

Indagaciones y hallazgos

Producciones de sentidos de la
educación en la Maestría en
Investigación Educativa

María de las Mercedes Palencia Villa

Anayanci Fregoso Centeno

Coordinadoras





Indagaciones y hallazgos.
Producciones de sentidos de la
educación en la Maestría en
Investigación Educativa



Humanidades

Indagaciones y hallazgos.
Producciones de sentidos de la
educación en la Maestría en
Investigación Educativa

María de las Mercedes Palencia Villa
Anayanci Fregoso Centeno
Coordinadoras

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada por el Programa de Incorporación y Permanencia a los Posgrados (PROINPEP 2021)



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Primera edición, 2021

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas,

44260, Guadalajara, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en:

www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-435-6

Editado y hecho en México

Edited and Made in Mexico

Índice

Presentación	13
Investigación educativa. Algunas líneas de estudio de los/as egresados de la Maestría <i>Mercedes Palencia Villa</i> <i>Anayanci Fregoso Centeno</i>	13
Sujetos de la Educación	
El enunciado–testimonio como forma de subjetivación del saber, a propósito de las prácticas profesionales supervisadas en psicología clínica <i>José Raúl Gallardo Ríos</i>	21
Subjetivación y desubjetivación como efecto de los dispositivos contemporáneos	23
El enunciado y las formas de subjetivación	24
El diseño metodológico de la investigación	30
Método testimonial	30
Las entrevistas	31
Los ejes de análisis	32
La subjetivación del saber en este dispositivo universitario	38
Bibliografía	40

Un acercamiento a los significados y prácticas de las sexualidades adolescentes en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara

Cindy Angélica Plascencia Anaya

Beatriz Gómez Barrenechea 43

Introducción 43

¿Por qué ha sido importante el estudio de las sexualidades adolescentes? 44

Perspectiva teórico metodológica 46

Cuerpo, sexualidad y erotismo. Acercamientos conceptuales 47

Perspectiva de género en el estudio 48

Abordaje metodológico 48

“Voces de las y los adolescentes” 50

Cambios corporales... “¡De niña era más feliz que ahora!” 50

Prácticas autoeróticas. Masturbación: “Yo digo que entre más, vas a querer más y más” 51

Prácticas eróticas. Faje: “¿Faje? Sí, pero con palabras mejores” 53

Significados de la primera relación sexual “Lo he disfrutado al máximo y no me arrepiento” 56

Conclusiones y recomendaciones 59

Bibliografía 61

El juego cooperativo: reflexiones desde los autores clásicos del juego y la experiencia de los niños

Mariela Alejandra Alvarado Guzmán 65

Introducción 66

Un debate sobre el juego cooperativo y el juego competitivo	66
Aproximación teórica–metodológica para estudiar el jugar	70
El trabajo de campo con niños y niñas	73
El sentido del juego	77
La estructura del juego	77
Los resultados del juego (ganar–perder)	78
El juego y la transformación de las relaciones	80
La violencia al jugar	84
El juego cooperativo como estrategia de intervención	84
Bibliografía	86

Procesos Educativos:

Lectura y Matemáticas

Automatización del reconocimiento de palabras: componente esencial de la intervención en la fluidez lectora

<i>Sandra Romero Carreón</i>	
<i>Ana Luisa González Reyes</i>	93
Mecanismos subyacentes al desarrollo de la fluidez lectora	95
Lectura repetida	96
Automatización del reconocimiento de palabras por ruta subléxica	100
Problemas prácticos y metodológicos de la intervención en fluidez lectora	101
Conclusión	103
Bibliografía	105

Comprensión lectora de estudiantes universitarios en la virtualidad	
<i>Ma. del Carmen Flores Rubio</i>	109
Desarrollo	109
Aspectos conceptuales y teóricos.	112
Estudios relevantes	116
Metodología utilizada	118
Consideraciones generales de la prueba	119
Resultados	123
Discusión	125
Conclusión	128
Bibliografía	129

Entre “buenos” y “malos” estudiantes.
Una mirada a la construcción del logro
académico desde un aula de matemáticas de
educación media superior

<i>Teresita de Jesús Zamora Martínez</i>	
<i>José Luis Dueñas García</i>	
<i>José Jiménez Mora</i>	133
Introducción	133
El “logro” académico. De la lejanía del juicio a la cercanía del aula	135
Perspectiva de acercamiento	139
Interpretación del logro académico, un juego de roles y experiencias	140
Conclusiones	149
Bibliografía	152

Análisis de la implementación de programas
educativos

Experiencia de la práctica docente ante la implementación de la Educación Inclusiva	
<i>Verónica Flores Bernardino</i>	157
Introducción	158
Mirada sintetizada hacia los grupos excluidos de la educación escolar	159
Justificación del estudio	164
Metodología	165
Discusión	185
Conclusiones	187
Bibliografía	190

Acompañamiento académico y personal durante el verano científico del programa Delfín: reflexiones a distancia

<i>Nayely Ortiz Ruiz</i>	
<i>José de la Cruz Torres Frías</i>	193
Introducción	193
Referentes teórico–conceptuales	194
Contexto del verano científico del programa Delfín	196
Consideraciones metodológicas	197
Resultados	198
Lectura general	207
Consideraciones de cierre	208
Bibliografía	209

Prácticas de la formación para la investigación educativa en académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit

<i>Hugo Montaña Fregoso</i>	213
Introducción	213
Planteamientos teóricos	215

Algunas prácticas de formación para la investigación educativa en las actividades del cuerpo académico	218
La dirección o asesoría de tesis como práctica de formación para la investigación	225
En otras responsabilidades de los académicos	228
Comentarios finales	230
Bibliografía	232
 Acerca de los Autores	 235

Presentación

Investigación educativa. Algunas líneas de estudio de los/as egresados de la Maestría

*Mercedes Palencia Villa
Anayanci Fregoso Centeno*

La sucesión de las generaciones lo coloqué entre los procedimientos de la inserción del tiempo vivido en la vastedad del tiempo cósmico. En realidad, no se trata aún de un procedimiento de la historiografía como lo son el tiempo del calendario y los archivos. Se trata de una experiencia importante, que contribuye a ensanchar el círculo de los próximos, de los allegados, abriéndonos a un pasado que, aunque pertenece a nuestros mayores aún con vida, nos pone en comunicación con las experiencias de otra generación
Ricoeur (2013:509)¹

El 29 de noviembre del 2009 fue aprobada la constitución y apertura de la Maestría en Investigación Educativa del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Tras diez años de trabajo en el que varias generaciones han visto concretar su proceso formativo, su desarrollo de tesis y la obtención de grado, consideramos relevante, y necesario, que quienes conforman el programa de posgrado abrieran un espacio para la reflexión sobre lo que hasta el momento se había hecho.

Consideramos que, si bien lo que tendría que estar al centro era la valoración de los procesos académicos y el cumplimiento con el alto nivel que el posgrado demanda, tanto de estudiantes como de profesorado, también era importante in-

¹ Paul Ricoeur La memoria, la historia, el olvido. Fondo de Cultura Económica Argentina 2013.

dagar qué estaba ocurriendo con las y los egresados; si bien habían dejado atrás el programa, saber de los caminos que habían seguido y las puertas que hubiesen podido abrir después de formar parte de la Maestría nos interpelaba en varios sentidos. Sin duda como una suerte de puesta en perspectiva de los alcances del programa, pero igualmente por el lugar que debe ocupar constituir una red que, de alguna manera, en un momento dado, puede sentirse como soporte en momentos de incertidumbre frente al presente y el futuro. Asimismo, nos parecía importante reconocer algunos de los temas de estudio que han sido configurados como objetos de investigación relevantes, y que pudiesen ser revisitados por sus autores a la luz de la presente propuesta editorial.

Es así que, con estas ideas como horizonte, en octubre de 2019, celebrando diez años de vida de la Maestría en Investigación Educativa, realizamos distintos eventos en conmemoración y tuvimos la fortuna de volver a encontrarnos con egresados de distintas generaciones. La primera ingresó en el 2010, en 2020 concluyó la cuarta y ahora, en 2021, hay una generación que ha sorteado la pandemia desde que comenzó sus estudios de posgrado y que todavía no ha tenido oportunidad de tomar clases de manera presencial en las instalaciones del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades; toda su interacción académica y social hasta el momento ha sido a distancia. Sin duda se trata de una generación que tendrá muchas reflexiones que hacer a propósito de esta contingencia sanitaria que se instaló en tiempo y espacio, y configuró nuevos hábitos educativos y maneras de constituir grupo sin conocerse personalmente.

Apostamos a que el primer encuentro de egresados que realizamos en el 2019 no fuese el único, sino el inicio de un espacio que se mantenga vivo y nos permita, entonces, estar en comunicación y saber del camino profesional y académico que siguen quienes egresan del posgrado. Nos parece importante conocer qué oportunidades laborales, de desarrollo profesional y vínculo social han sido tal vez impulsadas por el posgrado como resultado de su formación académica, propiciando la constitución de una red de egresados y estudiantes.

Con base en este interés por alentar el trabajo colegiado, impulsamos una convocatoria que buscaba saber de los trabajos de investigación centrados en el campo de la educación que pudiera tratarse de resultados de tesis realizadas para

la obtención del grado de maestros o de investigaciones posteriores que ofrecieran conocimiento significativo sobre el campo de la educación.

La convocatoria para elaborar un libro que contuviese resultados de trabajo empírico y reflexiones teóricas sobre este ámbito de estudio tuvo buena acogida. Es así que recibimos trabajos de tres generaciones distintas donde algunos fueron elaborados en colaboración entre profesores y estudiantes.

Entre las intenciones que impulsaron la propuesta estuvo, como lo mencionamos líneas arriba, la de convocar a la relectura de la tesis, pudiendo hacer un análisis en perspectiva temporal que llevara a hacer ajustes al trabajo, actualizar el estado del conocimiento y reflexionar con una mirada renovada sobre los procesos de constitución y desarrollo de una investigación que intenta aportar al campo disciplinario. Asimismo, dibujar un paisaje puntual, acotado, sobre cuáles son los intereses y los temas de estudio de algunos de las y los sujetos de la educación que han formado parte de la Maestría en Investigación Educativa que, como su nombre alude, se trata de un programa particular, del Occidente de México, centrado en la investigación.

Es así que la invitación fue a dar cuenta del análisis realizado durante el posgrado, especialmente, intentando hacer énfasis en lo específico o novedoso de los trabajos, de cara, hasta donde fuese posible, a las complejidades más recientes en el ámbito social, sanitario y educativo.

Los trabajos se recibieron a lo largo del año pasado y fueron sometidos a evaluación doble ciego con la intención de configurar una publicación con rigor académico, que hiciera justicia a lo que a lo largo de estos doce años ha sido uno de los valores que motiva nuestro desempeño: ser un espacio de estudio que ofrece producción científica resultado de trabajos de campo que hablen de tiempos y lugares específicos. Y que diera cuenta, igualmente, de la heterogeneidad de los temas de interés. Esto es, producir ciertas explicaciones comprensivas de lo que sucede en aquello que llamamos lo educativo, que hoy más que nunca hemos podido palpar que se trata de asuntos que desbordan el aula dentro del espacio arquitectónico llamado escuela, la materialidad que, en todo caso, expresa diversas complejidades que es necesario observar para buscar formas para su atención.

Sabemos la huella que imprimen ciertos lugares, ciclos y circunstancias en la existencia de los sujetos, por eso consideramos vital darle lugar a pensar aquello que expresa la escuela, la educación, los procesos formativos, los sujetos y las prácticas.

Es así que siguiendo los sentidos producidos por los trabajos que finalmente fueron aceptados, organizamos la presentación de los textos en tres apartados: “Sujetos de la Educación”, “Procesos educativos: lectura y matemáticas” y “Análisis de la implementación de programas educativos”.

En el primer apartado los sujetos implicados en la educación son el eje central de discusión, “la experiencia” no como un concepto, sino como un modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y espacio, con otros. De ahí que, el primer texto de José Raúl Gallardo, egresado de la generación 2014—2016, presenta un estudio sobre las prácticas profesionales supervisadas de la psicoterapia (PPSP), en la licenciatura en psicología de una universidad privada. Este trabajo abre esta sección y ayuda a comprender el entramado que comprende la subjetividad a través de la compleja expresión de cada joven, en su encuentro con la cultura, que se transforma permanentemente a través de la experiencia en la vida y en la interacción con otros. El segundo trabajo es de Cindy Angélica Plascencia, de la generación 2012—2014, y su directora de tesis, Beatriz Gómez, quienes analizan los significados que un grupo de estudiantes de una preparatoria de la Universidad de Guadalajara asignan al cuerpo y a su sexualidad. El tercer trabajo es de Mariela Alejandra Alvarado Guzmán, de la generación 2018—2020, que realizó un trabajo sobre el juego de los infantes y recupera la experiencia de los niños y niñas.

La segunda parte del libro propone comprender las dificultades que tienen los estudiantes de los distintos niveles educativos con los contenidos académicos de la lectura y las matemáticas. En el primer capítulo, titulado: “Automatización y reconocimiento de palabras: componente esencial de la Intervención en fluidez lectora”, Sandra Romero, de la generación 2014—2016, junto con su directora de tesis, Ana Luisa González, sostienen que la fluidez lectora es un requisito para la comprensión lectora, por lo que en los programas de intervención resulta imprescindible tomar en cuenta la automaticidad del reconocimiento de

palabras. Para sustentarlo, realizan un exhaustivo análisis de la efectividad de esta intervención, analizando a los principales autores sobre esta temática. En el segundo texto, a Carmen Flores Rubio, generación 2012—2014, le interesa la comprensión lectora desde las tecnologías, y su impacto en la educación virtual. Finalmente, Teresita Zamora, José Luis Dueñas, su director, y José Jiménez, generación 2014—2016, presentan un texto en el que el foco principal es la recuperación de los significados que los estudiantes de bachillerato le otorgan a las matemáticas, donde los autores sostienen que la elección de este curso se debe a que en el ámbito educativo, las matemáticas se valoran más que otros conocimientos.

En la última sección del libro se encuentran textos que tienen como finalidad analizar diversos programas educativos en varios niveles escolares. Verónica Flores Bernardino da cuenta de un análisis comprensivo de los elementos que posibilitan o limitan la Educación Inclusiva a través de la experiencia docente.

Los dos últimos trabajos son de egresados de la generación 2014—2016. El capítulo de Nayely Ortiz Ruiz, “Acompañamiento académico y personal durante el verano científico del programa Delfín: reflexiones a distancia”, da cuenta de los modos de inserción—involucramiento del estudiante en el proyecto de investigación acordado, la dinámica de trabajo que prevalece entre investigador—estudiante y el tipo de encuentro y de relaciones personales que se generan durante el verano científico de ese programa. Finalmente, Hugo Montaña Fregoso refiere la importancia de la educación informal entre pares al interior de un cuerpo académico de la Universidad Autónoma de Nayarit; a través de entrevistas a profundidad rescata las competencias que se adquieren en el trabajo colegiado, como es la aceptación de la crítica de los colegas, a la que denomina formación dinámica.

Después de esta ajustada presentación, se hace evidente la heterogeneidad de los temas que configuran el libro, considerando, además, que se trata de una muestra azarosa de lo que en los últimos diez años se ha venido investigando en las tesis o trabajos posteriores de las y los estudiantes del programa de posgrado. Y nos referimos al azar debido a que la convocatoria para integrar este trabajo fue abierta, no hubo restricciones o delimitaciones sobre temas específicos que quisiésemos integrar, por el contrario, la intención primigenia era configurar una

suerte de caleidoscopio sobre las investigaciones producidas en la Maestría en Investigación Educativa, dar cuenta, de esta forma, de la diversidad de intereses que habitan el posgrado, lo que lo vuelve rico y complejo.

Asimismo, la conmemoración del décimo aniversario estuvo motivada por la intención de constituir una red de egresados que permitiera entablar un diálogo intergeneracional que incluyese también a las y los profesores que conforman el programa; el libro que presentamos es fruto de este espíritu de diálogo y encuentro.

Es así que el hilo que lo teje —y lo conduce— es una hebra fina de los estudios de la educación realizados en un programa del occidente mexicano que se precia de estar centrado en la investigación, y que busca dar cuenta de su tiempo.

Siguiendo a Agamben (2011): Ser contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, no para percibir sus luces, sino su oscuridad (p. 25). Este horizonte de sentido se construye a través del análisis y la comprensión del tiempo en el campo educativo, el cual no es estable porque se constituye a través de generaciones de estudiantes, las cuales deberán influir en la transformación de las universidades.

Sujetos de la Educación

El enunciado—testimonio como forma de subjetivación del saber, a propósito de las prácticas profesionales supervisadas en psicología clínica

José Raúl Gallardo Ríos

La práctica constituye la única continuidad entre el pasado y el presente o a la inversa, la manera como el presente explica el pasado.

Deleuze (2016)

Resumen

En el campo de la educación superior, existe todo un bagaje teórico y técnico que enseña las vías para instaurar, bajo condiciones pedagógicamente adecuadas, un buen aprendizaje de contenidos temáticos y saberes establecidos en los planes de estudio. Obteniendo con ello conocimientos y técnicas que viabilice, al futuro profesionalista, el adecuado ejercicio o práctica de su área disciplinar aplicando todo lo aprendido durante su etapa formativa. Sin embargo, dicho bagaje previamente planeado, excluye el tema de la experiencia que forjan los alumnos en los escenarios que le son asignados para afinar sus conocimientos antes de graduarse. Recabar el testimonio de los alumnos practicantes logra mostrar la serie de condiciones, favorables o no, para desempeñar dicha actividad, pero además la manera en la que ellos se la juegan con cada evento, cada caso; y en donde los contenidos trabajados previamente en el aula quedan un tanto alejados del entorno en donde se desarrolla la práctica.

Palabras clave: Enunciado. Testimonio. Subjetivación. Dispositivo.

El presente documento es un breve recorrido por algunas de las categorías trabajadas en la investigación de tesis realizada dentro del marco de la Maestría en Investigación Educativa en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, generación 2014—2016, cuyo título es: “La subjetivación del saber en el dispositivo de la práctica profesional supervisada. Análisis crítico del dispositivo a partir del testimonio de experien-

cia del alumno practicante”. Se interesó y propuso abordar dicha complejidad, a través del estudio de un dispositivo universitario particular: las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Psicoterapia (PPSP), en la licenciatura en psicología del Centro Universitario Universidad Tecnológica de Guadalajara, UTEG.

Se busca realizar un apuntalamiento de la categoría de Subjetivación que fue el punto de partida y principal del objeto de estudio, “la subjetivación del saber”. A consideración de quien suscribe es necesario realizar este recorrido para esclarecer cómo se genera la subjetivación fuera de los límites de los dispositivos. Si bien estos generan ciertas formas de subjetividad, por efecto de implementación de los dispositivos, hay momentos en los que las prácticas discursivas y sus variantes: el enunciado, la polifonía, posibilitan tomar distancia con los mismos.

Las prácticas profesionales son el paso cuasi final en el recorrido del estudiante universitario. Por el lugar en el que se posicionan dentro de la currícula tienen una importancia particular debido a que son el espacio en el que se pondrán en práctica los conocimientos o saberes que los alumnos han adquirido en el aula, y donde éstos se perfilan como futuros profesionistas. A decir de lo anterior, las prácticas profesionales se revelan como un conector entre el saber universitario y los sucesos en la vida cotidiana que demandan la aportación que el alumno—practicante puede proporcionar en base a la preparación que ha tenido. Además, son la vía por la que todo estudiante debe transitar como parte del proceso formativo que culminará, por lo menos en lo administrativo, con la obtención de un título universitario que le autoriza para ejercer las funciones propias de la disciplina en la que se formó.

Sin embargo, realizar prácticas profesionales no asegura de facto que se establezca el puente requerido entre la adquisición de los conocimientos y su adecuada puesta en práctica. Pensar que hay una relación directa y automática entre el momento de aprender—conocer y el de “aplicar”, implicaría suponer también que es posible garantizar que una vez que dichos conocimientos han sido adquiridos y apropiados por el estudiante, puede también extraerlos del contexto académico universitario, subjetivar el saber implícito o explícito que hay en ellos, para luego ser capaz de transformarlos y emplearlos en el momento que lo requiera. Pero la experiencia indica que esto no ocurre de tal manera, al menos no tan simple.

Subjetivación y desubjetivación como efecto de los dispositivos contemporáneos

La categoría de dispositivo acuñado por Foucault, abordado en una entrevista que se tituló *Las relaciones de poder penetran los cuerpos*, llevada a cabo en el año de 1977. Como categoría fue retomada por Giorgio Agamben (2011), quien la define a través de los siguientes puntos:

1. El dispositivo trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo tomado en sí mismo es la red que se tiende entre estos elementos.
2. Siempre tiene una función estratégica concreta que permanentemente estará inscrita en una relación de poder.
3. Como tal, el dispositivo resulta de los cruzamientos entre las relaciones de poder y de saber.

Entonces, el dispositivo o los dispositivos son los órganos que rodean y posibilitan las relaciones entre los sujetos, ejerciendo su influencia en las formas variadas de dichas relaciones, estipulándolas y definiéndolas; a la vez que especificando el tipo de sujeto más acorde al dispositivo mismo de que se trate. Pero a la par, esta estructura del dispositivo tiene efectos sobre los sujetos, preformando nuevas formas de relación entre ellos, pero sobre todo produciendo sujetos o subjetividades.

De esta manera operan los dispositivos: son máquinas que generan subjetivación². Continuando con la línea que traza Agamben en este documento, identifica otra característica de los dispositivos contemporáneos: *“Aquellos que define a los dispositivos que empleamos en la fase actual del capitalismo es que no efectúan la producción de un sujeto, sino más bien que son procesos que podemos llamar procesos de desubjetivación”* (Agamben, 2011).

² La subjetivación daría cuenta no sólo de las producciones que elabora el sujeto, sino de la producción del sujeto mismo. En este orden de ideas se entiende como el resultado (o el residuo) que producen los dispositivos, por ejemplo: el referido al lenguaje, que escapa a cualquier control consciente del sujeto mismo

Entonces, tenemos dos efectos de los dispositivos contemporáneos: subjetivación y desubjetivación. El primero produciendo sujetos acordes a los lineamientos y lógica de los dispositivos, haciendo creer que operan en él correctamente. Por otro lado, la desubjetivación no produciendo un sujeto con las características ya enunciadas, sino dejándolo en una forma previa, no terminada y dejando entrever que no hay posibilidad de que operen en él correctamente.

Entonces resulta claro que las pautas o las reglas del juego están echadas de antemano para los sujetos pretendiendo mostrar la(s) formas de cómo jugar, pero esto no quiere decir que en el momento de jugar con dichas pautas los sujetos no produzcan nuevas pautas, es decir, las mismas reglas del juego permiten jugar con las reglas.

El enunciado y las formas de subjetivación

Benveniste (2001) aborda el problema de la subjetividad ligada a la condición del lenguaje, es decir, es por la vía de éste que se puede generar la subjetividad; y en un segundo momento, que ésta puede ser pensada y abordada por el hecho de hablar. Entonces, la subjetividad está condicionada al sistema que le precede, así como a la condición del ejercicio de este sistema:

La subjetividad de que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como sujeto (...) sostenemos que esta subjetividad no es más que la emergencia en el ser de una propiedad del lenguaje, es ego quien dice ego, (Benveniste, 2001: 180—181).

Esta cita propone una concepción descentrada de la subjetividad, en el sentido de que está producida desde fuera, por la estructura del lenguaje que precede a toda experiencia posible en las personas. Es esta estructura la que posibilita que haya un “sujeto”, no sólo en tanto que está sujetado a ella, sino incluso vehiculizado por la misma a partir de la instancia de discurso que dice “yo”. Es en este último sentido que el sujeto queda también determinado a ejercerse en relación con otros. La capacidad que tiene el locutor de plantearse como sujeto es sujeta a la condición de diálogo entre las distintas instancias de discurso:

El lenguaje no es posible sino porque cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como yo en su discurso (...) yo planteo otra persona, la que, exterior y todo a mí, se vuelve mi eco, al que le digo tú y que me dice tú. (Benveniste, 2001, p. 181).

Entonces, la subjetividad no es una cualidad que se produce exclusivamente en la intimidad o al interior de cada sujeto sino a partir de extraviarse por momentos, en la interacción con otro, en la que yo implico otra persona³. En este diálogo, las instancias principales (yo, tú)⁴ son convocadas por un tercero (él); es decir, la instancia de discurso que da lugar a la no persona, al ausente y que sin embargo tiene presencia:

La tercera persona representa de hecho el miembro no marcado de la correlación de persona. Es por ello por lo que no es una prerogativa afirmar que la no—persona es el solo modo de enunciación (...) no importa estar provisto de una referencia objetiva (Benveniste, 2001, p. 176).

Hay algo que se desplaza, se decanta en esta condición de diálogo, ya que este implica la interacción de tres (aún en el diálogo) que generalmente les convoca; el tema, la referencia, el motivo, lo que se puede decir, no es condición a priori. Hacia esa dirección apunta la subjetivación.

Para Bajtín (2017) los géneros discursivos o esferas del uso de la lengua por las que producen y diseminan los enunciados deben ser motivo de problematización:

Los géneros discursivos pueden ser primarios (simples) o secundarios (complejos); los complejos surgen en condiciones de comunicación cultural más

³ Como lo indica la raíz etimológica, *subiectivus*: perteneciente o relativo al sujeto en oposición con el mundo exterior.

⁴ Cabe especificar que, para el autor, los pronombres personales derivados de la lengua se diferencian de las instancias de discurso, pues, aun siendo externas al enunciante, generan la “sensación” de apropiación de lo que se dice.

compleja (novelas, dramas, investigaciones científicas, etc.) En el proceso de su formación, estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios constituidos en la comunicación discursiva inmediata. [...] Los géneros primarios forman parte de los géneros complejos, se transforman dentro de estos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros” (Bajtín, 2017, p. 247).

Lo que esta amplia cita del autor aporta es, en primer término, que el concepto de discurso no es solo una categoría o supra categoría que abarcaría a las distintas disciplinas o saberes disciplinares y sus vías de constitución a lo largo de la historia, lo que para Foucault son las formaciones discursivas, sino que al clasificarlos establece la influencia que los secundarios o complejos ejercen sobre los primarios. Aquí hay una cuestión importante: mientras los primarios versan sobre las relaciones que sostienen los sujetos hablantes con la realidad, inmediata y situada, al ser absorbidos y reelaborados por los secundarios dejan esa especificidad, son transformados o modificados reposicionándolos en la esfera de la que se trate.

Ahora, ¿Cómo es el decurso de esta influencia entre géneros discursivos?, la respuesta es para Bajtín, la categoría de enunciado. Si bien ya se ha abordado esta categoría en líneas arriba, con Foucault y Benveniste, en menester desplegar la descripción que realiza Bajtín.

El enunciado⁵, es una categoría que se encuentra distanciada y diferenciada de otras que en apariencia le son semejantes, por ejemplo: la oración y frase⁶. Mientras el enunciado tiene un origen extralingüístico o metalingüístico, es decir, no se propicia a partir de las estructuras gramaticales propias de la lengua o

⁵ Es importante clarificar que para Bajtín el enunciado puede ser cualquier articulación por parte de un sujeto hablante: una interjección, palabra, hasta una obra literaria.

⁶ Para las corrientes estructuralistas y posestructuralistas, la frase es una entidad abstracta dotada de significación, tomando en cuenta que toda significación es el resultado a posteriori del encadenamiento sintagmático; por su parte la oración es descrita como la estructura relacional, lógica entre los segmentos que la componen: Sintagma nominal (SN) y Sintagma verbal (SV), por situar algunos ejemplos.

idioma, sino que tiene su origen en el intercambio, la interacción entre los sujetos que ejercen la acción enunciativa:

El enunciado no es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes (como señal) de que el hablante ha concluido (Bajtín, 2017, p. 258).

Si el enunciado no es unidad convencional, a la estructura y reglas de la lengua, si lo es situada, es decir, es extraverbal entiéndase, no contemplada dentro de los límites o marco de la lengua. Si bien el lenguaje ha sido considerado por Agamben (2011) como el dispositivo más antiguo, y con ello todo el peso que esta categoría establece; lo que Bajtín introduce posibilita pensar de otra manera la relación que los sujetos mantienen con los dispositivos, en este caso con el lenguaje, que hay formaciones discursivas que bajo ciertas condiciones no están contempladas en los dispositivos. Esto demarca una característica de los enunciados en la obra de Bajtín: su carácter responsivo, es decir de dar o demandar respuesta, de finitud, es irreplicable al momento de ser articulado. Bajo estos lineamientos se acentúa que lo que generan o producen los enunciados son: efectos de sentido.

Aunado a esto, otra característica del enunciado y sus formaciones dentro de los llamados géneros discursivos es el carácter polifónico:

La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de las novelas de Dostoievski (Bajtín, 2005).

Entonces el carácter polifónico indica que en el intercambio comunicacional cada voz se hace un lugar en la conversación a partir de sus características particulares y singulares. En la que se reflejan los efectos, de sentido, de experiencias anteriores. Esto último es lo que Bajtín nombra carácter dialógico de los enunciados:

Las relaciones dialógicas no pueden ser reducidas a relaciones lógicas (aunque estas sean relaciones dialécticas), ni a las relaciones puramente lingüísticas (sintáctico—composicionales). Solo son posibles entre los enunciados enteros, entre diversos sujetos discursivos [...] No tocamos aquí el problema del origen del término diálogo (Bajtín, 2017, p. 305).

También es importante destacar que el concepto “dialógico” implementado por Bajtín no puede reducirse a la condición de diálogo entre sujetos; tampoco al de dialéctica, pues no implica un enfrentamiento entre conciencias. Dialógico o relaciones dialógicas son relaciones de sentido entre toda clase de enunciados en la comunicación discursiva (Bajtín, 2017).

Guattari (1996) aborda la subjetividad desde el ángulo de su producción, lo que implica un no retorno a los planteos estructuralistas, como el de Benveniste, sino un reposicionamiento enfocado hacia los actos de la vida cotidiana. De hecho, citando a Mijaíl Bajtín, dice que *la subjetividad es plural y polifónica* (Guattari, 1996), demarcando así la diversidad de líneas con las que aquélla se conforma y, asentando que no hay una causa unívoca o instancia que domine las formas de producción de subjetividad.

Para este replanteamiento es necesario: *superar la oposición clásica de sujeto individual y sociedad; revisar los modelos de inconsciente en curso; y la reciente acentuación de factores etológicos y ecológicos relativos a la subjetividad humana.* (Guattari, 1996, p. 12). Esta consideración puesta sobre los tres órdenes a los que este autor se refiere, apunta a trazar nuevas líneas que posibiliten superar la tradicional división entre lo social y lo individual, estableciendo rutas de continuidad entre ambos. En efecto, lo uno afecta a lo otro; lo que acontece en lo “externo” puede ser causa o efecto de lo vivenciado en el plano “interno”, y viceversa. De esa manera, la subjetividad y su componente principal, lo inconsciente, ya no son pensados unívocamente como un material otorgado, por ejemplo: por la estructura familiar hacia los sujetos, determinado solo por lo que le acontece en la interioridad de él y que solo le implica como individuo.

Para Guattari, la subjetividad se produce a partir de diferentes:

Componentes semiológicos manifestados a través de la familia, la educación, el ambiente, la religión, el arte, etc.; elementos fabricados por la industria de los medios de comunicación; y por último dimensiones semiológicas a—significantes que ponen en juego máquinas informacionales de signos (...) las máquinas lenguajeras (Guattari, 1996, p.15).

Estos componentes demarcan las diferentes coordenadas que sitúan los diversos modos de producción sígnica ligados a la subjetividad. Bajo esta perspectiva, —repetiendo— ya no hay una exclusividad o predominio del lenguaje, sino que se incluye a los diversos componentes que trazan las formas de relación entre pares, que establecen las reglas para las producciones sui referenciales, es decir aquéllas que no responden a los sistemas establecidos. A partir de estas especificaciones, Guattari llega a una definición parcial de subjetividad: *conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva* (Guattari, 1996, p. 20). En esta línea y, de acuerdo con lo que se ha venido exponiendo, la subjetividad no se encuentra en un punto interno o externo, pues la propuesta es superar los límites de la estética convencional. Antes bien, a partir de producciones cartográficas que demarquen mapas y territorios que puedan ser trazados indefinidamente, se trata de estar atentos a las producciones superficiales, pues es ahí el lugar en el que se define la profundidad de la experiencia singular y subjetiva.

Tomando como referencia lo planteado hasta aquí, se puede pensar la subjetivación del saber en el ámbito de la PPSP como un derivado de los lineamientos discursivos que propone el dispositivo de la práctica profesional, como lo que producen dichos enunciados, en contraste con la interacción entre los elementos que lo componen, a saber: planes y programas de estudio, docentes, personas con las que se trabaja. Es así como la subjetivación del saber puede ser pensada como aquella que se produce, y al hacerlo genera una serie de referencias que no se encontraban anteriormente, es decir, produce un saber que no estaba. La arista que esto traza es el de poder esbozar cómo se da la producción de saber nuevo, o la performación de referentes.

El diseño metodológico de la investigación

Foucault (1970) aborda el análisis de las positivities y de las formaciones discursivas que se articulan con ellas a partir de la identificación de aquellas formaciones o prácticas que subyacen en estas y que, además, en su ejercicio por parte de los sujetos, facilitan la distinción entre lo que Foucault denomina el archivo y los enunciados. Estos últimos se caracterizan por ser neoformaciones dentro del entramado simbólico en el que se relacionan los sujetos, los cuales no son proposiciones ni frases; es decir, los enunciados no responden, en su totalidad, a la lengua o idioma que practica o ejerce el hablante, es decir, el enunciado es un decir que no se ha dicho; no hay una estructura predeterminada que le dé existencia, sino hasta el momento de ser enunciado por un enunciante. De esta manera Foucault aborda en la singularidad de esas neoformaciones la experiencia que coloca al sujeto en una posición diferente con respecto al a priori histórico o archivo. Es una forma de abordaje de la subjetivación.

Tomando como base lo anterior, la investigación se fundamentó en el estudio de caso. Para Stake (1999) este tipo de estudios, en el marco de la investigación educativa, se caracterizan por poner el acento en las experiencias que les acontecen a las personas y /o los programas en los que se desenvuelven. Este tipo de metodología permite al investigador hacer preguntas en torno a las prácticas particulares en las condiciones específicas en las que se desarrollan.

Método testimonial

Agamben (2000), hace una relectura de la arqueología del saber, destacando lo que a su consideración es una originalidad del método de indagación que propone la arqueología de Foucault, destacando dos categorías: el archivo y el testimonio.

El archivo es definido como la *dimensión positiva que corresponde al plano de la enunciación, al sistema general de la formación y transformación de los enunciados* (Agamben: 2000, p.150). Es decir, el archivo implica los lineamientos de aquello que puede ser enunciado o no, pues se sitúa entre el sistema de signos, la lengua y el corpus (Foucault, 1970). En cambio, el testimonio: *Remite al sistema de relaciones entre el dentro y el fuera de la lengua, entre lo decible y*

lo no decible en toda lengua, o sea, entre una potencia de decir y su existencia, entre una posibilidad y una imposibilidad de decir (Agamben, 2000).

Lo que se dice por vía del testimonio, antes que otra cosa, es una posibilidad de ser dicho, potencia; lo que se dice no está incluido en el sistema de la lengua, no cuenta con un referente previo y, a la par, existe la posibilidad de no ser evocado. Es un acto polifónico en el que no está premeditado saber lo que se quiere decir; en el testimonio se entrelazan diferentes voces que hacen de éste un acto no autorreferencial que no se agota con la serie de referentes u objetos de los que trata. El testimonio puede tomar diferentes aristas temáticas, tomar indistintamente los tiempos que se ponen en juego en una misma conversación.

El testimonio es aquello nuevo que está por producirse, es la posibilidad de enunciarse como sujeto—autor⁷. Entonces se trata de que sean los testigos los que den cuenta de las vivencias ocurridas en la cotidianidad de su práctica y que, a la postre, dé cuenta de la producción de aquellos saberes que los involucran directamente tocando la singularidad, la subjetividad, es decir, aquellas experiencias que rompen con las regularidades. En el caso de los testimonios que se abordaron, no se trató de extraer la “experiencia” que aconteció en un momento determinado de la travesía por las PPSP, como reminiscencia, sino de generar condiciones para emitir una enunciación que dé cuenta de la experiencia del practicante, en voz del practicante; se trató que éste fuera autor, que pudiera producir experiencia y referencias que no estaban a priori o escapaban a los lineamientos del dispositivo.

Las entrevistas

Se trabajó con la entrevista testimonial, un tipo de entrevista no estructurada, pues permite —por medio del diálogo— recabar el testimonio sobre una experiencia o suceso que involucra al que lo emite y a quien está dirigido. Fue de

⁷ Desde este marco de referencia, el sujeto no es entendido de manera sustancialista, es decir, que ya está ahí, como un producto o constructo de la sociedad o del lenguaje; por el contrario, el sujeto será aquel que no ha sido revelado, el que se revela y se reinventa cada vez, en cada experiencia. Autor como modo de existencia, de circulación y funcionamiento en determinados discursos dentro de una sociedad.

utilidad para los fines de la presente investigación, en este caso educativa, ya que posibilitó la reconstrucción de lo social por la vía del diálogo, del decir de los sujetos. La entrevista testimonial, tiene la peculiaridad de ser flexible al permitir hablar libremente al enunciante, por lo que no puede ser abordada por cuestionarios o preguntas *a priori*, ya que el testimonio no responde ni se manifiesta por la vía de preguntas prefabricadas.

El análisis de los testimonios parte de entrevistas no estructuradas, de carácter abierto, realizadas a docentes—asesores y alumnos—practicantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UTEG. La entrevista se realizó mediante una pregunta inicial: “¿Cómo te fue en las prácticas profesionales de la psicoterapia?”, las preguntas subsecuentes se fueron realizando a partir de los tópicos planteados por los mismos entrevistados. Con este proceder se trató de propiciar una atmósfera de flexibilidad de palabra que los participantes pudieran decir lo que ellos quisieran o desearan al respecto del tema, es decir, todo lo que ellos pudieron decir y tocar habla de su experiencia en las PPSP. Con lo anterior no se pretende decir que la técnica empleada es arbitraria o fortuita; más aún, es la forma como una conversación puede fluir, permitiendo que las enunciaciones tengan lugar y marquen el posicionamiento de quien lo emite con relación al tema por el que son invitados a hablar (Benveniste, 1999).

Se está advertido que las entrevistas implementadas en la investigación cualitativa no tratan del aquí y del ahora, sino de lo que ya aconteció (Paker, 2013, p. 57); sin embargo, lo que se dice en las entrevistas hace que los tiempos y los sucesos converjan en uno mismo, por lo que la cuestión de los tiempos se diluye quedando lo nuevo que se ha de decir. Es así como el testimonio que proporciona la entrevista es a su vez un producto actual y del pasado, de ahí el carácter inédito de lo que se dice, en tanto que testimonio.

Los ejes de análisis

El análisis de las entrevistas inició con la transcripción literal del audio, tratando de registrar todo lo que ahí se dijo: frases, oraciones, risas, pausas, silencios, opiniones y elementos paralingüísticos. Posteriormente se hizo la lectura literal extrayendo aquellos elementos importantes del texto que aporten a la abstracción y análisis del dispositivo de las PPSP.

El tipo de codificación o tratamiento que se implementó fue abierto, entendido como el *proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.*” (Strauss y Corbin, 1998:110). En este sentido, por ejes de análisis se entiende al conjunto de conceptos que referencian sucesos o fenómenos. Los ejes de análisis se estructuraron a través de las entrevistas testimoniales, como se expone enseguida: **relación entre teoría y práctica de la psicología clínica. La tensión entre el saber textual y el saber referencial**, entendida como el tipo de correspondencia o no entre los conocimientos tratados y trabajados en el transcurso de las asignaturas, es saber referencial y lo que acontece en la “praxis” real o ejercicio del practicante, saber textual. **Relación maestro—asesor y el alumno. La transmisión en tensión entre un sujeto supuesto saber**: la interacción entre el docente asesor y el alumno—practicante en torno al trabajo realizado en el lugar de prácticas y las asesorías. **Relación del alumno con el enfoque empleado en las prácticas profesionales**: dependencia de los referentes disciplinares que generan una manera de concebir el ejercicio del practicante. **Relación—tensión entre las condiciones reales del ejercicio de las prácticas y la prescripción del maestro en el espacio de la supervisión**: refiere a las condiciones administrativas y relacionales entre el lugar asignado para la práctica y los alumnos—practicantes. **Relación—tensión entre el discurso universitario sobre las PPSP y su puesta en marcha**: incluye las condiciones que *a priori* propone la institución universitaria para la realización de las PPSP y las condiciones, en ocasiones poco favorables, que propone—impone la plaza en la que se implementa dicha actividad.

A continuación, se colocan algunos fragmentos de testimonios de alumnos practicantes que corresponden a los dos primeros ejes de análisis descritos líneas arriba, esto con el fin de que el lector pueda tener un referente que ejemplifique lo que se está problematizando:

E.— ¿O sea, ese punto final significaba eso: adherirse al punto de vista del maestro, adherirse a lo que ese punto final indicaba?

E1.— Jajá, voy a decir algo que —ya lo había comentado— que a mí me impactó demasiado. Llega una paciente que faltaba regularmente. La primera sesión, pues no hubo mucho que me llamara la atención. Como ya en otra ocasión, llega y me dice que ya había investigado de qué se

trataba el psicoanálisis y que entonces ella ya había checado en Internet que era decir lo primero que se le viniera a la mente... Entonces ya le pregunté yo que ¿qué se le venía a la mente? Y me dijo: “ranas”. Entonces yo le pregunté ¿qué entendía o a qué se refería con “ranas”? Y primero estuvo bromeando y ya después de un rato trató de asociarlo ella: quizás al salto que dan, y lo relacionó a la relación que tiene con su mamá y con los conflictos que tiene con su mamá y cómo hay momentos que se quiere separar de ella. Y entonces, lo comentó así en clase y, —hasta se me hizo gracioso— el maestro se para, se dirige al pintarrón, agarra el marcador y escribe en el pintarrón: “ranas”. Y luego nos dice a todos: “¿qué ven aquí?” Y todos veíamos “ranas”. Y ya lo empieza a escribir al revés, y era “sanar”. Y entonces, ya dice: “ella, desde el inicio quiere sanar”, y entonces fue una cosa medio extraña. Y pues la idea era que alguien que asiste a terapia, pues quiere sanar.

E.— Y en ese sentido, ¿ustedes no tienen la teoría? O ¿a qué te refieres con tener la teoría?

E1.— Da la impresión de que no, al menos en ese punto, porque si uno va a que le supervisen los casos, el que está ahí supervisando sabe más de lo que yo pueda saber. Y entonces, si él lo tomaba literal o si había pensado [ella] que hay un mensaje cifrado en ese elemento: no, no, no, ya no se puede hacer mucho porque el maestro con todo su conocimiento dice.

E.— En este caso, ¿tú qué punto querías sostener?, o sea, queda clara la temática de lo que ella te dice, en relación a los problemas que hay con su mamá, pero tú ¿querías decir algo más que sanar?

E1.— No, bueno, a mí se me hizo interesante cómo terminó relacionando algo tan, sí, algo tan ocurrente acomodándolo a la dinámica que tenía en su casa y a como ella actuaba en relación a esa dinámica. Entonces, a mí me parecía interesante, que ella lo pensara así: de, de ranas, luego pensara en saltar, llegar hasta ese punto. Pero no lo pensé, no pensé que todas las frases debían voltearse así de repente. Y al menos en mi supervisión, con otros casos sí era literal; sí era como extraño pues, y entonces no sé, parece que cada elemento sí contaba, pero de una manera, no sé, como muy literal, pues, así lo siento yo.

E.— Ahora que mencionas esto de la teoría, ¿dices que lo que leyeron fue a Freud?

E1.— Mm... sí, al menos en lo que respecta al enfoque, era Freud y unas cuantas lecturas de Lacan. Tampoco fueron capítulos enteros, sino pequeños extractos. No era demasiado, pero era más Freud que Lacan. Y no recuerdo sino que hasta que pasé esta etapa, que leímos solamente un capítulo, no..., era también como una lectura del seminario de Lacan, en donde hablaban..., era el caso que no recuerdo bien si se llamaba “el lobo... no lo platica Lacan, lo platica uno de los asistentes al seminario y trata sobre el trabajo que hace una psicoanalista con un niño y pues empieza a narrarlo y parece un caso clínico cortito, pero fue hasta después de las materias, fue en las prácticas, antes de eso eran las lecturas Freud y poquito de Lacan, mm..., sí, nada más era eso.

E.— ¿Antes de estas materias, del área clínica ya habías leído a Freud?

E1.— No, había leído lo que otros autores decían de Freud, pero no lo había leído a él.

E.— ¿Entonces comenzaste a leerlo en estas clases del enfoque?

E1.— Sí

E.— ¿Cómo fue tu experiencia al momento de acercarte a esta lectura de Freud, a esta lectura directa de Freud?

E1.— Mm... Bueno, a mí me gusta. Recuerdo que la primera clase nos dijo el maestro que: “¡Ay!, a lo mejor le voy a exagerar...”, él nos enseñó las hojas y eran como 65. Porque era empezar a leer desde... ¿Sí se llama así? “Tratamiento psíquico, tratamiento del alma”, y bueno era leer de un día para otro pues porque no había otro momento para darnos la lectura; y se me hizo a mí, no sé, yo siento que Freud tiene un estilo de escritura muy bonito, entonces se me hizo fácil acercarme o comprenderlo. Luego, también nos puso a leer... ¡ay!, no sé, de las conferencias que dio [Freud] ya cuando estaba muy viejo, en donde habla, no me acuerdo del título exacto, pero era así como “Introducción al psicoanálisis” y obviamente, pues ya estaban escritas de una manera en la que ya había hecho algunos cambios, en donde ya podía articular de una mejor manera que cuando comenzó a escribir. Entonces, creo que ya fue un poco más diluido o

más sencillo y se me hizo fácil. Obviamente, así como tenía una manera de escribir, también una manera muy sencilla de explicar y sonaba algo muy fácil: escuchar al paciente, contestarle y claro, con lo que él estaba diciendo: con la interpretación. Entonces, todo sonaba muy sencillo, muy agradable. Aunque fueran casos en que algo no le saliera tan bien a Freud, de todas maneras sonaba muy sencillo.

Ya en la práctica pues es otra cosa, pero al menos en esos momentos se veía muy fácil.

Y la dinámica, ahí en el enfoque era así como escuchar el caso que estaba narrando Freud y preguntarles a los compañeros qué pensábamos sobre eso, o sea qué nos había llamado la atención. Pero pues ya era como un poquito extraño, porque ya habíamos acabado de leer todos el caso y Freud terminaba por argumentar, y nosotros a argumentar lo que Freud no había dicho o visto. Entonces fue..., a mí sí se me hizo agradable comenzar a leerlo. No sé, como muy fácil de leer.

E.— Mencionas que en la lectura dentro de clase va muy bien; pero dices: “en la práctica es otra cosa”... ¿A qué te refieres?

E1.— Sí, o sea ya, el tiempo corre, ya no es tan sencillo estar atentos a la lectura de Freud, sino que ya es hacer una propia lectura y ver si eso puede ser algo en el paciente, y después de eso llegar a la supervisión y ver si la lectura que yo hice del caso es la mejor.

E.— ¿La mejor?

E1.— Sí, yo en ese momento pensaba en que tenía que ser la mejor. Entonces, sí estaba demasiado porque no era un caso como los que trabajó Freud; es otro contexto y..., pues ya no es tan sencillo por muchas cosas: el paciente está hablando rápido, porque no es como la lectura de Freud. Porque [Freud] explica: “entonces, el paciente dijo tal cosa. Yo pensé...” Entonces, da la impresión que uno no está tan..., que no tiene la escucha tan agudizada y que entonces eso no lo hace tan sencillo.

La complejidad planteada tiene que ver con la relación problemática entre la teoría y la práctica de la psicología clínica, específicamente en el contexto de una práctica universitaria. En efecto, para la autora de este testimonio, hay una especie de pasaje de vacío entre el aprendizaje teórico, de la clínica y la clínica

como tal, para el cual no hay un puente construido de antemano a través del cual es posible cruzarlo.

Una manera privilegiada, en la cual se articula este plano en dicho contexto, es el abordaje de la forma de trabajar e intervenir del estudiante practicante frente a cada uno de sus pacientes en el curso del tratamiento, a manera de “aplicación” de las bases de su aprendizaje teórico a través de los semestres curriculares anteriores. La supervisión de casos con el docente asignado es el espacio o “laboratorio” en el que los alumnos en proceso de formación clínica han de someter a revisión su trabajo y, a la vez, aprender a producir formas de escucha y de decir y hacer frente a lo que los sujetos consultantes hablan y plantean en sus sesiones. Dentro de este proceso, el maestro supervisor juega una función central y directiva en transmitir y posibilitar esa permanente y no fácil relación entre la teoría y la práctica.

Lo que a este respecto ha asentado este testimonio es que ya en la operación universitaria esto se traducía en que el docente resolviera su función determinando desde su postura teórica lo que el practicante debe escuchar, —aquello en lo que ha de centrar su atención o bien dejar de lado—, entender, pensar e interpretar, a la par que la duración prescrita y fija de cada una de las sesiones.

Efectivamente, la situación de la supervisión descrita por la entrevistada en torno al signifiante “ranas” y su perspicaz interpretación anagramática como “sanar”, es ejemplar a este respecto y pone en advertencia respecto a una cuestión adicional y nodal a considerar en cuanto a que lo que entonces parece entrar en operación dentro de este espacio entre docente y practicante es la puesta en operación de dos clases de saberes. Uno que es *referencial*, un saber “sobre” el texto (a descifrar), el cual proviene de la teoría —y de los campos semánticos propios de la jerga de este dispositivo con enfoque psicoanalítico—, del cual dispone el profesor con anterioridad al encuentro con su supervisado. El segundo, es el saber *textual* o “del” texto que, en este caso, la practicante plantea desde lo que ha escuchado del decir de su paciente y a partir de la mediación orientadora de su propia lectura de los textos psicoanalíticos fundacionales.

