benavides	Universidad Veracruzana, México
Dr. Carlos Javier Ossa Cornejo	Universidad de Bío-Bío
Dr. Agustín Rivero Franyutti	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Mtra. Hilda Marisela Partido Calva	Universidad Veracruzana, México
Dra. Patricia del Carmen Aguirre Gamboa	Universidad Veracruzana, México
Dra. Martha Erika Pérez Domínguez	El Colegio de México
Dra. Lizbeth Vega Pérez	UNAM
Dra. Adriana Breda	Universidad de Barcelona, España
Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda	Universidad Pedagógica Nacional
Dr. Luis David Meneses Hernández	Universidad Veracruzana, México
Dr. Jorge Mario Flores Osorio	Universidad de Tijuana
Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany	Universidad Veracruzana, México
Mtro. Paulo Álvarez Bravo	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Dra. Dora Elizabeth Granados Ramos	Universidad Veracruzana, México
Dr. Juan Manuel Hernández Vázquez	Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Santiago Castro	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela
Dr. Oscar Manuel Narváez Trejo	Universidad Veracruzana, México
Dr. José Alfonso Jiménez Moreno	Universidad Autónoma de Baja California
Dr. Adrián Acosta Silva	Universidad de Guadalajara
Dra. María Esther Elías	Universidad Nacional de la Plata, Argentina
Mtra. Juana Estela Maza Navarro	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Mtra. Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar	Universidad Pedagógica Nacional
Dr. Gonzalo Fonseca Grandón	Universidad de Concepción, Chile
Dr. Juan Emilio Sánchez Menéndez	Universidad Veracruzana, México
Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Laura Selene Mateos	Universidad Veracruzana, México
Dr. Douglas A. Izarra Vielma	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Dr. Jesús José Lizama Quijano	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Peninsular
Dr. Pedro Guevara Fefer	Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo
Dr. Marco Antonio Villalta Paucar	Universidad de Santiago de Chile, Chile
Dr. Ricardo Isaac Márquez	Universidad Autónoma de Campeche, México
Dra. Marília Andrade Torales Campos	Universidad Federal do Paraná, Brasil
Prof. Monserrat Gabriela Pérez Vera	Instituto Politécnico Nacional