De acuerdo a este testimonio y en continuidad con lo que recién ha sido propuesto, el eje analítico que se enfoca en la relación entre docente—supervisor y practicante, se revela dificultosamente organizado tanto por la tensión y la

distancia entre las diferentes lecturas del caso —que se hacen desde el saber referencial— en el cual, al parecer se situaba predominantemente el primero y el saber textual de la segunda, como a su vez por la disimétrica cantidad de lecturas (conocimientos) de las que cada uno disponía para sustentarlos. Dicha situación ponía una especie de “doble candado” a la posibilidad de que para la entrevistada se hubiera verificado un diálogo formativo real en el espacio de la supervisión de sus PPSP, en el cual se lograra transmitir y situar ese complejo lugar del sujeto—supuesto—saber en el trabajo del psicoanálisis. De esa manera, institucionalmente se vieron muy limitados los cauces para hacer una experiencia clínica, por demás necesaria para su formación; sobre todo cuando el maestro, con sus propias interpretaciones y opiniones se planteaba ser quien ponía el “punto final” en la supervisión.

La subjetivación del saber en este dispositivo universitario

En la subjetivación, Deleuze (1986), establece que ésta atañe a la relación consigo mismo, toca a los sujetos, es un modo de producción de subjetividad. Esta acción productiva no se origina de forma espontánea en la intimidad del sujeto ni por la simple voluntad, sino en la convergencia con la alteridad —en relación al otro—; pero, además, la subjetivación es una dimensión que involucra tanto a los sujetos como a las líneas de fuerza que operan dentro del propio dispositivo⁸. Insta una suerte de “estira y afloja”, de encuentros y desencuentros dentro del entramado determinado por los discursos y las formaciones discursivas que componen al dispositivo universitario de la PPSP. Dichas formaciones designan a este último como el lugar para *hacer bien* las cosas, donde se requiere de disciplina y ante todo obediencia, pues el alumno—practicante debe seguir —en algunos casos al pie de la letra—, por una parte los procedimientos administra-

⁸ Líneas de fuerza se componen de la relación no simétrica de cada una de las dimensiones anteriores que conforman al dispositivo, visibilidad y enunciación, pues en ambas hay límites, no todo es visto o enunciado y, sin embargo, se ejerce fuerza. Todas ellas son líneas de tensión en el ejercicio del poder, y aunque enunciar y ver no son dimensiones con características idénticas, en la práctica se articulan.

tivos y por otro, quizá más importante, las directrices académicas que involucra directamente al cúmulo de saberes referenciales de cada enfoque.

Es aquí donde se muestra una de las formas de subjetivación que está ligada al dispositivo de la presente investigación, ya que establece la forma correcta de pensar y actuar. Sin embargo, —y esto es central— no es la única forma que se produce. También la duda, la pregunta o el pensamiento diverso que se expresa como desacuerdo, los cuales se propician frente a lo que se propone como saber establecido o definitivo —por ejemplo, en el espacio de las asesorías— son, digamos, la otra cara de la subjetivación. De esta manera, si bien tanto la sujeción y adhesión a las reglas de juego del dispositivo, como también la fuga respecto de ellas, —en donde, por cierto, se produce un sujeto no predecible, que antes no estaba— son contempladas teóricamente dentro del eje de la subjetivación, resulta importante decir a partir de este estudio cómo en los dispositivos modernos, tales como el de la educación universitaria, se trata de administrar el proceder de los alumnos y docentes de tal modo que se generan condiciones para que no se produzca la diferencia, la divergencia o la novedad, pues en ellos no hay espacio para el reposicionamiento de los estudiantes, y cuando lo hay, se hace necesario sancionarlos y corregirlos. Es así como paradójicamente la subjetivación lleva consigo una fuerte carga de desubjetivación. Es decir, en la intervención por parte del alumno-practicante, —o en su lectura novedosa— que se sale de los estándares establecidos, y que por ende son rectificadas o llevadas de vuelta hacia lo que son los cánones establecidos, se niega la posibilidad de que se invente como psicólogo clínico.

Un posible rompimiento con las regularidades establecidas por el dispositivo universitario de las prácticas profesionales, abordado desde el testimonio de aquellos implicados en él, los practicantes, es tensionarlo con la categoría de enunciado. Si el enunciado coloca al sujeto en una relación ambigua con la lengua y a su vez con las proposiciones, oraciones, frases, en una posición de semi ajena y semi propia, esto indica que el lugar que eventualmente puede ocupar no está establecido; y si, por su parte, el testimonio es concebido como una posibilidad de decir, una potencia, entonces abordar la experiencia del practicante por la vía del testimonio posibilita un escenario alternativo en el que puede expresar/pensar de otra manera. Aquí ya estamos en el ámbito de la subjetivación. Pensar

de otra manera, es decir, de forma crítica o problematizando contenidos, escenarios, métodos, por simple que se diga, es realizar un pliegue en el pensamiento. Esto indica que pensar no se trata únicamente de un proceso jerarquizado y lineal, que genera las condiciones óptimas para la resolución de adversidades o problemas, más bien: “*pensar es plegar, doblar el afuera en un adentro coextensivo a él*” (Deleuze, 2016)

Esta cita establece que la subjetivación, la relación consigo, es la consecuencia de una forma diferente de pensar, no lineal, es decir, no acorde con los lineamientos establecidos por el dispositivo universitario, sino la manera en que se posibilite tensionar los conocimientos “adquiridos” con las condiciones particulares que cada situación dentro de la práctica plantea y a partir de esto el impacto que eventualmente tendrá en el practicante. Esto no pretende establecer un juicio adverso a los planes y contenidos establecidos en una malla curricular, sino abonar —a manera de propuesta— que la formación del futuro psicólogo quizá también se puede pensar en otras disciplinas— deberá tomar en cuenta la mirada/lectura realizada por el practicante, pues son ellos los que se la juegan en las condiciones muy particulares que cada acontecimiento/caso establece y en donde la posición del “supervisor”, quien no se encuentra *in situ*, sino a la distancia, desconoce detalles específicos que en el escenario se presentan y que solo el practicante es el testigo, presente, y el que puede dar testimonio de lo acontecido. La relación entre la teoría y la práctica no es lineal ni literal, es una relación en tensión.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26, 73, p. 249—264.
- Bajtún, M. (2005) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtún, M. (2017) *Estética de la creación verbal*. México Siglo Veintiuno.
- Benveniste, E. (1999) *Problemas de lingüística general*. Tomos I — II México. Siglo Veintiuno.
- Guattari, F. (1986). *Caosmosis*. Buenos Aires. Manantial.
- Deleuze, G. (2016). *Foucault*. México. Paidós.

- Paker, M. (2103). La ciencia de la investigación cualitativa. Colombia. Universidad de los Andes.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Universidad de Antioquia.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.

Un acercamiento a los significados y prácticas de las sexualidades adolescentes en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara

*Cindy Angélica Plascencia Anaya
Beatriz Gómez Barrenechea*

Resumen

El presente trabajo da cuenta de los significados que un grupo de estudiantes de una preparatoria de la Universidad de Guadalajara, asignan al cuerpo y a su sexualidad⁹.

Se propone incluir la perspectiva de género en un estudio de corte cualitativo, que desarrolla un acercamiento a las formas en que las y los adolescentes viven sus sexualidades¹⁰ y los significados que le asignan al placer y al erotismo. Más específicamente a sus prácticas eróticas y autoeróticas.

Palabras clave: Sexualidades adolescentes, prácticas eróticas y autoeróticas, placer, educación sexual.

Introducción

La sexualidad es un tema ampliamente investigado en México desde la década de los setenta, sin embargo los estudios se enfocaban en el control de la natalidad, cuando grupos importantes de economistas y/o demógrafos evidenciaron la necesidad de controlar el crecimiento poblacional estableciendo una relación

⁹ El presente artículo está basado en la tesis de maestría “Un acercamiento a los significados y prácticas de las sexualidades adolescentes en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara, de Plascencia (2014).

¹⁰ Se adopta el concepto de “sexualidades” siguiendo a Weeks (1998), quien considera que la sexualidad no es un “todo unificado”, sino que por el contrario hay distintas formas de experimentarla y por lo tanto “hay muchas sexualidades”.

entre la población y el desarrollo. Estos estudios carecían de información para comprender las prácticas de los individuos (Amuchástegui, 2001).

A partir de los años noventa se comienzan a realizar estudios etnográficos que desde diversas perspectivas permitieron indagar en aspectos poco investigados. A lo largo de las últimas décadas los trabajos que exploran diferentes aspectos de la sexualidad han sido más variados y han abarcado más temas desde diferentes enfoques o disciplinas (Parrini y Hernández, 2012).

Si bien las investigaciones mencionadas han explorado nuevos aspectos, son pocas las que incluyen el placer como categoría relevante. En este trabajo asumimos la importancia del placer y del erotismo desde la visión de los derechos sexuales y reproductivos considerando a las adolescencias como sujetos de derecho. Se reconoce el derecho a experimentar sexualidades placenteras y alejadas de visiones culposas.

Debido a que la adolescencia es una etapa del ciclo vital, caracterizada por cambios complejos en aspectos tanto biológicos, como psicosociales; es necesario tener un acercamiento a los significados que giran en torno a la sexualidad, porque constituye uno de los principales ejes conformadores de la identidad. La sexualidad adolescente está fuertemente influenciada por los cambios corporales de esta etapa, así como por los mandatos sociales y culturales que inciden en la construcción de la identidad de hombres y mujeres. En este periodo de sus vidas se encuentran inmersos e inmersas en prácticas institucionales que reproducen ciertos mandatos de género en el orden social establecido (Checa, 2003; Sosa, 2012).

¿Por qué ha sido importante el estudio de las sexualidades adolescentes?

Las desigualdades socioculturales pueden ocasionar interacciones familiares que promueven prácticas sexuales inequitativas y que reproducen estereotipos de género entre las adolescencias. Existen interacciones familiares que obstaculizan prácticas equitativas y saludables, por ejemplo, el que las mujeres perciban prohibiciones vinculadas al coito, incluyendo el uso de anticonceptivos, no favorece que al romper la abstinencia sexual ellas sean capaces de protegerse de infecciones de transmisión sexual (ITS) o embarazos. En cuanto a los hombres,

el hecho de que ellos vivan en una cultura con desigualdades de género, que supuestamente los favorece, puede hacer que valoren negativamente las acciones preventivas con quienes desean establecer relaciones formales o estables (Tena, Torres y Hernández, 2004).

La falta de empoderamiento y las escasas capacidades de decisión que tienen algunas jóvenes sobre su propio cuerpo les impide decidir cómo y cuándo sostener relaciones sexuales y solicitar o negociar el uso del condón. Muchas jóvenes mantienen relaciones sexuales en situaciones de coerción y violencia (Azcárraga, 2009).

Estar al tanto de lo que los propios jóvenes conocen y piensan respecto de su vida sexual, sus prácticas, sus relaciones sexuales y el erotismo es fundamental si lo que se busca es acercarse a ellos y ellas y brindarles elementos que puedan coadyuvar a su bienestar (Rodríguez, 2006).

De acuerdo con Jones (2010), se ha descuidado el estudio de los placeres eróticos y otras interacciones sociales claves a la hora de comprender la sexualidad, como las prácticas sexuales no relacionales (como la masturbación) y no coitales (como besarse y acariciarse). El autor menciona que tampoco se ha priorizado en la diversidad y los significados de las prácticas sexuales, sino que por el contrario, las investigaciones se han enfocado en los riesgos y las consecuencias negativas de la actividad sexual coital.

Es necesario conocer desde su propia voz lo que las y los adolescentes piensan acerca de la sexualidad, para comprender sus necesidades y aspiraciones en materia de salud sexual y reproductiva y fomentar su involucramiento en el desarrollo e implementación de programas de Educación Sexual Integral (Declaración Ministerial, 2008).

A partir de lo anterior fue necesario rescatar la significación adolescente respecto a sus prácticas sexuales y recuperar desde sus propias voces, sus experiencias, entendiéndolos como seres inmersos en las construcciones socioculturales de su contexto.

Perspectiva teórico metodológica

La perspectiva teórico metodológica adoptada fue el construccionismo social en donde el conocimiento se construye desde la mirada de los seres humanos, cuando interaccionan con el mundo que interpretan, dando lugar a la transmisión de significados. Esta teoría dirige su atención hacia la construcción social del significado y del conocimiento por medio del lenguaje y otros procesos sociales (Sandín, 2003).

A partir de lo anterior entendemos a la sexualidad como un proceso de aprendizaje a través de la cultura. De acuerdo con Weeks (1998), la sexualidad está en constante negociación y lucha entre quienes tienen el poder de reglamentar las distintas prácticas contra quienes se resisten, derivando en distintas significaciones, definiciones y autodefiniciones humanas.

Asimismo, se buscó comprender a las sexualidades adolescentes desde las experiencias narradas por las y los propios sujetos, ubicando también como centrales los discursos de las instituciones de socialización que forman parte de su vida cotidiana (familias y escuela), sustentando desde la fenomenología la cual “pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (Van Manen, 2003 p. 27).

Aunque tenemos presente que las y los sujetos interactúan en una cultura con desigualdades de género, reconocemos la capacidad de resistencia u oposición derivados de su experiencia subjetiva.

En este trabajo, entendimos los significados como los referentes que expresan las y los participantes por medio del lenguaje verbal y corporal para narrar su interpretación del mundo social. La significación se describe, se interpreta y se justifica (Hernández, 2006).

Para poder tener un acercamiento a los significados, los cuales, junto con las interpretaciones, “son una parte importante de lo que dirige las acciones de las y los participantes” (Gibbs, 2012 p. 73), se ha intentado responder a las cuestiones: ¿Qué conceptos utilizan las y los participantes para comprender su mundo? ¿Qué normas, valores, reglas y costumbres guían sus prácticas sexuales?

Buscamos recuperar los significados por medio de experiencias narradas desde las y los sujetos, entendiendo que los significados tienen su origen en la socialización y en cómo interpretan su mundo, pero reconocemos la capacidad

de agencia de cada una de ellas y ellos. En las narraciones encontramos la reproducción de discursos provenientes de diversas instancias de socialización como lo son la familia, la escuela y los pares, pero también el cuestionamiento hacia los mismos.

La escuela puede ser un espacio de reproducción de discursos tradicionales, pero también de reflexión y cuestionamiento, en donde los individuos construyan sus propias resistencias y subjetividades (Giroux y McLaren, 2003). Siguiendo a Giroux y McLaren (2003), ha sido importante estudiar las sexualidades dentro del espacio escolar, porque confirmamos que en estos espacios se establecen condiciones para que las y los sujetos definan nuevos términos para sus necesidades, construyendo sus propias identidades y significaciones personales.

Cuerpo, sexualidad y erotismo. Acercamientos conceptuales

Debido a que partimos del construccionismo, la sexualidad no se entiende como un “mandato biológico” autónomo al sujeto, sino que por el contrario, está configurada por fuerzas sociales, es por esto que es imposible hablar de sexualidad y sociedad como entes separados (Weeks, 1998).

Se puede afirmar que de la misma manera en que la sexualidad es una construcción social, los cuerpos no poseen significados individuales, sino que se les otorgan socialmente. “Es preciso pensar de forma recíproca al cuerpo y a la sociedad, asumiendo que el cuerpo siempre está inserto en la trama del sentido y que las interpretaciones que hacemos sobre él, son contingentes en lo histórico y lo social y están enmarcadas en procesos sociales, culturales y políticos” (Sosa, Erviti y Menkes, 2012 p. 256).

Por consiguiente, entendemos al cuerpo como una compleja construcción de significados y relaciones de poder, desarrollada dentro de una sociedad con una heteronormatividad y con profundas desigualdades de género en detrimento de las mujeres. Aunque reconocemos que las vivencias del cuerpo tienen el sello de la época y de la sociedad en que se desarrollan, tomamos en cuenta la capacidad de las y los sujetos para buscar nuevas formas de experimentarlo.

Adoptamos la conceptualización de que el erotismo es “el resultado de la asociación permanente entre placer, cuerpo, deseo y fantasía, en la experiencia de los sujetos y su interpretación” (Rodríguez, 2006 p.79). Según la autora, el

erotismo incluye la vivencia corporal y sensual, las fantasías y el placer en las experiencias vividas. Lo erótico puede ser interpretado por cada persona, a partir de su propia historia y experiencias.

Las conceptualizaciones que se toman de sexualidad (reconociendo que más bien existe una multiplicidad de sexualidades), de cuerpo y de erotismo, son acordes con las perspectivas teórica y epistemológica, sin embargo es necesario partir desde las desigualdades socioculturales entre hombres y mujeres por lo que trabajamos desde la perspectiva de género.

Perspectiva de género en el estudio

Fue necesario incorporar la perspectiva de género entendiendo que este concepto toma en cuenta tanto la construcción cultural como la significación personal. Según Scott (1990), el género es un elemento que forma parte de las relaciones sociales basadas en las desigualdades entre los sexos, y sus relaciones de poder; la autora menciona que los aspectos del género son representados por los símbolos, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales y la formación de las identidades subjetivas.

De acuerdo con Ríos (2011), la perspectiva de género es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. Incorporamos el término perspectiva de género porque buscamos comprender un fenómeno que reconoce la situación sociocultural desigual que se ha dado históricamente entre hombres y mujeres.

De acuerdo con lo anterior tomamos la decisión metodológica de incorporar la perspectiva de género como un concepto central, pues según afirma Rodríguez (2006), es necesario que las investigaciones en torno a las sexualidades tomen en cuenta que las construcciones sociales de ser hombre o ser mujer forman parte de procesos culturales con expresiones en las experiencias individuales.

Abordaje metodológico

Se optó por un enfoque cualitativo aplicando técnicas de recolección congruentes al mismo, como Observaciones Participantes, Entrevistas Narrativas y Grupos de discusión.

El proceso de recolección de la información se llevó a cabo en dos momentos. El primero se dedicó a realizar observaciones participantes y a la aplicación de una prueba piloto de un grupo focal; en el segundo momento se trabajó en los grupos de discusión y posteriormente en las entrevistas narrativas.

Se realizaron observaciones para contextualizar el espacio del estudio y para tener un acercamiento a comentarios y prácticas espontáneas del alumnado dentro de su ambiente escolar cotidiano. Por medio de la observación se obtienen datos naturales y espontáneos dentro de las dinámicas cotidianas (Flores, 2010).

Posteriormente se llevaron a cabo grupos focales o de discusión para obtener un discurso grupal de las y los participantes de manera voluntaria, en la que manifestaran libremente sus opiniones y escucharan a sus compañeros y compañeras.

El interés que teníamos en lograr incidir en los espacios de formación de las y los estudiantes de bachillerato a partir de los hallazgos del estudio, llevó a buscar el acceso a un plantel educativo en donde se tuviera mayor apertura para trabajar estos temas. Por lo cual, un criterio importante para seleccionar la preparatoria 18 fue el que mostraran interés en la realización del proyecto ofreciendo condiciones favorables para su realización.

En total se realizaron cinco grupos focales en donde participaron 38 bachilleres de 15 a 19 años, de los cuales 14 fueron hombres y 24 fueron mujeres.

Finalmente se aplicaron entrevistas narrativas esperando que fueran una buena fuente para compartir y reflexionar sus experiencias vividas, para así tener un acercamiento a cómo las reconstruyen y lo que significa para ellos y ellas las vivencias de su erotismo. Las entrevistas narrativas al establecer un contacto cara a cara permiten reconocer la palabra del sujeto y reconstruir la significación personal compartida de la experiencia misma (Flores, 2010).

Se realizaron 18 entrevistas narrativas, 11 a mujeres y 7 a hombres, todos y todas habían participado previamente en los grupos de discusión. Este hecho facilitó la obtención de datos. La experiencia previa de trabajo con la entrevistadora ayudó a que obtuviéramos información abundante que describimos a continuación.

“Voces de las y los adolescentes”

Cambios corporales... “¡De niña era más feliz que ahora!”

Los significados de los diferentes subtemas indagados se han organizado presentando las narraciones de las mujeres y de los hombres en forma secuencial.

Si bien los cambios corporales están asociados con la significación del cuerpo, este es un eje que atraviesa todos los temas, por lo que en todos los apartados es posible ir tejiendo un acercamiento a los significados del mismo.

Para algunas de las adolescentes del presente estudio, los cambios corporales se identifican con sentimientos de incomodidad, llanto, rebeldía, sentimientos de extrañeza, variaciones en el estado de ánimo. En un caso se menciona un sentimiento de infelicidad y en otro añora su infancia porque le parece que era más feliz de niña, ella no se siente con la libertad de hacer cosas que le gustan como jugar, porque asocia este comportamiento con lo ridículo y teme ser señalada.

[...] Desde que me empezaron a crecer también mis pechos, como que sí me limité, porque antes como que era muy... jugaba mucho y así y de niña era como más feliz que ahora, porque ahorita si juego a algo me voy a ver ridícula (risas) (Luisa, 15 años).

Las alumnas que hablaron de la menstruación se refirieron a ella como un tema vergonzoso que hay que esconder, por lo que asisten con timidez o dejan de acudir a comprar toallas sanitarias.

[...] Con las toallas sanitarias llegas a la tienda y... “en bolsita negra”, o te está atendiendo un hombre y mejor ni llegas (Evelyn, 18 años).

Los varones concordaron en algunos de los sentimientos mencionados por las mujeres, como la incomodidad, la extrañeza y el estar voluble. Aunque, uno de los participantes vive los cambios como positivos.

Pues a mí se me hizo raro porque pues de la nada cambia tu cuerpo, así de un día para otro y dices ¿qué onda? (Hugo, 17 años).

Me sentí chido (Gabriel, 17 años).

Yo me sentía muy voluble, a veces feliz y a veces estaba en la depre y ni sabía ni por qué (Mariano, 15 años).

De acuerdo con Sosa (2012), el tener un cuerpo de hombre o de mujer y la manera en cómo se viven los cambios corporales, forma parte de un proceso de aprendizaje en donde los y las adolescentes aprenden a actuar y ser tratados de acuerdo a lo que significa ser hombre o ser mujer. Según la autora estos aprendizajes son influenciados por discursos pedagógicos, médicos, psicológicos y sociales. Los discursos sobre los cambios corporales femeninos y masculinos, contribuyen a que ambos, pero sobre todas las mujeres, experimenten sus cambios de maneras contradictorias y problemáticas. Como pudimos observar, la mayoría de los y las participantes experimentaron los cambios de manera confusa, a excepción de un varón que los percibió como positivos llamándolos “chidos”.

Prácticas autoeróticas. Masturbación: “Yo digo que entre más, vas a querer más y más”

La masturbación puede ser una experiencia tanto positiva como negativa, sin embargo, la mayoría de las entrevistadas refirió no recurrir al autoerotismo. Solo una participante señaló que su mamá le ha hablado positivamente de esta práctica, resaltando la importancia de la experimentación y exploración del placer en el propio cuerpo. Sin embargo, le recomendó que lo hiciera ocasionalmente porque “se corría el riesgo de hacerse “adictos”.

Pues no sé, puede ser algo bueno y a la vez algo malo. Pues como dice a veces mi mamá, si ustedes quieren experimentarse estaría bien, así aprenden lo que les gusta, cómo se sienten y cosas así para experimentarnos nosotras mismas y dice mi mamá “pues sí estaría bien una que otra vez, mientras vayan viendo los cambios en su cuerpo” y cosas así, pero hay muchas veces en que ya muchos (se) sienten como que adictos de que diario, diario y cosas así. Yo tengo un amigo que siempre dice que él diario, que él está masturbándose y cosas así y que para eso él usa revistas, o fotografías de muchachas, o pues viendo pornografía y cosas así y entonces a mí nunca me... sabe cómo que yo nunca... (Silencio) (Dayana, 17 años).

Otra participante no tenía conocimiento de que existía la masturbación femenina hasta que tomó la asignatura de sexualidad en el bachillerato. Hizo alusión a una docente, que le habló positivamente de esta práctica y le señaló su importancia, lo que fomentó que ella lo llevara a cabo. Sin embargo, señaló que prefiere “controlarla” hasta que se encuentre con su pareja.

Yo pienso que... bueno... yo no sabía que se podía masturbar uno (risas), hasta que entramos aquí en la prepa. O sea, sí sabía que te podías tocar y todo eso, pero aquí en la prepa como que lo experimenté más. Este... la maestra nos dijo que era importante que nos tocáramos a nosotros, que nos tocáramos así, pues, nuestro cuerpo, que experimentáramos lo que queríamos sentir y en dónde podíamos sentir y en qué parte nos gustaba. Una sola vez lo he hecho (risas) (Margarita, 17 años).

En los grupos de discusión la masturbación fue mayormente desvalorizada y relacionada con la “suciedad”, la “tontería” y la enfermedad siendo más reconocida la masturbación masculina.

Sin embargo, en las entrevistas encontramos más aceptación de dicha práctica sobre todo si se realiza en pareja.

En algunas participantes también encontramos “riesgos” de la masturbación, basados en mitos como lo relativo a la frecuencia de la práctica. Es decir, esta actividad autoerótica es válida siempre y cuando no ocurra diariamente, porque de ser así se corren algunos riesgos, como puede ser caer en una adicción o tener un problema de satisfacción sexual en una relación de pareja.

La masturbación fue uno de los temas en los que son más evidentes las desigualdades de género, siendo más aceptada la masturbación masculina y la femenina mucho menos frecuente y desvalorizada. De acuerdo con Jones (2010), la depreciación del autoerotismo se asocia con reputaciones negativas. Específicamente en el caso de las mujeres, indica que existe una dificultad para realizar y contar prácticas autoeróticas.

Entre los entrevistados varones la masturbación es una práctica positiva requerida por el cuerpo. Solo un participante refirió no tener interés en el autoerotismo porque él prefiere “hacer el amor”.

Pues... según yo, lo requiere el cuerpo, pero dicen que no, que es porque a uno le gusta hacerse auto placer, me gusta complacerme, como conocer mi cuerpo y así, no lo veo malo. Mucha gente dice que hacer eso está mal, que con el tiempo te va a ser... problemas en tu vida (Ricardo, 17 años).

Pues, no me gusta, bueno, sí está bien, está chido, pero yo prefiero hacer el amor a haciéndome yo, porque... cada quien, a mí en lo personal, como que no es lo mío es que como que... siempre estoy haciendo algo, o sea, ¿si me dan ganas? no creo, porque o estoy viendo una película, o estoy con mis amigos, o en una fiesta o leyendo, como que no le doy tiempo para irme a masturbar (Jaime, 19 años).

La concepción de la masturbación de los adolescentes entrevistados es una práctica saludable y requerida por el cuerpo sin embargo implica una comparación negativa y jerarquizada con las relaciones sexuales, subestimando al autoerotismo.

Prácticas eróticas. Faje: “¿Faje? Sí, pero con palabras mejores”

Entre el alumnado de ambos sexos el faje se entiende como caricias en todo el cuerpo con o sin ropa, ausentes de penetración. Al faje también lo llaman “caldear” o “agasajes”. Por lo regular los fajes son prácticas previas a la primera relación sexual debido a que el llegar al coito es un proceso gradual que pasa por distintas prácticas eróticas.

En los grupos de discusión el tema de los fajes fue visto de manera más positiva que en las entrevistas narrativas (a excepción del grupo de alumnas de primer semestre, es decir las participantes menores, para quienes este tema no fue de mucho interés y se mostraban algo nerviosas), desde el momento que hicimos preguntas al respecto las y los participantes gritaban y hacían bromas acerca de esta práctica.

“Los fajes” son aceptados tanto dentro de relaciones de noviazgo que consideraban estables, así como dentro de relaciones pasajeras y libres para satisfacer un placer momentáneo.

Algunas participantes (sobre todo las mayores), indicaron que el faje se realiza con personas que les atraen físicamente y no dentro de relaciones formales. Dijeron que el faje es una práctica momentánea que se lleva a cabo por placer sin obligación alguna.

Con él era así como que me daba la curiosidad de saber ya qué era lo que se sentía de tener relaciones, porque con él me sentía cómoda, así como de más a gusto y como dicen (las relaciones sexuales) sí te dan placer y cosas así. Con él era de que cuando teníamos chance, pues nos dábamos un fajecito, pero pues nada más así (leve) (Dayana, 17 años).

(El faje) es con la persona que te atrae y dices me gusta y por ejemplo te lo topas en una fiesta y órale. No más para un rato (Carmen, 18 años).

En otra participante existe la dicotomía de mujer “buena” y “mala” que menciona Amuchástegui (2001). Lo que hace la diferencia entre estas dos imágenes es la ausencia o presencia de sentimientos afectivos de por medio. En este caso la adolescente desaprueba el haber tenido fajes fuera de relaciones de pareja formales e inclusive se siente desprestigiada, por el contrario, disfruta y aprueba estas mismas prácticas dentro de su relación formal de noviazgo.

Porque... pues no sé, es que como que yo... bueno, a mí antes... no sé, yo pienso que antes los hombres a mí no me tomaban, así como muy en serio siempre como juego, como una diversión por un rato y pues más que nada eran más caldos que nada y fajes y de ahí no pasaban, pues (Luz, 18 años).

Pues no... pues sí hubo muchas, bueno...hubo como dos ocasiones que sí la verdad que, sí me gustaron, pero... porque yo siento que lo hice con la persona que yo quería, pues. Aunque él no me quería y todo yo o sea, yo lo hice porque yo quise, porque a mí me nació y las otras ocasiones no, o sea, eran así como que ¡ah simón! (Sí) O sea, no más por hacerles caso (Luz, 18 años).

Al igual que en el estudio de Sosa (2005), el “faje” fue bastante difundido entre las adolescentes entrevistadas. La autora señala que muchas veces se empieza con un faje y se termina teniendo relaciones sexuales dándose en un contexto donde hay poca cabida para la planeación, como en el caso de una participante que nos compartió que había planeado un “faje” y culminó en su primera relación sexual.

En este trabajo, aunque el faje puede ser el preámbulo de una relación sexual no planeada, también puede ser una actividad realizada por sí sola, en algunos casos se ve esta práctica como fuente de placer y como una vía para demostrar afecto. Cuando el faje es utilizado como fuente de placer dentro de relaciones ocasionales, en algunos casos es aprobada y en otros desaprobada. En todos los casos fue permitido como vía para demostrar afecto, pero fue necesario cambiarle el nombre.

Respecto al peligro de que la reputación de las adolescentes se vea dañada por realizar prácticas de este tipo, tiene que ver con el control de su sexualidad por medio de los llamados chismes, los cuales funcionan como un dispositivo para normar sus comportamientos (Jones, 2010). Esto afecta de manera diferente a mujeres y a varones siendo ellas desprestigiadas por los mismos comportamientos valorizados entre varones. Al contrario de las mujeres, ninguno de los participantes mencionó el riesgo de desvalorizarse por la realización de algún faje u otra práctica.

Al igual que sus pares mujeres, el faje entre los participantes fue una actividad bastante difundida, sin embargo, en los discursos y narrativas se pueden encontrar profundas diferencias.

Todos aprobaron esta práctica, solo un participante señaló que de no hacerse con afecto se convertía en una actividad “grosera”. Cuando hablaron de los riesgos del faje, los hombres mencionaron muchos menos y ninguno tenía que ver con el involucramiento de los sentimientos ni con su reputación. Coincidieron con las adolescentes en que eran una fuente de obtención de placer y hablaron de manera más frecuente sobre la sensación de extrañeza.

La primera fue en un cine, iba yo con mi novia y pues no sé, sentí medio extraño porque fue la primera vez, y pues no sé, se siente, así como la

curiosidad en un principio, pero después ya que lo haces pues ¡no está tan mal!, entonces no sé fue algo bastante... (Silencio) (Jorge, 17 años).

Está bien, es que no es puro morbo hacer todo eso, o sea, sí puedes expresar cariño de esa forma no bien grosero (Jaime, 19 años).

Bien extraño, porque nos besábamos y yo le ponía la mano aquí y se aceleraba la respiración y como que si decía —¿será que está bien o que está mal?— Y ya seguíamos y ya así una vez le toqué la pierna y ella me puso la mano en la pierna y ya pues le empezaba a meter la mano por la blusa y le gustaba y eso me daba para seguir explorando (risas) así de poco a poquito (Jaime, 19 años).

Al igual que en las participantes mujeres, en las entrevistas analizadas, los fajes fueron el escenario previo para posteriormente tener la primera relación sexual, dos de los entrevistados con la misma novia y otro participante con una amiga. Como lo expusimos anteriormente existe una secuencia frecuente entre adolescentes en donde antes del coito se comienza con prácticas eróticas como besos, caricias y abrazos en distintas partes del cuerpo, posteriormente las prácticas incluyen caricias a los pechos de las mujeres y más tarde cada uno acaricia los genitales del otro por encima de la ropa para continuar por debajo (Jones, 2010). Este recorrido es gradual en muchos adolescentes, incluidos varios de los participantes en este estudio.

Significados de la primera relación sexual “Lo he disfrutado al máximo y no me arrepiento”

En los grupos de discusión sobre el inicio de la vida sexual activa entre adolescentes, surgieron algunos comentarios claramente diferenciados si hablaban de vida sexual de mujeres o de hombres. Encontramos ciertos discursos tradicionales de parte de algunas participantes que hicieron referencia a la “normalidad” de la vida sexual activa masculina y de lo “malo” de la transgresión de la norma de la virginidad femenina. A pesar de estos señalamientos, es necesario resaltar que ellas no refieren estar de acuerdo con estos conceptos antagónicos, por el

contrario, reconocen este discurso en la sociedad y lo cuestionan. Inclusive encontramos experiencias relacionadas con su capacidad de decidir acerca de sus prácticas sexuales.

Pues desde antes de que tuviéramos (relaciones sexuales) sí sentía ganas pero tenía mucho nervio de si quedaba embarazada, pero pues obviamente ya cuando fuimos pues se me fueron bajando poquito los nervios, porque, bueno él ya me había dicho que ya los había comprado los condones para cuidarnos y todo, pues sí fueron muchos nervios [...] ya como fuimos avanzando pues se me fueron bajando los nervios por lo que él me decía, de que no iba a pasar nada, me decía que si... o sea, que al tener relaciones él sabía que había consecuencias de quedar embarazada o “X” cosa y no por eso se iba a echar para atrás ni nada, por eso también fue que se me fueron calmando los nervios (Dalila, 17 años).

Otra participante describió su primera relación sexual como planeada y para ella fue placentera sin embargo el peso de su familia en su vida sexual es algo que le causa conflicto. Comentó que le gustaría compartirle a su madre estas experiencias pero que se detiene porque según ella es una persona muy conservadora, lo que hace que sienta culpabilidad al pensar que le miente.

Pues lo disfruté al máximo la verdad lo disfruté, lo gocé y todo y hasta ahorita también lo he gozado y lo he disfrutado al máximo y no me arrepiento. Pero también yo digo que como que me da para abajo (me entristece), porque sí me gustaría a mí contarle a mi mamá, tenerle la confianza de decirle que ya tuve relaciones y contarle cómo fue y me siento mal por eso porque le miento porque a veces me pregunta y no le puedo decir que sí, porque ¿y si lo toma a mal y hace que me separe de él o le dice algo a él? o no sé (Luz, 18 años).

Aunque las entrevistadas comentaron haber decidido acerca de su primera relación sexual y haber elegido al compañero, todas mencionaron la importancia del vínculo afectivo para realizar esta práctica y validaron que hubiera sucedido

dentro del noviazgo. Esto concuerda con lo señalado por Jones (2010), quien cree que las adolescentes se aproximan a los consejos de sus padres quienes les recomiendan tener relaciones sexuales solo “por amor” y con un novio.

O sea, sí se me hizo bien lindo y como que estaba... o sea, va a sonar cursi... pero como si lo estuviera haciendo por amor pues, no por simplemente una calentura, sinceramente sí lo vi bien lindo porque hasta me abrazaba y todo, no cambió nada... yo pensé que como dicen que los hombres cambian cuando tienes tu primera vez con ellos [...] yo he escuchado a mis amigos que los hombres solamente cuando tienen su primera vez con su... bueno que tienen relaciones con sus novias, que ya no es lo mismo porque pues ya la probaron... ya no pasó nada, o sea, es como —¡sabes qué pues ya tuve lo que quería ya me voy y todo eso!— (Margarita, 17 años).

En este comentario observamos que para la participante hay una diferencia que se da en el comportamiento de los hombres a partir de la primera relación sexual, es similar al de otra entrevistada que piensa que el hecho de haber tenido relaciones sexuales con su novio hizo que su relación se deteriorara. Esto es muestra de las relaciones asimétricas entre adolescentes de acuerdo con su sexo, en donde los hombres aparentemente tienen el poder de decidir la continuidad o no de una relación de pareja y de calificar o descalificar las actividades de sus pares mujeres.

En cuanto a las experiencias de los participantes varones, al igual que en sus pares mujeres encontramos la importancia de que exista un vínculo afectivo de por medio para que se lleven a cabo prácticas sexuales. Dos participantes hablaron de lo “especial” de su primera relación sexual debido a los afectos de por medio; asimismo, otro participante relató que para que realice algún tipo de práctica erótica preferiría que existiera algún tipo de relación entre él y la persona.

Fue hace un año, fue en casa de mi novia, fue todo seguro, fue algo más bien espontáneo, era mi novia, ya habíamos platicado de eso, este... pues

yo... primero fuimos al cine, ya estuvimos un rato y fuimos a comer, y después estábamos en una plaza cerca de su casa y de ahí nos fuimos a su casa, ella me dijo —vamos a mi casa—, y fuimos. En la calle, en el centro me habían dado unos preservativos, entonces llegamos a su casa y entré (Jorge, 17 años).

Pues sí me gustó la verdad bastante, fue... especial por así decir, porque yo la verdad la quería mucho y no sé fue algo muy bonito compartir eso con alguien que quería en ese momento (Jorge, 17 años).

Parrini y Hernández (2012), señalan que anteriormente en muchos estudios se encontraba que los jóvenes se iniciaban sexualmente con sexoservidoras lo que no ocurrió con ninguno de los entrevistados en este trabajo, sino que se iniciaron con novias y “amigovias”. Esto coincidió con el estudio de Jones (2010), quien encontró que sus participantes varones se iniciaron con novias, “transas ocasionales” o “transas frecuentes”.

Conclusiones y recomendaciones

Los distintos significados del placer y del erotismo están enmarcados dentro de las diversas prácticas sexuales de los y las participantes. Estas prácticas frecuentemente están atravesadas por discursos y desigualdades de género que pueden hacer que las y los adolescentes vivan sus sexualidades de maneras contradictorias. Esto es visible en las diferencias que hacían si se referían a las prácticas sexuales femeninas o masculinas.

Se pudo constatar por ejemplo que existía el peligro de que la reputación de las adolescentes mujeres se viera dañada por ejercer prácticas sexuales, esto tiene que ver con el control de su sexualidad por medio de los llamados chismes, es decir por lo que se diga de ellas y resulten estar “quemadas”, como lo apunta Jones (2010), la producción y circulación de chismes es un dispositivo de control social de la sexualidad de las adolescentes que regula y sanciona sus comportamientos. Lo que afecta de manera diferente a mujeres y a varones siendo ellas criticadas por los mismos comportamientos aceptados e inclusive celebrados

entre varones. En las percepciones de los hombres ninguno mencionó el riesgo de resultar “quemado” por la realización de alguna práctica sexual.

A pesar de esto, ellos y ellas valoran, revaloran y construyen sus sexualidades dando sentido a sus propias significaciones y vivencias. El no aceptar pasivamente mandatos diferenciados hace que los y las adolescentes, sobre todo las mujeres, cuestionen y construyan sus propios marcos morales al respecto. En algunas ocasiones estos cuestionamientos se dan a nivel discursivo, pero se cumplen las normas en la práctica, en otras por el contrario, trasgreden la norma en sus experiencias, pero a nivel discursivo no lo reconocen.

El hecho de que las participantes den cuenta de la búsqueda del placer como parte importante en sus relaciones sexuales, con todo y sus limitaciones y justificaciones, da cuenta de un contexto más positivo en el cual los roles tradicionales de género están cambiando.

Asimismo, el que algunos de los hombres hablen de inequidades de género que los benefician a ellos y que a su vez los cuestionen, también da cuenta de un panorama más alentador.

El que participantes de ambos sexos, reconozcan la búsqueda del placer sexual y lo acepten como válido y valioso es uno de los hallazgos más importantes de este estudio.

Es necesario mencionar cómo la anticipación del placer en las experiencias sexuales de los hombres y mujeres (aunque evidenciada mayormente en los primeros), da cuenta de avances en la equidad de género en la sexualidad adolescente. Sin duda alguna pensamos que la educación formal ha tenido un papel fundamental en esto basándonos en algunos comentarios de las y los sujetos que hacían mención a lo que pensaban antes y después de llevar asignaturas de sexualidad en el bachillerato.

Desde el punto de vista de las adolescencias, es necesario incorporar la perspectiva del placer y del erotismo en la educación formal, porque entre más apertura se tenga en el espacio escolar hacia estos temas, se pueden brindar mayores elementos que contribuyan al cuidado de su cuerpo y a su derecho de experimentar su propio placer.

Asimismo, si se incorpora la perspectiva de género no solo se proporcionarán herramientas que favorezcan el derecho a experimentar su propio placer,

sino también a la búsqueda de relaciones sexuales seguras, libres de coerción y violencia.

Para finalizar, es necesario resaltar el hecho de que las desigualdades de género están cambiando gradualmente, dando lugar a nuevas formas de relacionarse entre las adolescencias. Esto lleva a la necesidad de enfatizar en el trabajo pendiente por hacer de parte de toda la sociedad, para buscar nuevas formas de interactuar que sean más equitativas entre hombres y mujeres. Asimismo, es menester difundir y continuar señalando la importancia del tema del placer como una parte necesaria de la sexualidad integral, para contribuir a los objetivos de la Declaración Ministerial Prevenir con Educación (2008), tarea a la que intentamos contribuir desde el contexto inmediato de este proyecto.

Bibliografía

- 1a Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y El Caribe. (2008) “Declaración Ministerial: Prevenir con Educación”. Recuperada de: http://data.unaids.org/pub/BaseDocument/2008/20080801_minsterdeclaration_es.pdf
- Amuchástegui, A. (2001). Virgindad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados. México: Edamex/Population Council.
- Azcárraga, M. (2009). Educación integral de la sexualidad en América latina y el Caribe: educar para prevenir. *Transatlántica de educación*. Vol. VI, pp.144. Recuperado de: DIALNET el 03 de mayo de 2013 en <http://www.educacion.gob.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica06.pdf>
- Flores, F. (2010). Representación Social y Género: Una relación de sentido Común. En *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (339 — 358). México: UNAM.
- Checa, S. (2003). Género, Sexualidad y Derechos Reproductivos en la Adolescencia. Argentina, Paidós.
- Gibbs, G., (2012). El análisis de los datos cualitativos en la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Hernández J. (2012). Los significados de la sexualidad y la formación de la identidad en el bachillerato. En *Jóvenes y Bachillerato* (181 — 210). México: ANUIES.

- Jones, D. (2010) Sexualidades Adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea. Argentina CLACSO/CICCUS.
- Mc Laren, P. y Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra— pública: notas hacia una redefinición, en Peter Mc Laren, Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo, Rosario, Ediciones Homo Sapiens.
- Parrini, R. y Hernández A. (2012) La Formación de un Campo de Estudios Estado del Arte sobre Sexualidad en México 1996 — 2008. México CLAM/IMS/UERJ
- Plascencia, C. (2014), Un acercamiento a los significados y prácticas de las sexualidades adolescentes en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. Tesis de Maestría. México. Maestría en Investigación Educativa Universidad de Guadalajara.
- Ríos, M. (2011). Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales”. México. CEIICH, UNAM.
- Rodríguez, Y. (2006). Jóvenes y Erotismo: Significados y Subjetividades. Tesis de Doctorado. México, Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana
- Sandín, E. (2003). Investigación Cualitativa en Investigación, Fundamentos y Tradiciones Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Historia y Género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea (265—302). España: Institución Alfons el Magànim.
- Sosa I., (2005). Significados de la salud y la sexualidad de jóvenes. Un estudio de caso en escuelas públicas de Cuernavaca. México. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Sosa, I. Erviti, J. Menkes, C. (2012). Haciendo cuerpos, haciendo género. Un estudio con jóvenes en Cuernavaca. La ventana, IV, 225 — 291.
- Tena O., Torres X. y Hernández H. Prescripción y vigilancia familiar de normatividades sexuales: Su correspondencia con las prácticas de mujeres y varones universitarios. Revista de Estudios de Género La Ventana, México 2004 n° 20. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/884/88402007.pdf>

Van Manen, M., (2003). Investigación educativa y Experiencia Viva. España.
IDEA EDUCACIÓN.
Weeks, J. (1998). Sexualidad. México. Paidós, PUEG, UNAM.

El juego cooperativo: reflexiones desde los autores clásicos del juego y la experiencia de los niños

Mariela Alejandra Alvarado Guzmán

Para jugar de verdad, el hombre, mientras juega, tiene que convertirse en niño.
(Huizinga, 2000, p. 252).

Resumen

Este trabajo articula un cuestionamiento teórico y empírico a la propuesta de los juegos cooperativos, retomando principalmente a Huizinga, Caillois y Duvignaud, y recuperando las experiencias de niños y niñas en torno al juego y el jugar obtenidas de un trabajo etnográfico durante cinco meses en el ciclo escolar 2018—2019, con 39 niños y niñas de cuarto grado de primaria de una escuela pública de Zapopan, Jalisco. Guiándonos bajo el interaccionismo simbólico y la fenomenología, presento las reflexiones derivadas de este trabajo, que muestran que para niños y niñas la experiencia de jugar conserva una esencia lúdica y gratuita, juegan por diversión, por convivir con los demás y no solo por los resultados del juego; que existen diversas experiencias y significados sobre un mismo juego, por lo que nombrarlos solo por sus tipos y estructuras resulta limitado; que la exclusión al jugar es solo un síntoma de la exclusión fuera del juego; y que perciben y distinguen las formas de violencia, además de la intencionalidad de las acciones y el contacto físico en el juego. A la luz de esto propongo que la estructura del juego no es determinante para las formas de jugar y señalo que basarnos en dicotomías como cooperación—competencia y ganar—perder restringe la comprensión del jugar, pues ambas integran esta vivencia y permiten establecer lazos con los demás; sugiero así, apartarnos de propuestas e intervenciones que hacen del juego un dispositivo e intentan suprimir y modificar los juegos competitivos volviéndolos cooperativos.

Palabras clave: juego, jugar, juego cooperativo, experiencia

Introducción

El tema de este trabajo es la experiencia de cooperación y competencia de niños y niñas al jugar diversos tipos de juegos colectivos y los factores que inciden en la construcción de sus relaciones en torno al jugar. Vinculamos los hallazgos del trabajo de campo etnográfico con los principales planteamientos teóricos de Huizinga, Caillois y Duvignaud para reflexionar sobre la propuesta de los juegos cooperativos.

En la primera parte muestro la problematización del tema de investigación. Posteriormente, expongo el marco teórico—metodológico fundamental y presento algunos principios para realizar investigación *con* niños y niñas. Finalmente, desgloso las conclusiones de este trabajo que se centran en una experiencia gratuita al jugar y en los lazos generados entre niños y niñas.

Un debate sobre el juego cooperativo y el juego competitivo

Los *juegos cooperativos* son actividades implementadas por docentes de educación física y de aula regular, promotores del juego e investigadores para trabajar el juego como contenido motriz y/o desarrollar habilidades actitudinales como la solidaridad, la cooperación, etc.; son utilizados como estrategia de intervención para afrontar situaciones de violencia entre estudiantes y mejorar sus relaciones dentro y fuera del juego.

En los juegos cooperativos los objetivos de los jugadores están estrechamente vinculados, y los resultados que persigue cada miembro del grupo, son beneficiosos para el resto de los compañeros con los que está interactuando, en contraposición a los juegos competitivos en los que los objetivos de los jugadores están relacionados, pero de forma excluyente, y un participante alcanza la meta, sólo si los otros no la consiguen alcanzar (Garaigordobil, 1995, p. 95).

Estas definiciones se enmarcan en el enfoque hegemónico que estudia al juego desde la pedagogía y la psicología dotándolo de una utilidad más allá de sí mismo, volviéndolo un instrumento para lograr un fin formativo. No obstante, coincido con diversos autores (Duvignaud, 1982; Emiliozzi et al., 2009; Hui-

zinga, 2000; Mantilla, 2016; Rivero, 2009; Scheines, 1998) en que, cuando el juego se usa como un medio para alcanzar un fin, tornándose un instrumento, pierde su sentido lúdico y deja de ser un juego, por lo que conviene nombrarlo como herramienta, actividad, *recurso didáctico*, *instrumento metodológico*, *medio operativo* (Emiliozzi et al., 2009) o dispositivo didáctico (Rivero, 2009). El dispositivo del juego cooperativo es una actividad impuesta por los docentes que frecuentemente omite la perspectiva del jugador y corrompe su libertad.

Los estudiosos de los juegos cooperativos marcan las dicotomías cooperación—competencia y ganar—perder, al plantear que en el juego competitivo los jugadores tienen un comportamiento económico, que coincide con la *teoría de juegos* de Neumann y Morgenstern (1953). Creen que juegan en función de los resultados, por el deseo de ganar a los demás, ocasionando tensión entre los jugadores, enemistades, situaciones de rechazo y exclusión, falta de confianza, poca unidad, solidaridad y tolerancia al jugar (Brotto en Velázquez, 2016). Por el contrario, sugieren que los juegos cooperativos generan que todos los jugadores participen, se diviertan, tengan un sentimiento de victoria, aprendan a aceptar, compartir y confiar en los demás y a ser solidarios (Brotto en Velázquez, 2016).

Sus precursores critican el juego competitivo y lo equiparan con una forma de reproducir la competencia económica y la injusticia social:

Se acepta que es normal que haya ganadores y perdedores, se acepta también que lo más importante es ganar, incluyendo la utilización de la fuerza, la manipulación, la trampa y el engaño (...) La relación ganador/perdedor no está sólo en el juego. También se ve entre patrón/obrero, rico/pobre, “países desarrollados”/“países sub—desarrollados” (...) Esta sociedad refuerza la relación de dominación, de violencia, de la destrucción de los débiles por los fuertes. Pocos son los “ganadores” y muchos son los “perdedores”. Del mismo modo que se acepta normalmente que un equipo le gane a otro, también se acepta, como algo natural, la relación de dominación en la sociedad... Se cree que el que gana merece el triunfo porque es el más fuerte. Igualmente se acepta que el dueño de la fábrica está donde está porque supo esforzarse y trabajar (Brown, 1990, p.17).

Aunque el juego cooperativo busca alejarse de la competencia económica y de los resultados del juego, en el fondo parecen adherirse al modelo económico dominante porque lucran con el juego valiéndose de estrategias publicitarias para posicionarlo como un recurso novedoso y útil contra dicha competencia; priorizan el desarrollo de habilidades valoradas en este modelo como la cooperación¹¹ donde prima la productividad y la negociación, que discursivamente concretizan en “ganar—ganar”; también lo justifican desde lineamientos dictados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]¹² perdiendo su esencia lúdica.

El uso que se hace del concepto lúdico en el campo de la educación a veces designa lo opuesto al trabajo y en otras, se entiende como un complemento a éste, pero comúnmente refiere a una propiedad dada, algo dinámico, práctico, activo, corporal o divertido, olvidando que su principal característica es la gratuidad: “está fuera de la esfera de la utilidad o de la necesidad materiales” (Hui-zinga, 2000, p. 168), “no produce nada: ni bienes ni obras. Es esencialmente

¹¹ Desde su etimología, la cooperación comprende una correspondencia con los otros apartándose de la individualidad, y una relación con un trabajo, fin o propósito. Puede entenderse como trabajar juntos en algo y para algo. El término es utilizado ampliamente en economía donde grupos toman acuerdos para favorecer sus intereses. Se relaciona con la actitud de negociación, en la que se racionaliza cada acción o jugada para obtener mayores beneficios.

¹² Velázquez (2016) fundamenta el juego cooperativo como actividad educativa desde las competencias claves para desenvolverse en el mundo actual dictadas por la OCDE. No obstante, el concepto competencia empleado en educación fue introducido desde el ámbito laboral y pretendía el desarrollo de habilidades para insertarse en él, vinculando el sector productivo con la escuela (Díaz—Barriga, 2011). Y aunque actualmente las competencias designan un conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores, y no contemplan explícitamente la competitividad (disputa por demostrar superioridad), parecen responder a una motivación competitiva pues suponen una evaluación constante del nivel de logro que conlleva diferenciaciones y retribuciones, lo que concuerda con el desarrollo del individuo para ser insertarlo en el mercado laboral que busca la OCDE. Existe un doble discurso pues sistemáticamente hay competencia y se responsabiliza al individuo de la cooperación, pero ésta última no basta para la modificación del orden social.

estéril...” (Caillois, 1986, p.7). Remite a un modo de hacer que no pretende nada fuera de sí mismo porque todo su sentido está contenido en él: “Una praxis que, aun manteniendo tenazmente su naturaleza de medio, se ha emancipado de su relación con un fin, ha olvidado alegremente su objetivo y ahora puede exhibirse como tal, como medio sin fin” (Agamben, 2005, p. 112).

Ahora bien, autores como Elias y Dunning (1992), que estudian el juego desde un enfoque sociocultural, reconocen un valor inigualable en los juegos competitivos porque son un preámbulo para constituir los deportes, e históricamente algunos juegos contribuyeron a resolver disputas de interés, poder y credo, sin violencia, por al apego a las reglas consensuadas. Exponen que la competencia y la diversión que sucede al competir son necesidades humanas, y los pasatiempos, deportes y juegos competitivos permiten experimentar una batalla sin violencia, sin herir ni causar daño físico a otros; afirman que la sociedad debe permitir esta emoción a sus miembros como un escape de la rutina diaria. También Huizinga (2000) propone que los juegos competitivos, aunque pretendían lograr victorias y eran jugados para imponer superioridad y vencer a los demás, eran sociales por naturaleza, significaban un lazo con la comunidad y con lo sagrado y permitieron construir elementos fundamentales de la cultura como la música, la danza, el derecho y la poesía. Las competencias muestran un vínculo, incluso una interdependencia, entre los seres humanos; este tipo de enfrentamientos reglamentados de equipos rivales son necesarios para la vida de una comunidad (Grange, 1981).

Reflexionamos acerca de la pertinencia de suprimir los juegos competitivos y/o modificarlos para volverlos cooperativos como algunas propuestas sugieren; sobre la relación que tiene la forma de jugar un juego con su estructura y las razones que llevan a los jugadores a preferir ciertos juegos. Nuestro supuesto es que la estructura del juego podría condicionar el jugar, pero no lo determina, pues la forma de jugar y las preferencias por los juegos implican más factores que solo su estructura y resultados. Así, los objetivos de este trabajo son comprender las interacciones —cooperativas y/o competitivas— que se dan entre niños y niñas al jugar distintos juegos colectivos y la relación que guardan con la estructura o tipo de juego; comprender cómo se presentan y expresan las experiencias de competencia y/o cooperación en sus juegos; sus preferencias sobre

diversos juegos y experiencias lúdicas, y los diversos elementos que son significados al jugar.

En seguida expongo los fundamentos que permiten acercarnos al jugar y a las experiencias e interacciones de niños y niñas para el logro de nuestros objetivos.

Aproximación teórica—metodológica para estudiar el jugar

El concepto *juego* suele utilizarse como sinónimo de *jugar*; no obstante, el juego refiere a cierta estructura y/o tradición determinada previamente que requiere de algunas condiciones para que se pueda jugar: reglas implícitas o explícitas, número de participantes, objetivo, instrumentos, etc.; tiene un espacio y tiempo fuera de la vida ordinaria y sus roles establecidos. El jugar es la acción que ocurre durante el juego, consiste en experimentarlo y requiere siempre una disposición personal.

Huizinga (2000) define el juego como “una acción libre ejecutada *como si*” (p. 27); que se aparta de la utilidad material y del tiempo y espacio de la vida cotidiana, tiene reglas propias libremente aceptadas, se transmite por tradición y puede repetirse en cualquier momento. El “como si” consiste en la conciencia permanente de que se está jugando dentro de un juego; de este modo, la vida cotidiana y sus relaciones no son una continuación del juego como parecen plantear los juegos cooperativos, pues el juego tiene un inicio y un término. Por su parte, Mantilla (2016) expone que los juegos son “esquemas socioculturales preexistentes a los niños y también a los adultos (...) propicios para la representación, para vaciar en contenidos simbólicos muy diversos” (p.19); “el jugar acontece como experiencia situacional, mientras que el juego es preexistente y persiste al margen de los jugadores” (p. 176).

Hay diferentes clasificaciones sobre tipos de juegos. Retomamos la de Huizinga (2000) que se centra en los juegos agonales o competitivos que ponen a prueba las facultades del jugador: “su fuerza corporal, su resistencia, su inventiva, su arrojo, su aguante y también sus fuerzas espirituales, porque en medio de su ardor para ganar el juego, tiene que mantenerse dentro de las reglas” (p. 24—25). La de Caillois (1986), que además de considerar el competitivo (*agon*) que implica la habilidad o destreza del jugador, analiza el juego de azar (*alea*) que involucra la suerte, de simulacro (*mimicry*) que consiste en representar a

algo o alguien distinto al que se es en la vida diaria y de vértigo (*ilinx*) que producen una sensación corporal intensa. Este autor precisa que en los juegos competitivos las reglas suelen ser explícitas para que no existan ventajas y tengan las mismas posibilidades de ganar; también se alternan los lugares de juego, se dan tiempos iguales para realizar las jugadas y/o se permite al contrincante realizar la primera. Mencionamos además la clasificación de Duvignaud (1982) afín con el juego libre no reglado que se encuentra en diversas experiencias lúdicas.

Por otra parte, con base en diversos autores (Garaigordobil, 1995; Orlick, 1981; Omeñaca; Velázquez, 2016) señalamos que los juegos cooperativos son un tipo de juego donde las acciones de los participantes no son opuestas sino se dirigen hacia la misma meta, y los competitivos, además de presentar oposición de las acciones, tienen ganadores y perdedores. Velázquez (2016) agrega también los no competitivos con oposición donde frecuentemente se alternan los roles de juego, y aunque se intenta perjudicar las acciones de los demás, no suele haber ganadores ni perdedores.

Diversos trabajos (Arévalo—Sánchez, 2016; Clavijo, 2015; Lazcarro, 2015; Molina, 2016; Osés et al., 2016; Osornio, 2016) reportan que el juego cooperativo como estrategia de intervención ha logrado la disminución de algunas manifestaciones de agresividad y violencia, una mayor participación y colaboración entre estudiantes, y el desarrollo de habilidades sociales como la asertividad y la resolución de conflictos, y destacan “la importancia del fomento de los juegos cooperativos (...) estas intervenciones deben darse a edad temprana, preferiblemente como parte de la educación básica, y deben estructurarse de forma continua dentro de las actividades de la rutina escolar” (Osés et al., 2016, p. 184). Estos juegos que aparentemente mejoran las relaciones dentro y fuera del juego, nos obligan a tomar como escenario la escuela para detenernos minuciosamente en las relaciones y grupos de juego cotidianos, a fin de comprender cómo se muestran las relaciones competencia y cooperación al jugar.

Ahora bien, centrarnos en el estudio del juego y sobre todo del jugar, supone adentrarnos en el mundo empírico de forma directa y reconocer que “la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás” (Pérez, 1994, p.27); de tal modo, nos dis-

tanciamos del enfoque positivista que marca una clara separación entre sujeto/objeto, que considera que la realidad está dada y que el conocimiento es algo que el investigador debe develar. Este enfoque ha guiado diferentes investigaciones sobre el juego y el juego cooperativo, entre las que destacan las de Orlick¹³; sin embargo, resulta insuficiente porque no suele tomar en cuenta todos los elementos que existen al jugar: espacio, tiempo, número y sexo de los jugadores, cómo inicia y termina el juego, y concede poca importancia a la intencionalidad de las acciones de los jugadores.

Los seres humanos no solo reaccionamos a estímulos, no jugamos determinados por las estructuras del juego; somos agentes que orientamos nuestro comportamiento partiendo de una interpretación que obedece a lo que es importante para nosotros, a las distintas situaciones que vivimos y a los comportamientos de los demás; construimos significados en la interacción cotidiana, dentro de un contexto particular. En el interaccionismo simbólico, la orientación de nuestros actos y las indicaciones hacia nosotros mismos son posibles, porque los seres humanos poseemos un self constituido por un proceso reflexivo derivado de la interacción de individuo consigo mismo (Blumer, 1982). La herramienta que utilizamos para captar las acciones e interacciones entre los jugadores fue la observación participante.

Como las acciones observables no agotan el jugar, nos acercamos a la experiencia de los jugadores. Las experiencias constituyen la acción de nombrar en narraciones, anécdotas, ejemplos, etc., los acontecimientos que vivimos diariamente y suelen ser pre—reflexivos, pues al momento que ocurren no reflexionamos sobre ellos. La fenomenología, al apartarse de la racionalidad, la concientización objetiva y la argumentación correcta o incorrecta, se enfoca en

¹³ Terry Orlick, pionero en el estudio del juego cooperativo, diseñó distintos juegos que implementó en investigaciones para medir su efecto mediante evaluaciones previas y posteriores a su intervención; operacionaliza variables como la capacidad de compartir, la felicidad, la cooperación, la autoestima, etc. y reporta la interacción cooperativa en niños y un mayor porcentaje de niños que comparten dulces (Orlick 1981); también un aumento del comportamiento cooperativo espontáneo en el tiempo libre de niños (Orlick, McNally y O'Hara citado en Orlick, 1981).

comprender el significado de las experiencias vividas al momento en el que el sujeto las vivió, atendiendo a sus particularidades, pero abarcando la totalidad del fenómeno. De tal modo, recuperamos cómo viven niños y niñas el jugar y sus relaciones en torno al juego, alejándonos de pre—establecer lo que piensan, sienten y significan ellos como jugadores al jugar ya que “la vivencia es la portadora básica de sentido, no alguna teoría, formulación lingüística o construcción abstracta” (Van Manen, 2016, p. 73). La herramienta que nos permitió aproximarnos a la experiencia fue la entrevista semiestructurada.

A continuación, presento de manera general el proceso de realizar el trabajo de campo etnográfico con 39 niños y niñas de cuarto grado, de una primaria pública de Zapopan, Jalisco.

El trabajo de campo con niños y niñas¹⁴

Tradicionalmente los niños contrastan en capacidad intelectual, agencia y conducta con los adultos (Viruru y Cannella, 2005). Estas diferencias se atribuyen a su edad; se considera que deben desarrollarse y madurar. Y aunque siempre han estado presentes, son omitidos de diversas investigaciones en Ciencias Sociales (Clark, 2011; Masferrer, 2011)

Se suele “ventriloquizar” a los niños utilizando a los adultos como sus representantes, no obstante, las opiniones de los adultos sobre los niños son frecuentemente erróneas o sesgadas (Clark, 2011). Por esto, aunque reconocemos que las creencias de los adultos dentro de la escuela pueden restringir los juegos de los niños, nos centramos en lo que los propios niños significan sobre su entorno ya que, para comprender completamente sus perspectivas, deben ser las fuentes de primera mano. Situarlos en el centro del proceso investigativo representa trascender la idea de una infancia universal y abona a los esfuerzos para elimi-

¹⁴ Este apartado es descrito ampliamente en el Capítulo III de mi tesis de Maestría: Alvarado, M. (2021) Una mirada del juego cooperativo desde las teorías clásicas del juego y la experiencia de los niños. Desarrolla temas como la forma de entrar y abandonar el campo, el rol del investigador y el adulto como autoridad ante los niños, los procesos de generar confianza con los niños, registrar notas de campo, entrevistar y jugar con ellos y mi relación con la maestra de grupo.

nar la dicotomía colonizadora adulto/niño, al reconocerlos como seres iguales a nosotros con agencia y poder (Viruru y Cannella, 2005).

A la luz de esto, nos acercamos con las 25 niñas y 14 niños que conforman el grupo de cuarto grado, mediante la observación participante que “sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126). Requiere que el investigador pase tiempo, se involucre de manera directa con quienes estudia y comparta sus actividades cotidianas y que posteriormente registre notas de campo con los datos que considera relevantes. Así, compartimos diversas actividades con niños y niñas en el salón de clases y patio de recreo, clase de deportes, festivales, etc. durante cinco meses, de septiembre 2019 a enero 2020; asistimos 15 horas por semana. Registramos diferentes actividades y su duración, comportamientos de los niños y la maestra, gestos, conversaciones espontáneas, juegos¹⁵, formas de agrupación, características de los espacios, entre otras. Durante las primeras observaciones surgieron dos temas que ampliaron el foco de nuestra investigación y redirigieron nuestras observaciones y las entrevistas: la exclusión dentro y fuera del juego y la violencia directa y simbólica que niñas y niños vivían por la maestra de grupo.

Las entrevistas¹⁶ fueron semiestructuradas, pues permiten profundizar en ciertos temas dependiendo de las respuestas, ser flexibles al realizar preguntas no incluidas en el guión, a la vez que cierta uniformidad en las respuestas, pues entrevistamos a 36 de los 39 integrantes del grupo. Para entrevistar a niños y niñas tomamos en cuenta las directrices señaladas por Davies y Bull (en Westcott y Littleton, 2005). Las respuestas de las entrevistas se agruparon en distintas categorías.

Ahora bien, realizar una investigación con niños y niñas implica más que observar y entrevistar. Por esto presento algunos aspectos a tomar en cuenta para lograr satisfactoriamente un trabajo de este tipo; algo que en mi caso fue posible gracias al acompañamiento de la Dra. Lucía Mantilla.

¹⁵ Instrumento disponible en Alvarado (2021), p. 52

¹⁶ Instrumento disponible en Alvarado (2021), p. 55

Primero, hay que admitir que el proceso de investigación se encuentra atravesado por la mirada del investigador. En el análisis e interpretación de los datos e incluso en el tipo de información a la que puede acceder, incide su género, sexualidad, etnia, clase social y aproximación teórica (Kawulich, 2005). En mi caso, influyó notoriamente mi género, pues niños y niñas me identificaron con las niñas, por lo que conviví más con ellas y eso se muestra en mis registros. Más que un inconveniente resultó favorable, pues en el grupo había más niñas que niños y las situaciones de exclusión se dirigían a tres de ellas. El no forzar a los niños a relacionarse conmigo, permitió generar un acercamiento natural también con ellos. De esta manera, las situaciones y comportamientos de niños y niñas y de la maestra que reportamos responden a los intereses de este trabajo y son solo una parte de la diversidad que sucede en el campo.

También debemos reconocer que la etnografía frecuentemente es una práctica jerárquica, pues el investigador decide qué estudiar, el lugar, población, tiempo, duración y técnicas; sin embargo, la etnografía abre un espacio para la comprensión de los significados de niños y niñas, permitiendo involucrarse en sus actividades cotidianas, algo que en otros espacios todavía no está permitido al haber una separación adulto/niño.

Por otra parte, es indispensable contar con el consentimiento informado de sus padres; sin embargo, no es suficiente que ellos autoricen la participación de sus hijos, pues perpetúa la idea de que los niños están supeditados a los adultos. Por esto, los niños deberán decidir si desean participar o no, luego de comprender las actividades que realizará el investigador. Igual de importante es que los adultos comprendan el rol y funciones del investigador. Comúnmente los docentes piden al investigador apoyarlo en sus labores, como me sucedió en más de una ocasión, o esperan que se comporten de determinada manera con los niños, y si no existe claridad sobre su postura esto afectará el desarrollo de la investigación. Alejarse del típico rol adulto genera tensiones para niños y adultos, en las que se encuentra inmerso el investigador:

Que los adultos deben imponer límites a los niños. Que los adultos deben establecer cierta distancia con ellos si quieren ser respetados (...) se espera que un adulto no permita que los niños hagan demasiado ruido o

que al menos ponga orden cuando sea necesario; de no hacerlo podrían ser considerados irresponsables (Pires, 2007, p.231, traducción propia).

Por esto, aunque tuve que cuidar mi relación con niños y niñas, la relación que más necesité atender fue la establecida con la maestra de grupo, pues trataba a sus alumnos de forma violenta, por ejemplo, les evidenciaba, gritaba, insultaba, arremedaba e incluso ignoraba y yo no debía intervenir ni mostrar desagrado. Además, frecuentemente se molestaba por mi relación con niños y niñas, al punto de pedirles que no me hablaran ni abrazaran y, posteriormente, de solicitarme dar por terminado mi trabajo de campo.

Frecuentemente solemos creer que al realizar una observación participante, jugar con niños y niñas y alejarnos del rol docente, generamos una relación horizontal entre adultos y niños. Sin embargo, el investigador se encuentra en una situación de poder y necesita reflexionar constantemente sus discursos y acciones, por ejemplo, evitar hacer comentarios directivos, especialmente referentes al “control de grupo” y al cuidado de los niños como “guarden silencio”, “pongan atención”, “no se jalen”, “se pueden lastimar”; no responder a las demandas relacionadas con funciones de la maestra como “fulanita me pegó”, “fulanita me está molestando”, “dígame que se calle”, no intervenir en sus elecciones por los juegos ni en la inclusión/exclusión al jugar y aprender sus formas de relacionarse.

La observación puede modificar sus comportamientos y la mera presencia del investigador tiene ya una afectación para niños y niñas; por ejemplo, les parecía raro decirme por mi nombre y me llamaban “maestra” o también que me agrupara con ellos, en el recreo y no con los maestros. Por esto, se recomienda pasar un tiempo considerable con ellos para que se habitúen al investigador y no realizar registros frente a ellos.

Respecto a las entrevistas, es fundamental que exista confianza antes de realizarlas. También tomar en cuenta hora, espacio y posibles distracciones; tener siempre en mente el tema de la entrevista, pues algunos platican de diversos temas y es fácil perder el hilo. Hacer preguntas para profundizar sus respuestas, sobre todo cuando sean monosilábicas. Plasmar el significado de lo dicho por niños y niñas requiere ser sensible al estado de ánimo propio y ajeno. Por último, es preferible utilizar otra técnica además de la entrevista, como la observación,

pues en ocasiones lo que se dice no corresponde con lo que se hace, o es posible que niños y niñas digan lo que creen que el investigador quiere escuchar.

En seguida presento los principales resultados y conclusiones de este trabajo; estas reflexiones sobre el juego cooperativo son derivadas de la voz de niños y niñas y se corresponden con lo expresado por los autores clásicos del juego.

Señalamos que las respuestas corresponden a una situación y estado emocional de niños y niñas y que los porcentajes muestran únicamente la tendencia del grupo estudiado y no pueden generalizarse.

El sentido del juego

Niños y niñas señalan 38 juegos preferidos y dan 81 razones distintas por las que les gustan. De estas, el 34% se refieren a acciones relacionadas con el juego; retomamos de Varea (2011) la frase “¡Te digo por qué me gusta, te digo cómo se juega!” (p. 83) para describir esta categoría, ya que ejemplos de las respuestas dadas son correr, brincar, esconder, etc. Posteriormente, el 20% se refieren al estado emocional que da cuenta de cómo se sienten y las emociones que viven cuando están jugando, por ejemplo: nervios, miedo, libertad. En seguida, el 17% tiene que ver con las relaciones con los demás al jugar; estar con mis amigos es la respuesta más frecuente, además jugar todos juntos, jugar en equipos, convivir, entre otras. Con base en esto, señalamos que el significado que para niños y niñas tiene el jugar se aleja de los fines externos que los adultos suelen otorgar al juego pedagógico, pues conservan en su forma de jugar la gratuidad de lo lúdico. Más que los resultados del juego, les importa el proceso de jugar: sus acciones y emociones y las vivencias compartidas. Lo anterior nos remite a Duvignaud (1982), pues hoy por hoy aquello que se aleja de la productividad y de lo reutilizable es poco valorado socialmente; pero es necesario alejar el juego de la utilidad, pues el mundo cambiará “gracias al surgimiento de lo inútil, de lo gratuito y del inmenso flujo del juego” (p. 31).

La estructura del juego

Los precursores de los juegos cooperativos dan gran importancia a la estructura del juego, argumentando que una estructura cooperativa genera mejores relaciones entre sus jugadores. Tomando esta consideración, intentamos clasificar los

juegos de niños y niñas según las tipologías de Caillois y Velázquez señaladas previamente, sin embargo hubo inconvenientes, pues no todos los juegos se ajustan porque existen “juegos alrededor del juego” (Reyes y Vargas, 2007) y porque un mismo juego tiene diversas formas de jugarse, dependiendo de la intencionalidad del jugador; se re—inventa, mantiene su estructura, pero se renueva la forma de jugarlo (Emiliozzi et al., 2009), además de que un juego puede tener significados distintos para un jugador dependiendo de las circunstancias. De tal forma, el mismo juego con igual estructura tiene un sentido distinto para diferentes jugadores, por ejemplo, el juego *las escondidas* es el preferido de algunos y a otros no les gusta. Algunas razones por las que sí les gusta son: *buscarnos, contar a otros, el que cuenta no me ve, correr, sentir que van a atraparte, que yo no cuento*, entre otras; algunas por las que no les gusta son: *es muy tardado, me encuentran rápido, me aburro, correr, chocas con los niños, no hay lugares bien para esconderse*, entre otras. Por esto sostenemos que la estructura del juego no determina la forma de jugar y que la comprensión de la diversidad de formas de jugar se ve limitada si solo nos centramos en la estructura, sea competitiva o cooperativa, de un juego.

Los resultados del juego (ganar—perder)

Los estudios del juego cooperativo consideran que los jugadores solo piensan en los resultados del juego; sin embargo, niños y niñas mencionan 134 razones por las que les gusta jugar sus juegos preferidos y solo nueve (7%) se relacionan con ganar. A la vez, dan 99 motivos por los que no les gusta jugar ciertos juegos y solo cuatro (4%) se relacionan con perder. Si bien al jugar juegos competitivos observamos que está presente la pretensión por ganar y la incertidumbre por perder, suelen ser emociones momentáneas, pues niños y niñas tienen muy claro que es un juego y pueden volver a jugar, como se muestra en los siguientes fragmentos:

Nota: entrevista, martes 14 de enero de 2020

Mariela: ¿y qué te gusta de las vencidas?

Mau: mmm ver quien gana

Mariela: ¿tú has ganado el juego?

Mau: sí

Mariela: ¿y has perdido el juego?

Mau asiente con la cabeza

Mariela: ¿y qué pasa cuando ganas?

Mau: si es una apuesta pues pierdes, pero si no, pues no

Mariela: y si pierdes ¿cómo te sientes?

Mau: no, solo le pido la revancha y listo

Nota: entrevista, miércoles 15 de enero de 2020

Mariela: ¿y qué te gusta de jugar al resorte?

Paula: que siempre gano

Mariela: oye, ¿y tú has perdido el juego?

Paula: sí, tres veces

Mariela: ¿y cómo te sientes?

Paula: pues nada, es un juego, si ganara una medalla pues ahí me sentiría

“nooo”, pero pues es un simple juego.

En algunos juegos que señalan el gusto por ganar, como *las cartas de FunkoPop*, *Fornite* o *el resorte*, también mencionan que les gusta *cambiar, vender, jugar en equipos, estar con mis amigos, compartir cosas que no compartes en la vida real, me divierto, puede ser de dos*.

A la luz de esto, señalamos que niños y niñas se alejan de la actitud de negociación que solo busca los resultados del juego, que sugieren los partidarios de los juegos cooperativos. Existe diversidad de experiencias más que solo la cooperación y la competencia, dicotomías que el juego cooperativo reproduce. Por esto, creemos conveniente entender ambas como formas de *convivir* y establecer vínculos con los demás al jugar. Por otra parte, señalamos que todos los juegos, aún los competitivos, prefieren jugarlos mayoritariamente (91%) con quienes tienen algún vínculo fuera del juego como son amigos, vecinos o familiares; por lo que la creencia de que el juego competitivo genera enemistad entre los jugadores no siempre se cumple.

El juego y la transformación de las relaciones

Niños y niñas tienen muy claro el “como si” del juego que expresan en diversas experiencias: al jugar juegos de representación como *los zombis o la mamá*, al decir *yo no estoy jugando* mostrando una delimitación del tiempo y espacio del juego, y al *pelear de juego* donde existe diferenciación entre violencia y juego. En las tres es indispensable la conciencia permanente de estar jugando, como mostramos en este registro:

Nota: registro de campo, viernes 22 de noviembre de 2019

En la kermés para conmemorar la Revolución Mexicana, hay un registro civil en el que niños y niñas pueden casarse; les otorgan una hoja impresa como acta de matrimonio y un par de anillos.

Pepe (pregunta a su prima): ¿Ana nos casamos?

Ana: ahorita Pepe

Mariela: ¿cómo te vas a casar con Ana si es tu prima?

Pepe: pues es un juego

El jugar suspende los roles, jerarquías, rutinas, normas, etc. de la realidad cotidiana; esta conciencia permite delimitar que la vida diaria no es una extensión del juego.

Ahora bien, aunque hay grupos de juego espontáneos, la mayoría dan cuenta de relaciones de amistad y se sostienen en una memoria compartida, no se reducen al estar jugando sino se construyen antes, durante y después del juego.

Para “juntarse” y jugar con otros, niños y niñas toman en cuenta principalmente su **sentimiento de bienestar** (34%) como ser escuchados, apoyados, etc. que suelen recibir por sus amigos. También incide **la forma de ser** de aquellos con quienes se juntan (31%) como ser graciosos, divertidos, amables, etc.; asimismo, realizar **actividades en conjunto** (20%) entre las que destacan jugar, platicar y comer.

Por otra parte, ciertas niñas eran excluidas y señaladas por la maestra frecuentemente con comentarios como: *¿Dónde quieres que la ponga si nadie se quiere juntar con ella?*; *Ay, Mariana, tú siempre de chismosa*; *Ya hay que pei-*

narse mejor eh, te ves bien greñuda. Y también por los miembros del grupo, por ejemplo, las ignoraban cuando les hablaban, expresaban desagrado cuando hacían trabajos en conjunto, no jugaban con ellas. En las entrevistas la mayoría del grupo señala que no quiere jugar con ellas y tampoco juntarse en el salón. Al respecto, prefieren no jugar ni juntarse con quienes les dañen **verbal, física o psicológicamente** (40%); con quienes tienen características personales (17%) que les desagradan como *bruscos, ruidosos, chismosos, etc.*, principalmente refiriendo a características corporales como peso, color de piel, higiene, edad: que es *una ballena, fea, mugrosa, narizona, los morenos no se deben juntar con los blancos, negritas, tiene piojos, da asco, está gordita.* Asimismo, toman en cuenta distintas situaciones que se vinculan con el **desempeño escolar** (13%) y la disciplina, como faltar a la escuela, no entender a la maestra, no trabajar en clase. La mayoría de las experiencias que describen rebasan el tiempo y espacio de juego, es decir, el jugar no es ajeno a lo que ocurre en la vida cotidiana.

Para comprender la forma en que el jugar puede transformar las relaciones retomamos a Turner (1982), quien describe que los rituales (alcanzando el juego) tienen tres fases: la separación, que lo delimita el tiempo y espacio de la vida diaria; la transición o liminalidad, una zona de indeterminación entre el pasado y el futuro que tiene la potencialidad de conservar y modificar los símbolos; su esencia consiste en “la descomposición de la cultura en sus factores constitutivos y en la recomposición lúdica de la misma” (Turner, 1982, p. 27, traducción propia) y la de vinculación, que implica incorporar lo generado en nuevas actividades y relaciones. Con base en esto, el jugar como liminalidad o zona de posibilidad, permite que por su mismo flujo y espíritu festivo, niños y niñas transformen las relaciones como mostramos en la siguiente descripción.

Adriana y Mariana suelen pelearse en el salón; tienen enfrentamientos verbales constantes y se acusan con la maestra. Ambas señalan no llevarse bien:

Nota: Entrevista, jueves 16 de enero de 2020

Mariana: Adriana me pelea, siempre nos peleamos yo y ella; no me gusta que se junte con Estrella y además no me gusta como su expresión que hace y luego

también le dice cosas a Estrella, que no juegue, que no es mi amiga, que no voy a ser nunca, y así puras cosas como de no amigas... Adriana es bien payasa y todo, payasa significa que no me hace caso, que no me pasa nada, que no me habla, sí me habla poquito, pero a veces yo ni le hago caso porque todavía estoy enojada con las dos.

Nota: entrevista, viernes 17 de enero de 2020

Adriana: ¡ay! con la que oodio juntarme es con Mariana, o seeaa... me pelea, es que hace rato, hace ratito, hace 5 minutos, ponía la mano aquí y me la tiraba y me la tiraba y me la tiraba... Me siento delante de ella y lo peor de todo es que me estaba pateando y pateando y pateando la silla ya a la siguiente que me la patee le voy a decir a la maestra.

Aún con esto, en la ya mencionada kermés del 22 de noviembre del 2019, ambas niñas bailan juntas en la disco, levantan sus faldas de Adelita, acomodando los listones de sus trenzas. Al preguntarle sobre esta relación dentro de la actividad lúdica, responde:

Nota: entrevista, viernes 17 de enero de 2020

Mariela: oye, no sé si recuerdo bien, pero en la kermés ¿tú estabas bailando con Mariana?

Adriana: sí, pero... no sé... pues la verdad es que no sé por qué, no sé, como que dije “ay ya, hoy no me voy a pelear con Mariana, hoy no me va a importar nada, hoy voy a disfrutar y ya, con quien baile, con quien me junte”

Sin embargo, destacamos que estos vínculos son momentáneos y no siempre se postergan a la realidad cotidiana. No obstante, derivado de nuestras observaciones, señalamos que el juego también permite afectar la vida ordinaria; entre sus diferentes potencialidades está el reproducir estereotipos y roles de género por la habitual separación entre juegos de niños y juegos de niñas, pero también un cuestionamiento a estos, al agruparse contra esta norma. Algunas veces da continuidad a las divisiones etarias originadas por la propia escuela y otras las deja de lado cuando juegan sin distinciones por edades. Al jugar, existe un

entendimiento entre los jugadores que permite desvanecer malentendidos y enemistades, así como el surgimiento de nuevas amistades. Asimismo, en ocasiones genera conflictos por desacuerdos, por accidentes al jugar, por jugar con otros, por romper las reglas del juego y hacer trampa, etc., que se postergan del jugar. Puede reforzar el rechazo y la exclusión que se dan habitualmente o aminorarlos al resignificar las experiencias con los demás. También hace posible el reconocimiento de los estados emocionales propios y de los demás jugadores y la transformación del uso cotidiano de los objetos.

Con base en lo aquí planteado, constatamos que para jugar y no jugar con alguien, y para excluirlo al jugar, existen diversidad de razones. La mayoría tiene que ver con lo que acontece fuera del juego: memorias, valoraciones y disposiciones personales, preferencias, afinidades, etc., significadas en un contexto. Señalamos así que la estructura del juego no es central para la exclusión, contrario a lo que señalan los juegos cooperativos; antes bien, la exclusión al jugar es solo un síntoma de la exclusión diaria en diversos espacios y no solo se da entre niños y niñas sino de la maestra hacia los niños y aunque no afirmamos que niños y niñas copian los comportamientos de la maestra, ella es un referente más para la construcción de las relaciones, como apreciamos en el siguiente registro:

Nota: registro de campo, viernes 17 de enero de 2020

Vanessa se acerca a mí, llorando me pregunta que si se puede juntar conmigo en el recreo. Paola se acerca también y me dice:

Paola: es que ya ves lo que te dije, de que nos iban a bajar calificación si platicábamos con ella pero empezó a llorar y yo le dije “podemos ser amigas, pero sin platicar en el salón” y empezó a llorar y me dijo que no

Vanesa: pero no es mi culpa de que hablen conmigo, no es mi culpa (...) me da tristeza que antes eran mis amigas y ahora siempre que les hablo y les digo “oye, me dicen cómo es” y dicen “no” y se voltean, y hacen como que no me escuchan, y ahorita me dijeron que todo era mi culpa, que por juntarse conmigo les iban a bajar calificación, que porque antes ellas no eran así y que cuando se juntaron conmigo que ya no hacían los trabajos.

La violencia al jugar

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] estima que la violencia escolar impacta alrededor de 246 millones de niños y adolescentes cada año (UNESCO, 2017); uno de cada tres estudiantes ha sido acosado en el último mes y ha sido agredido físicamente en el último año. En Europa y América del Norte el acoso psicológico (de forma verbal) es el más común (UNESCO, 2019); este resultado coincide con nuestro trabajo pues niños y niñas reconocen que frecuentemente han sufrido violencia en el salón de clases por otros niños, principalmente verbal y física; también reconocen la violencia de formas más sutiles como ser ignorados o rechazados. Ahora bien, aunque observamos también agresiones por parte de la maestra, solo uno de 36 entrevistados lo reconoce como tal; y otros que la perciben, la justifican, por ser ejercida por los “adultos”. Aunque niños y niñas viven abusos por parte de los adultos, profesores y directivos, pocos reconocen su participación en esta violencia (Chávez, 2017).

Por otra parte, distinguen el contacto físico de una agresión; esto les permite diferenciar “jugar a pelearse” de “pelearse en serio”, identificando la intencionalidad de las acciones de los demás: *“Cuando sí es de juego, de juego, pues nos pegamos así como despacito”*; *“Cuando se están peleando de verdad es cuando se ven enojados y eso, y pues cuando se están peleando de juego, así, se ven enojados, pero como falso”*, *“De mentiras, pues se ve que dejan un espacio, pero de verdad, nada de espacio”*. En ocasiones los adultos consideran que en diversos juegos los niños son violentos o se agreden, pero niños y niñas no siempre lo consideran así; de aquí la relevancia de que en estudios posteriores se considere la perspectiva de los jugadores.

El juego cooperativo como estrategia de intervención

Si bien reconocemos que el juego cooperativo busca enfrentar algunas situaciones de violencia y mejorar las relaciones entre los jugadores, dentro y fuera del juego, señalamos que la competencia en el juego es distinta de la competencia generalizada en la sociedad que produce y reproduce violencia estructural, aunque algunos de sus estudiosos consideren que el juego competitivo guarda relación con ésta. El juego competitivo no siempre genera prácticas de racismo,

exclusión y discriminación que sí suceden fuera del juego; antes bien es imprescindible un acuerdo y un sentido compartido con el otro, para jugar.

El juego como esquema puede ser llenado con diversidad de experiencias y permitir diversos encuentros, formas de cooperación, convivencia, comunicación, acuerdos, etc. Por esto, aunque es necesario atender las formas de exclusión cotidianas en la escuela, en el aula y en el patio de recreo, creemos que hacerlo mediante el juego no es la mejor vía como sugieren los partidarios de los juegos cooperativos. Si bien puede resultar más sencillo, por el mismo flujo del juego y por la disposición corporal y emocional de los jugadores, hay que reconocer que esto atenta contra la naturaleza lúdica del juego y que los niños y niñas no buscan aprendizajes al jugar. Aunado a esto, la conciencia del “como si” siempre está presente en ellos, saben que juegan dentro de un juego. Tienen memoria emocional y sus experiencias previas no desaparecen al jugar.

El jugar, independientemente del tipo de juego en el que se dé, por su misma naturaleza, suspende la vida ordinaria y crea afinidades momentáneas que pueden asemejarse a modificaciones profundas, pero como vimos, no siempre se postergan. Estos vínculos efímeros pueden confundirse con una transformación permanente de las relaciones, pero la vida diaria no es una continuidad del juego; el juego inicia y termina, y niños y niñas lo tienen claro. Con base en esto, señalamos que no basta con que no exista eliminación en los juegos, ni con jugar todos juntos y mucho menos con *incorporar a jugar* como señaló la maestra en ocasiones, pues los síntomas del orden social como la discriminación racial, los estereotipos sobre los cuerpos y los roles de género, la exclusión y diferenciación por capacidad académica y la violencia no se resuelven en el juego, o se resuelven temporal y parcialmente. Aunque el jugar transforma las relaciones y la vida diaria de cierta manera y puede encaminarnos a un nuevo orden social menos utilitario: el jugar todos juntos, el eliminar los juegos competitivos y propiciar los cooperativos, no es suficiente para que la violencia fuera del juego termine.

Nuestro trabajo se suma a otros desarrollados en las últimas décadas (Díaz, 2006; Gómez, 2015; Pavía, 2009; Rivero, 2012) que priorizan la comprensión del jugar. Solo comprendiendo que el jugar no queda al margen de lo que ocurre fuera de él, como mostramos en este trabajo, se podrá pensar en intervenciones

que no atenten contra su esencia lúdica como hace el juego cooperativo. Consideramos así que las intervenciones deben enfocarse no en modificar las relaciones dentro del “como si”, sino en transformarlas fuera de este, lo que podría generar también una modificación dentro. Así, será mejor optar por propuestas que no equiparen el modo de jugar con la vida diaria, porque ésta no es una extensión de aquél; que prioricen el estudio del jugar desde la perspectiva de los jugadores; que aborden las situaciones de racismo, exclusión y discriminación de manera “seria” y cotidiana, no con juegos y con intervenciones esporádicas como suelen utilizarse los juegos cooperativos, y que se tomen como referencia las propuestas de Díaz (2006), Gómez (2015), Pavía (2009) y Rivero (2012) que nos orientan a comprender el jugar y que además de reflexionar sobre la forma en que los docentes intervienen en éste, respetan y alimentan su esencia lúdica.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones* (1a ed.). Adriana Hidalgo editora.
- Alvarado, M. (2021). Una mirada del juego cooperativo desde las teorías clásicas del juego y la experiencia de los niños. [Universidad de Guadalajara].
- Arévalo—Sánchez, X. (2016). Los juegos cooperativos como alternativa para generar paz integral en escuelas mexiquenses. *Ra Ximhai*, 335—344.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. HORA, S. A.
- Brown, G. (1990). *Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular* (2nd ed.). Guarura Ediciones.
- Chávez, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano Mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 813—835.
- Clark, C. (2011). *Doing Child—Centered Qualitative Research*. In a Younger Voice. Oxford University Press.
- Clavijo, O. (2015). Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del grado 301 del colegio Nidia Quintero Turbay (Diciembre). Universidad Libre Colombia.

- Díaz—Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3—24.
- Díaz, L. (2006). La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo lúdico. En V. Pavía (Ed.), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (pp. 69—79). Noveduc.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (1st ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, V., Galak, E., & Viñes, N. (2009). Jugar es (re)inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares. En *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 47—59). Universidad de Antioquía.
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(1), 91—105.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S. A.
- Gómez, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física infantil* [Universidad de Barcelona].
- Grange, J. (1981). Una tarea imposible. In R. Jaulin (Ed.), *Juegos y juguetes* (pp. 137—189). Siglo Veintiuno Editores.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Kawulich, B. B. (2005). FORUM : QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH La observación participante como método de recolección de datos 1. *Fqs*, 6(2), 32. <http://www.qualitative—research.net/fqs/>
- Lazcarro, I. (2015). *Juegos cooperativos para la convivencia sin violencia en la escuela amiga*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Masferrer, C. (2011). Reseña de “Estudios sociales sobre la infancia en México” de María de Lourdes Herrera Feria. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 41, 161—168.

- Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10—12 años. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 41(41), 108—132.
- Orlick, T. D. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426—429.
- Osés, R., Duarte, E., & Pinto, M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176—186.
- Osornio, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai*, 415—432.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 25, 161—178.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. *La muralla*.
- Pires, F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando posibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropología*, 50(1), 225—270.
- Reyes, G., & Vargas, R. (2007). Jugando a ser poderoso: El consumo de cartas Yu—gi—oh entre niños y adolescentes de la ciudad de Mérida. En S. Ayora (Ed.), *Globalización y consumo de la cultura en Yucatán* (1a ed., pp. 233—263). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rivero, I. (2009). La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 35—45). Universidad de Antioquia.
- Rivero, I. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física [Universidad Nacional de la Plata]. En *Educación Física y Deporte* (Vol. 31, Issue 1).
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Turner, V. (1982). Liminal to liminoid, in play, flow. An essay in comparative Symbology. En *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play* (pp. 20—60). PAJ Publications.
- UNESCO. (2017). School violence and Bullying: global status report. En *Education 2030* (1a ed.). UNESCO.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. En *Sustainable Development Goals: Education 2030*. UNESCO.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (1a ed.). Universidad del Cauca.
- Varea, V. (2011). *Explorando el juego y el jugar: Implicancias de los jugadores en dos situaciones de juego* [Universidad de la Plata].
- Velázquez, C. (2016). *La pedagogía de la cooperación en la educación física*. Colectivo la Peonza.
- Viruru, R., & Cannella, G. (2005). La etnografía poscolonial, los niños y la voz. En S. Grieshaber & G. Cannella (Eds.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. (pp. 239—259). Fondo de Cultura Económica.
- Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1953). *Theory of games and economic behavior*. En *Library*. Princeton University.
- Westcott, H., & Littleton, K. (2005). Exploring meaning in interviews with children. En S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods* (pp. 141—157).

Procesos Educativos:
Lectura y Matemáticas

Automatización del reconocimiento de palabras: componente esencial de la intervención en la fluidez lectora

*Sandra Romero Carreón
Ana Luisa González Reyes*

Resumen

La fluidez en la lectura es un requisito para la comprensión lectora y una habilidad esencial para el desarrollo lector exitoso. Así, diversos investigadores han enfocado sus esfuerzos en estudiar prácticas de intervención efectivas para remediar las dificultades en la fluidez lectora de niños en edad escolar. En general, los programas de intervención en fluidez lectora implementan estrategias diseñadas específicamente para mejorar la precisión, velocidad y la prosodia durante la lectura oral de textos. Sin embargo, un componente parece prevalecer en los diferentes programas de intervención: automaticidad en el reconocimiento de palabras. Así, en el presente ensayo analizamos los principales resultados obtenidos de dos métodos de intervención cuyas estrategias ayudan al procesamiento automático de las palabras escritas. En primera instancia presentamos los hallazgos derivados de la intervención denominada Lectura Repetida. La Lectura Repetida constituye el método de intervención en fluidez lectora con mayor evidencia empírica. Si bien el método de Lectura Repetida ha sido ampliamente usado y recomendado, ciertas limitaciones en la transferencia de las ganancias a textos no practicados y la falta de estudios con diseño experimental ponen en duda la efectividad de este método para remediar las dificultades de niños con discapacidad lectora. En segundo lugar, presentamos los resultados de un enfoque alternativo para remediar la fluidez lectora basado en la automatización del reconocimiento de unidades subléxicas (ej. sílabas, morfemas) que facilitan la lectura fluida de palabras multisilábicas y de baja frecuencia. Sin embargo, la in-

intervención subléxica cuenta con menos evidencia empírica y presenta inconsistencias en lo que concierne a la fluidez en la lectura oral de textos. Finalmente, examinamos cuestiones prácticas y metodológicas que se deben considerar al diseñar el programa de intervención, como son la intensidad y frecuencia de las sesiones, la población a la que va dirigida y el tipo de medidas de lectura que se utilizaran para evaluar el efecto del entrenamiento.

Palabras clave: fluidez lectora, lectura repetida, reconocimiento de palabras, intervención lectora, automaticidad

En términos generales, la fluidez lectora se define como la capacidad de leer con rapidez, precisión y entonación adecuadas (NICHD, 2000). Según LaBerge y Samuels (1974), la habilidad para leer fluidamente un texto libera recursos cognitivos del proceso de decodificación, permitiendo que estos recursos queden disponibles para extraer el significado de lo que se lee. No es de sorprenderse que los niños que carecen del nivel esperado en la fluidez probablemente desarrollen dificultades de comprensión lectora y, además, les disgusten o eviten las actividades de lectura (Kuhn et al., 2006). Dada la fuerte relación entre fluidez y comprensión (Petscher y Kim, 2011), diferentes investigadores han diseñado programas de intervención los cuales abordan la velocidad, la precisión y las habilidades prosódicas necesarias para la lectura oral de textos. A pesar de que en las últimas dos décadas ha surgido un mayor número de estudios para remediar esta habilidad, los resultados muestran que la fluidez lectora es particularmente difícil de mejorar en niños con trastornos en el aprendizaje, incluso si se proporciona una intervención intensiva (ver Wanzek y Vaughn, 2007, para una revisión). Una posible explicación de lo anterior es que el concepto y los mecanismos subyacentes de la fluidez lectora siguen siendo vagos. Sin embargo, muchos investigadores prominentes parecen concordar en que la automaticidad en el reconocimiento de palabras es un componente clave para el desarrollo de la fluidez lectora (Kuhn y Stahl, 2003; LaBerge y Samules, 1974; Wolf y Katzir—Cohen—2001). Por lo tanto, el objetivo del presente escrito es revisar los métodos actuales de intervención en la fluidez lectora, especialmente aquellos que potencialmente pueden ser considerados prácticas efectivas para niños con

discapacidad lectora y cuyo entrenamiento se enfoca en la automaticidad del reconocimiento de palabras

Mecanismos subyacentes al desarrollo de la fluidez lectora

En la literatura encontramos diferentes acercamientos sobre cómo remediar la fluidez lectora con éxito. Los enfoques efectivos para remediar la fluidez son aquellos que se orientan hacia las habilidades específicas que los niños necesitan desarrollar para convertirse en lectores fluidos. Kuhn y Stahl (2003) mencionan dos factores que subyacen el desarrollo de la fluidez lectora: automaticidad y prosodia. Mientras que la prosodia implica el uso de características prosódicas del lenguaje (ej. ritmo, pausas, entonación, acento) durante la lectura oral, la automaticidad se manifiesta en términos de velocidad y precisión en el reconocimiento de palabras. La automaticidad ha recibido mucha más atención que las habilidades prosódicas y varios expertos en la materia han destacado su papel en el desarrollo de la fluidez. Por ejemplo, Wolf y Katzir—Cohen (2001) definen el desarrollo de la fluidez lectora como el producto de la automaticidad de los procesos léxicos y subléxicos en diferentes niveles lingüísticos (ej. fonema, sílaba, palabra, oración). Más adelante en el desarrollo, indican los mismos autores, “la fluidez se refiere a una decodificación sin esfuerzo, una lectura oral fluida y expresiva, y en la que la atención está disponible para la comprensión” (Wolf y Katzir, 2001, p.219).

Según lo anterior, la automaticidad es un elemento clave en el desarrollo de la fluidez lectora, por tanto, la mayoría de los estudios en intervención de fluidez lectora analizan el efecto de programas de entrenamiento basados en este factor subyacente. Sin embargo, las intervenciones en fluidez lectora pueden ser comparativamente menos efectivas que otros tipos de intervención de lectura (ej. habilidades de decodificación y comprensión lectora), y las ganancias observadas en el rendimiento lector son limitadas (ej. Edmonds et al., 2009; Scammacca et al., 2015). Esto último plantea serias inquietudes sobre si los actuales métodos de tratamiento pueden remediar eficazmente la fluidez lectora y si estos enfoques califican como prácticas basadas en evidencia.

El desarrollo de prácticas efectivas para remediar la fluidez lectora es de particular interés en sistemas de escritura transparentes como el español. Mientras

que las dificultades en niños de sistemas de escritura opacos (ej. Inglés o francés) presentan problemas severos en la decodificación, los niños hispanohablantes con trastorno de lectura se caracterizan por una lectura precisa pero lenta, es decir, poco fluida (Serrano y Defior, 2008). Desafortunadamente existen pocos estudios de intervención en fluidez lectora con niños hispanohablantes. Por lo tanto, la presente revisión incluye, en su mayoría, estudios con niños de habla inglesa.

A continuación presentamos dos enfoques de intervención que cuentan con soporte empírico para potencialmente ser considerados métodos efectivos para remediar la fluidez lectora. Asimismo, estos dos métodos de intervención operan a través del concepto de automatización: a) intervención a través de la práctica repetida de lectura oral de textos (es decir, lecturas repetidas), y b) la intervención a través del entrenamiento explícito y repetido de patrones subléxicos durante la lectura de palabras aisladas (intervención de nivel subléxico). En esta revisión, hemos incluido estudios que informan resultados específicos sobre las habilidades de fluidez. Cabe mencionar, que la mayoría de los estudios reportan sus resultados midiendo palabras correctas por minuto y por lo regular se omite el factor prosódico.

Lectura repetida

La Lectura Repetida constituye la base de la mayoría de los programas de intervención sobre fluidez lectora que se han llevado a cabo hasta el momento (Chard et al., 2009; Soriano, 2007). Esta estrategia de intervención, derivada del modelo de automaticidad en la lectura de LaBerge y Samuels (1974), se desarrolló explícitamente para aumentar la velocidad lectora y mejorar la fluidez en la lectura oral. Tal como su nombre lo dice, el método de Lecturas Repetidas consiste en releer un fragmento o texto breve repetidamente hasta alcanzar un nivel satisfactorio de velocidad y precisión.

Desde que LaBerge y Samuels (1974) publicaron sus hallazgos sobre Lecturas Repetidas y su relevancia para la automaticidad, una cantidad considerable de investigaciones han puesto a prueba el método. En los últimos 20 años, cuatro metaanálisis con estudios de niños de habla inglesa (Chard et al., 2002; Lee y Yoon, 2017; Stevens et al., 2017; Therrien, 2004) han concluido que la lectura

repetida es un método eficaz para mejorar la fluidez en la lectura de niños con dificultades de aprendizaje y, en promedio, reportan tamaños del efecto dentro del rango medio ($d = .50$ a $.67$). En cuanto al número de repeticiones necesarias para lograr un efecto en la fluidez, la mayoría de los estudios coinciden en tres o cuatro repeticiones. Este método también ofrece resultados significativos en la fluidez de los participantes desde la primera sesión (Meyer y Felton, 1999). Y en el caso del español, el entrenamiento en lectura repetida parece también favorecer la comprensión lectora (Calet et al., 2019) y las habilidades prosódicas (Ferrada y Outón, 2018). Por lo tanto, la lectura repetida ha sido reconocida como un enfoque de intervención eficaz basado en la evidencia (NICHD, 2000).

Sin embargo, la efectividad del método de lectura repetida es mayor cuando se acompaña de otras estrategias complementarias (Padeliadu & Giazitzidou, 2018). Estas estrategias de intervención brindan un valor agregado a la práctica repetida. Por ejemplo, Lee y Yoon (2017) hallaron que escuchar previamente el texto y proporcionar un sistema de recompensa casi duplica el efecto de la lectura repetida por sí sola. Asimismo, Chard et al. (2002) y Therrien (2004) destacaron la importancia de proporcionar un modelo de fluidez lectora, el cual preferentemente debe ser mostrado por maestro o instructor. Estos autores también concluyen que el modelamiento por parte de un lector adulto es más efectivo que cuando la lectura es modelada por compañeros o asistida por computadora. El modelado de la lectura funciona debido a que, al escuchar al lector experto, el lector principiante o con dificultades recibe información inmediata sobre cómo decodificar y entonar de manera adecuada.

Otras estrategias efectivas en intervenciones de lectura repetida son ajustar la dificultad del texto y proporcionar retroalimentación inmediata sobre los errores de precisión (Chard et al., 2002; Stevens et al. 2017). Finalmente, Coulter y Lambert (2015) encuentran que revisar y practicar las palabras potencialmente difíciles antes de la lectura oral del texto mejora los resultados de la lectura repetida.

En español, Soriano y colaboradores (2001, 2007, 2011) han estudiado la intervención que combina el método de lecturas repetidas con el entrenamiento en conciencia fonológica y reglas de correspondencia grafema—fonema. Los autores concluyen que este tipo de intervención combinada conlleva a mejorar

la precisión lectora; sin embargo, se observan escasos beneficios en fluidez lectora. Si bien la aplicación combinada de estrategias complementarias junto con la lectura repetida puede producir mejores ganancias en fluidez lectora, hay poca claridad si es la combinación de estrategias lo que mejora la fluidez o si ciertos componentes son más efectivos que otros. Por ejemplo, Lee y Yoon (2017) no encuentran diferencias significativas en los resultados de lecturas repetidas con y sin retroalimentación de errores en la lectura. Por otro lado, otros estudios observan que el efecto del modelamiento de la lectura oral sin la práctica repetida puede ser comparable a los efectos de la intervención de lectura repetida (Begeny et al., 2009). Por lo tanto, se necesitan más estudios que comparen los efectos de las condiciones o estrategias de tratamiento para identificar la efectividad y el efecto individual de los componentes de la intervención, además de discriminar su efecto en niños sin dificultades de lectura o con ella.

Problemas fundamentales de la intervención de lectura repetida

Como se describió anteriormente, el número de estudios que apoyan el método de lectura repetida como base para remediar la fluidez en la lectura es extenso. Si bien la lectura repetida y otras estrategias complementarias para la práctica de la lectura oral han recibido un amplio apoyo, los profesionales de la educación deben tener en cuenta algunas limitaciones de los estudios existentes.

Primero, una cantidad considerable de estudios basan sus conclusiones sobre los efectos de intervenciones de fluidez, en análisis realizados con pocos participantes (Stevens et al.2017), lo que limita la validez externa de sus hallazgos. Segundo, un aspecto central que necesita más atención es la generalización y durabilidad de las ganancias obtenidas durante la intervención. Aunque ha habido esfuerzos de diferentes estudios para identificar las combinaciones y componentes más efectivos de la intervención de lectura repetida, todavía existe un debate sobre cuán efectivo es este método para transferir las ganancias del entrenamiento a otros textos que no fueron practicados durante la intervención. Algunos estudios han concluido que el grado en que se generalizan las ganancias de fluidez depende, en gran medida, del número de palabras en común que comparten los textos (Rashotte y Torgesen, 1985; ver Lee y Yoon, 2017, para una revisión). Esto significa que será difícil mantener el nivel de fluidez alcan-

zado durante la intervención si el texto novedoso contiene un gran porcentaje de palabras que no fueron practicadas o desconocidas por el alumno. Además, muy pocos estudios incluyen medidas de seguimiento después de la intervención con lecturas repetidas (Chard et al., 2002), por lo que los efectos a largo plazo sobre la fluidez en la lectura con este método son algo inciertos.

En tercer lugar, existe la posibilidad de que las ganancias en fluidez sean el resultado de la exposición exponencial a los textos más que el resultado de la condición de práctica de lectura repetida. En concordancia con lo anterior, O'Connor et al. (2007) no encontraron diferencias significativas entre las condiciones de tratamiento (lectura repetida versus lectura continua), y concluyeron que ambas intervenciones producen resultados positivos para la fluidez lectora. Estudios recientes han encontrado resultados similares a los de O'Connor et al. (ej. Ardoin et al., 2016; Hammerschmidt—Snidarich et al., 2018). Una posible explicación de este resultado es que practicar extensamente la lectura oral (independientemente de si es repetida o no) conduce a la familiaridad con los patrones ortográficos, así como a una mayor precisión y automaticidad en el reconocimiento de palabras y, por lo tanto, a la mejora de la fluidez (Kuhn et al., 2006).

Una cuarta cuestión fundamental es si la intervención de Lectura Repetida es eficaz para remediar las dificultades en los estudiantes con dificultades lectoras severas. En un análisis de 24 estudios de intervención, Chard et al. (2002) concluyeron que la lectura repetida se asocia con mejoras significativas en la fluidez lectora de estudiantes con discapacidades de aprendizaje. Sin embargo, en una revisión más reciente, los hallazgos sugirieron que los efectos de la intervención de lectura repetida en niños con dificultades lectoras severas se observan solo en textos practicados, y por lo tanto, no hay transferencia de las ganancias (Lee y Yoon, 2017).

En relación a lo anterior, en las últimas décadas, la mayoría de los estudios han categorizado a sus sujetos como lectores pobres o con dificultades, evitando la etiqueta o el diagnóstico de niños con discapacidad lectora. En consecuencia, se necesitan más investigaciones con intervención en lectura repetida que contemplen grupos con diferentes niveles de dificultad de lectura y que a su vez realicen análisis de conglomerados para examinar los efectos de la intervención en diferentes grupos.

Automatización del reconocimiento de palabras por ruta subléxica

En esta sección discutimos la investigación empírica sobre la intervención dirigida a automatizar el reconocimiento de palabras a través de la instrucción explícita en el nivel subléxico de las palabras. A diferencia de la lectura repetida, el enfoque de la intervención subléxica no está en la lectura oral de textos, sino en el análisis y entrenamiento de palabras aisladas. Según LaBerge y Samuels (1974), en las etapas finales del desarrollo de la lectura, los niños pueden reconocer palabras como un todo o una unidad, lo que les permite reconocerlas con fluidez. Sin embargo, la automaticidad comienza en el nivel subléxico de letras, sílabas, morfemas y otros patrones subléxicos (Wolf y Katzir—Cohen, 2001). Con respecto a la intervención, se asume que al entrenar de manera explícita las características ortográficas de una palabra estas se vuelven altamente reconocibles. Por lo tanto, el reconocimiento automático de cierto patrón ortográfico puede generalizarse a otras palabras que no han sido practicadas y que tienen características ortográficas similares (ej. *sientes*, *dientes*, *hirientes*, *mientes*). La habilidad de trasladar características subléxicas comunes entre palabras puede facilitar la precisión y la velocidad en el reconocimiento de palabras escritas que son más complejas o desconocidas para el lector (Berends y Reitsma, 2007).

En niños de habla inglesa, Weiser (2012) exploró los efectos del entrenamiento de palabras a un nivel subléxico con 152 niños de primer grado. El entrenamiento incluyó actividades dirigidas a aprender prefijos y sufijos (morfemas), entre otros patrones subléxicos. El análisis posterior a la intervención mostró ganancias significativas en la fluidez, lo cual muestra que los beneficios del entrenamiento con unidades subléxicas es también beneficioso para niños que están aprendiendo a leer en un idioma opaco o irregular.

No obstante, este tipo de intervención ha sido estudiada de manera más extensa en sistemas de escritura transparentes. Por ejemplo, Heikkilä y colaboradores (2013) exploraron el efecto del entrenamiento para el reconocimiento automático de sílabas en una muestra de 150 niños finlandeses. La intervención consistió en la práctica repetida y aleatoria de treinta sílabas a través de un computador. Los resultados mostraron ganancias en la velocidad para leer palabras multisilábicas y de baja frecuencia. Sin embargo, el efecto no se transfirió al evaluar la velocidad de lectura oral de textos. Otro estudio realizado por Berends

y Reitsma (2007) encontró resultados similares con niños holandeses. El entrenamiento de este estudio consistió en la lectura repetida de 15 palabras monosilábicas que contenían estructuras silábicas complejas (ej. CVCC). El objetivo general de la intervención fue aumentar la velocidad y precisión en la lectura de palabras mediante la práctica lectora de patrones subléxicos comunes entre palabras. Este estudio también encontró resultados positivos para la velocidad de lectura de palabras que no fueron entrenadas. Los autores concluyeron que este tipo de entrenamiento les proporcionó a los niños la capacidad de generalizar el conocimiento específico de palabras familiares a palabras desconocidas que contienen patrones ortográficos similares. Sin embargo, los resultados de este estudio son limitados en cuanto a que no se evaluó la fluidez en la lectura oral de textos, solo fluidez de palabras aisladas.

Hasta ahora, solo un estudio con niños hispanohablantes ha explorado los beneficios del entrenamiento subléxico en la fluidez lectora. Vaughn et al. (2006) incluyeron la práctica de lectura rápida de palabras utilizando la decodificación por sílabas como estrategia principal de su entrenamiento combinado¹⁷. Las palabras entrenadas fueron incrementando en su complejidad silábica (ej., VCV CVC, CVV, CCV) y longitud. Los autores encontraron un efecto medio en las ganancias de lectura fluida de palabras. Además, estas ganancias se mantuvieron un año después (Cirino et al., 2009). Sin embargo, este estudio encontró la misma limitante que Heikkilä y colaboradores (2013) al no observar un efecto significativo en la lectura oral de textos. No obstante, más estudios con este tipo de entrenamiento subléxico son necesarios para determinar si debe considerarse o descartarse como una estrategia efectiva para mejorar la fluidez lectora.

Problemas prácticos y metodológicos de la intervención en fluidez lectora

Independientemente de si la intervención es a través de la práctica repetida de la lectura oral de textos o mediante el entrenamiento de patrones ortográficos

¹⁷ El entrenamiento de Vaughn et al. (2006) incluyó actividades de conciencia fonémica, lectura oral de textos y estrategias de comprensión.

existen cuestiones prácticas y metodológicas que deben considerarse en la intervención de fluidez lectora.

Intervenciones favorables al aula de clases

Una preocupación actual en el campo de la investigación educativa tiene que ver con la necesidad de intervenciones que se realicen en contextos educativos; esto implica investigar programas de intervención que sean eficientes en cuanto a tiempo y recursos escolares. Por lo tanto, es importante compartir los resultados de las estrategias de intervención que pueden ser aplicados dentro del aula de clases.

Por ejemplo, una realidad de la intervención dentro de las escuelas es que el maestro o instructor no está disponible para apoyar al estudiante en un formato uno a uno en todo momento. Por lo tanto, se necesitan estrategias que permitan una práctica de lectura más independiente. Una forma de realizar una intervención donde se necesitan menos recursos es a través del entrenamiento entre pares. Marr et al. (2010) utilizaron a los mismos compañeros de clase para apoyar en modelar la lectura oral a los estudiantes con dificultades lectoras. Los autores argumentan que este método tiene efectos significativos en la fluidez lectora y brinda la oportunidad de apoyar el aprendizaje con menos necesidad de tiempo, personal u otros recursos. No obstante, estudios previos han confirmado que la efectividad de la intervención de fluidez lectora es más significativa cuando la estrategia es implementada y modelada por el maestro o adulto lector (Therrien, 2004).

Nivel de intensidad de la intervención

Los niños con discapacidad lectora se caracterizan por tener dificultades persistentes a pesar de recibir la instrucción adecuada (DSM, 2013) y por ende requieren de una intervención intensiva. Con frecuencia en la literatura, la intensidad de la intervención en fluidez lectora está determinada por la duración del tratamiento, el número de sesiones y el tamaño del grupo. En una revisión exhaustiva, Wanzek y Vaughn (2007) concluyen que las intervenciones para niños con discapacidad lectora son más efectivas si estas son de larga duración, es decir, si se llevan a cabo durante varios meses. Además, se obtienen tamaños de efecto más grandes si la intervención se realiza de forma temprana en estudiantes en tercero

de preescolar o primer grado de primaria, y cuando la intervención se administra de manera individual (es decir, uno a uno). Esto significa que aparentemente los niños con dificultades en la lectura de grados escolares superiores tienen menos probabilidad de mostrar mejoras significativas en la fluidez lectora.

Medir la fluidez lectora

La mayoría de las investigaciones parecen centrarse en el reconocimiento automático de palabras, por lo tanto, la velocidad y la precisión se miden más comúnmente por palabras correctas por minuto. Una posible explicación de por qué la prosodia recibe menos atención en los estudios de intervención es la dificultad para operacionalizar y medir las características prosódicas (ej. pausas, sílaba tónica, entonación y ritmo).

Ahora bien, aunque es importante incluir indicadores de precisión, velocidad y prosodia al medir los efectos de las intervenciones en fluidez lectora, es vital analizar si esto es suficiente. Samuels (2012) sostiene que leer con precisión, velocidad y prosodia no engloban en su totalidad el concepto de fluidez. Estas características de la definición actual de fluidez lectora son características secundarias; la característica esencial de la fluidez es la capacidad de decodificar y comprender al mismo tiempo (Samuels, 2012). Futuras investigaciones deben dirigir sus esfuerzos en encontrar los indicadores más adecuados para medir el desarrollo de la fluidez y los efectos de la intervención en fluidez lectora.

Conclusión

En resumen, la mayoría de las intervenciones de fluidez lectora parecen estar basadas en un principio de automatización. Encontramos dos enfoques principales para remediar la fluidez lectora. Por un lado, el método de lectura repetida ha demostrado ser eficaz (ver Therrien, 2004, Chard et al., 2002, Meyer y Felton, 1999, para una revisión). Por otro lado, algunos autores han estudiado la posibilidad de mejorar esta capacidad mediante el análisis y entrenamiento de palabras aisladas y componentes subléxicos (ej. Berends y Reitsma, 2007; Heikkilä et al., 2013). Sin embargo, ambos enfoques de intervención no son concluyentes en cuanto a la generalización de las ganancias a material escrito no practicado durante el entrenamiento y sobre sus beneficios para niños con discapacidad lectora.

Además, la efectividad de la práctica de lectura repetida parece mayor cuando se acompaña de otras estrategias. Por ejemplo, Lee y Yoon (2017) encontraron que escuchar previamente el texto y proporcionar un sistema de recompensa casi duplica el efecto de la lectura repetida por sí sola. Chard et al. (2002) y Therrien (2004) destacaron la importancia de proporcionar un modelo de fluidez y que este modelamiento es más efectivo si proviene de un instructor adulto. Otras estrategias efectivas son ajustar de manera progresiva la dificultad del texto y proporcionar retroalimentación correctiva (Chard et al., 2002). Finalmente, las intervenciones en fluidez lectora deben favorecer la práctica de la lectura oral sobre la práctica de la lectura silenciosa para lograr mayores ganancias (NICHD, 2000).

En consecuencia, futuras investigaciones deben considerar dos problemas metodológicos de la intervención en fluidez lectora. Primero, los programas de intervención deben dirigirse a una población o grupo específico (ej. lectores con dificultades, disléxicos, lectores principiantes, etc.). El segundo aspecto tiene que ver con la selección o desarrollo de tareas adecuadas para medir la fluidez lectora. Para analizar de manera exhaustiva los efectos de la intervención, la fluidez lectora debe ser medida utilizando diferentes tareas. Por un lado, es importante incluir pruebas de lectura de palabras con límite de tiempo, midiendo así la automaticidad en el reconocimiento de palabras. Finalmente, se debe medir la velocidad y precisión durante la lectura oral de diferentes tipos de textos, a través de los cuales se puede evaluar simultáneamente la comprensión, requisito indispensable de la fluidez lectora.

Finalmente, una limitación importante que observamos es la falta de estudios de intervención en fluidez lectora con muestras de niños hispanohablantes. Además, los estudios que existen en español plantean propuestas de intervención en fluidez que se inclinan por combinar la conciencia fonológica, las reglas de correspondencia grafema—fonema, y el entrenamiento en lectura oral de textos (con y sin repetición). Por lo tanto, es necesario explorar la aportación individual tanto del entrenamiento en lecturas repetidas como el entrenamiento subléxico en niños hispanohablantes con dificultades lectoras.

Bibliografía

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Ardoin, S. P., Binder, K. S., Foster, T. E., & Zawoyski, A. M. (2016). Repeated versus wide reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology, 59*, 13—38.
- Begeny, J.C., Krouse, H.E., Ross, S.G., y Mitchell, R.C. (2009). Increasing elementary—aged students' reading fluency with small—group interventions: a comparison of repeated reading, Listening Passage Preview, and Listening Only Strategies. *Journal of Behavior and Education, 18*, 211—228.
- Berends, I.E., y Reitsma, P. (2007). Orthographic analysis of word fluency training promotes reading of new similar words. *Journal of Research in Reading, 30*(2), 129—139.
- Calet, N., Pérez—Morenilla, M. C., y De los Santos—Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single—case study. *Child Language Teaching and Therapy, 35*(1), 75—88.
- Chard, D. J., Ketterlin—Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of evidence. *Exceptional Children, 75*(3), 263—281.
- Chard, D.J., Vaughn, S., y Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 35*, 386—406.
- Cirino, P. T., Vaughn, S., Linan—Thompson, S., Cardenas—Hagan, E., Fletcher, J. M., y Francis, D. J. (2009). One—year follow—up outcomes of Spanish and English interventions for English language learners at risk for reading problems. *American Educational Research Journal, 46*(3), 744—781.
- Coulter, G. A., & Lambert, M. C. (2015). Access to general education curriculum: the effect of pre—teaching key words upon fluency and accuracy in expository text. *Learning Disability Quarterly, 38*(4), 248—256.

- Edmonds, M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. y Schnakenberg, J. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Spring*, 79 (1), 262—300.
- Ferrada Quezada, N., y Outón Oviedo, P. (2018). Eficacia de un programa de fluidez lectora con escolares disléxicos. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39, 11—19.
- Hammerschmidt—Snidarich, S. M., Maki, K. E., & Adams, S. R. (2018). Evaluating the effects of repeated reading and continuous reading using a standardized dosage of words read. *Psychology in the Schools*, 56(5), 635—651
- Heikkilä, R., Aro, M., Narhi, V., Westerholm, J., y Ahone, T. (2013). Does training in syllable recognition improve reading speed? A computer—based trial with poor readers from second and third grade. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 398—414.
- Kuhn, M.R., y Stahl, S.A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3—21.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R.D., Morrow, L.M., Woo, D.G., Meisinger, E.B., Sevcik, R.A., Bradley, B.A., y Stahl, S.A. (2006). Teaching children become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357.
- LaBerge, D., y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293—323.
- Lee, J., & Yoon, S.Y. (2017). The effects of Repeated Reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta—analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213—224.
- Marr, M.B., Algozzine, B., Nicholson, K., y Dugan, K.K. (2010). Building oral reading fluency. *Remedial and Special Education*, 32(3), 256—264.
- Meyer, M.S., y Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283—306.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence—based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Im-*

- plications for Reading Instruction (NIH Publication No. 00—4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- O'Connor, R., White, A., y Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31—46.
- Padeliadu, S., & Giazitzidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: Study of eight meta—analyses. *European Journal of Special Education Research*, 3, 232—256.
- Petscher, Y., y Kim, Y—. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49(1), 107—129.
- Rashotte, C.A., y Torgesen, J. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180—188.
- Scammacca, N.K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K.K. (2015). A meta—analysis of interventions for struggling readers in Grades 4—12: 1980—2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369—390.
- Samuels, S.J. (2012). Reading Fluency, its past, present, and future. *Fluency Instruction Research—based Best Practices* (2nd ed.). Rasinski, T., Blachowicz, K., y Lems, K., (Eds.). Guilford Press: New York.
- Serrano, F. y Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58 (1), 81— 95
- Soriano, M. (2007). Programas de intervención en dislexia evolutiva con apoyo empírico. Eficacia de un programa de intervención desarrollado desde las teorías cognitivas de déficit específico (Presentación oral). VI Jornadas sobre Dislexia. Barcelona.
- Soriano, M., Miranda, A. y González, R. (2001). Carlos: Trastorno Específico de la Lectura: ¡Yo leo mal, pero no soy tonto, eh! En C. Maganto, J. A. Amador y R. González (Coord.). *Evaluación en la infancia y la adolescencia. Casos Prácticos*. (pp. 155—191). Madrid: TEA.
- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F., y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47—59.

- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576—590.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta—analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252—261.
- Vaughn, S., Cirino, P. T., Linan—Thompson, S., Mathes, P. G., Carlson, C. D., Hagan, E. C., Pollard—Durodola, S. D., Fletcher, J. M., y Francis, D. J. (2006). Effectiveness of a Spanish intervention and an English intervention for English—language learners at risk for reading problems. *American Educational Research Journal*, 43(3), 449—487.
- Wanzek, J., y Vaughn, S. (2007). Research—based implication from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36 (4), 541—561.
- Weiser, B.L. (2012). Ameliorating reading disabilities early: examining an effective encoding and decoding prevention instruction model. *Learning Disability Quarterly*, 36(3), 161—177.
- Wolf, M., y Katzir—Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211—239.

Comprensión lectora de estudiantes universitarios en la virtualidad

Ma. del Carmen Flores Rubio

Resumen

En el presente artículo se da cuenta del trabajo realizado tanto en el planteamiento de la tesis elaborada en 2014 titulada: “Estudio de la comprensión lectora de estudiantes universitarios ante el hipertexto y el texto digital lineal”, como los resultados que se desencadenaron en la misma. La organización de este documento se encuentra distribuida de la siguiente manera: fundamentados en estudios previos sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios, además de los referentes teóricos que guían el estudio; también se muestra lo que entendemos por texto, la influencia de las TIC’S en la educación y sus agentes, la relación de las TIC’S con la lectura, así como el modelo teórico sobre comprensión lectora propuesto por Van Dijk y Kintsch. Se explica la metodología utilizada, los resultados obtenidos de las evaluaciones llevadas a cabo a los alumnos, el análisis de los mismos, la discusión de los resultados y algunas conclusiones generales del estudio realizado.

Palabras claves: comprensión lectora, hipertextos, textos digitales, textos expositivos.

Desarrollo

El principal interés que motiva este estudio queda plasmado en la justificación, donde se aborda la importancia de la indagación sobre la comprensión lectora con respecto a las tecnologías, en específico la computadora, considerando que la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo, y a la vez en otros ámbitos de la vida cotidiana, por tal razón es difícil determinar si estos recursos

son favorables en el aprendizaje, es decir, si el uso de herramientas tecnológicas tiene un beneficio más allá de las ventajas espacio—temporales y económicas propias de la educación virtual.

Con la finalidad de adoptar un concepto de comprensión lectora nos basaremos fundamentalmente en los aportes teóricos de Van Dijk y Kintsch (Kintsch, 1998; Van Dijk y Kintsch, 1983), en donde muestran la concepción de la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto. Un punto importante es considerar las características especiales con las que cuenta un texto y las exigencias particulares con las que se debe cumplir para lograr la formulación o elaboración que adquiere en el reconocimiento de la macroestructura, en el ámbito universitario. Existe una preocupación acerca del nivel de comprensión lectora que atraviesan todos los estudiantes del sistema educativo, debido a que como profesores consideramos que estos ya han sido adquiridos en la educación básica, por tanto, ya han avanzado en este sentido a nivel cognitivo y sus capacidades ya están desarrolladas. (Cassany, Luna y Sanz; 2007).

Además, el planteamiento del problema está fundamentado en estudios previos que hablan de las nuevas modalidades de textos y cómo esto repercute en la comprensión lectora de los estudiantes. Dentro del ámbito educativo también resulta interesante ver cómo se está utilizando la tecnología en los salones de clase, ya sea por medio del uso de la computadora como herramienta auxiliar del proceso educativo, o incluso como ocurre en la educación virtual, donde el uso de un equipo de cómputo y el acceso a redes de información a través del internet son muestra clara del beneficio que otorgan el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), para eficientar tiempo y espacio en las prácticas educativas.

Uno de los elementos que puede influir en la comprensión del texto se refiere a la presentación del mismo. Algunos autores han encontrado que la lectura de un texto presentado en una computadora puede repercutir en la forma en que es comprendido, especialmente cuando el texto en cuestión contiene elementos que lo convierten en hipertexto (Columba, 2009; Daza, Tapia, Chiarani y Pianucci, 2010; Peronard 2007; Zarzosa, De Parres y Luna, 2007). Sin embargo, no todos los estudios coinciden en tal afirmación, algunos sugieren que en lugar de afectar la comprensión el uso de hipertextos ofrece beneficios que llevan a otros conocimientos que ayudan en lo comprendido.

En la actualidad los estudios que hablan al respecto de lo que el internet está haciendo con estas prácticas educativas, en específico con la intrusión de los textos ya mencionados y cómo la comprensión lectora ha venido a dar un giro, menciona que existen muy pocos trabajos experimentales que ahonden en esta problemática (López, 2010). Tenemos por ejemplo lo mencionado por Fuster (2009:49):

Internet ha hecho posible el nacimiento de nuevas comunidades discursivas, donde los códigos de comunicación han sido modificados, produciendo géneros electrónicos y formas de argot que mezclan la oralidad y la escritura. Podemos abrir ventanas moviendo solo un dedo, navegar sin salir al ancho mar, perdernos en las autopistas sin subir a un automóvil.

Por otra parte, hay otros autores como Martín y Vaja (2009), que afirman que la lectura de hipertextos lleva una desventaja debido a que la atención puede estar dividida en diversos factores que están ligados a este tipo de textos, ya que se puede estar atendiendo a varios estímulos o distractores tratando siempre de seguir la secuencia de lo que se está leyendo.

La ausencia de suficiente evidencia empírica que nos permita conocer más sobre la comprensión lectora de hipertextos nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué influencia tiene la modalidad de presentación de textos expositivos (digital—lineal o hipertexto) sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Trabajo Social de la U de G? ¿Se encuentran diferencias significativas en la comprensión lectora de estudiantes universitarios ante la modalidad de la presentación de textos digitales lineales o hipertextos?

Para tratar de encontrar una respuesta a estas preguntas inicialmente se abordaron las bases teóricas que apoyan la importancia de llevar a cabo este estudio; en dicho sentido, se muestran los aspectos conceptuales y teóricos en donde se habla en primera instancia del texto, de los tipos de textos y de las modalidades del texto utilizados en este estudio. Además, se presentan temas con respecto a la comprensión lectora y las tecnologías de la comunicación, se muestran los fundamentos teóricos, para lo cual se retomó el modelo teórico de comprensión lectora elaborado por Van Dijk y Kintsch.

Aspectos conceptuales y teóricos.

Un factor determinante en el estudio y que no se puede dejar a un lado son las características del texto que se presentará, debido a que este será presentado en una pantalla y en dos modalidades de texto, hipertexto y texto digital lineal, además que la muestra serán estudiantes universitarios. La configuración del texto tendrá una función primordial, de acuerdo a sus contenidos, clasificación y la forma en que están elaborados se conocen de la siguiente manera; descriptivos, expositivos, argumentativos, narrativos y conversacionales (Hurtado, 2003).

Pero en este caso solo se enfoca en dos tipos de texto, el texto expositivo y argumentativo, los cuales se conceptualizan de la siguiente manera: “El texto expositivo presenta de forma objetiva y neutral un hecho o suceso. Difiere de la argumentación, ya que no busca convencer, sino mostrar. Esta diferencia es a veces una línea muy fina difícil de definir, por lo que se habla de textos “expositivos—argumentativos” (p. 132). En “el texto argumentativo se presentan razones y argumentos a favor o en contra de temas concretos, se busca convencer al interlocutor a través de diversos argumentos. Suelen ser juicios de valor y apreciaciones positivas o negativas sobre el tema o elemento presentado” (p. 133).

Los textos utilizados se presentan en dos modalidades: de manera digital lineal, los cuales cumplen con características específicas y los textos presentados de manera digital o digitalizados, que serían los que están presentados en la pantalla, pero con las mismas características que tiene un documento impreso. De esta manera la lectura se realiza en la pantalla y de una forma lineal en lugar de hacerlo en papel. El hipertexto, al respecto Díaz, Catenazzi y Aedo, (1996:56), nos mencionan: “El hipertexto es una tecnología que organiza una base de información en bloques distintos de contenidos, conectados a través de una serie de enlaces cuya activación o selección provoca la recuperación de información”. Esto le da la posibilidad al lector de tener más de una fuente de información y poder navegar de un lado a otro, saltando de una lectura a otra según sus intereses.

Vemos también que el hipertexto abre la posibilidad de que cada individuo cuente con su propia versión de la lectura, debido a que cada individuo puede tomar el camino que le parezca más adecuado (López, 2010). En la actualidad la sociedad está conformada por redes globales en donde se pueden ver diversos sectores inmiscuidos como son los mercados financieros, el trabajo calificado, la

ciencia y la tecnología, la educación universitaria, los medios de comunicación (Castells, 2010), entre otros. Enfocándonos en cómo esto ha venido a abonar beneficios a estos sectores, dándole a cada uno herramientas de amplia utilidad, en especial al sector educativo a través de la transformación del proceso de enseñanza—aprendizaje y prácticas educativas. Como señala Iriarte (2010:185).

La educación superior está enfrentando nuevos retos en formas y espacios, vemos por ejemplo que la intromisión de las tecnologías ha ayudado a eficientar tanto los recursos humanos como financieros y esto está llevando a una transformación en la manera en cómo se está impartiendo en la actualidad la educación.

Sabemos que la construcción de conocimientos dentro de los entornos virtuales llevará a los actores a buscar nuevos métodos de aprendizaje, que les ayudarán a generar, analizar y configurar lo que desean aprender. Tal como lo señalan Pérez y Florido, (2003:3), al mencionar que “la clave en la educación ya no será la cantidad de conocimientos aprendidos, sino la habilidad para usar el conocimiento y saber cómo”, donde supone que el uso de las tecnologías nos lleva a un nuevo proceso de alfabetización, en donde gracias a las herramientas disponibles se genera un cambio en las formas de aprendizaje, proporcionando al estudiante nuevas habilidades de acceder a la información y, por ende, al conocimiento.

Uno de los aspectos poco explorados en la investigación educativa tiene que ver con el proceso lector en ambientes virtuales. La lectura cambia su concepción y ahora como una lectura en internet, es concebida como lo menciona Columba (2009:1), “constituye la habilidad por excelencia de la sociedad de la información para acceder, interpretar y producir sentidos o significados válidos dentro de un registro cultural simbólico, [...] se constituye una actividad interactiva cognitiva y perceptual de navegación.”

Con el fin de motivar a la reflexión del análisis cauteloso del aprendizaje del estudiante mediante lo que lee y cómo esto repercute en la adquisición del conocimiento, retomaremos el recorrido histórico que ofrecen Alexander y Fox (2004), sobre la investigación que se ha realizado sobre la práctica lectora du-

rante los últimos 50 años en Estados Unidos de América. En él, los autores determinaron que la lectura ya no sólo se basa en el dominio del lenguaje, también se debe tomar en cuenta el dominio de los medios tecnológicos, ya que esto implica una dinámica interactiva, donde los alumnos son participantes activos y voluntarios en la construcción del conocimiento.

Después de abordar el tema de la lectura y cómo esta ha cambiado a raíz de la intrusión de la computadora, iniciaremos con el tema de interés en este estudio, cómo lo es la comprensión lectora, considerándola cómo un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983). Y, además, cómo el resultado del proceso permite realizar una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto (Ramos, 2006).

Para fines de base teórica y conceptual se tomó en cuenta que la manera en que la conceptualizan los autores será la que determinará la base de este estudio en donde el modelo teórico de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch (1983; Kintsch, 1998) concibe la comprensión como un proceso interactivo entre el lector y el texto, sin dejar a un lado el alto grado de influencia de los conocimientos previos del lector en el proceso de comprensión, ya que éstos son parte fundamental en el modelo de representación mental que éste realiza. Además, la consideración de los factores influyentes aportados por el propio texto, en los cuales van reflejados la argumentación o exposición de lo que el escritor quiere comunicar con cierta intención y cómo se manifiesta en la organización del texto, en conjunto con los propósitos con lo que se ha escrito.

Dentro de estos procesos se podrán identificar distintos niveles, los cuales se combinan: el reconocimiento de las palabras, el análisis sintáctico de las relaciones gramaticales entre dichas palabras y el procesamiento semántico, en este sentido podríamos hablar de los componentes microestructurales y macroestructurales (Van Dijk y Kintsch, 1983) del texto que son necesarios para otorgar sentido a lo que se lee. De esta manera será importante ver si dentro de los métodos de lectura en la actualidad (leer en pantalla) posibilitan u obstaculizan que se dé este proceso.

Al hablar de las estructuras textuales y los conocimientos con los que cuentan los lectores acerca de la forma coherente de un texto y su organización y cómo estos pueden ser presentados en un texto disertado, Van Dijk y Kintsch (1983)

denominan a las estructuras textuales como superestructuras y las definen como una unidad esquemática abstracta que establece el orden global de las diferentes partes de un texto. Cuando los lectores se enfrentan a un texto escrito usan este conocimiento para analizar e interpretar la información que extraen de la página impresa. Una de las características primordiales de este modelo es que toma en cuenta la multiplicidad de procesos, la cual puede presentarse de manera secuencial o en paralelo, por lo cual se considera la percepción, la atención y la memoria como parte fundamental de la comprensión lectora.

En su modelo teórico Van Dijk y Kintsch (1983;1998) señalan que al hablar de comprensión lectora esta se realiza en ciclos, pero a la vez es de manera paralela en tres niveles de representación en ese proceso: 1.— Representación superficial, este es el nivel más básico, debido a que, en él solo se reconocen los estímulos gráficos de lo leído a corto plazo; 2.— Representación del texto base, en este nivel ya se capturan ideas generales, pero solo es una parte de lo que significará la representación final y 3.— Representación del modelo de situación, en este nivel el lector refleja las ideas principales del texto, conjugándolas con lo aprendido anteriormente acerca del tema utilizando la memoria de mediano y largo plazo.

Es necesario considerar que puede haber lectores que no necesariamente llegan al nivel de construcción y representación de modelo de situación, aunque se cuente con conocimientos previos y esto, en muchas ocasiones, puede ser porque no han aprendido estrategias de comprensión, o no saben cómo correlacionar las ideas principales de un texto y los demás textos o conocimiento previo (Kintsch, 1998). El aprendizaje que ocurre a partir de los textos escritos está relacionado con dos aspectos clave dentro del proceso de comprensión lectora, los cuales son señalados por Kintsch (1998), dichos aspectos son la comprensión y la memorización, para lo cual el autor identifica la representación del modelo de situación con la comprensión de nivel superior, a diferencia de la representación del texto base o texto literal la que relaciona con la memorización.

Al hablar de comprensión lectora tendremos que considerar el conocimiento y experiencia previa que se tiene sobre el tema que se está leyendo, debido a que éste es de vital importancia, el individuo en muchas ocasiones está cargado de información predeterminada que le ayudará a comprender e interpretar, además

también es importante el tener conocimiento del contexto en donde se está desarrollando el tema, debido a que esto puede cambiar el sentido de acuerdo a la región en que el autor está escribiendo (Gatti, 2008).

Estudios relevantes

Se han realizado algunos estudios en el ámbito universitario, en particular, que plantean la necesidad de seguir indagando acerca de la situación por la que atraviesan en la actualidad los estudiantes universitarios, en donde se evalúan las diferencias existentes entre leer en papel y leer en pantalla y cómo esto repercute en la comprensión lectora. Algunos de estos van más allá mostrando la necesidad de llevar a cabo un adiestramiento con respecto al uso de documentos electrónicos (digitales) para poder lograr una eficiencia en el uso de estos (Columba, 2009; Daza, Tapia, Chiarani y Pianucci, 2010; Peronard 2007; Zarzosa, De Parres y Luna, 2007).

La lectura de hipertextos y su comprensión también han sido motivo de estudio, encontrando que la comprensión se ve afectada en la utilización de esta modalidad de textos (Acevedo, 2009; Khalifa 1998; Romo y Villalobos, 2009).

En el estudio realizado por Columba (2009), el objetivo principal consistió en analizar la vinculación entre la lectura en internet y la comprensión lectora de los alumnos, con la finalidad de identificar qué tipo de lectura realizaban en internet, en este caso no se tomó en cuenta ningún texto en particular, sino que, se identificó mediante un cuestionario el grado de nivel de comprensión de lectura que podrían presentar los alumnos, para lo cual tomó en cuenta lo siguiente:

Para llegar a una lectura comprensiva y crítica en Internet es necesario tener en cuenta las tres clases de lectores, mencionados por Burbules y Callister, en los que eventualmente y en situaciones diferentes, un usuario de Internet puede llegar a ubicarse: como navegador, usuario crítico o como hiperlector. No se trata de grupos de personas distintas, sino de modos de interactuar con la información que se emplean en diferentes momentos (Columba 2009:2).

En la investigación llevada a cabo por Zarzosa, De Parrés, Guarneros y Luna (2007), la cual consistió en un estudio exploratorio, se evaluó la efectividad de un interfaz que sirvió para el entrenamiento de los alumnos en lo que respecta a la comprensión lectora. En el entrenamiento se les presentan documentos en la pantalla, como hipertextos y documentos digitales y se adoptó la perspectiva del método cuantitativo longitudinal, debido a que se realizaron evaluaciones en diferentes tiempos para ver la diferencia que podría existir entre los alumnos. Se obtuvo como resultado que existe una diferencia, que resulta estadísticamente significativa, el sistema de entrenamiento produce una mejoría razonablemente confiable en la segunda lección.

También se han realizado estudios sobre la comprensión lectora mediante la evaluación de estrategias metacognitivas, Gatti (2008) realizó un estudio experimental de preprueba—posprueba y grupo control en donde evaluó cómo la utilización de estrategias metacognitivas y el adiestramiento en estas ayudan a una mejor comprensión lectora. El objetivo consistía en promover estrategias de comprensión para la identificación de las ideas principales en los textos presentados. En este se comprobó la eficacia de la intervención orientada a enseñar estrategias de comprensión a alumnos universitarios adultos, las estrategias estructurales muestran que hay mejora en la consideración de los aspectos argumentativos y en el proceso de selección de información y en el grupo experimental logró niveles de comprensión similares al del grupo A.

Maturano, Soliveres, y Macías (2002), evalúan las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias, en donde el objetivo principal consiste en examinar, por un lado, cómo procesan la información proporcionada por el texto, y por otra parte identificar los obstáculos con los que se encuentran, así como las estrategias metacognitivas puestas en juego. Para poder evaluar las estrategias metacognitivas, se consideró como base seis criterios de comprensión: criterio léxico, cohesión proporcional, cohesión estructural, coherencia interna, coherencia externa y suficiencia informativa.

En el estudio cuantitativo de Acevedo (2008), en donde la pregunta de investigación es si es el uso del hipertexto, como apoyo didáctico, al proceso de comprensión de lectura, mejora el nivel inferencial, la evaluación del ambiente hipertextual con información adicional mostró el menor promedio de compren-

sión en el texto, es decir que mostraron más comprensión de lectura los estudiantes que interactuaron con el hipertexto de preguntas e imágenes que aquellos que interactuaron con el de información adicional.

Khalifa (1998), al tratar de evaluar los efectos del hipertexto en la creación del conocimiento en su investigación experimental, en donde cuenta con la hipótesis “los estudiantes que utilizan hipertextos adquieren conocimientos más estructurales que los que utilizan el texto lineal” (p. 2) confirma su hipótesis con respecto a que el hipertexto mejora la adquisición de conocimiento estructural, debido a que, el grupo de estudio tuvo un mejor desempeño al leer en modalidad de hipertexto y se mostró consistentemente superior.

En la investigación de Romo y Villalobos (2009), donde el objetivo principal consistió en establecer las diferencias de comprensión lectora, cuando se utilizan texto impreso y digital, mediante un análisis comparativo de resultados entre grupos de estudiantes con un mismo nivel de comprensión lectora, se llegó a la conclusión que los resultados obtenidos permiten establecer la existencia de diferencias en los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora, ya que, de las once variables evaluadas, ocho presentan promedios significativamente inferiores cuando la lectura se realiza en texto digital.

Después de revisar los estudios y las teorías que fundamentan el estudio se presenta la metodología que fue adoptada para poder llevar a cabo esta investigación, así como también se da a conocer las características de la muestra, el instrumento utilizado, el procedimiento llevado a cabo en la aplicación de la prueba, análisis estadístico utilizado y procedimiento utilizado.

Metodología utilizada

La metodología adoptada en este estudio es de corte cuantitativo, experimental, transversal (Hernández, Fernández—Collado y Baptista 2006), y con un modelo de medidas repetidas (Frías García y Pascual 1996). Al hablar de un estudio transversal, es necesario considerar que el estudio se realizará en un mismo tiempo y espacio, aunque se apliquen dos pruebas a los integrantes del grupo, esto nos lleva a utilizar el modelo de medidas repetidas, en el cual se considera que el individuo recibe más de un tratamiento experimental.

En este estudio, se aplican dos pruebas en las que el estímulo de la lectura contó con dos tipos de texto para poder medir: el texto digital y el hipertexto. Después se comparó el desempeño de cada participante ante las dos modalidades de presentación del texto. Por lo tanto, se consideró una muestra de 31 participantes elegidos a conveniencia bajo los siguientes criterios de inclusión: Estudiantes de la licenciatura en trabajo social de la U de G; haber cursado alguna materia en la modalidad virtual o B—Learning¹⁸; con edades entre 19 y 24 años; que cursen de segundo a cuarto semestre; sin problemas visuales no corregidos.

Consideraciones generales de la prueba

A continuación se muestran los datos generales recabados en la aplicación de la prueba, en donde cabe destacar que al hablar del sexo de los participantes el mayor porcentaje del 96.8% (30 alumnas) son mujeres, debido a que en particular la carrera de trabajo social cuenta con un porcentaje mayor de alumnas que de alumnos. La prueba se aplicó a personas que oscilaban entre 19 y 24 años de los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: 16 alumnos de 19 años (51%), 5 alumnos de 20 años (16%), 3 alumnos de 21 años (10%), 4 alumnos de 23 años (13%) y 3 alumnos de 24 años (10%). Se preguntó además acerca de si los alumnos contaban con dificultades visuales a lo cual respondieron el 54.8% (17) contar con dificultades y el 45% (14) no tener. Además, se les preguntó acerca de si utilizaban lentes, el 35.5% (11) utilizan lentes y el 64.5% (20) no utilizan.

Los alumnos que participan en la elección de la muestra pertenecen a los grados de segundo, tercero y cuarto semestre, realizando una elección mediante una fórmula aleatoria, cabe destacar que el porcentaje más alto se encuentra en el tercer semestre, debido a que estos grupos eran los que llevaban mayor cantidad de clases en formato B—learning. La distribución en porcentajes se dio de la siguiente manera: Segundo 6 alumnos (19.4 %), tercero 17 alumnos (54.8%) y cuarto 8 alumnos (25.8 %).

¹⁸ Es la abreviatura de Blended Learning, término inglés que en la enseñanza virtual se traduce como “Formación Combinada” o “Enseñanza Mixta”. Se trata de una modalidad semi-presencial de estudios que incluye tanto formación no presencial (cursos on—line, conocidos genéricamente como e—learning) como formación presencial (RAE, 2014).

El instrumento utilizado en esta prueba es la adaptación de la aplicada por Gatti (2008), en la cual se mide la comprensión lectora, mediante la evaluación con un resumen del reconocimiento de la representación del texto base y mediante la comparación de una situación específica con el texto en la representación de la elaboración de inferencias. Estos dos componentes nos servirán para la evaluación del modelo de situación que pueda realizar el lector. Esta prueba es titulada “Comprensión de textos y aprendizaje en la formación superior” (Adaptado y sacado de Gatti, 2008). Por lo cual se considera que para llevar a cabo la evaluación de los textos, Gatti dividió el texto en unidades—ideas, tomando en cuenta algunas investigaciones:

Para evaluar la producción del resumen, [...] fue necesario elaborar un modelo de representación de las ideas de cada uno de los materiales utilizados, que se realizó a través de un acuerdo interjueces. Para ello, se dividió cada texto en unidades—idea, [...] según un procedimiento validado en estudios anteriores (Carriedo, 1992; García Madruga y col., 1995, 1999; Gatti, 2008: 189)

Esto se presenta con la finalidad de replicar el instrumento utilizado por Gatti (2008), con algunas adecuaciones en los textos utilizados por el autor. Estos son textos científicos de tipo expositivo/argumentativo, los cuales también se adecuaron en una versión lineal en pantalla y otra que contiene hipervínculos.

Además, se tomaron las dos primeras partes del instrumento. La primera actividad consiste en realizar un resumen de la lectura, para lo cual, lo que será medido es la representación de las ideas principales del texto; la segunda actividad tiene como fin relacionar el texto con una situación específica. En el instrumento se agregaron una serie de preguntas respecto a modos y usos de lectura en pantalla.

El instrumento se elabora en el programa Google Drive, debido a que este programa cuenta con la ventaja de ser aplicado en forma virtual (en línea), además, mediante él se puede incorporar el documento que contiene hipervínculos. En el instrumento a evaluar existe además una versión de cada uno de los textos en la modalidad de hipertexto, para esto se tomó en cuenta las palabras técnicas

de cada tema presentadas en los textos, considerando que el hipertexto consiste en una forma simple de entender aquellos términos que no comprende o que son escritos de una manera específica de cada profesión o temática, llevándolos hasta un vínculo, donde se definía en concepto de la palabra, o bien, se ampliaba información sobre el tema, tratando que se pudiera entender con mayor precisión, sin dejar atrás el texto inicial.

Se incorporan en el texto de Culturas los **hipervínculos** en las palabras: *individualismo, secretismo, estrategias de enseñanza, extrarradio, comunidad educativa, cultura de trabajo, culturas de enseñanza, perspectivas, contexto, subyace, culturas académicas, diversidad, normativo y redefinen*. En el texto de Posmodernismo las palabras utilizadas con **hipervínculos** fueron las siguientes: *diversidad, vertiginosidad, sociedad posmoderna, perspectivas, estético, pastiche, sociología posmoderna, deconstruir, crítica educativa, capitalismo, industrialismo, coherente y pedagogías*, los cuales fueron presentados en un link en el instrumento¹⁹.

Para poder llevar a cabo la prueba, es necesario considerar cómo Gatti (2008:150) realizó el análisis de los textos, mediante un esquema básico de un texto argumentativo, que consiste en poner en relación una serie de argumentos con una conclusión a la que se quiere llegar. La argumentación consta de las siguientes partes:

1. *Introducción*. El propósito fundamental aquí es presentar el tema y predisponer al lector a favor de la tesis que se intenta presentar.
2. *Exposición de hechos*. Aquí el escritor relata datos y hechos que funcionan como premisas para que el lector conozca la tesis defendida y se sitúe a favor del argumentador.

¹⁹ 1.https://docs.google.com/document/d/1kxezPh4Mr_Xqtu5vWN_VoK30FcMk0Fyvr-S32SBaUrk/edit

2.<https://docs.google.com/document/d/13ds7UI4OXNBRzYKde04eXX0X2Q4jDFOypE-6kbe2rB2w/edit>

3. *Exposición de los argumentos.* Se exponen los argumentos que se estiman oportunos para defender la tesis presentada y que también son utilizados para refutar los argumentos contrarios.
4. *Conclusión.* Recapitulación de lo más importante que se ha expuesto como modo de reforzar los argumentos utilizados.

Al recabar los datos, pero sobre todo al analizarlos, se considerará este esquema del texto para poder identificar el tipo de ideas que el lector está señalando como importantes. En primera instancia, entre otros aspectos, se pidió a los participantes que elaboraran un resumen a partir de un texto expositivo—argumentativo. Para lo cual el autor (Gatti, 2008:186) del instrumento distinguió tres tipos de categorías de análisis en la elaboración del resumen: En la tipología A, se incluye a los alumnos que pueden responder adecuadamente, considerando los aspectos expositivos y argumentativos del texto. Los resúmenes tipo B serán aquellos que tienen en cuenta los aspectos expositivos del texto, pero obviaron los aspectos argumentativos. Por su parte, los alumnos de la tipología C serán aquellos que muestren dificultades en el proceso de selección de la información relevante de todo el texto.

Todo esto considerando que el análisis de los resúmenes consiste en identificar las unidades—ideas (proposiciones) del texto electrónico y luego identificar cuántas ideas centrales recupera el lector, tomando en cuenta la variable independiente modalidad de presentación de textos expositivos, con dos niveles: texto digital lineal e hipertexto y la variable dependiente Comprensión lectora, esta se midió mediante las ideas recuperadas por los alumnos del texto, presentadas en el resumen realizado por ellos.

Tomando en cuenta estas consideraciones, las unidades de análisis a considerar son las siguientes: Ideas generales, ideas argumentativas, ideas expositivas, ideas expositivas/argumentativas (las cuales funcionarían como categorías), con la finalidad de evaluar la producción del resumen. Para poder identificar la elaboración de un modelo de representación de las ideas de cada uno de los materiales utilizados, se dividió cada texto en unidades—idea (códigos). La codificación se realizará de manera descriptiva, tomando en cuenta estas unidades—idea, consi-

derando que son elementos ya analizados por el autor del instrumento y con una medida de evaluación ya establecida.

A fin de poder determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión de los participantes ante el hipertexto y el texto digital lineal, se sugiere utilizar la prueba estadística “t de Student” para grupos relacionados (Hernández, Fernández—Collado y Baptista 2006), la cual evalúa si dos grupos difieren entre sí respecto a sus medias. La comparación se realiza sobre la variable dependiente (comprensión lectora).

Con la finalidad de poder señalar el cumplimiento de la hipótesis planteada en esta investigación consistente en: “La comprensión lectora de estudiantes universitarios será mayor ante la presentación de textos expositivos digitales lineales que ante la presentación de textos expositivos en la modalidad de hipertexto”, los datos encontrados con respecto a las ideas recuperadas por parte de los alumnos en los resúmenes presentados se sometieron a la prueba “t de student”.

Resultados

Los resultados que arrojó dicha prueba consistieron en lo siguiente: los datos estadísticos recabados al realizar la sumatoria de las ideas recuperadas por los alumnos, con respecto al texto “posmodernismo”, comparando las dos modalidades del texto, el texto lineal mostró una media de 6.75 y una desviación estándar de 3.587. El hipertexto mostró una media de 6.60 y una desviación estándar de 4.548. Los resultados obtenidos en la prueba t de student de muestras independientes arrojan una $t=0.102$ y $p=0.919$. Estos datos indican que en el caso de este texto no existe una diferencia significativa con respecto a las modalidades de texto presentadas.

Los datos estadísticos recabados con respecto a la sumatoria de ideas recuperadas de los alumnos sobre el texto “Culturas de la enseñanza”, comparando las dos modalidades del texto, el texto lineal mostró una media de 6.47 y una desviación estándar de 4.42. El hipertexto mostró una media de 6.31 y una desviación estándar de 4.99. Los resultados obtenidos en la prueba “t de student” de muestras independientes muestra una $t=0.091$ y $p= 1.69$. Estos datos indican que

en el caso de este texto tampoco existe una diferencia significativa con respecto a las modalidades de texto presentadas.

Se tomó la decisión de aplicarle otra evaluación a los datos. Ahora se consideró la recuperación de las ideas por puntaje, con la finalidad de compararlos con los datos obtenidos anteriormente y con esto ver las diferencias o confirmarlos. En este análisis estadístico se utilizó la prueba “t de student” de muestras independientes para medidas repetidas. Las evaluaciones de las muestras duplicadas de la prueba “t” se dirigieron para identificar si se encontraban diferencias significativas en la comprensión lectora de estudiantes universitarios con respecto a la modalidad de texto (digital lineal e hipertexto). Se realizó evaluación por medio de un resumen elaborado por los alumnos, con la finalidad de determinar si las ideas recuperadas del texto dependen de la modalidad del mismo. Las pruebas repetidas fueron dirigidas para determinar el efecto de la modalidad del texto en la comprensión lectora.

No se encontró una diferencia importante entre los resultados de la evaluación con respecto a la modalidad del texto, en este sentido los resultados que arrojó dicha prueba consistieron en lo siguiente, los datos estadísticos recabados con respecto al texto “culturas”, comparando las dos modalidades del texto, el texto lineal mostró una media de 2.33 y una desviación estándar de 1.71. En el hipertexto mostró una media de 2.16, una desviación estándar de 1.22. Además, el análisis arroja un valor de $t=0.333$ y $p=0.74$. Estos datos indican que en el caso de este texto no existe una diferencia significativa con respecto a las modalidades de texto presentadas.

No se encontró una diferencia importante entre los resultados de la evaluación con respecto a la modalidad del texto. En este sentido los resultados que arrojó dicha prueba consistieron en lo siguiente: los datos estadísticos recabados con respecto al texto “Posmodernismo”, comparando las dos modalidades del texto, el texto lineal mostró una media de 2.27 y una desviación estándar de 2.149. En el hipertexto mostró una media de 2.48, una desviación estándar de 2.36. La comparación con la prueba t de Student arroja un valor de $t= -0.252$ y $p= 0.803$.

Discusión

El punto de partida de este apartado retoma el objetivo general que nos llevó a este estudio el cual fue: “Conocer la comprensión lectora de estudiantes universitarios ante textos digitales lineales e hipertextos, considerando la importancia de identificar la influencia y diferencias que existen en la comprensión lectora, con respecto a la presentación de la modalidad del texto de (textos digitales lineales e hipertextos) en estudiantes universitarios”. Para lo cual se llevó a cabo prueba de comprensión lectora, mediante ejercicios de lectura de textos presentados con estas dos modalidades y de los cuales los alumnos realizaron dos ejercicios; uno en que tenían que elaborar un resumen identificando las ideas principales del texto y otro donde tenían que elaborar un escrito relacionando el texto con una problemática específica. Sin embargo, en este segundo ejercicio se descubrió que solo se quedaban en las dos primeras etapas de representación mental que se presentaron anteriormente.

De esta manera, nuestros resultados señalan que no se pudo encontrar una diferencia en la comprensión lectora, considerando la modalidad del texto, resultado que también nos lleva a mostrar que la modalidad del texto nos es influyente en el ejercicio de realizar el resumen, tomando en cuenta que estudios anteriores han demostrado que la presentación de textos en pantalla es deficiente, sobre todo cuando se demuestra poca habilidad para hacerlo. En este sentido, Peronard (2007) señala en sus conclusiones que recurrir a la lectura por medio de una computadora puede ser más eficaz, de acuerdo a toda la información que se puede encontrar en ella, pero en el momento que se habla de eficiencia en la lectura y comprensión en la lectura en papel se obtienen mejores resultados.

Cabe señalar que, en los estudios que se encontraron con respecto a comprensión lectora y textos de hipervínculos, se aplicó un entrenamiento previo para poder lograr una comprensión de lo que se presenta en los vínculos, debido a que la experiencia en su ubicación es un factor determinante para poder tomar ventaja de ellos (Khalifa, 1998 y Acevedo, 2008). Con respecto a este punto, la mayoría de los alumnos que realizaron la prueba en nuestro estudio no accedieron a los hipervínculos y por tal razón no se tuvo ninguna ventaja al respecto.

Para continuar con esta discusión retomaremos la hipótesis de este estudio la cual es: “La comprensión lectora de estudiantes universitarios será mayor ante

la presentación de textos expositivos digitales lineales que ante la presentación de textos expositivos en la modalidad de hipertexto”, para la cual se considera la comprensión lectora como la variable dependiente y la modalidad del texto (digital lineal e hipertexto) la variable independiente.

Considerando los resultados que hemos presentado de nuestra investigación y los cuales nos permiten, en efecto, señalar que se comprueba la hipótesis nula, tomando en cuenta que en la aplicación de la prueba t de student a los datos recabados no se encontraron diferencias significativas y podemos deducir la posibilidad de que esto recaiga en la falta de entrenamiento de los estudiantes en el uso de los vínculos, o bien, la falta de interés en utilizarlos, para lo cual podemos retomar a Pérez y Florido (2003), quienes señalan que la clave ya no estará en el conocimiento presentado, sino en saber cómo utilizarlo. Por tal razón en el estudio realizado nos percatamos que aunque el conocimiento estaba plasmado en la prueba los estudiantes no lo utilizaron para poder responder a los ejercicios. En este sentido, nuestra hipótesis no fue comprobada, debido a que los alumnos no llevaron a cabo la actividad donde se evaluaría el modelo de situación, además en la actividad donde se realizó el resumen no se presentó diferencia significativa, esto considerando que no todos los alumnos utilizaron vínculos y que fue determinante en esta apreciación.

Retomando los resultados obtenidos en esta investigación, consideraremos los supuestos teóricos que nos llevaron a ella, los cuales se basan en los aportes de van Dijk y Kintsch (1978, 1983 y 1998). En este encontramos que la comprensión lectora la conceptualizamos como el proceso interactivo entre el lector y el texto y esto nos llevó a analizar los resultados recabados en las pruebas realizadas tomando en cuenta las consideraciones que los teóricos sugieren. De tal manera al realizar la evaluación por medio del resumen y la aplicación con respecto al texto leído, tarea de vital importancia en estos estudios donde se evaluó los niveles de representación se vio reflejada la elaboración de la representación del texto base y con la aplicación del texto a una situación específica, se buscó la elaboración del tercer nivel, en el cual se esperaba la representación del modelo de situación, y al no realizar este ejercicio no sucedió.

Además se buscó determinar si al realizar estas dos actividades en las diferentes modalidades del texto (digital lineal e hipertexto), los participantes mues-

tran alguna diferencia significativa en la comprensión lectora, con la finalidad de responder a las preguntas de investigación ¿Qué influencia tiene la modalidad de presentación de textos expositivos (digital—lineal e hipertexto) sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios? Y ¿Se encuentran diferencias significativas en la comprensión lectora de estudiantes universitarios ante la modalidad de la presentación de textos digitales lineales e hipertextos?

De acuerdo con los resultados podemos señalar que, en la actividad realizada para la identificación del modelo de situación (aplicación del texto a una situación específica), no se pudo determinar si existía diferencia significativa. Considerando que la gran mayoría de los estudiantes no realizaron dicha actividad, esto se refleja en el 96.8% (30 alumnos) y el 90.3% (28 alumnos) en la lectura del texto de posmodernismo y el texto de culturas, respectivamente.

Los participantes que lograron realizar dicha actividad (4 alumnos) fueron evaluados en el nivel B, de acuerdo a que solo recuperaron y aplicaron las ideas de tipo expositiva/explicativa. Es importante resaltar que con respecto a los alumnos que realizaron la aplicación y la modalidad del texto no se identifica diferencia, debido a que en la lectura del texto dos alumnos lo hicieron de manera digital lineal y dos alumnos lo hicieron con el texto con vínculos. De acuerdo a los resultados de la elaboración del resumen en el texto de posmodernismo los alumnos identificaron con mayor facilidad las ideas de tipo expositiva/explicativas (B). En este sentido, se descifró, además, si se encontraron diferencias en la comprensión con respecto a la modalidad del texto, a lo cual se concluyó que no se demuestran evidencias significativas en los casos de los tipos A y C, sin embargo en el caso del tipo B se encuentra una tendencia mayor en el texto presentado en la modalidad digital lineal.

En el caso del texto de culturas, en la evaluación del resumen se encontraron cifras más cercanas en dos de los tipos de resumen: en el tipo B, con un 35.5% (11 alumnos) y en el tipo C un 38.7% (12 alumnos), de tal manera que se puede deducir que no se encuentra tendencia alguna en esta modalidad de la presentación del texto. De cualquier manera, analizando en términos generales y reuniendo los datos de los dos textos, podemos señalar que en el caso de la tendencia mayor, de acuerdo con la modalidad del texto, esta recae en el tipo

de resumen B de modalidad digital lineal, en donde los alumnos identifican las ideas de tipo expositiva/explicativa.

Finalmente, podemos ver que de acuerdo a los niveles de representación mental (Van Dijk y Kintsch, 1983) que se propusieron para el análisis de la comprensión lectora, los alumnos se encuentran ubicados en el segundo nivel de representación en donde identifican la base textual y la representan en el resumen elaborado. Pero de acuerdo a la evaluación propuesta (Gatti, 2008), en relación con la variable comprensión lectora y los tipos de resumen del texto, podemos deducir que aunque no se encontró diferencia significativa la tendencia mayor en general se encuentra en el nivel B, en donde los alumnos recuperan las ideas expositiva/explicativa.

Conclusión

Podemos concluir que los resultados muestran una tendencia mayor en la modalidad de texto lineal en los tipos de resumen del tipo A (recuperación de ideas argumentativas) y B (recuperación de ideas expositiva/explicativa). Un aspecto importante de conocer acerca de los hábitos de lectura de los alumnos es identificar si ellos contaban con la costumbre de leer en pantalla, a lo cual respondieron el 32.3% tener la costumbre de hacerlo y el 67.7% no acostumbrar a hacerlo. En este sentido la mayoría de los alumnos no acostumbran a leer en pantalla, manifestando algunos de ellos que era porque les resultaba cansado e incómodo.

Cabe señalar que una actividad que se observó en los alumnos participantes en la prueba es que un 68% no tomaron en cuenta los hipervínculos de las lecturas, así que no mostraron interés en profundizar en el tema. Además, otra constante que se observó en la aplicación de la prueba fue que los alumnos copiaban y pegaban el texto de la lectura y la trasladaban al área de la respuesta. Aunque fue difícil identificar cuantos alumnos en total lo hicieron, se logró observar a 16 (52%) del total de 31 y esto se anotó en el cuadernillo de observaciones. A pesar de que en las pruebas estadísticas no se pudo demostrar una diferencia significativa en relación con los ejercicios realizados por parte de los alumnos al elaborar un resumen, en algunas de las respuestas y en los mismos ejercicios podrían señalar mediante la tendencia que esto podría ser considerado.

Para poder revisar la tesis completa se puede acceder a este link: <https://hdl.handle.net/20.500.12104/81979>

Bibliografía

- Acevedo, S. (2008) El hipertexto como apoyo didáctico en el desarrollo de la comprensión de lectura en la educación media.
- Aguaded, J., (s.f) Internet, una red para la información, la comunicación y la educación. Recuperado el día 5 de marzo de 2012 en <http://especializacion.una.edu.ve/telemáticaeducativa/paginas/lecturas/unidadIII/internet/Internet,unaredparalainformación,lacomunicaciónylaeducación>.
- Alexander, P y Fox E. (2004) A historical perspective on reading research and practice, theoretical and processes of reading, 5ta. Ed. International reading association.
- Borras, I. (1997) Aprendizaje con la internet: Una aproximación crítica. Pixel—bit. Revista de medios y educación, 9. Recuperado el día 05 de marzo de 2012 en www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/ensenanza.pdf.
- Cassany, D., (2005) Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad Concepción, Chile. Recuperado el día 3 de septiembre del 2012 en, <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D, Luna M, Sanz M. (2007), Las habilidades lingüísticas, en *Educación de la lengua*, Barcelona: Graó, pp.83—89.
- Castells, M. (2010), *La era de la información*. Editorial siglo XXI.
- Columba, M. (2009). Comprensión lectora y lectura en internet. Actas de la “V Jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa. Revisado el 15 de noviembre del 2012 en: http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/1_docentes/1d_nuevastechn/1d_04.pdf
- Cornejo, C., Rocco, A. y Velásquez, M. (2008) Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios pedagógicos* XXXIV, N° 1: 123—138.
- Daza, M., Tapia, M., Chiarani, M., Pianucci, I. (2010), *La comprensión de textos en la virtualidad*.

- Díaz, P., Catenazzi, N., Aedo, I., (1996): “De la Multimedia a la Hipermedia”. RA—MA Editores, Madrid.
- Flores, M. (2014) Estudio de la Comprensión Lectora de Estudiantes Universitarios ante el Hipertexto y el Texto Digital Lineal: <https://hdl.handle.net/20.500.12104/81979>
- Frías, M., García, F. y Pascual, J. (1996): Manual de la psicología experimental: Metodología de la investigación. Cap. 3 Medidas repetidas, Ariel de la Psicología
- Fuster, Y. (2009) Sociedad de la información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información, Informativo (14/16): 46—55 revisado en: http://www.eubca.edu.uy/sections/informatio/files/14_16/8_fuster_yanet.pdf
- García, R., y González E., (junio, 1999) Internet en el contexto de la comunicación multimedia: Un Instrumento para el Desarrollo Científico en Educación. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 1. Sevilla. Recuperado el día 09 de marzo de 2012 en <http://huespedes.cica.es/huespedes/revfuentes/num1/rafael.htm>
- Gatti, A. (2008). La comprensión de textos y aprendizaje en la formación universitaria. Diseño y valoración de una intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora con adultos universitarios. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid, España.
- Gatti, A. (2010). La comprensión lectora en profesionales que cursan estudios de postitulación: diseño y valoración de una intervención educativa. (Spanish). *Lectura y Vida*, 31(3), 42—53.
- Hernández, R., Fernández—Collado, C y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación, Cuarta edición, editorial Mc Graw Hill.
- Hurtado, R., (2003) Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción. Primera edición, Escuela Normal Superior de Copacabana.
- Iriarte, A. (2010) Hacia el desarrollo de la educación virtual superior, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, ENERO—MARZO 2010, VOL. 15, NÚM. 44, PP. 185—189.
- Khalifa, M. (1998) Effects of Hypertext on Knowledge Construction. *Ciencias de Sistemas*, Actas de la Trigésima Primera Conferencia Internacional sobre Hawái. (Volumen 1)

- Kintsch, W. (1988). The role of Knowledge in discourse comprehension: A construction—integration model. *Psychological Review*, 95, 163—182.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49, 294—303.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Boulder, CO: Cambridge University.
- López, A. (2001) ¿Son un peligro las NTCI?, Problemas socioeconómicos, políticos, culturales y éticos. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Contexto Educativo*, recuperado el día 9 de marzo de 2012 en <http://contexto—educativo.com.ar/2001/5/nota—10.htm>.
- López, C., (2010): Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales, II Congreso Internacional, comunicación 3.0. Recuperado el día 03 de septiembre del 2012 en: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>
- Martin, R. y Vaja, A., (2009). La transformación de las prácticas lectoras: el papel de las nuevas tecnologías. *Revista Borradores*, Vol. X—XI, Universidad Nacional de Rio Cuarto. Consultado el 25 de octubre del 2012 en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10—11/Vol1011—2010.htm>
- Maturano, C., Soliveres, M., y Macias, A. (2002) Estrategias Cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias.
- Moreno, J., Ovalle, D., & Vicari, R. (2012). Hacia una taxonomía en la educación asistida por computador. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(9), 27—36. Consultado de <http://www.educacioneningenierindexia.org/.php/edi/article/view/7/6>
- Peronard, M. (2007) Lectura en papel y en pantalla de computador. *Rev. Signos*, Valparaíso, v. 40, n. 63, 2007. pp. 179—195 Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718—09342007000100009&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 30 nov. 2012. doi: 10.4067/S0718—09342007000100009
- Pérez, A., y Florido, R., (diciembre 2003) Internet: un recurso educativo. *Publicación en línea Etic@net*, año I, Numero 2. Recuperado el día 05 de marzo de 2012 en <http://www.ugr.es/—sevimeco/revistaeticanet/index.htm>.

- Ramos, C. (2006) Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, vol. 2, núm. 14, 2006, pp. 197—210
- Romo, A, y Villalobos M. (2009). Comprensión lectora de textos impreso y digital: sus diferencias. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 8: filosofía, teoría y campo de la educación
- Tesouro, M., y Puiggalí, J., (2004) Evolución y utilización de Internet en la educación. *Pixel—bit. Revista de medios y educación*, 24. Recuperada el día 05 de marzo del 2012 en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2404.htm>
- Van Dijk, T. A. (1983). *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York, NY: Academic
- Zarzosa, L., De Parrés, T., Guarneros, E. y Luna, D. (2007) Efectividad de una interfaz para lectura estratégica en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 9, No. 2, 2007.

Entre “buenos” y “malos” estudiantes. Una mirada a la construcción del logro académico desde un aula de matemáticas de educación media superior

Teresita de Jesús Zamora Martínez

José Luis Dueñas García

José Jiménez Mora

Resumen

Este trabajo se deriva de una investigación en la cual se buscó recuperar significados construidos por estudiantes de un grupo de bachillerato de la Universidad de Guadalajara en torno a su experiencia en el aula de matemáticas. Se optó por esta materia por tratarse de una sobre la que se genera una cantidad importante de juicios referidos al logro académico. A fin de comparar datos se realizó una selección de estudiantes considerados de alto y bajo logro, con base en el indicador convencional de sus calificaciones. La interpretación se fundamenta con un enfoque interaccionista y fenomenológico, dada la finalidad de explorar las maneras en que los estudiantes construyen significado sobre su experiencia, particularmente en torno a lo que para ellos constituye logro académico, en un proceso mediado por sus pares, profesores y otros actores.

Palabras clave: logro académico, construcción de significado, experiencia del estudiante, aula de matemáticas.

Introducción

La investigación sobre el abandono escolar frecuentemente pone de relieve condiciones de vulnerabilidad social de los estudiantes; sin embargo, no siempre se indaga de manera exhaustiva en torno a factores asociados al “efecto escuela”, es decir, a lo que acontece al estudiante en el contexto de las prácticas escolares no solo en cuanto al aprendizaje de conocimiento, sino a las disposiciones que en el estudiante se van creando para dar sentido a lo que vive en ese espacio.

Con relación a esto último, la diversidad de situaciones que convergen en la experiencia de un estudiante en el aula puede marcar su trayectoria escolar, en algunos casos hasta conducirlo a abandonar la escuela. En tal experiencia se filtran tanto factores de orden personal, económico y social, como la interacción con figuras representadas por profesores, padres y compañeros, entre las más importantes. La experiencia además está ceñida a un espacio, tiempo y ambiente específico, lo cual tiene implicaciones en cuestiones que se abordan en este trabajo, concretamente en la concepción de logro académico.

De esta manera, el concepto que aquí se denomina experiencia del estudiante se compone básicamente de sus formas de asimilar lo que vive y comparte con los otros en torno a su actividad en la escuela, a través de procesos donde construye significados que se traducen, entre otras cosas, en concepciones y creencias acerca de sí mismo, de lo que hace y de los demás. Ejemplos de ello pueden ser la concepción de que la actividad escolar es una pérdida de tiempo porque no representa ganancia económica inmediata, o bien, en el plano académico, la creencia de estudiantes que obtienen notas reprobatorias sobre su falta de capacidad para obtener buenos resultados escolares.

Por otro lado, el presente artículo se deriva de una tesis de maestría denominada “Significados que los estudiantes otorgan a la actividad en el aula de matemáticas. Un estudio a nivel bachillerato”, de la cual también se desprendió recientemente un capítulo de libro²⁰. Sin embargo, en este caso el foco principal del trabajo es la discusión en relación a la construcción de significado que hacen

²⁰ El trabajo citado es Zamora, T. y Dueñas, J. (2019). “Significados que los estudiantes otorgan a la actividad en el aula de matemáticas. Un estudio a nivel bachillerato” en Ortiz, V. y Montiel, T. (coords.). Libertad y creatividad en la producción académica de jóvenes investigadores educativos. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, cap.5, pp.251—264; en éste se analizó la construcción de una gama de interpretaciones que los estudiantes le otorgaron a sucesos habituales en clase de matemáticas en conjunto con algunas formas de interacción predominantes en el contexto referido, lo cual develó incluso algunos rasgos de su identidad como estudiantes construidos durante ese proceso. A diferencia de ese trabajo, en el presente se puntualiza en la noción de logro académico y en los factores que influyen sobre su construcción en los estudiantes.

los estudiantes y los otros actores acerca del concepto de manera particular de lo que es el *logro académico*. Para ello se replantean preguntas sobre este objeto, se recurre a algunas narrativas aportadas por estudiantes que formaron parte de esa investigación y a elementos teóricos y metodológicos de la misma.

El “logro” académico. De la lejanía del juicio a la cercanía del aula

El concepto logro académico es utilizado para fundamentar juicios en torno a personas, comunidades escolares y sistemas educativos en distintas naciones. Sin embargo, no se trata de una categoría desprendida puramente de datos empíricos, sino que refiere también a distintas construcciones sociales. Si bien en principio la expresión “logro” alude a cierta especie de bienes materiales y simbólicos de distinto orden, en el caso específico de “logro académico” refiere al dominio de ciertos conocimientos (generalmente obtenidos de la enseñanza escolar) y a la posibilidad de cuantificar algún tipo de beneficio derivado de ello, como sería, por ejemplo, el desarrollo de cierta habilidad mental o capacidad de aprendizaje (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez, 2012).

La definición que aquí se propone del concepto logro académico comprende la evolución favorable de un estudiante, escuela o sistema educativo con referencia a un estado inicial en términos del conocimiento y de las prácticas vinculadas con su aprendizaje. Esta definición contrasta, en parte, con la que subyace a las pruebas estandarizadas, las cuales terminan por establecer como parte de sus “resultados” una serie de juicios que pierden la atención sobre esta condición evolutiva y colocan personas, escuelas y países en un “ranking” sin tomar en cuenta las condiciones en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Njru, Karuku y Nyaga, 2020).

Tales juicios se sostienen en el supuesto de que los contenidos y competencias evaluados son comunes en los planes y programas de los distintos sistemas educativos y por tanto alcanzables por cualquier individuo que pase por ellos. Sin embargo, lo primero que se puede cuestionar respecto a ello es quién y cómo realiza la selección de contenidos y competencias demandados en esas pruebas, y en segundo lugar, en qué medida se dejan de lado en ellas otros resultados formativos como la consolidación de valores éticos en los estudiantes.

En contraste, considerar la construcción del concepto logro académico como resultado de la experiencia de aula implica poner atención en distintos factores subjetivos e intersubjetivos como los siguientes:

- La autonomía del estudiante por la cual se hace responsable de su propio avance académico, mediante recursos como estrategias de aprendizaje basadas en metas y la autorregulación, mecanismos que le permiten hacer una crítica de sus resultados obtenidos (López, Hederich y Camargo, 2011; Cervantes, Valadez, Valdés y Tánori, 2018; Moore, 2019).
- La existencia de distintos actores que definen lo que se considera logro académico (o conceptos similares, como “logro educativo”), no solo en el escenario escolar, sino figuras presentes en la familia, pues a menudo sus mensajes hacia los estudiantes generan una diferencia importante —no siempre a favor— en lo que éstos son capaces de mostrar en la escuela (Guerra y Guerrero, 2004; Watts, Duncan, Siegler y Davis—Kean, 2014).
- El grado de dominio de ciertos temas académicos que logran demostrar los estudiantes, de donde emergen rasgos de desempeño como el de formular preguntas que provienen de procesos metacognitivos que a su vez dan origen a nuevos aprendizajes, situación valorada como logro académico superior (MeenuDev, 2016).
- Ciertos intereses económicos, sociales y políticos de grupos a los que responden los actores que hacen juicios principalmente sobre los sistemas educativos (González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012; MeenuDev, 2016).
- El conocimiento con el que cuenta el profesor (Murphy, 2018), no solo de la disciplina, sino de su rol en el aula. Cuando no domina aspectos como el manejo de grupos, su labor a veces termina por reducirse a solicitar a sus estudiantes actividades improvisadas que forman parte de la calificación.
- El autoconcepto, entendido como la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, a partir de la interacción con personas que en diversos momentos ejercen juicios acerca de sus comportamientos y acciones (Mateos, 2009; González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012). El autoconcepto puede limitar el desarrollo académico de los estudiantes en tanto sujeta su actuación a es-

tereotipos vinculados con su apariencia, capital económico²¹, capital cultural, entre otros.

En la interacción que tienen dentro del aula, para los estudiantes queda claro que el logro académico está supeditado además a figuras locales como sus pares, los profesores, sus padres o los directivos, quienes sujetan los significados del logro académico a su propio discurso. De esta manera queda reflejado lo que sostienen autores como Schütz y Luckmann (2009) respecto a que ese ámbito no es privado sino un espacio intersubjetivo donde se crean, comparten y modifican significados. También se muestra, según apuntan estos autores, cómo la vida cotidiana está determinada por motivos de orden pragmático. Uno de estos motivos presentes en los estudiantes y en los otros actores es obtener una calificación, sobre la cual giran muchos significados relacionados con el logro académico, como se verá más adelante cuando narran su experiencia para conseguirla y el modo en que esa calificación es interpretada por ellos mismos y por los demás.

De lo anterior se desprende la complejidad que representa hablar de la noción de logro académico. Es por ello que, situados en la necesidad de hallar elementos para contrastar las interpretaciones producidas entre los diferentes actores que aportan significado a esa noción, se ha establecido a propósito una dicotomía entre las categorías de alto y bajo logro académico, con base en las siguientes razones:

1. La existencia de un mecanismo social de percepción que a final de cuentas condensa sus valoraciones sobre individuo, escuela y sistema educativo en su totalidad bajo una especie de escala que se forma sobre conceptos como eficacia y eficiencia.

²¹ En torno a estas tres modalidades, capital económico, cultural y social, desde la postura de Pierre Bourdieu, a la cual se suma este estudio, el primero se entiende como el nivel de solvencia con el que cuentan los estudiantes y se demuestra en sus bienes materiales; el segundo evidencia el cúmulo de bienes culturales objetivados por los recursos de que disponen y el último capital es concebido en términos de las relaciones institucionalizadas que tienen, las cuales los respaldan en diversos sentidos (Bourdieu en Vargas, 2002; Bourdieu, 2013).

2. El reconocimiento de que para un estudiante egresado el juicio social recibido desde la mirada sobre sus calificaciones hasta otros indicadores sobre sus potenciales capacidades básicamente se decanta hacia una de estas dos categorías: o el logro académico se encuentra legitimado (cuando se declara “alto”) o se demerita si se califica de “regular” o bajo, que para el caso es lo mismo cuando por ejemplo los egresados buscan acceder a educación superior o al mundo laboral. Como ese juicio en muchas ocasiones traduce una correspondencia entre las calificaciones escolares y las capacidades que el sujeto eventualmente debe demostrar, entonces las universidades y los empleadores quieren a los “mejores”.
3. Una lógica de organización de la práctica docente y de la “reflexión sobre la misma” en la cual se puso en juego una suerte de contraste, pues entre las actividades de evaluación docente de la década pasada había que reportar evidencias de estudiantes considerados de “bajo y alto” desempeño. Al parecer, se buscaban factores que podrían incidir en “buenas prácticas”, o “experiencias exitosas” en un proceso que por sí mismo derivó en esa dicotomía.

En suma, no es que no existan matices intermedios de logro académico, sino que en la experiencia particular de los estudiantes, por un lado, y en las implicaciones para los otros actores del sistema educativo, por otro, los juicios se decantan por señalar aciertos o errores en lo que hacen. De allí que sea un lugar común el discurso acerca de los bajos resultados de los estudiantes de nuestro país en las pruebas estandarizadas realizadas por organismos que —sin olvidar la agenda que los mueve más allá del interés por lo educativo— no solo sientan las “reglas de juego” sino el uso político de los “resultados” obtenidos, como establecen algunos estudios revisados en este trabajo (González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012; MeenuDev, 2016).

En este sentido, preguntas vinculadas entre sí que guían este trabajo son: ¿Qué diferencias se aprecian en el discurso de estudiantes considerados con bajo y alto logro académico? ¿Qué tipo de interacciones existen entre estudiantes de alto y bajo logro académico dentro del aula de matemáticas que contribuyen a producir significados? ¿De qué manera son asignados los estudiantes a las categorías de “alto” o “bajo” logro académico? ¿Qué actores influyen en la percep-

ción del estudiante para considerarse como bueno o malo en matemáticas? ¿Qué hacen y conciben de manera diferente en el aula estudiantes ubicados en esos extremos de logro académico?

Para dar respuesta a este tipo de preguntas, en la investigación de la que se deriva este trabajo antes referido se conformaron ejes temáticos específicos en torno a la experiencia del estudiante en el aula y significados construidos a partir de ella. Tales ejes fueron denominados en función de su contenido: rutinas de la clase de matemáticas, percepciones sobre los sujetos y sus roles en clase, “buenas prácticas” de enseñanza, valor del conocimiento e influencias contextuales. Mediante estos recursos fue posible, hasta cierto punto, acceder a las interpretaciones, interacciones y significados construidos por los estudiantes, con lo cual se buscó una descripción más amplia y precisa acerca de situaciones como el logro académico en matemáticas, desde la voz de quienes son diferenciados por ella.

Perspectiva de acercamiento

Para adentrarse a las interpretaciones de los estudiantes sobre su experiencia se consideró pertinente optar por una perspectiva teórica que recupera elementos del enfoque fenomenológico, el cual ha probado su pertinencia en diversos estudios, pues asigna un papel relevante al sujeto —en este caso, el estudiante— como productor de significados a través de relaciones con personas de su familia, de la escuela, de la calle y es justo este intercambio de experiencias una clave que ayuda a construir y modificar su manera de percibir el mundo (Schütz, 2008; Schütz y Luckmann, 2009).

Concretamente, en el contexto escolar, cada estudiante experimenta situaciones de convivencia con sus pares y profesores en lo que se ha denominado “aula” o “clase” de matemáticas. Así también, las relaciones estudiante—estudiante y estudiante—profesor, lo que hacen o dejan de hacer, contribuye a la formación de una especie de “microsociedad” que se rige por algunas normas habituales (Berger y Luckmann, 1999), de cuya interpretación es posible reconstruir múltiples significados, los cuales van conformando una comprensión de la realidad y de su mundo de vida cotidiana²².

²² El mundo de vida cotidiana corresponde a lo que sucede dentro de un contexto específico como es en este caso el aula de matemáticas (Schütz y Luckmann, 2009).

Con base en estas consideraciones y en las preguntas referidas antes, se optó por realizar un estudio de corte cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a estudiantes de alto y bajo logro académico en matemáticas, de acuerdo con sus calificaciones en quinto semestre de bachillerato. Este criterio de inclusión, el grado que cursaban los estudiantes, se estableció pensando en que contarán con una trayectoria escolar que garantizara la construcción de significados relativos a lo que sucede dentro del aula de matemáticas en el contexto elegido, junto con vivencias relacionadas con el logro académico tales como su participación en pruebas y exámenes de conocimiento.

En este sentido, los contrastes de alto y bajo logro académico en los sujetos de estudio conducen a información acerca de una dualidad en la experiencia en el aula de matemáticas que a su vez conlleva interpretaciones distintas sobre el significado del logro académico. Aquí radica posiblemente una de las cuestiones más importantes que revela esta investigación, en la desigualdad de significados y la manera en que muchas de las veces los estudiantes con bajo logro académico se encuentran en franca desventaja personal y social, cuestión que los orilla en ciertos casos a situaciones de fracaso como reprobar o abandonar el bachillerato.

Enseguida se revisan condiciones que permiten advertir esa dualidad a la luz de algunos datos, los cuales reflejan cómo, mientras para unos estudiantes hay en la escuela y en el aula elementos de una experiencia que los conduce a valorar el conocimiento matemático y las prácticas de enseñanza, para otros predomina una visión de logro académico con la que no coinciden, precisamente porque los excluye.

Interpretación del logro académico, un juego de roles y experiencias

Como se ha señalado previamente, el logro académico es una construcción que se realiza desde diversos frentes y con la aportación de varias figuras. Parte clave de esa construcción es el cúmulo de mensajes a los cuales están expuestos los estudiantes. Por ejemplo, para un padre o madre de familia es común repetir ideas a sus hijos en las que destacan, entre otras, concepciones posiblemente derivadas de su propia experiencia como padres, tales como “es tu obligación estudiar” o “lo único que vamos a dejarte nosotros es tu educación”. Asimismo, es común

que repitan consignas con las cuales pretenden que sus hijos obtengan mejores resultados en la escuela, del tipo “si subes tus calificaciones te daremos eso que pides” o “si sigues bajando te vamos a sacar de la escuela”.

De manera paralela, la concepción de logro académico como puntaje, calificación o alcance de otras metas cuantitativas se encuentra entre muchos profesores, sobre la base de “indicadores” como la demostración de dominio de contenidos conceptuales y de procedimientos, pero sin una extensión a rasgos más complejos de desempeño de los estudiantes como la puesta en juego de sus capacidades analíticas y de profundización.

A este tipo de mensajes acerca del logro académico centrados en la mejora de calificaciones, se suelen sumar otros que se mueven más hacia una dimensión conductual, donde el logro académico representa entonces alguna modificación en cuanto a comportamientos de los estudiantes, referida en frases como “tener más dedicación”; “echarle ganas a la escuela”, “hacer las tareas y trabajos”, “cumplir con los profesores”; “ponerse las pilas”.

Considerando el peso de esas influencias en la construcción de significados sobre el logro académico, parte del objeto central de este trabajo es develar la existencia de elementos de la experiencia de los estudiantes en el aula que contribuyen a consolidar o modificar determinados significados. Para ello se retoman datos tomados de los sujetos de la investigación señalada, la cual contó con una muestra de 10 estudiantes que cursaban quinto semestre de bachillerato en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara, a quienes se clasificó en las categorías “alto” logro académico si sus calificaciones en escala de 0 a 10 eran iguales o mayores a 9 y “bajo” logro académico si eran iguales o menores a 7. Entre estos últimos hubo casos que en la asignatura de matemáticas llegaron a tener reprobación en algún semestre²³.

En principio, hay estudiantes de bajo logro académico que perciben cierto trato discriminatorio del profesor durante la actividad en el aula, como se aprecia en su narrativa:

²³ El código que aparece al final de cada fragmento representa respectivamente esta condi-

La maestra, para que ganáramos participación, ella nada más pasaba al pizarrón a los inteligentes y pues a los que no nos consideraba así, no nos pasaba. Yo participo para demostrarle también a la maestra que he estado aprendiendo y al pendiente de los temas y que sí he estado estudiando (EBL1).

Esta clase de situaciones pone de relieve cómo los actores mencionados que intervienen en las experiencias de los estudiantes contribuyen a que se generen significados, como el de la existencia de una jerarquía o clasificación generada acerca de ellos, confirmando así aspectos planteados anteriormente como el papel de los estereotipos en el desempeño de los estudiantes (Guerra y Guerrero, 2004; Watts, Duncan, Siegler y Davis—Kean, 2014).

Sin embargo, como refleja también el fragmento anterior, los estudiantes de bajo logro cuentan con expectativas de demostrar sus aprendizajes, pero experimentan frustración si de inicio no son tomados en cuenta por el profesor, de quien además esperan un rol más activo y mediaciones o ayudas pedagógicas que no siempre reciben, lo cual los sume más en una desvinculación del trabajo en el aula:

El profesor debería visitar a cada uno de los alumnos en los lugares para saber cómo van, porque veo que muchos se quedan sentados en su escritorio, y pues se ve que no hay interés en resolver dudas, como en mi caso, que yo no me animo a preguntarle al maestro y ya si él se acercara a mí, pues se fijaría en qué me atoré y me resolvería mi duda (EBL3).

Una vez me regañó un maestro, porque explicó dos veces y preguntó “¿alguien tiene una duda?” y yo creí que sí había entendido y cuando me arrimé a preguntarle se enojó, me dijo ¿por qué vienes? y yo le dije “es que no le entendí”. Me dice “te voy a decir una vez más”, y yo le dije que no había entendido, él creyó que yo me estaba burlando de él, y me dijo que me fuera a sentar, le repetí que no había entendido, así que me senté y no hice nada (EBL4).

ción: EAL para “estudiante de alto logro” y EBL para “estudiante de bajo logro”.

Lo anterior da evidencia en torno a una de las preguntas planteadas en este trabajo: cómo, aunque estudiantes de bajo logro académico hagan lo mismo que sus compañeros considerados de alto logro, en ocasiones reciben respuesta diferente. En concreto, hay estudiantes de bajo logro que buscan un acercamiento con el profesor, pero puede que no encuentren en él rasgos como la paciencia o el interés porque aprendan.

En lo que se refiere a la motivación de obtener buenas calificaciones, aun cuando puede estar presente entre estudiantes de alto y bajo logro académico, da lugar a distintas prácticas, guiadas a su vez por concepciones generadas según la forma en que se asimila la experiencia del aula. Los señalamientos siguientes proveen evidencia de que, por ejemplo, mientras un estudiante de alto logro muestra “la intención de aprender”, el otro privilegia el cumplimiento de requisitos:

Procuró participar en clase, decir las dudas que tengo [...] para saber en qué fallé, esto con la intención de tratar de aprender algo, y subir mi promedio más que nada (EAL4).

Yo hago todas las actividades porque me implican calificación [...] y nada más las hago por eso, no es que me gusten mucho las matemáticas, así es en todas las materias le hago así, porque quiero seguir estudiando y necesito buen promedio (EBL4).

A pesar de que da a entender que hace algo que no le gusta, la explicación del estudiante de bajo logro sobre sus motivos implica haber incorporado significados como el beneficio del trabajo y el sacrificio en la experiencia escolar, así como la voluntad asociada al valor social que tiene “seguir estudiando”. Lo anterior guarda correspondencia con planteamientos teóricos sostenidos en este trabajo como el de la asignación de significado de logro académico por parte de instancias externas al aula (González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012; Meenu-Dev, 2016).

Con relación a ese punto, si se advierte determinismo de algún tipo en cuanto a la consideración de “buenos” o “malos” estudiantes, no es resultado de la postura de quienes suscribimos este texto, sino de las propias instancias “califi-

cadoras” del desempeño del estudiante bajo la noción del logro académico. Por el contrario, en el trabajo se cuestiona precisamente la validez de esos juicios en la medida en que dejan de lado aspectos sustanciales de la experiencia de los estudiantes como los que se desprenden de su interacción en el aula. Se tiene esta misma postura con relación a los significados dados a conceptos como “competencia” y su correlato en instrumentos como las pruebas estandarizadas, puesto que, como señalan entre otros Fernández, Alcaraz y Sola (2017), éstas no exploran ni evalúan lo que ocurre en las aulas en toda su complejidad y por tanto no constituyen instrumentos adecuados para medir determinadas “competencias”.

Por otro lado, las normas de participación que se dan en el aula también pueden contribuir a diferentes interpretaciones por parte de los estudiantes de muchos aspectos de su experiencia (Godino, Font, Wilhelmi y de Castro, 2009), hasta desembocar, como ocurre en este caso, en juicios sobre la implicación del profesor en su trabajo. Aquí se nota de manera radical la diferencia entre la experiencia vivida por estudiantes con distinto nivel de logro académico, y es posible inferir cómo en ellos se generan disposiciones hacia el conocimiento matemático producto de la observación y vivencia de las actitudes tomadas por el profesor:

Los profesores sólo explican el tema y lo único que dicen es: “miren muchachos esto les va a funcionar en la vida”. Sin embargo, no explican el por qué nos va a funcionar en la vida (EBL1).

Un maestro se enojó cuando me paré para ir a que me explicara y me dijo “te voy a explicar una vez, si no entiendes no hagas nada”. (EBL4)

Si tengo dudas, puedo hacérselas saber al profesor, si me atoro en algo también (EAL4).

La maestra nos explica y vuelve a explicar hasta que todos le entendamos y nadie se burla de mí ni nada [...] (EAL1).

Las diferencias en términos de la confianza para acercarse al profesor entre estudiantes de bajo y alto logro académico reflejadas en los fragmentos anteriores, es otra de las manifestaciones de que se produce una *dualidad* de significados en personas que a su vez son expuestas a experiencias casi opuestas. Así, aparece también entre esos dos extremos una dicotomía en la interpretación de las maneras de desenvolverse del profesor dentro del aula, en relación a cuestiones como su dominio de la materia y su trato hacia los estudiantes.

La interacción que los estudiantes sostienen con sus pares en el aula, como se ha dicho, es otra fuente de significados sobre el logro académico en la medida en que trae consigo una experiencia positiva o negativa frente a determinados mensajes y dinámicas de participación y colaboración:

Mis compañeros hacen la típica mofa del “buuu” o del “ay...” porque respondí mal, y a lo mejor ellos sí saben, pero a lo mejor no, porque muchos de mis compañeros sólo hacen eso por hacerlo (EBL1).

Dije mal una respuesta y se rieron de mí y desde ahí no me gustó participar en la clase de matemáticas, creo que a eso le debo mi temor (EBL3).

Mis compañeros son mi motor para hacer las actividades de matemáticas, porque creo que ellos esperan que yo les explique y que les ayude con sus tareas y eso me hace sentir bien, me gusta ayudar a mis compañeros, me gusta explicarles lo que no entendieron (EAL5).

Me la llevo bien con mis compañeros, porque les tengo la confianza de preguntarles de matemáticas, y sé que no se van a burlar de mí ni nada, sino al contrario me van a explicar (EAL1).

Ante un escenario así, los señalamientos de los dos primeros estudiantes de bajo logro reflejan que llegan a sentir incluso maltrato de sus pares, lo cual en lo sucesivo inhibe su participación en la clase. No obstante, el tercero y cuarto de los fragmentos muestra lo que ocurre cuando la interacción es diferente y se ejercen roles de ayuda, donde el estudiante de alto logro manifiesta que hay una

relación de amistad y compañerismo de la cual se benefician quienes “saben menos”.

Respecto a la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, o autoconcepto, éste se traduce en significados distintos en relación con su potencial de conocimiento. Llama la atención, no obstante, un fenómeno particular. Podría pensarse que los estudiantes de alto logro, como revela el primero de los siguientes señalamientos, *saben que poseen lo necesario* para aprender y por tanto deben su nivel a sus conocimientos y experiencia antecedentes. Sin embargo, como revela el segundo fragmento de relato, otros estudiantes pueden cambiar de nivel de logro, en tanto *descubren lo que pueden aprender* gracias al hecho de mostrarse receptivos a profesores que les acompañan y motivan:

Básicamente a mí siempre se me han hecho muy fáciles las matemáticas y mi promedio siempre ha sido de 100, yo creo que se debe a que desde niña, desde que iba a la primaria, yo les hallaba mucho y ponía el maestro un ejercicio o algo y pues yo era de las primeras en terminar y eso fue lo que me siguió motivando a saber más (EAL1).

En la secundaria fui un alumno regular y no fui un alumno ejemplar, yo siempre pasaba matemáticas con 7 ó 8... pero sí me superé mucho en segundo y tercer año, mi superación se debe al apoyo de los maestros, porque veían en mí que podía tener un alto desempeño en la prepa y hasta en la universidad y me dieron consejos y valores, en sí me dieron un libro que me apoyó en toda la materia, como una guía y desde allí fui uno de los mejores en matemáticas (EAL2).

De evidencias como la anterior se desprende que una parte del autoconcepto relacionada con “ser bueno para la escuela” o para las matemáticas puede reafirmarse o modificarse de manera social mediante la intervención de otras figuras, en este caso, el profesor. Así, a pesar de que un estudiante tenga una trayectoria previa donde haya sido considerado de “bajo” o “regular” logro académico, eso puede cambiar, en momentos coyunturales cuando el estudiante cobra concien-

cia de la expectativa positiva de otros hacia él, asunto sobre el cual profundizan estudios como el de Cervantes, Valadez, Valdés y Tánori (2018).

Un asunto adicional que amerita esta exploración “desde dentro del aula” es el de los exámenes que realizan los estudiantes. Esta mirada, a diferencia de la que dan las pruebas estandarizadas, permite distinguir ciertos elementos ocultos, como las prácticas que llevan a cabo los estudiantes antes de presentar un examen, en el entendido de que se busca obtener una calificación como demostración de logro académico. Las experiencias individuales en este terreno son diversas, como se ve enseguida; para algunos estudiantes sólo es cuestión de evocar los saberes aprendidos y relajarse, para otros es indispensable repasar, confirmar, practicar, dependiendo de los conocimientos implicados en el examen:

Antes de hacer un examen yo no estudio, porque si estudio antes del examen o en ese rato me revuelvo, lo que ya sé lo sé (EAL1).

Lo que hago es dormir bien y bañarme para relajarme. Si me preguntaran cosas que se me hicieron muy difíciles y que casi no les entiendo, sí las repaso, pero si no, no, nunca le doy una repasada a todo el cuaderno, porque si lo hago me revuelvo más (EAL3).

Hay veces que estudio antes, otras estudio el mismo día, esto para que se me graben más las cosas, y estudio desde los primeros temas hasta los últimos y los que más me costaron trabajo aprender, lo hago a veces con mis amigos y así nos ayudamos entre todos (EAL5).

Yo estudio, si se puede todo un día antes, y cuando se nos avisa que tendremos examen repaso, estudio así de que me meta bien al cuaderno un día antes máximo (EBL1).

Estudio un día antes, e incluso horas antes de entrar al examen para que no se me olviden los procedimientos [...] yo creo que los exámenes deberían de valer menos, porque yo me pongo muy nerviosa cuando los hago y siempre me va mal (EBL3).

Este tipo de datos aporta evidencia para responder otra de las preguntas incluidas en este trabajo acerca de lo que conciben y hacen diferente los estudiantes de alto y bajo logro académico. Hacer un examen es una de las prácticas de aula más comunes que genera experiencias gratificantes o frustrantes en los estudiantes. A pesar de que su preparación incluye estrategias similares entre quienes presentan bajo o alto logro académico, no se encontraron suficientes elementos para determinar posibles diferencias en cuanto a lo que hacen al decir que “estudian” respecto, por ejemplo, al manejo de aspectos cognitivos como la atención y la memoria. Es en este último donde ambos tipos de estudiantes mencionan más significados, alrededor de expresiones referidas al contenido de los exámenes del tipo “se me graben” o “no se me olviden”, así como a la dificultad que para ellos tienen los temas. En contraste, hay varios señalamientos respecto a cuestiones referidas a hábitos y de forma implícita a la disposición individual para *enfrentarse* en unos casos a un desafío, en otros a un obstáculo que provoca ansiedad.

En otro plano, quizá una asociación clave reconocida incluso en la evaluación a base de pruebas estandarizadas, es la que se establece entre la escolaridad de los padres y las expectativas académicas de sus hijos hacia la escuela. Entre las situaciones que se toman en cuenta en este tipo de valoraciones está *lo que se dice en casa a los hijos* acerca del sentido del estudio, sobre todo en lo que se refiere al valor de un conocimiento como el de las matemáticas.

Desde clichés como “se usan en todo” hasta concepciones como las de que se trata de un filtro más de competitividad y disciplina al interior del aula, las principales variaciones en experiencias como las que se exponen enseguida son dos: entre estudiantes de alto logro académico se percibe mayor acompañamiento de los papás en el desarrollo de sus labores de aprendizaje, por un lado, lo cual complementan con la mención de que el desempeño en matemáticas es parte de la demostración de actitudes de superación. Por su parte, en los estudiantes de bajo logro los significados sobre el sentido del conocimiento matemático se hallan preponderantemente asignados en términos de su utilidad en asuntos cotidianos:

Mi papá estudió hasta la prepa y mi mamá hasta la secundaria, he tenido su apoyo en cualquier sentido, en los trabajos de la escuela, en lo económico. Por ejemplo, hubo una vez que cuando yo estaba en la primaria no le enten-

día a algo de las matemáticas, se me dificultó ese tema mucho y yo lloraba porque no le entendía y mi papá tampoco le entendía, entonces me llevó con un maestro y él me explicó cómo (EAL1).

Me dicen que yo debo de ser mejor que ellos y entender las matemáticas, que debo superarme y por eso saco buenas calificaciones y entro a mis clases, más que nada por mis ganas de salir adelante (EAL5).

Mis papás me decían que son muy importantes y ahora lo estoy viendo más, porque tengo que calcular cosas, como cuando me preparo la comida tengo que sacar cuartos; de hecho, son básicas las matemáticas en la vida, pero primordialmente las sumas, las restas, la multiplicación y la división, todo sirve, uno saca las cuentas, como en el trabajo (EBL1).

En mi familia me han dicho que ocupo las matemáticas para todo, he escuchado que dicen “pon atención porque es lo que más utilizas en la vida, y sí, veo que tienen razón” (EBL3).

En la narrativa de los estudiantes se muestra que la interpretación que tienen los padres acerca de las matemáticas tiene mayor peso en su valor utilitario a futuro (Guerra y Guerrero, 2004; Watts, Duncan, Siegler y Davis—Kean, 2014). De ahí se desprenden muchos de los significados que construyen los estudiantes en el aula de matemáticas, como es el caso de los de alto logro, quienes se perciben con metas escolares más altas, pese a que en ciertos casos, la familia no cuenta con capital cultural suficiente; en contraste con los de bajo logro, quienes sólo muestran un interés vago en algunos temas o sólo replican mensajes dados por miembros de su familia.

Conclusiones

En medio de las circunstancias personales que enfrentan los estudiantes de bachillerato en su carácter de personas atravesando entre la adolescencia y la juventud; entre el cobijo de la casa paterna y la posibilidad de tomar decisiones como iniciar su vida en pareja, incorporarse al mundo laboral, y en definitiva, ir

volviendo presente lo que conciben como futuro, aún quienes son vistos como de bajo logro académico tienen la aspiración de “seguir estudiando”, lo cual pone de manifiesto que entre los significados que construyen sobre el logro académico está el de una clase de capital social por el cual el esfuerzo puesto en las tareas escolares, aun cuando no son de su agrado, queda situado en una dinámica de costo—beneficio: *el logro académico para estos estudiantes no se reduce a los estándares locales o externos, como las calificaciones, sino a aquello que se pueden llevar de la escuela que les sirva para su promoción social*. Finalmente, no serán parte del cuadro de honor, pero recibirán el mismo certificado que quienes son ubicados como “de alto logro”.

En cuanto a la demostración de conocimientos como una dimensión del logro académico, parte de la evidencia incorporada en este trabajo que sugiere que tanto los estudiantes de bajo logro como los de alto tienen voluntad de aprender, pero si los de bajo logro no reciben la misma atención del profesor que los otros, su estado y disposiciones para la participación en las tareas de aula puede quedar afectado negativamente.

Asimismo, por lo encontrado en los datos, se infiere que la apropiación del conocimiento alcanzado por estudiantes de alto logro académico tiene como referentes la movilidad social, en este caso a través del ascenso a niveles educativos superiores, por lo cual las matemáticas son vistas en su carácter propedéutico o de preparación para adquirir otro tipo de saberes profesionales, mientras en estudiantes de bajo logro de manera implícita se detecta que el conocimiento matemático se materializa en un conjunto de saberes en uso, posiblemente porque más de alguno de ellos realiza trabajo remunerado, así como labores técnicas, domésticas o comerciales en las cuales requieren aplicaciones específicas de las matemáticas.

Sin embargo, esta impresión no es absoluta ni tiene el fin de señalar que “logro es destino” para dar a entender que quienes tienen bajo logro a lo más que van a llegar es a un trabajo asalariado de bajas condiciones y exigencias, mientras los de alto logro tienen como horizonte la vida universitaria. Nada más alejado de la realidad. Precisamente esta noción de logro académico es una de las que sufre mayores transformaciones durante la experiencia de los estudiantes al interior del aula de matemáticas, como corroboran casos de quienes han sido

considerados con bajo logro académico y terminan por superar en su desempeño posterior al bachillerato lo alcanzado por otros.

En este sentido, *los estudiantes con menores resultados crean su propia escala de logro académico*, de tal manera que no esperan ser reconocidos por sus méritos cuantitativos, sino sobre todo por otros valores entendidos como la resiliencia (aguantar hasta terminar, no importa si fue con lo mínimo) y la obtención de la meta, concluir sus estudios. Ya vendrán otros escenarios en los cuales puedan sostener esas concepciones o modificarlas, al grado de trastocar incluso partes de su identidad presente, para convertirse en estudiantes con méritos en su siguiente contexto de desempeño, la educación superior.

Por su parte, interpretaciones de otras figuras que interactúan con el estudiante acerca del logro académico están influidas por concepciones y prácticas cuya base son significados referidos a lo que “evidencia mayor competitividad” de una escuela o sistema educativo, como su desempeño en pruebas estandarizadas o en otros indicadores tradicionalmente empleados como la “eficiencia terminal”, la cual expresa el porcentaje de estudiantes que terminan un ciclo determinado. No obstante, tales concepciones y prácticas adolecen de una visión en torno a la complejidad de la experiencia de los estudiantes. Tal visión debe completarse con la consideración de que el logro académico implica cualquier mejora perceptible en los estudiantes acerca de sus disposiciones para el aprendizaje, más allá de que eso se refleje en resultados inmediatos en evaluaciones que no se ajustan a sus condiciones de desarrollo y a las problemáticas que enfrenta.

Desde esa ampliación de perspectiva, como logro académico se podrían incluir cambios favorables en aspectos de la experiencia del estudiante como:

- La actitud hacia el conocimiento escolar y las prácticas de enseñanza, como ocurre en el caso de quienes rechazan ciertas asignaturas y luego de un proceso de trabajo en el aula no solo las aceptan, sino que desarrollan gusto por ellas.
- Las estrategias de aprendizaje generadas como resultado del esfuerzo para superar su déficit de conocimiento en diversos temas (como la búsqueda que el estudiante emprende por su cuenta de recursos para entenderlos cuando no le basta con la explicación del profesor en el aula).

- Los significados sobre el logro académico que complementan lo alcanzado solo en términos cognitivos. Entre estos significados destacan la adopción de pautas de trabajo colaborativo, la internalización de valores de trabajo y convivencia, entre otros.

En suma, los elementos empíricos, teóricos y la reflexión presentada sobre ellos en este trabajo, confirman la necesidad de un abordaje del logro académico que incluya tanto en su valoración social, como en la investigación sobre este tema, dimensiones no sólo vinculadas a la medición y clasificación de las personas, comunidades escolares y en general los sistemas educativos, sino también en términos de componentes sociales y culturales que permitan una definición más amplia y de ser posible más pertinente de ese concepto. Ya la historia misma ha puesto en entredicho en distintos momentos el “logro académico”: basta recordar personajes que fueron considerados “malos” para la escuela pero que terminaron realizando notables contribuciones a la ciencia y al arte.

Bibliografía

- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., y Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Revista Pensamiento Psicológico*, Vol. 11, No. 1, pp. 115—129. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2013). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Cervantes, A., Valadez, M., Valdés, A., y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Revista Psicología desde el caribe*. Vol. 35, No. 1, pp. 7—17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21359522001>
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en

- el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51—67. Disponible en:
<https://revistas.uam.es/riee/issue/view/671/373>
- Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M., y de Castro, C. (2009). Aproximación a la dimensión normativa en didáctica de las matemáticas desde un enfoque ontosemiótico. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. Vol. 27, No. 1, pp. 59—76. Disponible en: https://eprints.ucm.es/12634/1/Godino_Font_Wilhelmi_DeCastro_ES_2009.pdf
- González, M., Leal, D., Segovia, C., Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*. Vol. 21, No. 1, pp. 37—53. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96722718003>
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2004). ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, O., Hederich, C. y Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*. Vol. 14, No. 1, pp. 67—82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83418921005.pdf>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*. No. 19, pp. 285—300. Disponible en:
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MeenuDev (2016). Factors affecting the academic achievement: a study of elementary school students of NCR Delhi, India. *Journal of Education and Practice*. Vol. 7, No. 4, pp. 70—74. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092343.pdf>
- Moore, P. (2019). Academic achievement and social and emotional learning. *Educational Psychology*. Vol. 39, No. 8, pp. 981—983. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1643971>
- Murphy, S. (2018). School location and socioeconomic status and patterns of participation and achievement in senior secondary mathematics. *Mathematics Education Research Journal*. Vol. 31, No. 3, pp. 219—235. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs13394-018-0251-9>

- Njiru, S., Karuku, S., y Nyaga, M. (2020). Performance ranking in school mathematics in Kenya: A device that conceals and naturalizes inappropriate teaching strategies. *Educational Research and Reviews*. Vol. 15, No. 8, pp. 465—472. Disponible en: <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de economía institucional*. Vol. 4, No. 6, pp. 71—108. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41900604>
- Watts, T., Duncan, G., Siegler, R., y Davis—Kean, P. (2014). What's past is prologue: relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*. Vol. 43, No. 7, pp. 352—360. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0013189X14553660>

Análisis de la implementación de programas educativos

Experiencia de la práctica docente ante la implementación de la Educación Inclusiva²⁴

Verónica Flores Bernardino

Resumen

El objetivo del estudio fue conocer y comprender los elementos que posibilitan o limitan la Educación Inclusiva, desde la experiencia de la práctica docente partiendo del supuesto de que la experiencia permite conocer las maneras en que los docentes de aula regular llevan a cabo su trabajo y lo que les implica. El estudio se planeó con el paradigma cualitativo, bajo el enfoque de la fenomenología. Para la recolección de la información se utilizó la observación participativa y la entrevista semiestructurada que se guiaron por las categorías de las prácticas inclusivas que exige la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación de la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2018). Se observó a 15 docentes de cuatro primarias y por muestreo de cuota se entrevistaron 5 maestros. Los resultados indican que la experiencia de los maestros se ve afectada por los procesos de apoyo y orientación que reciben de la USAER, la participación de las autoridades escolares en la promoción del trabajo de la USAER y la asunción e interés de los docentes para recibir o

²⁴ El artículo y el título se basan en la tesis de Flores, V. (2020). Experiencia de la práctica docente de maestros de primaria ante la implementación de la Educación Inclusiva. (Tesis inédita de maestría). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), Universidad de Guadalajara. Maestría en Investigación Educativa. Zapopan, Jalisco, México. En adelante para hacer referencia a esta misma tesis se indicará “consultar tesis Flores, V. (2020)”.

solicitarlas, así como capacitarse. Las resistencias a capacitarse, el desinterés y falta de asunción de los docentes en recibir orientaciones de la USAER limitan las prácticas inclusivas.

Palabras clave: experiencia, práctica docente, educación inclusiva, USAER.

Introducción

La educación inclusiva o la educación para todos, es un requerimiento de las políticas internacionales que asumen los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para garantizar que los grupos vulnerables de ser excluidos de la educación escolar tengan no sólo acceso a ella, sino que participen en la construcción de aprendizajes. No obstante, las acciones para alcanzar tales fines no siempre resultan salvadas de factores no considerados, que influyen en que se concreten o no. La UNESCO establece en su artículo 3, punto 4 que la educación para todos suprime la discriminación de los grupos desatendidos refiriéndose a:

[...] los pobres, los niños de la calle, y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990, p. 9).

En su artículo 5 precisa la especial atención de las personas con discapacidad “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas, precisan especial atención.” (UNESCO, 1990. P.9)

La apertura de la educación para todos amplía la gama de atención a personas que por sus condiciones sociales, culturales, características físicas, de salud, y situaciones particulares enmarcadas en contextos de vulnerabilidad, han tenido un escaso o nulo acceso a la educación y participación escolar. La exclusión entendida como la acción de dejar fuera o al margen de la educación y la participación en la construcción de los aprendizajes escolares, a los grupos de personas que requieren de diversidad en su atención educativa, no sólo es específica de las personas con discapacidad, aunque se matice su especial atención.

Mirada sintetizada hacia los grupos excluidos de la educación escolar

Para Terigi, F., (2009) la exclusión escolar puede clasificarse en cinco formas: La primera: cuando no se está en la escuela. La segunda: cuando después de asistir varios años a la escuela, los alumnos desertan. La tercera: cuando la escolaridad es de baja intensidad, referida a que el alumno estando en la escuela no realiza actividades que le proporcionan aprendizajes, sin que por ello el alumno presente problemas de convivencia. No obstante, cuando sí los presentan se ven implicados en dificultades de disciplina y de convivencia escolar, lo cual genera tensiones entre alumnos y los agentes educativos, e incluso llegar al desenlace de la ruptura o violencia. Lo desventurado de esta forma de exclusión, es que los alumnos al no sentirse acogidos, dejan de asistir a la escuela, lo cual no siempre es endosable a la actitud de los alumnos, como la autora lo señala: “[...] la propia escuela produce, en ocasiones, el efecto excluyente que se analiza” (Terigi, F., 2009, p. 23).

La cuarta: cuando los aprendizajes son elitistas o son sectarios, es decir, cuando se desacreditan las perspectivas culturales de los menos favorecidos, la autora señala que el currículo debe ser evaluado para que cumpla su cometido, que es hacer comprensible la cultura a todos, representar los intereses de los otros y tener capacidad para producir relaciones sociales equitativas. La quinta: cuando los aprendizajes son de baja relevancia, hace referencia a que los alumnos de los sectores más precarios aprenden los contenidos curriculares y avanzan académicamente, pero el acceso a los contenidos culturales es disminuido, limitando la relación entre lo aprendido y su uso para comprender su realidad.

Aunque es a partir de 1990 que se promueve la educación para todos, la atención a estos grupos se ubica ya desde los enfoques de la beneficencia social, la salud y la economía antes de 1900²⁵ en diferentes países, incluido México donde a mitad del siglo XVI y durante los tres siglos siguientes se crearon los “Recogimientos” de españolas, mestizas e indígenas; que tenían como propósito enseñar a las niñas y jóvenes. Posteriormente se crearon establecimientos con la finalidad de atender a las prostitutas para su rehabilitación, y atención a las

²⁵ Para ampliar esta información puede consultar la tesis de Flores, V. (2020).

casadas y viudas, con objetivo de proporcionarles protección, sin forzarlas a aceptarla (Valero, A. 2002). Las acciones de diferentes actores sociales, incluidos familiares de personas con discapacidad, han instado a la atención educativa de diferentes grupos humanos, y con el transcurso del tiempo se ha logrado la atención de “[...] inadaptados sociales, sordomudos y ciegos, desde principios del siglo XIX” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004, p. 11). Se fundaron en la ciudad de México el “Departamento de corrección de costumbres (1806); la casa de corrección (1841); el asilo para jóvenes delincuentes (1850); la escuela de sordomudos (1861); y la escuela de ciegos (1870)” (SEP, 2004, p. 11). La educación especial surgió para atender educativamente a las personas con discapacidad teniendo en cuenta sus características personales.

La SEP (2018)²⁶ señala que un paso hacia la Inclusión es la “Transición de la Educación Especial a la Educación Inclusiva” (SEP, 2018, p. 18). Indica que la educación especial históricamente se ha hecho cargo de los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o alguna situación particular que ha requerido del trabajo de los especialistas. Como algo novedoso a su anterior aseveración la SEP (2018) indica “[...] que el siguiente paso implica abandonar los enfoques y modelos educativos segregados y adoptar, en la medida de las posibilidades de cada escuela, estrategias de intervención que impulsen la transición a la inclusión” (p. 18). Indica de manera enfática las diferencias entre la Integración y la Inclusión, por un lado, señala que la Integración “Ubica a los estudiantes en las escuelas, en las cuales tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes, así como a la organización de los mismos” (p. 21). Lo cual se contradice con el hecho de que en la integración son los materiales, la infraestructura y las prácticas docentes los que se tienen que adecuar a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los alumnos con o sin discapacidad y que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), como lo señaló el Diario Oficial de la Federación (DOF) indicando que la Integración Educativa:

²⁶ En su Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

[...] se refiere a la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; implica un cambio en la escuela en su conjunto que beneficia al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto. (DOF, 2010, p. 5).

Lo anterior muestra discrepancia con la definición que la SEP en 2018 prescribe sobre la Integración Educativa, ya que desde que se inscribió ésta, se ha señalado que es la escuela la que debe cambiar en tanto que esto beneficia a los alumnos con NEE con o sin discapacidad y que enfrenta BAP, así como al resto de los alumnos. Aspectos que la SEP adjudica a la Inclusión: “Se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (SEP, 2018, p. 21).

Los anteriores documentos muestran una reiteración de los principios de la Integración Educativa en la Educación Inclusiva. Es una vez más, el intento de instar y recordar a los maestros de aula regular, que realicen prácticas que permitan a la diversidad de sus alumnos la construcción de aprendizajes, ya que de lo contrario los alumnos sólo estarían insertados en las escuelas regulares; sostiene que cuando la escuela ofrece prácticas diversas de enseñanza “[...] la inserción se convierte en integración” (SEP, 2002, p.13); o lo que en 2018 la misma SEP señala “[...] la inclusión implica la transformación de las escuelas, las cuales se fortalecen con la diversidad y promueven el aprendizaje de todos los alumnos.” (SEP, 2018, p. 21). Esta reiteración pone de manifiesto que el reto lanzado a los maestros de aula regular no ha resultado como se dictaminó. En 2012 la SEP impartió a los docentes el curso llamado “Transformación de la práctica docente”, sin embargo, en México, como en otros países las dificultades que presenta esta transformación ha producido diversas investigaciones sobre las actitudes, percepciones, opiniones, representaciones de los maestros de educación básica hacia la integración o inclusión, así como revisiones documentales, y sobre la implicación afectiva en la relación que el docente establece son los alumnos con NEE con o sin discapacidad y que enfrentan BAP.

Encontramos que la presencia de alumnos con NEE en la escuela regular genera incomodidad y malestar en los docentes (Suriá, M., 2012; Granada, M. Pomés, M. y Sanhueza, S., 2013), así como malestar por el ordenamiento de programas, proyectos y políticas sin su formación previa (Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas y Onetto, V., 2013), algunos docentes no están de acuerdo en tener alumnos con NEE en sus aulas (Damm, M., 2014). En relación a las características de los alumnos, se ha encontrado que cuando mayor es la demanda de atención de los alumnos a los maestros mayor es la actitud negativa de éstos para atenderlos, por el contrario, atienden mejor a alumnos sin diagnóstico o con discapacidades leves, y muestran una actitud negativa hacia los alumnos con problemas de conducta. Los docentes no se sienten capacitados (Granada, M., et al, 2013), requieren por tanto de formación para comunicarse, atender a las familias, dialogar, adecuar materiales, tutorar, autocriticarse y ser creativos (Fernández, J., 2013). Los docentes demandan mayor tiempo para planear y asistentes de apoyo en sus aulas (Granada, M., et al, 2013) y mayores recursos en sus aulas (Fernández, J., 2013). En relación a la experiencia Cardona (2006, citado en Granada, et al., 2013) señala que la actitud puede modificarse dependiendo de la experiencia que tengan los docentes en los procesos educativos, pero Sevilla, E., Martín, P. y Jenaro, R., (2018) observan que la experiencia no influye en la actitud de los maestros de aula regular en beneficio de la realización de prácticas inclusivas.

Los hallazgos permiten señalar que los docentes, al no contar con una formación ni capacitación, tienen amplia justificación en ubicarse como carentes de elementos para atender a la diversidad de niños y niñas que entran a sus aulas (Granada, et al., 2013; Fernández, J., 2013). Sevilla, E., Martín, P. y Jenaro, R., (2018) han señalado que la formación influye en la actitud de los maestros, no obstante, la capacitación no parece ser suficiente para que todos los docentes realicen prácticas inclusivas, ya que algunos maestros no se consideran faltos de capacitación, no obstante ello no garantiza que atiendan educativamente a todos sus alumnos (Suriá, M., 2012; Sevilla, E., Martín, P. y Jenaro, R., 2017). En el estado de Yucatán, México, Sevilla, E., Martín, P. y Jenaro, R. (2017), encontraron que futuros docentes “se perciben aptos para atender la diversidad” pero su

percepción hacia la educación inclusiva es negativa, evidenciándose al no tener disposición para atender al colectivo de alumnos con necesidades educativas.

Lo anterior conduce a plantear la relevancia de pasar del estudio de las actitudes, percepciones, opiniones, representaciones de los maestros de educación básica al estudio de su experiencia ante la implementación de la Educación Inclusiva, ya que los estudios anteriores no dan cuenta de las maneras en que los maestros de la llamada aula regular viven su labor docente en el contexto de la Educación Inclusiva. Focalizar la experiencia de los maestros sobre su práctica docente posibilita un nuevo conocimiento, y evita que su práctica se ubique en una calificación que la enmarque como positiva o negativa hacia la Educación Inclusiva.

Contreras, D. y Pérez, de L. señalan que “Proponerse la experiencia educativa como aquello que investigar es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido [...] es acercarse a lo que alguien vive, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas.” (Contreras, D. y Pérez de L., 2013, p. 23). La labor docente puesta en palabras posibilita escuchar a los docentes sobre lo que les implica la Educación Inclusiva. El contexto expuesto pone en relieve la pertinente pregunta de investigación:

¿Cuál es la experiencia de la práctica docente de maestros de primaria ante la implementación de la Educación Inclusiva como disposición Estatal y de la Secretaría de Educación Pública (SEP)?

Con la especificación de tener como objetivos de la investigación:

- Conocer y comprender los elementos a partir de la experiencia de maestros sobre su práctica docente, que posibilitan la implementación de la Educación Inclusiva en corresponsabilidad con la institución educativa.
- Conocer y comprender los elementos a partir de la experiencia de maestros sobre su práctica docente, que limitan la implementación de la Educación Inclusiva en corresponsabilidad con la institución educativa.
- Conocer y comprender la relación que se establece entre el docente de primaria y los alumnos con NEE con o sin discapacidad y que enfrentan BAP.

Justificación del estudio

En México se realizó la Integración de alumnos con discapacidad en 1993 (DOF, 1993), hace 27 años, sin embargo, los inconvenientes planteados se hacen visibles en el Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad en el Estado de Jalisco que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), publicó en 2017, evidenciando que la asistencia escolar de las personas con discapacidad en el rango de edad de 3 a 5 años es del 57.0%, porcentaje mayor en 3 puntos que el de esta población sin discapacidad. Sin embargo, al aumentar la edad estos porcentajes se intercambian y para el rango de edad de entre los 6 y 17 años, asisten más personas sin discapacidad a la escuela.

En relación a la capacidad para leer y escribir, indica que en la población de 9 a 14 años de edad, rango en que estas capacidades o habilidades se adquieren según el mismo documento, el 1% de la población sin discapacidad, no tiene esas competencias; y en personas con discapacidad en el mismo rango de edad es del 26%, ubicándolas en situación de desventaja frente a las oportunidades de adquirir información o seguir estudiando, teniendo en consecuencia vulnerabilidad en todas las áreas de la vida social y cultural. Entre lo que señala el documento como causas de las situaciones señaladas anteriormente, indica “[...] la falta de recursos humanos capacitados o instalaciones adecuadas, [...]” (INEGI, 2017, p. 20), lo cual muestra coincidencia con la falta de capacitación de los maestros de aula regular y de los recursos necesarios para la atención a la diversidad, hecho que apunta a que el sistema educativo del estado no cuenta con la cobertura requerida.

Tras más de 20 años de iniciada la integración en México, aún hay carencias institucionales, ya que se requiere del trabajo de los agentes educativos, y autoridades correspondientes, para ampliar la atención de la diversidad de alumnos, de lo contrario los y las niñas sólo seguirán estando insertados en las aulas y ello, como señala Terigi (2009), es una forma de exclusión. Por todo lo anterior se precisa que el conocimiento que aporta la experiencia permite ubicar la posición en la que se encuentran, no sólo los maestros de aula regular y de educación especial, sino que también permite ubicar la posición resultante de los alumnos con NEE con o sin discapacidad y que enfrentan BAP, ya que son ellos quienes

están sujetos a las adversidades del contexto en el que se posibilita o limita la implementación de prácticas inclusivas.

Metodología

Contexto preliminar que formuló la propuesta de investigación

Como autora de este trabajo es preciso señalar que el lugar en el cual se llevó a cabo la investigación fue en la Región Ciénega del Estado de Jalisco lugar en el cual laboro para la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) como maestra psicóloga orientadora para educación especial, llevo un poco más de 10 años laborando, obteniendo experiencia en tres Centros de Atención Múltiple (CAM) en tres distintos municipios, donde se atiende educativamente a alumnos que por sus extremas circunstancias y características no pueden estar en la escuela regular total o parcialmente; y en tres Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que es el equipo de educación especial integrado, cuando está completo, por: maestro de apoyo, en esta área la cantidad varía, puede haber uno por cada escuela atendida o puede que un solo maestro de apoyo atienda a dos escuelas; maestros de comunicación y lenguaje, psicóloga(o) y trabajadora(or) social, quienes tienen la encomienda de diseñar estrategias en conjunto con el maestro de grupo, orientadas a que los alumnos con NEE con o sin discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes y que enfrentan BAP, participen en la construcción de sus aprendizajes y en la misma tarea se enlaza la orientación a los padres y/o tutores de los y las alumnas, de acuerdo a la SEP (2000, 2002) y al Diario Oficial de la Federación ([DOF], 1993). Mi desempeño en la USAER también ha sido en tres distintos municipios del estado de Jalisco. La USAER de la que se da cuenta en este estudio cuenta con dos maestras de apoyo, un maestro de apoyo y una psicóloga, no cuentan con trabajador(ra) social, maestro de comunicación y lenguaje ni con director, uno de los maestros de apoyo también hace de director encargado, es decir tiene doble función.

La experiencia laboral me ha permitido identificar un patrón constante entre varios maestros de la llamada aula regular: no todos se prestan para dialogar y llegar a acuerdos y, cuando esto se logra, no todos los docentes se comprometen con los acuerdos, las justificaciones son variadas, entre ellas indican que se les

olvidó, que no tienen tiempo para realizar las adecuaciones, el director les solicitó otras actividades, no le permiten utilizar la copiadora de la escuela y no sacó copias de las actividades que realizaría él o los alumnos, que no puede atender solo a un alumno y desatender al resto del grupo, no hizo nada porque no ve interés de los padres.

El desconcierto no sólo se simplifica mis observaciones, sino también a las y los miembros de las diversas USAER, que han referido semejantes justificaciones del porqué los maestros de la llamada aula regular no llevan a cabo las acciones acordadas. Un aspecto interesante también encontrado en la práctica es que los docentes suelen describir el contexto sociofamiliar de los alumnos: *tiene un hermano que va en tal grado y tampoco aprendía, sus padres están separados, su mamá no los atiende, económicamente no están bien y ni lonche les traen*. Lo interesante es que este contexto solo es utilizado para evidenciar las BAP que sus alumnos enfrentan, y cuando desde mi trabajo como psicóloga y que recién he llegado al municipio, les he preguntado por las estrategias que han implementado en el aula, algunos titubean, otros parecen molestarse por cuestionar su trabajo. En un municipio una maestra me dijo: *la otra psicóloga nada más se llevaba a los alumnos, no me preguntaba*.

Lo anterior me empezó a inquietar en relación a la manera en que he llevado mi práctica, identificando que es posible que para algunos sea la extraña nueva psicóloga que cuestiona sus prácticas. Esta reflexión también me llevó a preguntarme por el trabajo de la o el psicólogo que me precedió, en tanto su trabajo en la USAER, así como del trabajo del resto de los integrantes de la misma, incluidas las autoridades. ¿Por qué parecía que era nueva mi manera de trabajar?, si en los textos que leí, sobre *todo el de La integración educativa en el aula regular. Principios, generalidades y estrategia* (SEP, 2000), era explícita la indicación de trabajar colaborativamente entre maestro de aula regular y personal de educación especial. ¿Era que no conocían ese texto? ¿Por qué no lo conocían si había salido 14 años antes de mi trabajo en una USAER?

Describir los motivos de la presente investigación pone centro en la participación de algunos maestros de la llamada aula regular, las investigaciones que se han hecho giran en torno también a los docentes, sin embargo, el sistema educativo no se reduce a ellos. Juárez, J., Camboni, S., y Garnique, F., (2010) señalan

el fracaso de la integración de los niños con discapacidad a las escuelas, ya que señalan que no hay suficientes casos para clasificarla de exitosa, principalmente por no haber capacitado y formado a los maestros de aula regular, para atender a los niños con NEE con o sin discapacidad y que enfrentan BAP, lo cual los llevó a que:

[...] fueran prácticamente marginados de las actividades cotidianas de los otros alumnos, y considerados como un obstáculo para el aprendizaje de los demás, así como el buen desempeño de los docentes, con el consiguiente descuido de su aprendizaje por falta de atención o de adaptaciones curriculares a sus necesidades especiales de aprendizaje (Juárez, J., Camboni, S., y Garnique, F., 2010, p. 68)

La Integración Educativa, ha asomado sus inconvenientes, y básicamente ignorado la inclusión de los maestros de aula regular en el proyecto, y cuando se les toma en cuenta se sienten extrañados o incluso molestos. Dado el contexto anterior se eligió realizar la investigación en la Región Ciénega de Jalisco, cabe señalar que el municipio elegido, en 2010 presentó 13.5% de pobreza extrema, y en 2015 disminuyó al 11.5%; en el mismo año tenía 47.8% de la población en situación de pobreza, vulnerable por carencias sociales e ingresos, no obstante, pese a que hubo disminución de pobreza, la población aumentó en habitantes, lo anterior con base en el Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco ([IIEG], 2019).

Metodología cualitativa

Se planteó como objetivo conocer y comprender la experiencia de los profesores de 4 primarias de la Región Ciénega de Jalisco sobre su práctica docente ante la implementación de la Educación Inclusiva, siguiendo el enfoque metodológico cualitativo, que define a los sujetos participantes en dependencia a sus experiencias, acciones e interpretaciones, en las diversas formas en que se relacionan en el contexto en el que se les estudia (Flick, 2004) bajo la perspectiva de la fenomenología para estudiar la experiencia de la práctica docente, ya que “[...] la experiencia fenomenológica parte del supuesto de que “lo subjetivo” no sólo

puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia” (Pérez, S., 1994, p.19). Se recurrió a la observación participativa ya que siguiendo a Flick (2004) “[...] las prácticas son accesibles sólo mediante la observación [...]”²⁷ (p. 149). Se observó a 15 maestros nombrados con letras del alfabeto, en los ciclos escolares 2017—2018, 2018—2019 y 2019—2020, tiempo de inicio de la implementación de la Educación Inclusiva. Las observaciones se registraron, y para evitar el sesgo por anticipar a los docentes a ser observados, se les invitó a participar a posteriori de las observaciones, se les indicó que las observaciones se habían realizado en el transcurso de los ciclos escolares en los cuales se había empezado a trabajar la inclusión y que el objetivo era conocer las implicaciones que les demanda la Educación Inclusiva, también se les dijo que se tomarían aspectos positivos y negativos ya que existen complejidades en la práctica cotidiana de la enseñanza, que la participación era voluntaria, anónima y que podían decir “sí” o decir “no”. Bajo consentimiento informado se tomaron las observaciones de aquellos(as) docentes que dijeron que sí y se descartaron las observaciones de aquellos que dijeron que no.

Se utilizó la entrevista semiestructurada por ser flexible, ya que permite ajustarse a los entrevistados, y permiten aclaraciones e identificar ambigüedades (Díaz, B., *et al.* 2013), para escuchar la experiencia de 5 maestros: tres de aula regular y dos de educación especial de primaria. La muestra de los participantes entrevistados fue por cuota, en la que la investigadora eligió a los participantes por el interés sobre el objeto de estudio, como caracteriza Bernard, R., (2006). Para evitar sesgos los criterios de selección de los entrevistados fueron los siguientes:

La Maestra Mr mostró renuencia para dialogar y llevar a cabo algunas de las recomendaciones de la USAER, se le realizaron 5 entrevistas. El Maestro G, mostró ambivalencia para seguir las recomendaciones de la USAER: decía que sí, pero justificaba el hecho de no llevarlas a cabo, consecutivamente algunas recomendaciones seguían otras no. Se realizaron 2 entrevistas, por la demanda de su trabajo refirió sí querer continuar las entrevistas, e indicar cuándo podría nuevamente concederlas, sin embargo, no lo hizo y al buscarlo de nuevo tras 5 meses, refirió nuevamente que él se comunicaría, pero no lo hizo, dejando su

²⁷ Ambos cortes en la cita son míos.

consentimiento informado para las dos entrevistas. El Maestro K, caracterizado por no tener relación laboral con la investigadora, trabaja en turno matutino y no cuenta con USAER, también trabaja en vespertino y cuenta con USAER, distinta de la USAER de la cual es parte la investigadora. Se realizaron 3 entrevistas. La Maestra A y el Maestro C se entrevistaron por ser maestros de educación especial, se realizaron 4 entrevistas a la maestra A y 3 al maestro C.

Como parte del contexto se realizaron 4 entrevistas a cada uno de los directivos de las cuatro escuelas primarias que participaron para este estudio.²⁸ La pertinencia de estas entrevistas permitió ubicar a los directivos con una visión positiva respecto del apoyo de la USAER, ya que señalaron que lo que saben respecto de la Educación Inclusiva es por las orientaciones a manera de talleres y en la práctica cotidiana que les ha proporcionado el equipo. El directivo 2 señaló que por parte de su supervisor han visto poco del tema de la inclusión, porque les viene como tema en los consejos técnico—escolares. Lo anterior permitió identificar un cambio en los directivos para recibir las orientaciones de la USAER: al inicio de la implementación se identificó mayor resistencia, y gradualmente se identificó apertura y solicitud de apoyo de su parte a la USAER. Las 4 primarias observadas cuentan con los servicios públicos de agua, energía eléctrica y drenaje; con calles pavimentadas cuentan las escuelas 1, 2 y 3, la escuela 4 tiene calle empedrada, 3 de las cuatro escuelas cuentan con internet.

Para el tratamiento de la información se han seguido los pasos de Ricard, M., Rosa, M. y Clement, I. (2010): transcribir cada entrevista para tener la información en texto y facilitar su análisis; identificar categorías y subcategorías preestablecidas en la guía de observación y guía de orientación para las entrevistas contenidas en la Tabla 1. Se implementó además un tercer paso consistente en identificar categorías emergentes, que por su carácter sorpresivo en la pesquisa ubicó acontecimientos que no se configuraron en las recomendaciones de la Práctica Inclusiva, pero relevantes desde la experiencia docente. Como criterios de confiabilidad referidos a la credibilidad, la confianza y la consistencia de la información que señala Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007), fue revisada por mi directora de tesis y las lectoras de la misma. La directora de tesis y

²⁸ Pueden consultarse en la tesis de Flores, V. (2020, p. 152—163).

una lectora realizaron auditoría a una muestra de las entrevistas. Para el cuidado de la validez se tomaron en cuenta las observaciones de la directora de tesis y las lectoras. También se tomaron en cuenta durante las entrevistas los criterios de validez en relación al ambiente de confianza y espontaneidad para los y las participantes. Para las observaciones participativas se identificaron patrones que Cohen, L., et al., (2007) señalan como criterio de validez.

Tabla 1. Categorías de las prácticas inclusivas que orientan la entrevista semiestructurada y la observación participativa en la implementación de la Educación Inclusiva.

Categoría	Definición	Ejes temáticos orientados en la pesquisa de la información
Eliminación de las BAP	Se refiere a los obstáculos que los alumnos y alumnas enfrentan para aprender. Surgen de la interacción entre los alumnos, alumnas con personas, instituciones, culturas, políticas y circunstancias sociales y económicas.	Aspectos en los que se pueden presentar las barreas: 1. ORGANIZACIÓN ESCOLAR: estabilidad en las secuencias de trabajo, ejercicio de las normas, distribución del mobiliario del aula y escuela. 2. ACTITUDINALES: Relación que se promueve entre los adultos y los alumnos: exclusión, segregación, rechazo o sobreprotección. 3. PEDAGÓGICAS: Enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los maestros que no se corresponde con el ritmo y manera en que aprenden los alumnos.

Tabla 1. Categorías de las prácticas inclusivas que orientan la entrevista semiestructurada y la observación participativa en la implementación de la Educación Inclusiva.

Categoría	Definición	Ejes temáticos orientados en la pesquisa de la información
El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	Su enfoque didáctico señala flexibilizar el currículo y que sea para todos, ajustándolo a cada alumno, y al igual que el currículo promueve ajustar también objetivos, contenidos, materiales y evaluación.	<p>Diseño de materiales y actividades didácticas que permitan que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por los educandos con amplias diferencias en sus capacidades.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Múltiples formas de representación: se refiere a las distintas formas de presentar la información a los estudiantes (medios visuales, auditivos, táctiles, olfativos, entre otros) para que éstos la difieran. 2. Múltiples formas de acción y expresión: se refiere a las formas distintas en que los alumnos pueden expresar su participación: oral, por escrito, a través de un tablero de comunicación. 3. Múltiples formas de motivación: se refiere a que se debe tener en cuenta los intereses de alumnas y alumnos, y con ello diseñar las distintas actividades.

Tabla 1. Categorías de las prácticas inclusivas que orientan la entrevista semiestructurada y la observación participativa en la implementación de la Educación Inclusiva.

Categoría	Definición	Ejes temáticos orientados en la pesquisa de la información
Uso de apoyos	Se refiere a las acciones y actividades que enriquecen y amplían la capacidad de una escuela para responder a la diversidad de sus alumnos y alumnas. Y éstos pueden surgir de diferentes fuentes:	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y competencia de los alumnos. • Liderazgo de los directores. • Conocimiento y habilidades de los docentes. • Los familiares y amigos de cada alumno. • Los servicios de educación especial dentro de la escuela. • Otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros).
Ajustes razonables	Se refiere a las modificaciones y adaptaciones necesarias y pertinentes para evitar una carga desproporcionada a los alumnos y para ello es requisito tomar en consideración sus necesidades, las prioridades y las posibilidades de la escuela.	<p>Los ajustes se realizan a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura • Los materiales didácticos. • La comunicación e información: señalizaciones en Braille u otro. • Los objetos de uso cotidiano: adaptaciones a cuadernos, mobiliario, entre otros necesarios. • La organización de la jornada escolar: modificación de los horarios.

Tabla 2. Hallazgos de la observación participativa de la práctica docente

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
Eliminación de las BAP	<p>1. ORGANIZACIÓN ESCOLAR: El tiempo destinado a las orientaciones para los maestros de grupo por parte de USAER es de 5 a 15 minutos, debido a que los docentes atienden al mismo tiempo en el aula a su grupo. Solo en la escuela 3 se pueden emplear, con algunos docentes, los tiempos de las clases de computación o educación física, las otras escuelas no tienen estas clases.</p> <p>2. ACTITUDINALES: al inicio de la implementación, al indagar sobre la atención de los niños que canalizaron al servicio en relación a su práctica docente que incluye estrategias pedagógicas, manera de dar las indicaciones y formas de motivar o llevar las actividades; los docentes tienden a ensalzar lo que sí funciona y al enfocar nuevamente el motivo de canalización, que supone hablar de lo que no funciona, muestran dificultad para describir procesos de aprendizaje y hablar de la manera en que como maestros dan las indicaciones. Al transcurrir la implementación la maestra L al permitirse recibir orientaciones de la USAER señaló a la maestra de apoyo ¿Eso es todo? ¿Así de fácil” maestra le voy a decir: yo era de las que decía que nada más venían a traernos más trabajo?</p> <p>3. PEDAGÓGICAS: La maestra B señaló que ella observa en su labor, que los maestros no conocen la secuencia de los métodos de lectura y escritura ya que emplean actividades de uno y otro método, no llevan una secuencia didáctica, lo cual para ella es un inconveniente metodológico que dificulta el aprendizaje de los alumnos y alumnas.</p> <p>El directivo de la escuela 4 indicó al equipo USAER no proporcionar orientación de intervención psicopedagógica a los prestadores de servicio de la Escuela Normal Rural de Atequiza, debido a que su tutora le llamó para decirle que los prestadores de servicio no atenderían a los alumnos con NEE. Esta indicación exaltó a los docentes de educación especial y a los de aula regular, quienes cuestionaron esa postura, señalando que no les estaban enseñando lo que era la Inclusión siendo estudiantes para maestros de primaria.</p>

Tabla 2. Hallazgos de la observación participativa de la práctica docente

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
<p>El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)</p>	<p>Múltiples formas de presentar la información: los docentes P, S y N saben que hay formas distintas de recibir la información “que hay niños que son visuales, auditivos y kinestésicos”, pero no utilizan este conocimiento para ajustar las actividades de sus alumnos. No se cuenta con los recursos necesarios para los niños y niñas con discapacidad intelectual, ya que los libros de texto no están ajustados a ellos, su estructura sigue el mismo diseño estándar.</p> <p>Múltiples formas de acción y expresión de los alumnos: los docentes emplean los medios tradicionales de instar a los alumnos a participar: expresión oral al hacer preguntas al grupo o en lo personal, solicitan escritos o lecturas sin ajustar las tareas a las posibilidades e intereses de los alumnos con NEE y que enfrentan BAP, esto al inicio de la implementación. Posterior a las recomendaciones de la USAER, las maestras H, N, S, LL empezaron a solicitar a los alumnos, que no saben leer ni escribir, dibujos para expresar lo que escucharon de las lecturas en clase o de tarea en casa; también lo hicieron los maestros W y P, y algunas veces la Maestra L.</p> <p>Múltiples formas de motivación: tienden a hacer comparación de desempeños entre compañeros, y el uso de modelos conductuales tradicionales de premio y castigo. Se encontró que introducir como orientación, por parte de la psicóloga, al diálogo y al reforzamiento positivo a través de frases verbales que indiquen los logros de los alumnos, aumenta la expectativa de los compañeros sobre los alumnos con NEE y diluye las comparaciones, además de que esto construye su autoestima. El directivo de la escuela 3 en el ciclo escolar 2018—2019 estuvo de acuerdo con la USAER en reconocer los logros de los alumnos canalizados al servicio en el evento de clausura.</p>

Tabla 2. Hallazgos de la observación participativa de la práctica docente

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
Uso de apoyos	<p>Uso de habilidades y competencias de los alumnos: los alumnos canalizados a la USAER tienen la particularidad de no saber leer ni escribir, ni realizar las actividades escolares, dificultad para relacionarse con sus compañeros o con los docentes. Al inicio de la implementación fue frecuente escuchar por parte de los docentes de aula la frase “déjenlo que lo haga él solito”; posterior a la intervención de la USAER, fue posible observar que los alumnos recibieron apoyo de sus compañeros posibilitando la interacción social, la solidaridad, el acompañamiento y el aprendizaje de todos.</p> <p>Liderazgo de los directivos: al inicio de la implementación se encontró que los directivos de las cuatro primarias no conocían la normatividad correspondiente a la Educación Inclusiva, y al igual que los docentes tenían la idea preconcebida de que los alumnos canalizados a la USAER solo eran responsabilidad académica de la USAER.</p> <p>Uso del conocimiento y habilidades de los docentes: al inicio de la implementación los docentes muestran en su tradición el uso de los libros de texto sin utilizar otros recursos complementarios con regularidad. Después de la intervención de la USAER se identificó un aumento en el uso de otros medios para presentar las informaciones como audiovisuales, materiales lúdicos y el uso de las regletas. El maestro F se interesó en asistir a un curso para atender a su alumno, sin embargo, no obtuvo el permiso de su autoridad.</p> <p>Apoyo de familiares y amigos de cada alumno: al inicio de la implementación se identificó un temor por parte de los docentes hacia los padres, indiferencia a entablar diálogo y consenso con ellos. Entre las respuestas de los docentes al preguntarles si habían previamente hablado con los padres sobre la situación de los alumnos canalizados, fue común escuchar que no, argumentando que sí se les llamaba de todas maneras no asistirían, y en los casos en los que si se les llamó, algunos maestros refirieron que no apoyan a los alumnos porque trabajan.</p>

Tabla 2. Hallazgos de la observación participativa de la práctica docente

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p>Uso de los servicios de educación especial dentro de la escuela: se identificó dificultad al inicio de la implementación del trabajo colaborativo, ya que los docentes de la llamada aula regular tenían la idea preconcebida de que los alumnos canalizados al servicio solo debían ser atendidos por la USAER.</p> <p>La maestra LL respondió molesta a la psicóloga después de que ésta al final del día, atendiera su solicitud de atender a su alumno con dificultad para relacionarse con sus compañeros, y le recomendara observar al menor a fin de identificar lo que acontecía para que el menor reaccionara como lo hacía, ya que con motivo de que la psicóloga sólo asiste a la escuela una vez por semana, la maestra LL refirió que no podía estar de tras del menor todo el tiempo porque tenía más alumnos, en consecuencia se recomendó disminuir la jornada del menor, y que los padres asistieran a orientaciones con la psicóloga a fin de entablar comunicación y analizar la situación del menor, no obstante la maestra LL refirió que no quería que por su culpa el menor dejara de asistir a la escuela, y por otra parte los padres del menor no acudieron a las orientaciones que se le recomendó al padre.</p> <p>Uso de otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros): las escuelas 1, 2 y 3 por estar en la cabecera municipal tienen mayor posibilidad de recibir apoyos del DIF si los solicitan, la escuela 4 al estar alejada de la cabecera municipal, presenta mayor posibilidad de que los padres no asistan a solicitar apoyos y dar seguimiento.</p> <p>Los directivos 1 y 2 de turno matutino también y señalaron que ellos al no contar con USAER, solicitan el apoyo de la Unidad de Psicopedagogía. El director 2 además solicita apoyo al CAM. La directora 5 que se escuchó en el curso para directores y supervisores, sobre los principios de la Educación Inclusiva que ofertó la USAER, señaló que en su escuela había un niño que no hablaba, gateaba y no ponía atención, ni ella, ni los docentes sabían qué hacer, orientaron a los padres para que lo llevaran al CAM de la cabecera municipal pero no lo hicieron por falta de recursos económicos.</p>

Tabla 2. Hallazgos de la observación participativa de la práctica docente

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
Ajustes razonables	<p>A la infraestructura: 3 de las cuatro escuelas tiene algunas rampas en los patios.</p> <p>Ajustes a los materiales didácticos: las escuelas cuentan con escasos materiales complementarios para trabajar prerrequisitos de la lectura y escritura, en el caso de la escuela 4 nulo material. Para el director 3 el hecho de que la USAER provea de material y actividades a los docentes les facilita el trabajo.</p> <p>A la comunicación e información: Se identificó en la escuela 1 a un alumno con hipoacusia pero no se observaron señalamientos en lengua de señas dado que la maestra de apoyo está en capacitación sobre lengua de señas.</p> <p>Ajustes a los objetos de uso cotidiano: adaptaciones a cuadernos, mobiliario, entre otros necesarios: la maestra de apoyo y el directivo de la escuela 1 gestionaron auxiliares auditivos para el alumno con hipoacusia, sin embargo, el menor los extravió, dado que se le implementaron sin el trabajo previo de su uso y cuidado por parte del menor y los familiares. Se realizan adecuaciones para los alumnos con discapacidad intelectual a las actividades y al currículo, se implementan materiales adicionales para trabajar prerrequisitos de la lectura y escritura, el uso de juegos de mesa y juguetes; los cuales corren a cuenta del personal de USAER, en algunos casos los padres de familia, que implica un gasto que el Estado no cubre en su totalidad. Los directivos de 3 escuelas se mostraron flexibles para que el personal de la USAER utilizara los materiales de impresión a partir del tercer ciclo escolar, sin embargo, no siempre se cuenta con la tinta de impresión u hojas blancas y sólo dos de las cuatro escuelas cuentan con impresora a color que se requiere, la escuela 4 cuenta con la impresora a blanco y negro y la escuela 3 no tiene impresora.</p> <p>A la organización de la jornada escolar: modificación de los horarios: se identificó que las escuelas permiten el ajuste de la jornada escolar a los alumnos que lo requieren, observando beneficios en la reducción del</p>

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	horario y la gradual ampliación del mismo cuando ya resulta adecuada; se identificaron ajustes de horario a 3 alumnos, repartidos en dos escuelas.

Fuente: elaboración propia para este artículo

Resultados

Los resultados obtenidos de la observación participativa se plasman en la Tabla 2 y los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas en la Tabla 3.

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
En experiencia de la maestra Mr	<p>En relación a la organización se encontró que la maestra Mr aprendió el sistema Braille en los recreos y a través de las asesorías que tuvo de la maestra de comunicación y lenguaje de la USAER 10 años atrás. Intentó aprender la lengua de señas pero no pudo.</p> <p>En relación a la eliminación de las BAP: en la subcategoría barreras actitudinales, la docente explicitó un acontecimiento doloroso en su vida por la pérdida de su familia; el relato de esta experiencia permitió escuchar que la docente no sintió apoyo ni confianza en sus nuevas compañeras de USAER, porque no las sentía amigas. Su desconfianza puede asociarse a la experiencia dolorosa que relató, ya que posterior a este relato ella pudo incluso ver que se estaba contradiciendo, puesto que refirió que ellas sí se le acercaron a ofrecerle materiales y apoyo para trabajar con sus alumnos, pero no las aceptó. Ante este hecho mencionó que se estaba contradiciendo y observó que ella no es humilde para solicitar el apoyo de sus compañeros de trabajo, aunque no siempre le resultan adecuadas las estrategias que el. Enfatizó que no está capacitada para atender a los alumnos que presentan NEE ni a los alumnos agresivos, mencionó haber actuado de manera inconveniente con éstos últimos, y al preguntarle si consideraba que su situación dolorosa influía en esta forma de actuar con los alumnos agresivos como ella los refirió, señaló que era posible porque no sabía cómo atenderlos ni</p>

Tabla 3. Hallazgos encontrados en las entrevistas

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p>qué trabajar para enfocarlos a los aprendizajes. Como elemento diferente, en la tercera entrevista mencionó haberse “bajado del trono” indicando que es lo que les hace falta a los maestros para poder dialogar con sus alumnos y, al conocerlos, ubicar de qué manera se puede trabajar con ellos.</p> <p>En relación a la eliminación de las BAP en la subcategoría pedagógicas: la docente sabe que los alumnos de ahora requieren de otras estrategias de aprendizaje, sin embargo, para ella una clase ideal es aquella en la que primero habla ella estando todos sus alumnos callados escuchándola, para luego hablar ellos, pero indica que esto ya no puede ser porque los alumnos ya participan en la clase sobre el tema que trata.</p> <p>En relación a sus habilidades en la categoría uso de los apoyos: refirió que sus directivos la han motivado a que se capacite en el uso de la tecnología, pero a ella no le llama la atención, tampoco asistir a capacitaciones y menos si son en fines de semana que prefiere pasar tiempo en su casa. Menciona que anteriormente por capacitarse recibían incentivos para promoverse laboralmente y que esto ya no es así.</p> <p>Uso de los servicios de educación especial dentro de la escuela: para ella el apoyo consiste en que sea la USAER quien atienda a los alumnos dado que ella no está capacitada, aunque refirió sentirse orgullosa de haber aportado su granito de arena en los aprendizajes de su alumna ciega de quien refirió que logró una licenciatura.</p> <p>Múltiples formas de presentar la información: señaló que en un ciclo escolar tuvo a una alumna sordomuda y a una ciega, logró aprender el sistema Braille de lectura y escritura, pero no así la lengua de señas para atender a su alumna sordomuda, dificultando el entendimiento de la menor, y ocasionando que la alumna se molestara y aventara contra el pizarrón a la maestra porque no la entendía, suscitando que fuera la maestra de comunicación y lenguaje quien se hiciera cargo de la menor y, al igual que con su alumno con autismo, de quien no recibió en su momento orientación del psicólogo de la USAER de ese tiempo, sólo se limitó a otorgarles una calificación.</p>

Tabla 3. Hallazgos encontrados en las entrevistas

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p>Uso del conocimiento y habilidades de los docentes: como elemento nuevo la docente señaló que las entrevistas le permitieron aprender a hacer otras cosas, y realizó una actividad artística con sus alumnos, pese a que la consideraba dentro de las actividades que quitan el tiempo, sin embargo, esta vez observó con sorpresa que sus alumnos además de divertirse, aprendieron a mezclar colores para producir otros y que algunos de sus alumnos tenían mejor desempeño en el dibujo de detalles que ella.</p>
<p>Experiencia del maestro G</p>	<p>En relación a la eliminación de las BAP en la subcategoría actitudinal y pedagógicas: muestra ambivalencia en sus acciones, por una parte señaló que en las escuelas en las que ha trabajado y que cuentan con USAER ha trabajado colaborativamente, sin embargo, durante la observación, se identificó que si bien recibió las actividades propuestas por la USAER para trabajar con su alumno, no las llevó a cabo justificando primero que no les sacó copias, después que el menor refirió que estaban muy fáciles y no se las dio a realizar. Lo cual se relaciona con lo que expresó en la entrevista al señalar que en su formación en la Escuela Normal Benemérita de Guadalajara, no aprendió cómo atender a la diversidad de alumnos con los que se ha encontrado en sus aulas, para él, el mensaje que recibió en la normal sobre los alumnos con NEE fue “Conócelos pero no los vas a atender”. Para él, la educación ha quedado en deuda porque quedan dudas sobre cómo aterrizar a Vygotsky y a Piaget en el niño mexicano. Este elemento sorpresivo puede explicar que al no encontrar en las teorías del aprendizaje elementos pedagógicos para la atención de sus alumnos, no encontró sentido a las actividades recomendadas por la USAER, las cuales estaban basadas en la teoría del andamiaje de Vygotsky y la teoría de la adquisición de los aprendizajes de menor complejidad a los de mayor complejidad de Piaget.</p> <p>Apoyo de familiares y amigos de cada alumno: Para el maestro G un elemento que limita la Educación Inclusiva es que los padres no sepan que sus hijos requieren de apoyos porque la sociedad no está informada y es necesario que lo esté.</p>

Tabla 3. Hallazgos encontrados en las entrevistas

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p>Uso de los servicios de educación especial dentro de la escuela: Señaló que está de acuerdo en la Educación Inclusiva pero que los alumnos deben ir a terapia para que se le abone a lo que trabaja en clase; no está de acuerdo en que los alumnos estén toda la jornada en la escuela cuando no tienen habilidades de socialización, por ello refiere que es necesario que acudan a terapia al CAM y gradualmente se integren a la escuela. Como elemento relevante se identifica la nula referencia al apoyo que la USAER actual le ha ofrecido, pese a que fue recomendación de la USAER disminuir la jornada escolar de su alumno, por presentar dificultad severa para relacionarse, seguir indicaciones y enfocarse en actividades de su interés. La omisión de este hecho también se aprecia al indicar que los alumnos deben ir al CAM y no ser atendidos por la USAER.</p> <p>Múltiples formas de motivación: Pese a que asistió al taller de adecuaciones curriculares que impartió la USAER, el maestro G señaló que los alumnos con NEE nunca podrán sacar un diez de manera normal, considera que el reconocer el trabajo que realizan estos alumnos es una manera de apoyarlos.</p> <p>Uso del conocimiento y habilidades de los docentes: está advertido que los alumnos con NEE requieren de cuidados especiales y mencionó el apoyo necesario de todo el personal docente, desde el intendente.</p>
Experiencia del maestro K	<p>Eliminación de las barreras Pedagógicas: Señaló que la Escuela Normal Rural de Atequiza no le proporcionó estrategias de identificación de las necesidades de educación de la diversidad de alumnos ni cómo intervenir. Refirió sentirse frustrado, porque no sabe si las adecuaciones y las actividades que trabaja con sus alumnos que presentan NEE son realmente las que requieren para aprender, ya que ha identificado que pese a sus ajustes hay niños que requieren otras adecuaciones más precisas, y no sabe exactamente cuáles son, porque no siempre los alumnos quieren trabajar con las actividades que él considera pertinentes.</p>

Tabla 3. Hallazgos encontrados en las entrevistas

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p>Eliminación de las barreras actitudinales: refirió sentir frustración por no saber cómo atender a sus alumnos.</p> <p>Múltiples formas de expresión y acción de los alumnos: solicita dibujos a sus alumnos que no saben leer ni escribir, de los personajes del cuento que les lee a todos sus alumnos al iniciar la clase, de esa manera él identifica que sí comprenden.</p> <p>Múltiples formas de motivación: Como elemento distintivo el maestro refiere que tener buena relación con su grupo posibilita que los alumnos se motiven para realizar las actividades y aprendan, lo cual trae como consecuencia la disminución de inasistencias a clase y la motivación del maestro para enseñarles.</p> <p>Liderazgo de los directivos: Se mostró entusiasta cuando refirió que los directivos de sus escuelas se pusieron de acuerdo para que él y sus compañeros asistieran al taller de regletas impartido por la USAER de la que es parte la autora del presente estudio y que es diferente de la de su escuela del turno vespertino, ya que fueron invitados por su directora del turno matutino que supo del taller.</p> <p>Uso de los servicios de educación especial dentro de la escuela: señaló que para él son un gran apoyo y trabajar con ellos permite ver logros en los alumnos. No obstante, también reveló que algunos de sus colegas las recomendaciones que la USAER les proporciona, no las siguen, porque refieren que tienen un grupo grande de alumnos comparado con el que atiende USAER, en ello observa un celo profesional de parte de los maestros de aula regular, que descalifica los conocimientos de la USAER, porque le han referido que “ellos que van a saber si no tienen al grupo”, lo cual dificulta el trabajo colaborativo.</p> <p>La renuencia a recibir el apoyo por parte de sus compañeros, puede desmotivar a los maestros de USAER desde lo que él puede observar. Por lo que añadió que era importante que los directivos de las primarias apoyen el trabajo de los maestros de educación especial.</p>

Tabla 3. Hallazgos encontrados en las entrevistas

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p>Apoyo de familiares y amigos de cada alumno: El maestro K señaló que tener buena relación con los alumnos que han sido catalogados en clase de malos en conducta, ha disminuido la cantidad de veces en que la madre asiste a la escuela por las faltas de su hijo.</p>
Experiencia de la maestra A	<p>Uso del conocimiento y habilidades de los docentes: la docente refiere que para el maestro de aula regular es difícil el trabajo, porque pueden ser uno, dos o tres alumnos los que al mismo tiempo le requieran apoyo y, que hay alumnos que demandan más atención que otros, pero recomienda que “aunque sea un poquito, pero sí acercarse a los niños que lo requieren, el estar viendo que están trabajando bien, que hayan entendido lo que hicieron, para decir: “bueno ya lo entendiste, te dejo voy con otros, y luego regreso”. Aquí lo que se necesita es que el maestro esté activo, sí, esté circulando por el salón [...] “. Señaló que es difícil para los maestros de aula regular cambiar sus prácticas porque están habituados a realizarlas cotidianamente y aunque algunos aceptan bien las recomendaciones no siempre les dan seguimiento, solo aquellos que se las apropian las siguen implementando. También señaló que hay maestros que mejoran las estrategias sugeridas por USAER. Por su parte señala que es importante investigar, porque no todo lo que le preguntan los maestros lo sabe y no le gusta no dar una respuesta.</p> <p>Liderazgo de los directivos: para la docente el supervisor y el director de las escuelas primarias son piezas importantes porque considera que si ellos trabajan junto a los maestros el trabajo se facilita. Si las autoridades les solicitan el trabajo a los docentes estos puede decir ¡Ah!, entonces es algo que tenemos que hacer; de lo contrario pueden o no seguir las recomendaciones de la USAER.</p> <p>Múltiples formas de presentar la información: indica que la Educación Inclusiva demanda tiempo para que el maestro apoye a los alumnos que lo requieren, de ahí que los maestros creen que tienen que hacer material llamativo que les implica tiempo personal, pero no siempre es así; refiere que en ocasiones basta con utilizar piedritas y las hojas del cuaderno. Refirió que a ella le gusta trabajar con sus alumnos directamente [...] <i>te ríes con</i></p>

Tabla 3. Hallazgos encontrados en las entrevistas

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p><i>los niños, bromeas y el ver que se están riendo que están haciendo otras cosas y que están aprendiendo, se siente bien el ver que los niños ni siquiera sienten que están trabajando [...].</i></p>
<p>Experiencia del maestro C</p>	<p>Barreras actitudinales: Para él fue difícil cambiar su forma de trabajo ya que antes de la implementación, y pese a que siempre ha trabajado en la USAER, no tenía diálogo sobre los alumnos con los maestros de aula regular y estos se deslindaban de estos alumnos [...] decían que eran nuestros alumnos.</p> <p>Dentro de las limitantes señala que algunos maestros le han referido abiertamente que ellos no van a realizar doble trabajo cuando les propone diseñar las actividades para su planeación, señala que a él le costó trabajo cambiar su forma de trabajar y que esto le hace comprender a los maestros de la llamada aula regular.</p> <p>Uso del conocimiento y habilidades de los docentes: para el docente, el hecho de que los maestros de aula regular conozcan las leyes ha ayudado a que se den cuenta de lo que les solicita y ha modificado su postura. Aunque también señala las dificultades de su trabajo en relación a los talleres que ha impartido la USAER, ya que no a todos los docentes les interesa porque se salen del aula o no asisten, siendo los maestros renuentes a trabajar con los alumnos con NEE y que enfrentan esas BAP.</p> <p>Liderazgo de las autoridades: Coincide con la maestra A y el maestro K en que la cabeza debe estar convencida de la Educación Inclusiva porque supervisores, jefes de sector y directores también deben ser un apoyo para los maestros.</p> <p>Múltiples formas de acción y expresión de los alumnos: refiere que algunos maestros no están de acuerdo en calificar con un número alto a los alumnos con NEE y que enfrentan BAP, porque refutan que cómo puede ser eso si hay otros alumnos que realizan más actividades que están aprendiendo a leer y a escribir. Uso del servicio de educación especial dentro de la escuela: señaló estar contento porque empieza a ver los frutos del trabajo de la</p>

Tabla 3. Hallazgos encontrados en las entrevistas

Categoría	Ejes temáticos orientadores en la pesquisa de la información
	<p>USAER: en la escuela donde labora ya hay maestros que se acercan a solicitarle orientaciones, hecho que anteriormente no hacían.</p> <p>Múltiples formas de motivación: indicó que algunos alumnos le refieren porque los ve motivados, que ya están trabajando con su maestro del salón, lo cual indica que el trabajo realizado por la USAER empieza a recoger sus frutos.</p> <p>A él le gusta preguntarles cómo están y por lo que les gusta, eso hace que sus alumnos se sientan en confianza con él y lleven mejor las actividades.</p>

Fuente: elaboración propia para este artículo

Discusión

La frustración, la inseguridad y las molestias encontradas se atribuyen a la falta de formación y de interés o estrategias para trabajar colaborativamente con la USAER; el celo referido por el maestro K implica disgusto por parte de los maestros de aula regular al comparar la cantidad de alumnos que atiende la USAER y el grupo que atienden ellos, lo cual evidencia que les resulta difícil ubicar al equipo USAER como un apoyo para su trabajo, por lo anterior puede señalarse que al igual que Suriá, M. 2012; Granada, M. Pomés, M. y Sanhueza, S., 2013, se encontró malestar en los maestros de aula regular. En relación a las características de los alumnos se identificó similitud en el caso de las maestras LL y Mr, ya que a partir de sus relatos evidencian falta de estrategias para relacionarse con sus alumnos con problemas de conducta, teniendo coincidencia con lo señalado por Granada, M., et al., 2013. Como apuntan Granada, M., et al, 2013, se encontró que no se asumen capacitados para atender a la diversidad de sus alumnos, en el caso de la maestra Mr se encontró como elemento relevante que le resultó difícil aprender el sistema Braille y la lengua de señas, lo cual puede atribuirse a que el tiempo en que debía aprenderlos se limitó a la hora del recreo, y debía aprender al mismo tiempo ambos sistemas sin un conocimiento previo que le permitiera agilizar esos aprendizajes, teniendo además al mismo tiempo a sus alumnas en su aula.

En los casos de los maestros que no llaman a los padres de familia se encontró que no muestran estrategias para comunicarles las situaciones de sus hijos, lo que coincide con la recomendación de Fernández, J., 2013 respecto a que requieren capacitarse para dialogar. A diferencia de lo que encontraron Granada, M., et al, 2013, los docentes no solicitan apoyo ni tiempo para planear, ya que no asumen que pueden ser apoyados por parte de la USAER en el diseño de su planeación, pues es ésta quien inicia el contacto en la mayoría de las ocasiones y no siempre los docentes están de acuerdo en seguir sus recomendaciones. Se requiere de mayores recursos en las aulas, como apunta Fernández, J., 2013. Como elemento novedoso de este estudio se identificó que los libros de texto impartidos gratuitamente no están ajustados a los alumnos con discapacidad intelectual, sino que tienen el diseño estandarizado y en casos es necesario que esté ajustado por la cantidad de información que contienen. En relación a la experiencia se identifica que, como señala Cardona (2006, citado en Granada, et al., 2013), influye en los procesos educativos y puede posibilitar las prácticas educativas, ya que lo que se encontró es que pese a las dificultades que ha permitido encontrar este estudio en la implementación de la Educación Inclusiva, los apoyos y el trabajo que ofrece el equipo de educación especial a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia, motivan la participación de los maestros de aula regular hacia prácticas inclusivas.

Los hallazgos permiten indicar que el interés por aprender, por parte de los docentes, es un elemento indispensable para transitar y/o ampliar las prácticas inclusivas, si bien es cierto que la USAER promueve el aprendizaje a través de los talleres que ha ofertado a los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos, también es cierto que como comunidad de aprendizaje se requiere también la solicitud de los docentes, de lo contrario, como señaló el maestro C, los docentes que no muestran interés se salen del aula del curso que se les esté impartiendo o no asisten. La maestra Mr señaló no estar en condiciones de tomar cursos de capacitación porque está próxima a jubilarse y porque como también apuntó el directivo 3 ya no resultan motivantes debido a que no son utilizados para la promoción que implicaba aumento económico a los docentes.

Conclusiones

Los elementos que permiten la educación inclusiva en las prácticas docentes son:

- Apoyos del personal de educación especial u otras instituciones o instancias, para ajustar actividades, reforzar verbalmente a los logros de los alumnos, el reconocimiento de la comunidad educativa sobre los mismos. Que los docentes asistan y participen en talleres y cursos de formación.
- Que la solicitud de apoyo y la colaboración sea asumida por los docentes de aula regular.
- Que las autoridades de educación regular den seguimiento al trabajo de los docentes de quienes son directivos a fin de contribuir a la realización de prácticas inclusivas.
- La gestión de los directivos para adquirir el apoyo que requieren sus comunidades educativas, cuando no cuentan con USAER, y en caso de contar con esta, de los apoyos complementarios de otras instituciones, ya que no siempre la USAER está completa, como en este caso.
- El conocimiento por parte de los supervisores, asesores técnicos pedagógicos y maestros de aula regular, sobre la normatividad y principios de la Educación Inclusiva.
- Uso de materiales complementarios al libro de texto, como audiovisuales, materiales lúdicos y regletas.
- La asunción de las autoridades y de los maestros de educación regular sobre el trabajo colaborativo que requieren los alumnos, así como que asuman que la atención a la diversidad implica capacitarse y formarse.
- La gestión y obtención de los objetos de uso cotidiano que requieren algunos niños con discapacidad auditiva, intelectual, visual y otra condición, y el trabajo implicado en el cuidado de esos objetos.
- Conocimiento de los cuidados que requieren algunos alumnos con NEE y que enfrentan BAP.
- Tener conocimiento de que construir y tener buenas relaciones con los alumnos posibilita la disminución de problemas de conducta o de convivencia, y aumenta la motivación para aprender.

- Como categoría emergente se identificó que el diálogo en la entrevista le permitió a la maestra Mr, darse cuenta de la influencia de su experiencia dolorosa y la falta de humildad que refirió; en su práctica docente, aceptó no recibir el apoyo de sus compañeros de trabajo pese a que no siempre le resultan sus estrategias con todos sus alumnos. El estado subjetivo de la docente pone de manifiesto que éste influye en la construcción de la relación con sus alumnos y con especificidad con los que llama “agresivos” porque no sabe cómo atenderlos, así como con sus compañeros de trabajo.
- Que los maestros de la llamada aula regular mejoren las sugerencias de la USAER.

Los elementos que limitan la educación inclusiva son:

- Los tiempos destinados a las orientaciones de los maestros, ya que 5 o 15 minutos si bien dan resultados, se requiere que sean suficientes y dignos ya que al mismo tiempo que atienden a la USAER atienden a su grupo en aula.
- El desconocimiento de los docentes sobre los procesos de aprendizaje en los que se encuentran los alumnos que no saben leer ni escribir y, que canalizan a la USAER.
- Que los docentes no utilicen sus conocimientos sobre los canales de adquisición de la información para ajustar las actividades de los alumnos que canalizan al servicio.
- Que los libros de texto gratuitos sean de contenido y estructura estandarizada.
- Que los docentes no tomen en cuenta las habilidades de sus alumnos para ajustar sus acciones implicadas en los aprendizajes, por ejemplo, si no saben leer y escribir que les soliciten otras formas de expresar lo que escucharon de las lecturas o de diálogos concretos en el aula o casa, como un dibujo, al tiempo que inician los procesos para su adquisición.
- No contar con los materiales necesarios y suficientes.
- La idea preconcebida de que la Educación Inclusiva les requiere tiempo personal para elaborar materiales.
- El desconocimiento de los apoyos de los que pueden disponer para atender a la diversidad, como el uso del ajuste de la jornada en algunos casos específicos a los alumnos; así como el desconocimiento de los principios y normatividad de la Integración Educativa o de la Educación Inclusiva.

- No dialogar con la familia del menor sobre la forma de trabajo acorde a las estrategias que considera pertinente, debido a la dificultad que a su vez presentaron para dar cuenta de los procesos de aprendizaje.
- La ambivalencia al seguir las recomendaciones de la USAER.
- Falta de comprensión del DUA sobre los ajustes a la evaluación.
- Que las autoridades no apoyen el interés por capacitarse de los maestros de aula regular como en el caso del maestro F.
- Como categoría emergente se identificó la carencia de formación en prácticas inclusivas de los futuros docentes en las dos escuelas normales, que señalaron los maestros G y K lo cual se suma a lo encontrado por Sevilla, E., et al., (2017) en Yucatán.

Como categoría emergente se identificó que en experiencia de la maestra Mr, los procesos de duelo no trabajados, influyen en sus relaciones laborales con sus compañeros de trabajo y en las relaciones con sus alumnos “agresivos”.

Como categoría emergente se identifica la manera en que los maestros los de educación especial y de la llamada aula regular, se expresan o refieren de los alumnos con NEE con o sin discapacidad y que enfrentan BAP, los maestros de educación especial se muestran con mayor entusiasmo al indicar los logros de su trabajo, mientras que los segundos refieren inseguridad, frustración, desconocimiento y, salvo el maestro K, una escasa cercanía como docente con sus alumnos.

Las relaciones que se establecen entre el docente y sus alumnos tienen diversos aspectos implicados, como el estado subjetivo del docente, al igual que el del alumno, los apoyos que se les ofrezcan y la disposición que los docentes tengan para recibirlos, dado que en el caso de la maestra Mr, el maestro G, los compañeros del maestro K y las observaciones indican que la falta de información, formación, interés u asunción de la Educación Inclusiva, limita en los docentes el trabajo colaborativo y la solicitud de apoyo, lo cual disminuye las posibilidades de construir una relación no solo con los agentes de apoyo, sino también con los alumnos con NEE con o sin discapacidad y que enfrentan estas BAP, que posibilite los procesos de enseñanza aprendizaje.

Bibliografía

- Bernard, R. (2006). Nonprobability sampling and choosing informants. In Bernard R. editors. *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. California: Oxford. Altamira Press.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007), *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Sixth edition.
- Contreras, D. y Pérez, de L. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En D. Contreras, y Pérez, de L. (Comps), *Investigar la experiencia educativa*, (pp. 15—86). Madrid: Morata.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1993). Secretaria de Educación Pública. Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJFA/OAEC_LeyGeneralEducacion.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2010). Acuerdo número 573 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173113&fecha=30/12/2010
- Díaz, B. Et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7). 162—167 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 15 (2). 82—99. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Traductor del Amo, T. Madrid: Morata.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhuesa, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Revista Papeles de Trabajo*, 25 (51). 45—53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537004.pdf>
- Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco (IIEG) 2019 Recuperado de: <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2019/06/Poncitl%C3%A1n.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad en el estado de Jalisco. INEGI, México. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/>

books?id=BCHZDwAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=El+Instituto+Nacional+de+Estad%C3%ADstica+y+Geograf%C3%ADa+(INEGI,+2017),++Estado+de+Jalisco+personas+con+discapacidad&source=bl&ots=GGVKFeQoA3&sig=ACfU3U1inu—PQWqppNwJJ7lJmioeM-QLsBg&hl=es—419&sa=X&ved=2ahUKEwia2q_KoarqAhUMXa0KHY-MABG8Q6AEwA3oECAoQAQ#v=onepage&q=El%20Instituto%20Nacional%20de%20Estad%C3%ADstica%20y%20Geograf%C3%ADa%20(INEGI%2C%202017)%2C%20%20Estado%20de%20Jalisco%20personas%20con%20discapacidad&f=false

Juárez, J., Camboni, S. y Garnique, F. (2010). De la Educación especial a la educación inclusiva. México: Argumentos. 23 (62). 41—83. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187—57952010000100003&lng=es&nrm=iso

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Pérez, S. (1994). Capítulo I. Modelos o programas de análisis de la realidad, en Investigación Cualitativa retos e interrogaciones. Madrid: La Muralla, S. A. Pp.15—68.

Ricard, M., Rosa, M. y Clement, I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. UT. Revista de Ciències de l'Educació. 113—133. Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/643>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios generalidades y estrategias. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP. Recuperado de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Transformación de la práctica docente. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP. Recuperado de: https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica—equidad/1LpM_Equidad—e—Inclusion_digital.pdf
- Sevilla, E., Martín, P. y Jenaro, R. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de investigación educativa*. (25). 83—113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283152311005.pdf>
- Sevilla, E., Martín, P. y Jenaro, R. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*. 18 (78). 115—141. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665—2673—ie—18—78—115.pdf>
- Suriá, M. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con Discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3). 96—109. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25974>
- Terigi, F. (coord.), Peraza, R. y Vaillant, D. (2009). Segmentación Urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: OEI. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/pdf2/segmentacion_urbana_educacion_AL.pdf
- Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio—afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 7 (2). 159—173. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752915>
- Valero, A. (2002). De la caridad a la beneficencia pública en la ciudad de México (1521—1910). México: UNAM/Escuela Nacional de Trabajo Social.

Acompañamiento académico y personal durante el verano científico del programa Delfín: reflexiones a distancia

*Nayely Ortiz Ruiz
José de la Cruz Torres Frías*

Resumen

Con base en una lectura a distancia de la tesis “Procesos de formación para la investigación: el caso de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAN que participaron en el Verano Científico del programa Delfín en la edición 2015”, en el presente documento se profundiza en los modos de inserción—involucramiento del estudiante en el proyecto de investigación acordado, la dinámica de trabajo que prevalece entre investigador—estudiante y el tipo de encuentro y de relaciones personales que se genera entre ellos durante el verano científico de ese programa. Las evidencias presentadas muestran que en su dinámica de desarrollo los modos de trabajo y los acuerdos iniciales comienzan desde el primer encuentro con el investigador e inciden en el desempeño de los estudiantes en cada proyecto y en el alcance de los aprendizajes logrados, así, la relación cara a cara que se genera entre los involucrados es sustancial. No obstante, se identificó que algunos veranuegos son escasamente atendidos por los investigadores, generando en ellos sentimientos de desvaloración de su persona, de sus posibilidades y capacidades para aportar al proyecto de investigación, y una sensación de uso que impide lograr el objetivo del programa.

Palabras clave: investigación, formación para la investigación, verano científico, programa delfín

Introducción

El presente documento se deriva de la investigación titulada “Procesos de formación para la investigación: el caso de estudiantes de la Licenciatura en Cien-

cias de la Educación de la UAN que participaron en el Verano Científico del programa Delfín en la edición 2015, la cual fue reportada como tesis de maestría en el año 2016.

En esta ocasión, se da cuenta de los modos de inserción—involucramiento del estudiante en el proyecto de investigación acordado, la dinámica de trabajo que prevalece entre investigador—estudiante y el tipo de encuentro y de relaciones personales que se genera entre ellos durante el verano científico de ese programa, con base en una lectura a distancia. Aspectos sobre los cuales Rosas (2014, p. 2) y Ortiz—Ruiz (2016, p. 28) han reportado escasas de información. Para dar cuenta de ello, el documento se organizó en cuatro apartados. En el primero, se plantean los referentes teóricos conceptuales, en el segundo se describe de manera breve el contexto general del Programa Delfín, en el tercero, se plantean algunas consideraciones metodológicas que se tuvieron para esta investigación, en el cuarto, se da cuenta de los resultados obtenidos, en el quinto apartado se plantea un análisis general de lo encontrado. Al final, se trazan algunas consideraciones de cierre y las referencias consultadas. A continuación, se desarrolla cada uno de los aspectos referidos.

Referentes teórico—conceptuales

Los veranos científicos se han constituido en una plataforma académica que propicia la inmersión temprana de los estudiantes de pregrado en actividades de investigación, con la tutela de un investigador en funciones, es decir, se han configurado como escenario pertinente de formación para la investigación donde se despliegan diversas prácticas y procesos de formación.

Con base en los planteamientos de Moreno (2003), la formación para la investigación es concebida como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica de-

nominada investigación, entendida ésta, en coincidencia con De Ipola y Castells (1975, p. 41), como todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales (p.52).

Se trata de procesos de formación para la investigación con distintos puntos de partida y de concreción, vinculados a la naturaleza de las experiencias previas de formación y los modelos de asimilación de los sujetos. Como precisa Moreno, Jiménez y Ortiz (2011):

Esos procesos se generan, al menos parcialmente, en respuesta a ciertas intenciones, reflejadas en determinado estilo de prácticas, identificadas por los formadores como pertinentes para propiciar la inmersión de los sujetos en formación, en este caso, en la cultura de la generación de conocimientos en una disciplina determinada (p.8).

A diferencia de los procesos, Moreno, et al (2011, p.8) refiere que las prácticas de formación aluden a “formas concretas en que los formadores, en su función de mediadores humanos, pretenden dinamizar los procesos de formación de los estudiantes”, las cuales “pueden ser realizadas con ciertas intenciones formativas y utilizadas de manera similar para los diversos grupos de sujetos en formación; pero los procesos suponen una forma de *implicación de cada sujeto en formación en dichas prácticas*²⁹” Moreno, et al (2011, p.9).

Planteado en esos términos, en el desarrollo de los procesos de formación para la investigación —incluidos los que ocurren en la dinámica del verano científico—, un elemento clave es el tipo de involucramiento, de acercamiento y de relación que se genera entre el investigador y el estudiante veraniego en el marco del proyecto de investigación que van a trabajar, el cual se refleja, por ejemplo, en el tipo de actividades que le encomienda, el grado de libertad que le brinda, el

²⁹ El subrayado es nuestro para enfatizar la implicación o involucramiento del sujeto en dichos procesos.

nivel de participación que le permite y la paciencia que le tenga frente a lo que le solicita y que el veraniego puede estar aprendiendo.

Uno de los modos de involucramiento³⁰ es el que aquí se designa como acompañamiento codo a codo, donde los participantes conviven cara a cara en un espacio físico, aportan ideas, sugerencias y propuestas a un proyecto de investigación o alguna actividad concreta a desarrollar como el análisis crítico de una lectura, la elaboración de un cuestionario, la aplicación de una encuesta, la construcción de preguntas para una entrevista, entre otros ejemplos, lo cual aporta una idea de la diversidad de aprendizajes que el estudiante puede lograrse *in situ*.

Cuando un estudiante veraniego convive in vivo y de manera cercana con un investigador, emprende un viaje acompañado hacia un mismo destino, donde tiene la posibilidad de apreciar su manera de ser, de comportarse y de hacer investigación; es decir, de contar con mayores referentes de lo que hace un investigador de manera cotidiana y cómo lo hace, por ejemplo, el modo en que expresa sus ideas, las escribe y argumenta; la manera en que suministra sus tiempos, utiliza ciertos instrumentos y herramientas de investigación; la forma en que actúa con los otros (asistentes, estudiantes de apoyo, colegas, profesores de otras carreras, institutos o países); incluso, detalles personales y/o familiares que se comparten. Todo ello como aprendizajes que contribuyen a su formación para la investigación, difíciles de apreciar en otras modalidades educativas.

Contexto del verano científico del programa Delfín

En México existen aproximadamente 16 veranos científicos, orientados a promover vocaciones científicas en los estudiantes de pregrado, vía inmersión en proyectos de investigación liderados por investigadores en funciones (cfr. Ortiz—Ruiz, 2016, p.44). Uno de ellos es el Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico, mejor conocido como Programa Delfín, el cual ofrece a los estudiantes de cualquier Institución de Educación Superior (IES) del país, la oportunidad de participar en actividades

³⁰ Concepto que es entendido como la inserción del estudiante—aprendiz en actividades que son propias del investigador.

prácticas de investigación con investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

A veinticinco años de su creación, en el desarrollo del verano científico han participado cuatro países, más de 218 Instituciones, más de 7,500 investigadores y 55,000 estudiantes (Programa Delfín, 2020), lo cual da idea de su relevancia académica, convirtiéndose en un escenario potente de *formación para la investigación* donde los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar *in situ* y codo a codo con un investigador/a en funciones.

En ese sentido, dicho programa tiene como objetivo fortalecer la cultura de colaboración entre las IES y los Centros de Investigación que se encuentran en su catálogo, vía participación de profesores—investigadores (nacionales o extranjeros) e involucramiento de los estudiantes en los proyectos de investigación que lideran. De esa manera contribuye al desarrollo de investigaciones en el país y alienta la inserción de los estudiantes en posgrados nacionales o extranjeros.

Aunque se trata de una experiencia académica de corta duración de aproximadamente 10 semanas, el hecho de que los estudiantes tengan ese tipo de participación en ese momento de su formación profesional, alienta la convivencia con investigadores nacionales o extranjeros, promueve su incorporación temprana en actividades prácticas de investigación, propicia el fortalecimiento de sus conocimientos previos en esa materia, el conocimiento de *modos distintos de hacer investigación*, la adquisición de experiencia, así como la comprensión e interiorización de algunos rasgos del oficio de investigador. Es decir, se trata de un ejercicio académico que se lleva a cabo fuera del aula para contribuir a su formación para la investigación con experiencias de aprendizaje diferentes a las que se logran en la dinámica escolar convencional, como se aprecia en el apartado siguiente.

Consideraciones metodológicas

El abordaje de este estudio se hizo desde el paradigma cualitativo y con método de estudio de caso instrumental. Los participantes fueron cuatro veraniegos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Para recabar la evidencia empírica se utilizó la *entrevista temática* con apoyo en un *guión de entrevista*. Las entrevistas fueron llevadas a cabo al

interior de la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente dentro de las oficinas del Cuerpo Académico Sociedad y Región. Éstas fueron audio grabadas con previa autorización de las personas y resguardadas en una computadora, en un celular y en un disco duro. En total se obtuvieron 04:04:57 horas de grabación y se transcribieron 94 cuartillas para su estudio.

Para el análisis del dato se utilizó el programa atlas.ti7, versión 7.5.10 únicamente para organizar los datos, y posteriormente se continuó trabajando de manera manual. El análisis de datos se realizó con base en los principios de codificación abierta y la codificación axial de la teoría fundamentada de donde surgieron seis unidades de análisis que son: rasgos generales del veraniego, referentes previos en actividades de investigación, relación investigador—estudiante y abordaje de contenidos, tareas y acciones del proceso de investigación, contribuciones a la formación para la investigación, elementos subjetivos presentes en el desarrollo del Verano Científico y Expectativas de formación para la investigación.

Para conservar el anonimato de los participantes se utilizó seudónimos: Gerónimo, Romina, Corina y Otto.

Resultados

El involucramiento del estudiante y el investigador en el proyecto de investigación

En el verano científico del programa Delfín, los encuentros entre el estudiante e investigador inician en todos los casos vía correo electrónico, esto a razón de que el estudiante elige al investigador en un catálogo del programa y lo contacta vía e—mail para plantearle si lo acepta como postulante veraniego. En consecuencia, el investigador tiene la libertad de plantearle al estudiante, algunos cuestionamientos generales para explorar su interés por el tema, la institución de procedencia, expectativas sobre el proyecto de investigación, entre otros. Quienes tienen una especie de perfil de veraniego a aceptar, exploran los motivos por los cuales lo eligió, si conocen sus investigaciones y si ha utilizado ciertos instrumentos.

Si el investigador acepta al estudiante, le extiende una carta membretada con los datos del estudiante y el nombre del proyecto en el que trabajará para que

éste la incluya a su expediente e integre el resto de su documentación para iniciar el trámite en el Programa Delfín, donde se dictaminará su expediente conforme a los requisitos de la convocatoria. Si el postulante obtuvo un resultado favorable, se lo notifica al investigador para acordar el día del encuentro cara a cara, el cual suele ocurrir en la Institución donde trabaja el investigador, no obstante, cada estudiante vive de modo particular ese primer encuentro como se muestra enseguida.

Gerónimo inició sus actividades de manera cercana con la investigadora, quien lo involucró en un proyecto de reciente creación que le permitió participar en tareas concretas desde su inicio, como él lo refirió.

Comenzamos con la problematización y la búsqueda de información. A la hora de ir construyendo el marco teórico o la perspectiva teórica, tenía que leer a los teóricos, a los clásicos. Lo mío siempre fue más esa parte teórica, y de lo metodológico también tuve una parte. Me tocó elaborar entrevistas y hacer un pequeño análisis del discurso (Enger01pg05).³¹

Empezamos desde la problemática, desde la problematización, pregunta de investigación, plantear hipótesis, o sea, todo, todo empezó de cero (Enger01pg09).

Sobre este tipo de participación, Moreno (2005, p.5) y Jansen et al., (2015, p. 1342), coinciden en señalar que lo ideal es la incorporación del estudiante en el proyecto desde que comienzan las primeras ideas y así pueda participar durante todo su progreso y desarrolle habilidades para la investigación en sus distintos momentos.

³¹ Para identificar el referente empírico de cada estudiante dentro del texto, se incluyó una clave entre paréntesis al final de cada expresión derivada de las entrevistas (EnGer01pg03). Las primeras letras refieren a la modalidad de la obtención del dato, que en este caso es una entrevista, las tres letras siguientes corresponden al pseudónimo del estudiante, después, el número de entrevista y finalmente la página de la que se obtuvo el dato.

Por su parte, Romina, indicó que el proyecto en el que se involucró estaba en proceso de incubación y que durante su participación en el verano científico convivió con cinco estudiantes mujeres que también se inscribieron a dicho proyecto, tres de ellas eran del Estado de Guerrero y dos de Sinaloa. Su involucramiento inicial ocurrió de la manera siguiente:

El profesor al principio nos hace la charla de qué expectativas tienen, qué elementos tienen de investigación. Nos hizo un tipo de diagnóstico acerca de qué sabíamos para saber de dónde íbamos a partir (EnRom02pg06).

El maestro al inicio nos comentó lo que a él le interesaba trabajar. Nosotros comentando nos dimos cuenta de que todos teníamos la misma idea de que el profesor ya estaba trabajando algo y que nosotros nada más íbamos a colaborar con algo, pero resulta que el investigador nada más tenía la idea general de lo que quería trabajar, no tenía algo concreto (EnRom02pg05).

Como puede apreciarse en los señalamientos anteriores, los veraniegos pueden participar en la génesis de un proyecto de investigación, pero también tienen la posibilidad de convivir con otros estudiantes a razón de que el investigador puede aceptar a más de uno, lo cual es comunicado al veraniego hasta que se presenta con el investigador, como le ocurrió a Romina, quien mostró disposición para trabajar con más compañeras a pesar de que ella se había imaginado un encuentro directo y bidireccional con el investigador.

Al respecto, Corina comentó que el proyecto en el que trabajó en el verano científico fue de reciente creación, sin embargo, la manera en la que se incorporó al proyecto fue inesperada porque no correspondía con el que estaba registrado en el catálogo del Programa Delfín. A pesar de esa situación, Corina tuvo la oportunidad de trabajar con otros dos investigadores y con veinte estudiantes veraniegos.

La investigación la conjuntaron entre tres investigadores, entonces tomó otra vertiente que no venía anotada; con tintes más psicológicos porque

ella [la investigadora] además de ser psicóloga es psiquiatra (EnCor03pg_03).

Como el grupo de estudiantes con quien colaboraría era numeroso, lo primero que hizo fue ponerse de acuerdo sobre cómo y en qué trabajar. Se integraron tres equipos por afinidad temática o de procedencia para un trabajo conjunto. Posterior a ello, fue necesario fragmentar el proyecto de investigación y destinar a cada estudiante tareas específicas. Después de haber integrado los equipos, los estudiantes e investigadores se reunieron para diseñar un conjunto de preguntas que pasarían a formar parte de una encuesta que aplicarían posteriormente, lo que favoreció nuevamente el trabajo en equipo, en colegiado como se lee enseguida.

Se juntaron los estudiantes de cada uno de ellos, incluso hubo un grupo muy numeroso. Éramos algunos veinte tantos, como veinte más o menos (EnCor03pg_03).

Primero nos coordinamos por grupos, luego todos presentamos las preguntas para el instrumento y veíamos cuáles se repetían. Ese fue un trabajo en equipo, fue un trabajo colegiado donde cada uno opinó. Fuimos acomodando la redacción, las preguntas; cuál era mejor primero, cuál después. Ese sí fue un trabajo en conjunto, igual la aplicación [del instrumento] (EnCor03pg_04).

Esta modalidad de trabajo colegiado en investigación referida por Corina, ha sido reportada en los hallazgos de Gilmore, Vieyra, Timmerman, Feldon & Maher (2015, p. 19), quienes mencionan que una gran cantidad de estudiantes informaron haber colaborado con una red de individuos que se dedican a actividades de investigación y que incluía asesores de los estudiantes, miembros de la facultad, personal de investigación, compañeros, estudiantes graduados y becarios posdoctorales.

A diferencia de los otros veraniegos, Otto, inició sus actividades en el verano científico en un proyecto en desarrollo. Desde el primer día, la investigadora le dio la bienvenida y procedió a plantearle las actividades en las que participaría.

El proyecto ya estaba iniciado, iba como a la mitad más o menos. A mí me tocó trabajar el seguimiento de egresados (EnOtt04pg_02).

Cuando me puse en contacto con ella nada más me dijo que era bienvenido a la maestría. Nunca hubo un diseño de actividades o un cronograma de actividades previo hasta que estuve allá (EnOtt04pg_10).

Me dijo que el trabajo en el que iba apoyar iba ser más en línea. Me comentó cuál era su proyecto, qué era lo que necesitaba de apoyo, que si estaba de acuerdo, que si me parecía en lo que la iba a apoyar y que si no, que le dijera si había otra manera de hacerlo, que yo estaba en todo mi derecho de decir si no me gustaba o si me quería retirar (EnOtt04pg_02).

Como se aprecia en los señalamientos anteriores, la investigadora no le dijo previamente al estudiante sobre qué iban a trabajar, fue hasta su llegada que le definió la tarea y el modo en que habría de participar; incluso, le hizo notar que si no estaba de acuerdo podría retirarse, lo cual, en ese nivel de avance de la estancia de verano, para cualquier estudiante implicaría rechazar su participación, dado que ya no podría realizarla con otro investigador/a. Este tipo de situaciones podrían evitarse si al principio se le plantea al veraniego las actividades que desarrollará para que tome sus decisiones.

Dinámica de trabajo académico y relaciones personales emergidas

Después de ese primer encuentro donde se le explicitó a los veraniegos las actividades que realizarían durante su estancia, cada uno asumió su propio ritmo de trabajo en función de las tareas y acciones encomendadas. Por ejemplo, Gerónimo mencionó que desde el primer día tuvo un buen trato con la investigadora, lo que propició una buena relación de trabajo orientada al aprendizaje práctico de actividades de investigación. Al inicio la veía todos los días, trabajaba de tres a

cuatro horas y se llevaba trabajo a casa, sin embargo, poco a poco los encuentros se prolongaron.

Desde el primer día [la investigadora] me dijo, vamos a hacer un registro de observación, elaborar una entrevista y vamos a sacar categorías, tener categorías presentes para hacer observaciones y todo de una manera muy práctica. Yo no me quedé solamente en lo teórico pues fui a revisar cuestiones prácticas en la investigación, porque me decía que es así como se forma un investigador (Enger01pg07).

Fue algo pesado y aunque al principio comenzamos a vernos diario, ya después fue como cada tercer día, ¿no? O a veces postergábamos un poco más (Enger01pg09).

Ese involucramiento en actividades prácticas de investigación del que fue partícipe Gerónimo es referido por De la Cruz (2014, p. 125) y Jansen et al., (2015, p.1342) como una estrategia con alto potencial formativo, donde se requiere que los estudiantes participen en todo el proceso investigativo hasta familiarizarse con aspectos esenciales como los supuestos epistemológicos, problemas teóricos, metodológicos, cuestiones de tipo operativo e instrumental, así como la administración de proyectos.

Como contraparte, Romina relató que el primer día fue un poco tenso entre las compañeras y el investigador, aunque solo al principio, justo porque no se conocían, sin embargo, después de platicar un momento entre ellos, ese sentimiento se transformó en confianza y facilitó la comunicación, a tal grado de sentirse en libertad de explicitar sus desacuerdos con las actividades encomendadas, como lo señaló.

Desde el primer día con la presentación con el investigador fue un tanto este... así como que un poquito tensas porque no conocíamos a nadie, pero después no sé, de la nada surgió la confianza tanto como del investigador y las compañeras (EnRom02pg05).

Creo que eso fue un elemento, una pieza clave para que pudiéramos trabajar más abiertamente, tranquilos, de decir mira pues esto no me está gustando (EnRom02pg05).

Sobre estas condiciones de trabajo que vivió Romina, donde podía manifestar con plena confianza sus opiniones al investigador y sus pares veraniegos, diversos autores como Salinas, Polanco, Castillo, et al (2014, p. 6); Stamp, Tan—Wilson & Silva (2015, p. 434); Jansen et al. (2015, p. 1343); Nadelson, Warner & Brown (2015, p. 2), y Hajdarpasic, Brew & Popenici (2015, p. 10), coinciden en señalar que se genera un aumento en la confianza de los estudiantes cuando se abordan actividades de investigación con un acompañamiento cercano del investigador.

Aunque el proyecto en el que participó Romina y sus pares de verano estaba en incubación, consideraron que cada una realizaría actividades específicas por separado, sin embargo, la situación fue diferente. Las jóvenes trabajaron en conjunto sobre aspectos iniciales de una investigación, por ejemplo, la búsqueda y revisión de literatura existente sobre el tema vía Internet y consulta en biblioteca. Así su primera semana de trabajo fue de exploración sobre el tema.

La primera semana fue de exploración acerca del tema. El profe nos dijo: ustedes busquen y pues fue directamente de lo que encontrábamos en la web. Algunos de los documentos ya los había consultado aquí en la universidad y algunos artículos PDF que me sirvieron de referente (EnRom-02pg10).

Hubo un segundo momento en el que el maestro nos facilitó el acceso a la biblioteca de ahí del CUC y pues ahí sí revisamos los libros, pero hablaban acerca de la investigación para definir la metodología y todo ese tipo de cosas. Ahí revisamos tres libros que igual se trabajaron (EnRom-02pg10).

Como se aludió en páginas anteriores, la incorporación del estudiante a un proyecto de investigación desde las primeras ideas resulta favorable, posibilita

que conozcan en mayor profundidad el proceso de una investigación, cómo organizarla y qué elementos considerar para el desarrollo de habilidades investigativas.

Por su parte, Corina refirió que al principio había fricciones entre los estudiantes, sin embargo, a pesar de ser un grupo numeroso se generó una buena relación académica grupal entre ellos y con la investigadora, quien implementó diversas mediaciones para lograrlo. A la par de esas actividades académicas, Corina tuvo la oportunidad de tener conversaciones personales con la investigadora, lo que propició mayor cercanía entre ellas.

Al principio como que había mucha fricción con los demás compañeros y a la maestra Leticia, como es psicóloga, le tocó mediar esa parte. Nos fue suavizando a todos o viendo la manera de que trabajáramos bien; y sí, sí tuvimos buena relación con ella, e incluso me prestó unos libros que le acabo de mandar con una compañera que vino de allá (EnCor03pg_04).

Esta dinámica de trabajo favoreció en ella aprendizajes claves en la actividad de investigación como el trabajo colegiado, el establecimiento de acuerdos, el respeto a las ideas de los otros, capacidad de mediación y resolución de conflictos, entre otros. Además, fue testigo de las mediaciones que implementó la investigadora para disminuir las diferencias en el grupo de trabajo y canalizar sus esfuerzos a una mayor colaboración y producción académica (Gelso, 2006, p.8 y p.13).

A diferencia de ella, Otto comentó que la interacción que tuvo con la investigadora fue solo académica y que tuvieron pocos encuentros cara a cara, dado que la investigadora le solicitaba avances vía correo electrónico y le proporcionaba retroalimentación por esa misma vía.

La verdad, fue algo muy, muy profesional; nada más era, cómo vas, muy bien, espero tales avances para tal día, tú me avisas (EnOtt04pg_08).

Con esa modalidad de trabajo, Otto llegó a sentirse desvalorado, consideró que la investigadora y él necesitaban más encuentros cara a cara para discutir el

instrumento de recolección de datos con base en las tareas que le fueron asignadas, sin embargo, percibía que la investigadora contaba con escaso tiempo para ese tipo de encuentros. Lo anterior le hizo pensar que los investigadores requieren ser más responsables y organizar mejor sus tiempos para atenderlos cara a cara, porque esa dinámica de distanciamiento les resta posibilidades de aprender y crecer. Como él lo refirió, asistir a un verano científico para no ser atendido no tiene caso.

En un principio me sentí desvalorado [...], no necesitaba que estuviera conmigo, pero sí creía que era pertinente que tuviéramos más sesiones en conjunto para revisar el instrumento, para que me recomendara más cosas, y siento que desvaloró mi presencia ahí; en ese momento era, pues sí, necesitamos tu ayuda, pero no tengo tiempo para trabajar contigo (EnOtt04pg_06).

Para ser asesor de un veraniego se necesita más responsabilidad o tal vez más tiempo, entonces, si vas y te encuentras con alguien que tiene mil cosas por hacer, no tiene caso porque no te está dando esa oportunidad para aprender más y crecer con lo que ella sabe (EnOtt04pg_11).

Autores como Magaña, Aguilar y Sandoval (2014, p.116), reportan que en ocasiones el investigador no motiva a los estudiantes o lo hace muy poco; estiman que hay falta de interés en ellos para fomentar el deseo de aprender o de desarrollar competencias en investigación en los estudiantes. Sobre esa situación, Millspaugh & Millenbah (2004, p. 6), sugieren que los investigadores tengan mayor disposición, cercanía y tiempo para los estudiantes, incluso durante las horas no programadas.

Otto profundizó sobre la situación vivida en las actividades que le fueron encomendadas y expresó lo siguiente:

Los del núcleo básico académico de la maestría me pidieron que les ayudara a diseñar un instrumento [...] trabajé meramente en la indagación

acerca de instrumentos que fueran los indicados para lo que se necesitaba porque me dediqué solo a eso (EnOtt04pg_04 y 09).

El comentario anterior, permite apreciar que en ciertas ocasiones los veraniegos suelen ser aceptados para involucrarlos en tareas pendientes o actividades menores que consumen tiempo y esfuerzo y que los investigadores descargan en ellos con una especie de fin utilitario, las cuales tienen poco que ver con un proyecto de investigación en forma, y como advierten Martínez (1993, p. 2) y Moreno (2005, p. 5), propician escasa formación y más entrenamiento en cuestiones técnicas e instrumentales. Sobre esta situación, Jansen (2015, p. 1354) ha detectado que algunos investigadores usan a los estudiantes en las actividades que ellos tienen que realizar, por lo que sugiere ir más allá de un beneficio personal. Esto tiene que ver con la presencia de vicios éticos en la formación para la investigación señalados por Moreno y Romero (2011, p.80).

Lectura general

Las evidencias presentadas en el apartado anterior, permiten apreciar que en la estancia de verano científico los modos de trabajo y los acuerdos iniciales comienzan desde el primer encuentro con el investigador e inciden en el desempeño de los estudiantes en cada proyecto y en los aprendizajes logrados. En algunos casos se percibió cierto margen de improvisación en la dinámica académica del verano científico, donde uno de los investigadores solo tenía en mente el proyecto que quería realizar; en otro caso, la magnitud del proyecto y de los veraniegos aceptados implicó la colaboración de otros investigadores y mucho trabajo colegiado de los estudiantes con escasa atención personal.

En cada caso se evidenció modos de trabajo académico distintos en la dinámica del verano científico, los cuales se desarrollan en rangos variables que van del trabajo individual al trabajo en grupo, del involucramiento en actividades de investigación al involucramiento en actividades pendientes del investigador, del acompañamiento estrecho cara a cara al trabajo distante on—line focalizado en el producto.

Cada uno de ellos con contribuciones diferentes en términos de formación para la investigación, por ejemplo, revisión sistemática de la literatura, búsqueda

de información para la selección, diseño e implementación de un instrumento de recolección de datos, involucramiento en las diversas tareas y acciones en el desarrollo de una investigación, incluido ejercicios de análisis de datos, entre otros. Sin embargo, hay situaciones como la de Otto donde el veraniego es utilizado para sacar los pendientes académicos del investigador donde se pierde el objetivo del verano científico, se incurre en vicios éticos y se pierde de vista que el veraniego es un aprendiz interesado en el saber hacer del oficio de investigador y que por eso está allí.

En término de relaciones personales, se percibe mayor vínculo entre veraniegos a pesar de la cantidad de participantes en un mismo proyecto. Si bien predomina la relación *académica* entre estudiantes e investigadores, hay casos como el de Romina donde se logra trascender al plano de las *relaciones personales*, lo cual contribuye a un involucramiento mayor del estudiante en las actividades del proyecto, a sentirse atendido y valorado. Aspecto que requiere mayor atención en estos espacios formativos.

Consideraciones de cierre

En lo reportado se encontró que la *relación cara a cara* entre investigadores y veraniegos es sustancial para un buen desempeño en las tareas académicas asociadas al proyecto de investigación en el que participan, sin embargo, se identificó que no siempre sucede así. Algunos estudiantes tienen pocos encuentros cara a cara con los investigadores por las múltiples actividades que éstos desempeñan, lo cual genera en ellos un sentimiento de desvaloración de su persona, de sus capacidades y posibilidades de aportar al proyecto de investigación, además de una sensación de uso, muy distante del objetivo principal de este tipo de programa. Al respecto, estudios como el De la Cruz (2014, p. 124) mencionan que algunos estudiantes “quedaron decepcionados” de este encuentro, porque no se cumplieron las expectativas que se habían generado, en especial, las formativas.

Como se pudo apreciar, en esos encuentros cara a cara el estudiante convive con otros veraniegos, con otros estudiantes de apoyo o con otros investigadores y profesores de la institución receptora, donde aprenden a trabajar en colegiado, construyen vínculos o redes de apoyo académico, y tienen la posibilidad de conocer otros modos de hacer investigación, así como explorar las líneas de in-

vestigación que se cultivan en esa institución y la oferta académica de pregrado y posgrado existente, lo cual los aproxima a cubrir el objetivo del programa. No obstante, se advierte que esos logros y aprendizajes podrían diluirse al priorizarse otra dinámica distinta a la presencial o cara a cara.

La contingencia actual frente a la pandemia de Covid—19 ha incidido en el desarrollo del verano científico —edición 2020— en modalidad virtual a través de una pantalla, lo cual puede limitar el diálogo cotidiano directo, así como el tipo de actividades y aprendizajes a desarrollar. Esta situación genera algunos cuestionamientos en términos de formación para la investigación, por ejemplo, ¿cuáles habrán de ser las nuevas formas de relación entre el investigador y el estudiante?, ¿qué medidas se habrán de implementar para continuar con el trabajo académico del Programa Delfín sin sacrificar el aspecto formativo y sin priorizar el aspecto logístico—administrativo que contribuya solo a sostener indicadores?, ¿qué actividades y qué aprendizajes se propiciarán?, ¿con qué nivel de alcance formativo?

Estos cuestionamientos, invitan profundizar el conocimiento sobre lo que ocurre en la dinámica del verano científico del programa Delfín en términos de formación para la investigación en esa circunstancia, así como dar cuenta de las experiencias vividas y los significados atribuidos por el veraniego y el investigador.

Bibliografía

- De Ipola, E. y Castells, M. (1975). *Metodología y epistemología de las ciencias sociales*. Madrid: Ed. Ayuso.
- De la Cruz Miguel, A. (2014). *Formación temprana para la investigación: cultura académica, prácticas de investigación y desarrollo del habitus científico en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Guadalajara.
- Gelso, J. (2006). On the Making of a Scientist—Practitioner: A Theory of Research Training in Professional Psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, *S*(1),3—16. doi: 10.1037/1931—3918.S.1.3 .
- Gilmore, J., Vieyra, M., Timmerman, B., Feldon, D., & Maher, M. (2015). The Relationship between Undergraduate Research Participation and Subsequent

- Research Performance of Early Career STEM Graduate Students. *The Journal of Higher Education* 86(6), 834—863. Project MUSE, doi:10.1353/jhe.2015.0031.
- Hajdarpasic, A., Brew, A., & Popenici, S. (2015) The contribution of academics' engagement in research to undergraduate education. *Studies in Higher Education*, 40 (4), 644—657. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.842215>
- Jansen, D., Jadack, R., Ayoola, B., Doombos, M., Dunn, L., Moch, D., Moore, M., & Wegner, D. (2015). Embedding Research in Undergraduate Learning Opportunities. *Western Journal of Nursing Research*, 37(10) 1340—1358. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0193945915571136>
- Magaña, M., Aguilar, M., y Sandoval, C. (8,9 y 10 de octubre de 2014). El desarrollo de actividades de investigación en Las ciencias administrativas e informáticas. El caso del programa de verano científico. XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. (pp.1—19), Ciudad de México. UNAM. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xix/docs/8.05.pdf>
- Martínez, Rizo, F. (1993). La formación para la investigación: formación en el posgrado y fuera de él. En, Memoria. Debate sobre la educación en las Postrimerías del Siglo XX (pp. 1—8). IMCED. http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20043%201993%20La%20formacion%20para%20la%20investigacion%20IMCED.pdf
- Millsbaugh, Joshua., Millenbah, Kelly. (2004). Value and structure of research experiences for undergraduate wildlife students. *Wildlife Society Bulletin*. 32. (4), 1185—1194. [https://doi.org/10.2193/0091—7648\(2004\)032\[1185:-VASORE\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.2193/0091—7648(2004)032[1185:-VASORE]2.0.CO;2)
- Moreno Bayardo, M. (2003) (coord.). “Formación para la investigación. Estado de conocimiento 1992—2002”. En Ducoing, P. (coord.), Sujetos, actores y procesos de formación [...]. México: COMIE, SEP, CESU.
- Moreno Bayardo, M. y Romero Morett, M. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la norma y el Proyecto de vida. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. España—RINACE, 9(2), 79—96. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art05.pdf>

- Moreno Bayardo, M., Jiménez Mora, J., y Ortiz Lefort, V. (2011). Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados de educación Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1) ,520—540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55130152>
- Nadelson, Louis & Warner, Don & Brown, Eric. (2015). Life's Lessons in the Lab: A Summer of Learning from Undergraduate Research Experiences. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*. 16 (3) 5—12. https://www.researchgate.net/publication/282612687_Life%27s_Lessons_in_the_Lab_A_Summer_of_Learning_from_Undergraduate_Research_Experiences
- Ortiz—Ruiz, N. (2016). Procesos de formación para la investigación: el caso de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAN que participaron en el Verano Científico del programa Delfín en la edición 2015. [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara].
- Programa de Fortalecimiento a la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico. (28 de agosto de 2020). Objetivo del programa. <https://www.programaDelfin.org.mx/sitio/programa—objetivos.php>
- Rosas Escamilla, R. (2014). Acercamientos a la investigación durante estudios de licenciatura a través del programa Verano de Investigación Científica, y su posible impacto en la definición del futuro laboral. <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/transdisciplinario/SiteDoc/Otros/protocolo%20Rocio%20Rosas%20DCTS.pdf>
- Salinas—Polanco, T., Castillo—Vera, E., Márquez Sandoval, Y. y Vizmanos—Lamote, B. (2014). Los veranos de investigación, antecedentes y perspectivas. *Revista de educación y desarrollo. Revista de Educación y Desarrollo*, 11 (29), 53—61. http://saludpublica.cucs.udg.mx/tem/_5VD14UADO.pdf
- Stamp, N., Tan—Wilson, A., Silva, A. (2015). Preparing Graduate Students and Undergraduates for Interdisciplinary Research, *BioScience*, 65, (4), 431—439. <https://doi.org/10.1093/biosci/biv017>

Prácticas de la formación para la investigación educativa en académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit

Hugo Montaña Fregoso

Resumen

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos de un estudio que se centró en la formación práctica informal para la investigación educativa, en académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Se interpretan las prácticas de formación para la investigación educativa identificadas a partir de las narraciones, que son vividas por los académicos en el margen de las actividades correspondientes a un cuerpo académico y en sus diversas responsabilidades institucionales, en el diseño curricular, la docencia, así como en la tutoría de tesis. **Palabras clave:** formación para la investigación educativa, formación práctica informal, prácticas de formación, académicos.

Introducción

El presente texto surge de la realización de la tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara, proyecto que se trabajó durante los años 2014—2016, y lleva por título: “Aproximación a la formación práctica informal para la investigación educativa, promovida a partir de las políticas de fomento a la investigación, en académicos de una Universidad Pública. Condiciones, prácticas y aportes”.

Éste trabajo de investigación se realizó con base en el paradigma cualitativo, el estudio de caso en su modalidad de instrumental, el análisis de políticas en su modalidad de *policy studies*, consistió en la realización de análisis de documentos (de políticas, institucionales y personales), y entrevistas cualitativas

semiestructuradas a cuatro miembros de un colectivo de investigación que se desempeña en un Programa de Licenciatura de la UAN.

Dichas entrevistas fueron analizadas a la manera de la codificación y de la generación de redes semánticas, las cuales son esquemas que permiten visualizar las relaciones entre códigos y familias de códigos con categorías y subcategorías. De tal manera que las redes semánticas aportaron a visualizar, mediante el análisis, las relaciones entre las prácticas de formación, las condiciones en las que trabajan los académicos y los aportes que tienen las prácticas de formación a la formación práctica informal para la investigación educativa. En lo que respecta a las prácticas de formación, a partir de las redes semánticas, se lograron visualizar las actividades de los académicos que en la interpretación se podrían entender como prácticas a partir de sus aportes a la formación para la investigación.

El tema central del texto que aquí se presenta es la interpretación de las prácticas de formación para la investigación educativa, que son desarrolladas por académicos de la UAN en actividades del cuerpo académico y en otras de sus responsabilidades institucionales, las cuales ofrecen rostro a la formación práctica informal para la investigación educativa y que son parte de un eje del análisis de las entrevistas realizadas.

Aquí las prácticas de formación se entienden como formas de dinamizar la formación, y surgen de las actividades que realizan los académicos como colectivo de investigación, así como de sus responsabilidades institucionales. Potenciar dichas prácticas de formación para la investigación puede ser un medio para que los académicos tengan la oportunidad de formarse para la investigación en sus contextos de trabajo y en las condiciones en las que se vive el oficio en sus universidades.

El documento está organizado en cuatro apartados, en el primero se pretende dar cuenta de los planteamientos teóricos base para la interpretación de las prácticas de formación para la investigación. En el segundo, se ofrece la interpretación de algunas prácticas de formación para la investigación identificadas en las actividades realizadas por los integrantes del cuerpo académico. En el tercero se plantean las prácticas de formación identificadas en la tutoría de tesis, que puede ser o no parte de las actividades que el académico realiza como parte del cuerpo académico. En el cuarto se presentan prácticas de formación relacionadas con la

docencia y el diseño curricular. Para cerrar, en el quinto apartado se abren algunas discusiones y se plantean notas para la reflexión.

Planteamientos teóricos

Los planteamientos teóricos utilizados para el trabajo de investigación tienen que ver con la formación desde la teoría educativa (Honoré, 1980; Ferry, 1990, 2004; Beillerot, 1998; Filloux, 2004), la formación para la investigación (Moreno, 2009), la formación práctica para el oficio de investigador como quehacer artesanal (Sánchez, 1987; 2014; y Torres, 2013) y la cuestión informal de la formación de investigadores (Moreno, 2005 con base en De Ibarrola, 1989; Jiménez, 2009; Ortiz, 2009, p. 29 — 33).

Con base en lo anterior, la formación en general se asume como un proceso infinito, desarrollado por el ser humano a lo largo de su vida, que consiste en ponerse en forma a partir de las mediaciones que la persona recibe del entorno y la formación para la investigación, se entiende como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos en el que la intervención de los formadores, como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico, consistente en promover y facilitar, preferentemente y de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de las habilidades, hábitos, y actitudes, y la internalización de valores que demanda la práctica denominada investigación (Moreno, 2005, p. 521; 2009, pp. 113—114).

La definición de formación para la investigación hace referencia a lo que acontece en las dimensiones formal, informal y no formal de la actividad. Formal cuando la formación se genera en los espacios pensados y diseñados para eso, como en los posgrados y las actividades que dentro de ellos se organizan. No formal cuando la formación es desarrollada fuera del ámbito escolar, por ejemplo, en cursos o talleres poco estructurados. Informal cuando se desarrolla en espacios de la vida cotidiana, que no son pensados, ni diseñados para la formación: como en los proyectos de investigación de los académicos, que desarrollan en los cuerpos académicos o en ejercicios de las diversas responsa-

bilidades institucionales (docencia, diseño curricular, evaluación, investigación, administración—gestión).

Entonces, la formación para la investigación en la práctica es desarrollada por dos vías, una es la vía didáctica, desplegada en programas de licenciatura o posgrado, y la otra es por la vía institucional, complemento de la formación formal que se visualiza en un entorno informal (Moreno, 2005, p. 6 con base en Arredondo, Martínez, y otros, 1989). Ambas suceden en el entorno de la práctica de la investigación como actividad profesional. La formación práctica informal para la investigación educativa se entiende como un proceso que es desencadenado mediante la participación de los académicos o investigadores en proyectos de investigación, construido a partir de la realización de las actividades correspondientes a esta actividad.

Aquí interesa la formación que resulta ser un complemento, debido a que los académicos que realizan investigación tienen ya un sustento de formación formal en licenciatura, maestría o doctorado, o pueden encontrarse realizando estos estudios a la par que desarrollan su formación en la práctica.

En congruencia con lo planteado, las prácticas de formación, en lo que se refiere a la formación para la investigación educativa, se entienden como las formas concretas en que los pares como mediadores humanos dinamizan los procesos de formación propios y de los compañeros (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011, p. 19). Entonces, las prácticas de formación que aquí interesa interpretar, son las que representan una forma de visualizar la dimensión informal de la formación para la investigación en académicos. Por lo que de aquí en adelante, cuando se haga mención del concepto práctica/s de formación, se hace referencia a las que acontecen en la dimensión informal de la formación para la investigación.

Aquí se asume que las prácticas de formación para la investigación educativa, mediante la dinamización, generan cambios y aprendizajes tendientes a la construcción de la persona que realiza o se encuentra aprendiendo el oficio de investigador. La base para entender a las prácticas de investigación como prácticas de formación surge de la inquietud relacionada con que al hacer investigación se aprende a hacer investigación (Sánchez, 1993, 2014, p. 14, 37; Beillerot, 1998, p. 120; Rojas, 2008; Moreno, Jiménez, y Ortiz, 2011).

A su vez, el cuerpo académico se entiende como un colectivo de profesores—investigadores que comparte líneas de generación y aplicación del conocimiento, realiza actividades de investigación, se ubica en una universidad pública y forma parte de una política que pretende mejorar la calidad de la educación superior en México. Es en las actividades de dicho colectivo donde algunas prácticas de formación para la investigación educativa son vividas.

A su vez, se entiende a las reuniones de trabajo del cuerpo académico, así como a las actividades que de ahí se deriven como posibles escenarios de formación, donde acontecen las prácticas de formación informal para la investigación educativa, individuales y/o grupales. Posibles debido a que no se garantiza que todas las actividades de investigación se conviertan en prácticas de formación para la investigación educativa.

Con escenarios de formación se hace referencia a los espacios en los cuales acontecen las prácticas de formación para la investigación educativa, de cualquier dimensión informal, formal o no formal. Un ejemplo de práctica de formación en lo informal, se ve reflejado en la manera en que una de las académicas expresó el sentido que le ofrece a las reuniones que realizan en el cuerpo académico: “es un seminario de formación permanente cada (vez) que nos reunimos” (EAa1pg9)³².

En el presente texto se pone énfasis en las prácticas de formación de la dimensión informal de la formación para la investigación, aunque se tiene claro que la cuestión formal es un sustento indispensable para el desarrollo de la formación práctica informal, debido a que ofrece elementos base y sentido a los académicos en cuanto a las maneras de hacer y pensar la actividad de investigación. Dicho énfasis se sostiene en que las políticas y programas de fomento a la investigación propician que los académicos realicen investigación, y es en el hacer de dicha actividad donde se promueven más los aprendizajes para realizarla.

³² El significado de la clave para identificar las referencias empíricas. En EAa1pg es E=entrevista — Aa=Académica / Ao=Académico — 1=número de entrevistada/o — pg=página de ubicación en la transcripción.

Algunas prácticas de formación para la investigación educativa en las actividades del cuerpo académico

En el presente apartado se muestran las interpretaciones de prácticas de formación para la investigación educativa, grupales e individuales; se realizó la separación de dichas prácticas con la intención de ofrecer orden a la interpretación, diferenciarlas y establecer relaciones entre algunas de ellas, así como mostrar evidencias de que se encuentran entrelazadas.

Las prácticas de formación para la investigación educativa (grupales) que fueron identificadas a partir de las actividades que llevan a cabo quienes integran el cuerpo académico, tienen que ver con la discusión en cuanto a los intereses de investigación, las relaciones personales y los intereses por temas disciplinares o didácticos. Un par de informantes expresaron algunas maneras en las que se reconocen y se superan diferencias:

las relaciones personales se mejoran, las diferencias de opinión crítica disciplinar se plantean y se sostienen, eso no implica mayor problema que expresarlas y estarlo manifestando” (EAa1pg9).

en las reuniones de academia las diferencias se discuten y se trata de entender y de coincidir en voluntades y en intereses sobre qué hay que investigar (EAo2pg5).

En los comentarios referidos se puede apreciar que las diferencias en relación con los temas que investigan se convierten en un punto de discusión, debido a la diversidad de líneas que atienden los integrantes del colectivo.

A su vez, la manera en que las discusiones aportan a mejorar las relaciones personales, al menos desde la percepción de las académicas, presenta una clara orientación hacia la formación, promueven la activación de una disposición de los académicos por involucrarse en un entorno en el que se saben conscientes de que se encuentran en posibilidades de aprender, de comprender al otro y de emprender proyectos en conjunto (Beillerot, 1998, p. 2; Filloux, 2004). Las diferencias para los académicos no representan un conflicto, sino una oportunidad de aprender y ponerse a disposición de formarse en conjunto.

Durante el trabajo de investigación de los académicos las discusiones se van ampliando, ya sea de temas disciplinares o didácticos. Sobre este asunto una académica refiere: “seguimos abordando cada vez tópicos o temas que van quedando pendientes y que a veces hasta se alejan del objetivo de la investigación formalmente” (EAa1pg9).

Al respecto es importante hacer una precisión, cuando los académicos llevan las discusiones más allá de los temas que abordan en un proyecto de investigación, se puede visualizar un interés genuino por analizar, discutir y aprender temas nuevos o de interés para las actividades institucionales y su vida profesional, así como por enfrentar retos y propiciar su formación. A partir de lo expresado en la referencia, se puede apreciar que el trabajo durante las actividades del cuerpo académico no se reduce a proyectos de investigación.

Asimismo, los diversos modos de entender la investigación, sus procesos y realizar las actividades que corresponden a ésta, propician discusiones que pueden ser solventadas mediante consensos, desde donde se logran construir prácticas de formación. Lo cual se ilustra en el siguiente párrafo:

...muchas de las veces en las discusiones que tenemos cuando hablamos y dialogamos e intentamos consensar sobre las ideas de un proyecto, para precisar qué elementos o criterios van a formar parte de ese documento, depende de lo que cada quien entienda por referentes teóricos, por elementos conceptuales, se generan esas discusiones (EAo3pg8).

En esta referencia empírica es posible apreciar elementos tendientes a discusiones de cuestiones metodológicas y epistemológicas de la investigación, lo que da evidencia de que la discusión colegiada puede ir en diversos sentidos, esto a partir de la orientación que le brinden los mismos académicos durante sus sesiones de trabajo y aportar diversos elementos a la formación de los académicos.

Por ejemplo, algunos de los elementos que pueden aportar son: ejercicio y desarrollo de las habilidades de pensamiento, construcción conceptual, metodológicas, así como, de construcción social del conocimiento. Ejercitar habilidades como, pensar crítica y reflexivamente, generar ideas, apropiar y reconstruir las ideas de otros, entre otras (Moreno, 2005).

Por otra parte, el trabajo realizado por los académicos como parte del cuerpo académico puede ser delegado de manera individual o en equipos, a partir de ahí pueden surgir otras prácticas de formación para la investigación educativa. Las actividades que lograron ser identificadas como prácticas de formación para la investigación educativa (individuales) son: el análisis e interpretación de la información; la discusión latente; la redacción; retomar lecturas; la reflexión; el autoanálisis de la condición personal de formación; la gestión; el reconocimiento de las necesidades de formación de otras personas; así como la organización y coordinación de actividades.

El análisis e interpretación de la información se puede entender como una práctica de formación a partir de las implicaciones que tiene, como la reflexión y la discusión. En cuanto a esto una informante expresó: “a la hora de analizar requieres tiempo, reflexión profunda, discusiones colegiadas de otro tipo” (EAa1pg4).

En el señalamiento anterior se percibe que, tras entender esta tarea de la investigación como una práctica de formación para la actividad, se puede visualizar con miras a la reflexión, a repensar lo que se analiza, y en cuestiones personales que surgen de lo grupal, desde aquí se puede hacer presente la representación de situaciones y propiciar la formación mediante los retornos reflexivos (Ferry, 2004), que pueden encontrarse orientados a las cuestiones epistemológicas, metodológicas, teóricas, de aportes al conocimiento, de habilidades para la investigación e incluso de cuestiones íntimas personales.

Los académicos al considerar y seguir inquietudes personales vinculadas o no a los proyectos de investigación que trabajan al interior del colectivo, se enfocan en reflexionar, por lo que se desencadena una práctica de formación para la investigación. Enfocarse implica tener la discusión latente, al menos en el pensamiento, con la disposición de reflexionar en cualquier momento, lo que se ve ejemplificado en el siguiente comentario:

...en lo relacionado con el gusto por la investigación y sobre todo en cuanto a temáticas, yo estoy muy preocupada analíticamente, desde hace mucho tiempo, en cuanto a ¿cuál es la vocación investigativa de la universidad? y ¿cuál debería de ser la del área? (EAa1pg5).

A partir de lo planteado se puede inferir que la académica hace referencia a una preocupación analítica que se encuentra presente de manera constante entre sus reflexiones, una práctica tendiente a la metacognición, como autocuestionarse y autorregular los procesos cognitivos (Moreno, 2005), vinculada con su entorno laboral y con sus intereses académicos, lo que propicia que viva con la preocupación, la interiorice, la reflexione y la analice de manera continua.

Asimismo, la redacción es otra de las actividades que se puede visualizar como práctica de formación para la investigación, debido a que a partir de ella se pueden desencadenar aprendizajes individuales y para el resto de los académicos del colectivo, lo que se hace notar a continuación:

me toca la responsabilidad de tener un capítulo de un libro que vamos a editar de manera conjunta todos los integrantes, para que ese sea el producto (...) mi participación tiene que ver con la redacción general y la revisión del producto final ya cuando todos aportan su parte (EAa1pg10).

Del señalamiento anterior se puede inferir que la redacción se vincula con la construcción y reconstrucción de los textos, la revisión que la académica realiza a los textos es para buscar detalles en la redacción, que puedan ser mejorados y solventados por los otros académicos. Aquí se visualiza cómo una práctica de formación para la investigación individual se puede convertir en grupal, siempre y cuando los académicos lo permitan.

Lo anterior puede desencadenar prácticas de formación a partir de las críticas, comentarios y mediaciones que se realicen para la mejora de los textos, lo que habría de aportar a que los compañeros pudieran aprender algunas cuestiones de la escritura y de la presentación de resultados. Desde ahí se pueden desencadenar discusiones colegiadas que posibilitan otras prácticas de formación.

A su vez, volver a revisar textos que ya se creían entendidos, resignificarlos y lograr tener interpretaciones diferentes se convierte en una práctica de formación para la investigación. Por ejemplo, cuando una académica logra desarrollar una interpretación diferente de un texto, más profunda, más amplia, más reflexiva o más relacionada con sus referentes actuales para entender la realidad educativa.

Lo anterior se refleja en lo que la académica expresa: “retomar de manera crítica lecturas que yo consideré que tenía dominadas y que ahora que las releo han adquirido un nuevo significado” (EAa1pg13). Al respecto es importante hacer una precisión, el otorgamiento de un nuevo significado o de un significado más completo a los textos se encuentra sustentado en la diferenciación, y se piensa que esto ayuda a representar la realidad, condición que orienta a la formación (Honoré, 1980; Ferry, 1990, 2004).

Asimismo, el reconocimiento de los avances, el cuestionar y dudar, así como la visualización de los retos que le esperan a la académica, se ve reflejado en el autoanálisis de los académicos en cuanto a su condición personal de formación. Sobre este mismo asunto, a continuación, se presentan un par de narraciones:

...no sé y tampoco me he dado a la tarea y esa es una autocrítica también, de ver con qué tanta ética hemos estado actuando. Yo no sé si la tenga, de hecho, me lo cuestiono, siempre la tengo presente como concepto, como categoría (EAa1pg14).

considero que no es grande mi experiencia, no ha sido de mucho tiempo, pero también reconozco que es porque desarrollo varias funciones a la vez, no estoy completamente dedicada a la investigación (EAa4pg2).

En las narraciones referidas se hace notar que, el autoanálisis de la condición personal de formación resulta revelador para que los académicos sean conscientes de la condición actual en que se encuentran, cómo pueden mejorarla, de las posibles fallas que tienen. Esto aporta a la construcción de su formación para la investigación como un proyecto individual y en conjunto, como profesionales de la educación integrantes del cuerpo académico y como colectivo de investigación (Ferry, 2004).

Aquí resulta pertinente reconocer la importancia de la autocrítica, la humildad y el cuestionamiento a uno mismo, que son elementos que dan cuenta de los esfuerzos que invierten los académicos por desarrollar su formación. Actividades que van construyendo al académico como un profesional de la educación consciente en cuanto a sus prácticas, no solo en lo que corresponde a la inves-

tigación, sino como persona—ser humano. Aquí la ética se hace presente como una categoría transversal de la formación, que no se reduce solo a lo relacionado con la investigación educativa.

Por añadidura, la crítica en cuanto a la manera de dar cuenta de los resultados de investigación implica reflexión, y puede impactar en los demás integrantes del cuerpo académico; principalmente, cuando una académica tiene la visión para detectar debilidades y es capaz de valorar los esfuerzos de los demás. Un ejemplo de ello aparece en el siguiente comentario:

...me ha resultado muy significativo darme cuenta que la mayoría de la gente con la que he trabajado, tiene desarrollado muy poco o deficientemente la habilidad de discernimiento, o la habilidad de discernir para sí mismo el análisis que se requiere para poder plantear por escrito un resultado de investigación.(EAa1pg11).

En el comentario anterior se hace notar que a partir de que la académica tiene noción de las complicaciones de sus compañeros, se encuentra en la posibilidad de pensar las maneras en las que puede aportar a dinamizar la formación del resto de académicos, para que se vean involucrados en la actividad de investigación de la manera más pertinente.

La académica tiene la oportunidad de repensar las formas de trabajar el análisis de la información y los resultados en el proyecto de investigación, ponerlo a discusión con el resto de las integrantes del equipo, dialogarlo, y hasta cierto punto, colaborar con que se propicien estos cambios en el resto de los académicos. Lo cual se puede convertir en un reto, en una práctica de formación para la académica debido a que le implica estructurar disposiciones para apoyar a sus compañeros como equipo de trabajo, en una dinámica de relaciones horizontales.

En un primer momento puede ser una práctica de formación para ella, y en un segundo momento para quienes se involucren en mejorar su habilidad de discernimiento. A partir de esta práctica de formación individual se puede desplegar una práctica de formación grupal o prácticas de formación individuales, en relación al ejercicio de estructurar el análisis e interpretación de la información para los resultados de una investigación.

A su vez, cuando los académicos se encargan de organizar las actividades correspondientes a la investigación, como el trabajo de campo, el análisis e interpretación de la información, el uso de resultados, los congresos, los coloquios, así como la vinculación con otros académicos; pueden desplegar prácticas de formación individuales que generan nuevos retos y metas para el colectivo. Como se aprecia a continuación en un comentario emitido por el coordinador del cuerpo académico:

...organizar actividades, como el congreso de investigación educativa y el coloquio de investigación educativa, que son actividades que surgen entre cuerpos académicos, vincularnos con otras instituciones. Por lo menos ahorita al principio nos hemos propuesto organizar eventos, la idea es ir avanzando hacia realizar proyectos de investigación y otros proyectos de manera interinstitucional (EAo2pg10).

En lo individual, la organización despliega prácticas de formación para la investigación en quien se encarga como responsable, depende de la manera en que éstas se manejen, principalmente cuando es la primera vez que se realizan. Las actividades que organiza el responsable del cuerpo académico, al parecer propician que se vaya trazando una ruta para que el colectivo avance en cuanto a sus responsabilidades que aún no han logrado realizar, lo que implica que se enfrentarán a otras prácticas desconocidas que pueden llegar a ser formativas.

Reconocer las condiciones que estos profesionales de la educación tienen en las actividades del cuerpo académico, ayuda a visualizar el camino que se ha de recorrer, por ejemplo, en lo relacionado con hacer investigación resulta indispensable que las maneras de solventar estas deficiencias propicien que se generen actividades diferentes, con orientaciones y sentidos que posiblemente los académicos antes no hayan tenido la oportunidad de vivir.

Por ejemplo, el congreso de investigación educativa y el coloquio que realizan no van a tener siempre la misma dinámica, las mismas maneras de acontecer, posiblemente tengan la misma lógica de realización; pero pueden ir orientando de una manera cada vez más rigurosa la actividad de investigación, lo

cual propicia implicaciones diferentes en cuanto a lo que pueden mediar para la formación de otros académicos o estudiantes.

Las prácticas de formación individuales y en grupo se encuentran íntimamente relacionadas, debido a que los académicos del colectivo interactúan en ambas sin establecer diferencias claras, difícilmente se podrían establecer límites para separarles, aquí solo se pretende darles rostro para identificarlas y distinguirlas. Los académicos no están todo el tiempo pensando en qué práctica de formación me encuentro, qué ha aportado a mi formación, solamente las viven, en ocasiones pueden darse cuenta de lo que sucede y en ocasiones no. Lo que aquí resulta importante señalar son algunas maneras en las que se hacen presentes, ya que no se da rostro a todas las prácticas de formación que se viven en las actividades del cuerpo académico.

En otras palabras, se reconoce que en las actividades de investigación se desarrollan más prácticas de formación que las que se lograron identificar en este apartado, y que no siempre las actividades que aquí fueron visualizadas como prácticas de formación logran consolidarse como tales. A su vez, se reconoce que los académicos pueden desarrollar prácticas de formación en otros entornos, espacios y tiempos, tal y como se presenta a continuación.

La dirección o asesoría de tesis como práctica de formación para la investigación

La dirección de tesis se puede visualizar como una práctica de formación, es una de las actividades que realizan los integrantes del cuerpo académico. Se puede llevar a cabo de tres maneras, con y sin financiamiento para becar estudiantes como parte de las actividades del cuerpo académico, así como al ser parte de un proyecto de investigación externo al cuerpo académico, sin financiamiento y que tenga las dimensiones del trabajo del tesista.

En el cuerpo académico estudiado ya han tenido la experiencia de realizar un proyecto de investigación con financiamiento, en el que incluyeron a tesisas y han trabajado con tesisas en proyectos externos a las actividades del cuerpo académico. En relación con esto, una informante expresó algunos elementos de su experiencia como asesora o directora de tesis, que resultaron más formativas para ella. Lo que se puede visualizar en las siguientes referencias empíricas:

...mi primera tesis que dirigí fue en el año 2005 a los dos años de haber incursionado en la docencia y entonces fue de gran aprendizaje para mí (...) porque ella sí tenía mucha iniciativa, se logró algo muy bueno y así ocurrió con otras dos tesis” (EAa4pg2).

...tuve una en particular con la que aprendí más, en donde era una estudiante que quería hacer tesis por reto personal pero que no tenía los elementos (...). Para mí fue aprendizaje porque me di cuenta que su interés del objeto de estudio era una aprehensión personal (...) al final también fue un trabajo muy fructífero porque a mí también me obligó a desarrollar estrategias, (...) (EAa4pg2).

De las referencias se precisa que, durante la tutoría de tesis la académica aprendió a ser tutora, a desarrollar estrategias diversas para dirigir el trabajo de sus estudiantes. Las narraciones de la académica ayudan a visualizar la investigación más allá de los cuerpos académicos, como parte de aportar a que los estudiantes de licenciatura o posgrado aprendan a realizar la actividad y desarrollen su formación en este escenario. Esto rompe con los límites de la investigación al interior de los cuerpos académicos, ayuda a visualizar la investigación como una práctica más compleja y que ha venido siendo desarrollada en distintas condiciones.

Cuando el proceso de realización de tesis fue más complicado a la académica le resultó más significativo, debido a que se presentaban más situaciones para solventar, lo que le propiciaba pensar y repensar la labor como asesora. En términos de formación, esto implica reflexionar y representar la realidad que vivía la académica (Ferry, 2004).

En sintonía con este tema, otra de las informantes que expresó la experiencia de tutoría de tesis en el cuerpo académico, refleja la disposición para aprender durante la revisión de la producción escrita de los estudiantes:

...nos responsabilizamos de uno o dos estudiantes para ser director de tesis y estar en colaboración con otros dos o tres compañeros como lectores, para integrar lo que llamamos cuerpo de lectores, y darle seguimiento al trabajo de los estudiantes (EAo2pg10).

Aquí se representan las maneras de organización que se posibilitan a partir del acceso a proyectos de investigación con financiamiento, de tal manera que las condiciones mínimas para realizar investigación promueven el incremento de las prácticas de formación.

En congruencia con los planteamientos previos, a continuación, se muestran un par de señalamientos que reflejan beneficios de la tutoría de tesis:

...puedo desarrollar mejor mis funciones docentes porque con la asesoría y con la dirección de tesis también es la oportunidad de aprender más cosas, desarrollar habilidades, y también a tener mayor intercambio con los compañeros a la hora de hacer los proyectos (EAa4pg7).

tras integrar la revisión de la producción escrita de los estudiantes, y el hecho de estar asesorando estudiantes sobre eso de hacer tesis, te mete al proceso de la investigación. El hecho de asesorar a otros es todavía más ilustrativo para la formación de cualquier académico (EAo2pg5).

En los señalamientos anteriores se aprecia que, de la dirección de asesoría se despliegan otras prácticas de formación, como lo es desde los cuerpos de lectores de tesis, donde se posibilita la apertura al diálogo y a la discusión en cuanto a los elementos de las investigaciones realizadas por los estudiantes. Esto puede ir en dos sentidos, la producción de los estudiantes y el proyecto de investigación en el que se encuentran inmersas la tesis.

El hecho de que desde la visión de uno de los académicos haya sido más ilustrativo para su formación asesorar a estudiantes que realizar investigación, propicia pensar que en este escenario de formación se puedan consolidar más prácticas de formación. Inclusive, realizar tutoría de tesis aporta relaciones con otras actividades como la docencia, debido a que la experiencia de propiciar que otro aprenda a hacer investigación en este escenario se articula con las actividades tendientes al desarrollo de la formación inicial para la investigación de estudiantes.

En otras responsabilidades de los académicos

Las actividades que los académicos realizan en su labor son diversas: administrativas, de diseño curricular, de gestión, de evaluación y de investigación; desde ellas también se pueden desplegar prácticas de formación que aportan a la formación para la investigación, como se puede apreciar en la siguiente experiencia:

...para fundamentar un plan de estudios, requieres hacer un estudio de pertinencia y hacer una investigación sobre las fuentes curriculares de una manera más seria, más rigurosa, (...) pero esa actividad no la registras como proyecto de investigación. (EAo2pg3).

En el señalamiento anterior se percibe, que al menos la fundamentación del diseño curricular se pone en práctica la investigación, desde donde se pueden desarrollar también prácticas que aporten a la formación de los académicos para hacer investigación.

Al parecer, a las actividades del diseño curricular no se les ofrece el estatus de proyecto de investigación por no contar con todas las características de éste. Lo importante aquí es reconocer y valorar la manera en que los académicos pueden hacer uso de las diferentes actividades que realizan en su labor, para con base en ellas aportar más y de una manera consciente a su formación para la investigación.

Asimismo, la docencia ofrece prácticas de formación para la investigación, para los académicos. Durante la implementación de diversas unidades de aprendizaje, relacionadas principalmente con que los estudiantes aprendan de manera inicial a hacer investigación, se promueven aprendizajes y se generan experiencias, como se precisa en el comentario siguiente:

...la responsabilidad que tengo desde hace años de la parte metodológica, en su momento, y de la línea de investigación cuando cambia el plan de estudios (...). Adquiere mayor fuerza la experiencia al hacerme cargo de unidades de aprendizaje relacionadas con la investigación (EAo2pg4)

En el comentario referido se puede apreciar que la experiencia en la docencia intensifica la formación para la investigación del académico, principalmente si logra vincular o articular las experiencias que se viven en ambos entornos, el investigativo y la docencia.

Con base en las dos referencias empíricas citadas en cuanto a la cuestión curricular y la docencia, como generadoras de prácticas de formación, se asevera que los académicos se pueden encontrar en más y diversas situaciones a partir de las que se desarrollan prácticas de formación para la investigación orientadas a mejorar las maneras de desarrollar la actividad.

A su vez, se logró identificar a las actividades relacionadas con la investigación acción como configuradoras de prácticas de formación para la investigación educativa, a pesar de que no sean parte de un proyecto de investigación del cuerpo académico, a partir de que aportan cambios al entorno y, por ende, a quien las realiza.

Es decir, en primera instancia dichas actividades aportan cambios a los académicos y por la naturaleza del método también a los sujetos de estudio, como se puede ver a continuación en lo expresado por dos informantes:

...hasta la fecha sigo haciendo, (...) pequeños ejercicios de trabajo de investigación acción con los grupos de primaria, en donde tú identificas los problemas en matemáticas, en escritura, en producción de textos, en lectura, en la formación científica básica en ciencias naturales, o bien, de práctica de valores; entonces, implementas planes de acción para tratar de formar equipos y tratar de disminuir el problema, entre todos, los niños, padres, directivos, personal de apoyo, trabajadoras sociales, los maestros de educación física y la maestra de educación especial (EAo2pg4).

...he iniciado incipientemente un proceso de investigación acción conmigo misma, aunque no cumpla los parámetros del equipo de trabajo, para ir viendo cómo evoluciona este proceso de acompañamiento de tutoría con los estudiantes en mí misma, y lo he detectado a partir de que he estado involucrada en proyectos de investigación (EAa1pg13).

En la primera referencia se visualiza una experiencia general de cómo la resolución de problemas del entorno inmediato en el que se realizan actividades educativas, no únicamente de la investigación, aporta a que el académico ponga en juego una disposición relacionada con mejorar, haga uso de las relaciones con sus pares y conduzcan actividades en conjunto. Esto tiene que ver con una práctica de formación que puede ser individual y al mismo tiempo grupal.

En la segunda referencia se aprecia que la autorregulación del aprendizaje y las disposiciones de la académica para ser tutora, la experimentación y las relaciones con las situaciones que se encuentran a su alcance, propician que se desarrolle una práctica de formación para la investigación, debido a que va organizando y reorganizando su responsabilidad como tutora de estudiantes, aplica nuevas o diversas estrategias, de tal manera que aporten a tener mejores resultados en la formación de los estudiantes e inclusive de ella misma. En otras palabras, estas actividades pueden llegar a ser formativas debido a que tienden a transformar la realidad, generar cambios en las prácticas de la académica, lo que implica diferenciación, reflexión y desencadenar impactos en el entorno (Honoré, 1980; Ferry, 2004).

Con base en lo planteado, se puede decir que las actividades tendientes a la investigación acción entendidas como prácticas de formación son inherentes a la lógica y sentido que tiene este método de investigación, lo que resalta aquí es que posiblemente aún no se han visualizado como prácticas de formación para la investigación y de formación en términos generales.

Comentarios finales

A partir de lo planteado se asume que la generación de consciencia en los académicos respecto a las condiciones en las que se viven las prácticas de formación para la investigación educativa, así como los retos pendientes por enfrentar en cuanto a dicha actividad, aportan una especie de diagnóstico del que se puede partir para generar planes de formación individuales y colectivos. Planes que no precisamente tendrían que ser formales y que podrían incluir a la formación formal, así como ser representados en trayectos de vida personal interrelacionados con lo profesional.

De la misma manera, se reconoce la importancia de la articulación consciente para fortalecer prácticas de formación para la investigación, a partir de las cuales se puede generar la vinculación de escenarios de formación, desde donde se pueden propiciar condiciones congruentes con las aspiraciones que se generen en los planes de formación individuales y colectivos.

A su vez, se resalta la importancia de la reflexión como actividad práctica prioritaria en las prácticas de formación para la investigación de los académicos, para potenciar otras prácticas y el sentido que se le asigna a la manera de vivirlas. Se reconoce que los académicos al realizar tareas de docencia se encuentran en la necesidad de realizar tareas académicas que les demandan cierto dominio de habilidades básicas como la escritura, lectura o argumentación; a partir de compartir dichas tareas en las interacciones con sus pares o estudiantes, participan en la construcción de nuevos retos y en la disposición de generar prácticas tendientes a la investigación que propicien su formación informal para la investigación educativa.

Además, se considera que un elemento base para las prácticas de formación para la investigación educativa radica en la naturaleza de las interacciones generadas entre el académico y sus pares, la cual nace de forma interna en cada uno de los sujetos, se exterioriza en las relaciones sociales entre los académicos y promueve en una formación dinámica.

Para finalizar, a partir de la interpretación realizada se generaron las siguientes preguntas, que pueden orientar intereses de estudios posteriores: ¿Cómo los académicos incorporan los aprendizajes logrados en las prácticas de formación para la investigación, para promover la formación de otras personas? ¿Qué otras prácticas de formación para la investigación se hacen presentes en las diversas actividades de los académicos? ¿Cómo generar ambientes más propicios para potenciar las prácticas de formación para la investigación de los académicos? ¿Qué espacios/condiciones limitan el desarrollo de las prácticas de formación de los académicos? ¿Cuál es la naturaleza de la motivación del académico para desarrollar prácticas de formación para la investigación?

Bibliografía

- Beillerot, J. (1998). La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). *Novedades Educativas*.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Universidad Nacional Autónoma de México y Paidós Mexicana.
- _____ (2004). *Pedagogía de la formación, formador de formadores*. Universidad de Buenos Aires y Novedades educativas.
- Filloux, J. (2004). Intersubjetividad y formación. Universidad de Buenos Aires y Novedades educativas.
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. *Dinámica de la formatividad*. Narcea, S. A.
- Jiménez García, S. (2009). Las tendencias del posgrado y su relación con la formación de investigadores. En M. Moreno, V. Ortiz, S. Jiménez, y L. Ruiz, *La formación de investigadores en educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento* (pp. 41—62). Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520—540. <https://www.re-dalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- _____ (2009). Estado del conocimiento sobre la formación para la investigación en México (1992—2002): una relectura a distancia. En M. Moreno, V. Ortiz, S. Jiménez, y L. Ruiz, *La formación de investigadores de la educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento* (pp. 109—152). Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, M., Jiménez Mora, J., y Ortiz Lefort, V. (2011). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.
- Ortiz Lefort, V. (2009). Avances en el estudio de los procesos de formación de investigadores en Iberoamérica. En M. Moreno, V. Ortiz, S. Jiménez, y L. Ruiz, *La formación de investigadores en educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento* (pp. 17—40). Universidad de Guadalajara.
- Rojas Soriano, R. (2008). *Formación de investigadores educativos*. Plaza y Valdés.

- Sánchez Puentes, R. (1987). La formación de investigadores como quehacer artesanal. Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, (61). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>
- _____ (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica de la nueva investigación en Ciencias Sociales. UNAM ISSUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/Ense%C3%B1ar—a—investigar.pdf>
- Torres Frías, J. (2013). Formación de investigadores educativos: diálogo con María de Ibarrola. En M. Moreno, y M. Valadez, *Miradas analíticas sobre la educación superior* (pp. 385—396). Universidad de Guadalajara.

Acerca de los Autores

María de las Mercedes Palencia Villa. Estudió la Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara, es profesora– investigadora del Departamento de Estudios en Educación y coordina la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad de Guadalajara programa reconocido por CONACYT y entre las líneas de investigación que ha desarrollado desde 1994 son: Género– Educación, Ciudadanía y Corporalidad de las prácticas del tiempo libre de los jóvenes.

Anayanci Fregoso Centeno. Doctora en historia y antropología social por la Universidad de Barcelona, en el programa “Recuperación de la Memoria. América Latina”; es profesora–investigadora en el Departamento de Estudios en Educación, de la Universidad de Guadalajara. Es Editora en jefe de la revista académica Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa. Y entre sus líneas de trabajo están la infancia y su institucionalización; trabajo infantil y desigualdades sociales; jóvenes y masculinidades en prisión, y educación en contextos de encierro.

José Raúl Gallardo Ríos. Licenciado en psicología por la Universidad de Guadalajara, egresado de la Maestría en Investigación Educativa egresado 2014–2016, es psicoanalista y miembro del colectivo de análisis lacaniano “polifonía de las subjetividades”. Docente del Centro Universitario UTEG , de psicología.

Cindy Angélica Plascencia Anaya. Licenciada en Trabajo Social y egresada de la Maestría en Investigación Educativa ha participado en actividades de investigación y docencia en e–ducación media y superior desde el año 2008.

Actualmente es docente de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional 141 Unidad Guadalajara.

Beatriz Soledad Gómez Barrenechea. Profesora investigadora titular de la Universidad de Guadalajara; docente de asignatura de Universidad Pedagógica Nacional –Unidad Guadalajara. Tiene formación en psicología social, Ciencias sociales y Estudios Latinoamericanos. Temas de docencia e investigación: Relaciones de género trayectorias de vida y ciudadanías, Pedagogías críticas, interculturalidad y género. Movimientos y actores sociales latinoamericanos.

Mtra. Mariela Alejandra Alvarado Guzmán. Es Licenciada en Educación por la Universidad de la Salle Bajío y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con experiencia en el área de docencia, administración escolar e investigación en las líneas de estudios culturales, infancias y juego.

Sandra Romero Carreón. Licenciada en Psicología y egresada de la Maestría en Investigación Educativa, generación 2014–2016. Actualmente es doctorante en la Universidad de Alberta, en el departamento de Psicología Educativa con enfoque en Educación Especial. Sandra tiene ocho años de experiencia en el campo de la evaluación y tratamiento psicopedagógico de niñas y niños con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico.

Ana Luisa González Reyes. Licenciada en Psicología y Maestra en Investigación en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Guadalajara. Es Profesora– Investigadora Asociada en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Laboratorio de Neuropsicología y Neurolingüística del Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara; y está adscrita como profesora en el Departamento de Estudios en Educación, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la misma Universidad.

Ma. del Carmen Flores Rubio. Profesora Investigadora Asociada desde 2001, del departamento de Estudios de Comunicación Social. Estudió la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad de Guadalajara y del 2012 al 2014 estudió la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, realizando un intercambio académico a la Universidad de San Buenaventura en Cali, Colombia.

Teresita de Jesús Zamora Martínez. Licenciada en matemáticas y maestra en investigación educativa, ambos grados otorgados por la Universidad de Guadalajara. Actualmente labora como docente de matemáticas en el CBTis 246, así como en la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son: procesos educativos, subjetividad y educación, además de aprendizaje y desarrollo.

José Luis Dueñas García. Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesor de la Maestría en Investigación Educativa y en el Doctorado en Cognición y Aprendizaje del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Sus principales líneas de investigación tienen que ver con los procesos de aprendizaje de las matemáticas y el abandono escolar en el nivel medio superior.

José Jiménez Mora. Egresado de la Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara, donde colabora como asesor de posgrado. Ha publicado trabajos para esta casa de estudios en el área de Formación para la investigación, así como artículos en las Revistas de Educación y Desarrollo de la UdeG, Mexicana de Investigación Educativa y Perfiles Educativos de la UNAM. También ha realizado colaboraciones en la Revista Educare de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Revista Iberoamericana de Educación, entre otras.

Verónica Flores Bernardino. Estudió la licenciatura en psicología en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Guadalajara, antes de estudiar el posgrado trabajó como docente en una universidad privada. Egresada de la Maestría en Investigación Educativa de la generación 2018–2020, actualmente es psicóloga Orientadora para Educación Especial en la Secretaría de Educación Jalisco, donde trabaja con padres, madres, tutores y maestros (as) de alumnos(as) que requieren ajustes en su educación.

Nayely Ortiz Ruiz. Egresada de la maestría en Investigación Educativa por parte de la Universidad de Guadalajara, generación 2014–2016. Su trayectoria académica se centra en el estudio de los procesos de formación para la investigación de estudiantes de licenciatura y la formación inicial para la investigación de estudiantes de pregrado. Actualmente se desempeña como maestra en una escuela telesecundaria de Nayarit.

José de la Cruz Torres Frías. Profesor e investigador en la Universidad de Guadalajara, México. Cuenta con estudios de doctorado en educación por la Universidad de Guadalajara, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, cuenta con el Perfil PRODEP y cultiva la línea de investigación: Formación para la investigación en Educación Superior y posgrado.

Hugo Montaña Fregoso. Docente en la Licenciatura en Ciencias de la educación y en la Maestría en Educación, de la Universidad Autónoma de Nayarit, Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en español por la Escuela Normal Superior de Nayarit, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Nayarit, egresado de la Maestría en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara, generación 2014–2016.

Indagaciones y hallazgos.
Producciones de sentidos de la educación
en la Maestría en Investigación Educativa
se terminó de editar
en diciembre de 2021
en los talleres gráficos
de Amateditorial, S.A. de C.V.
Prisciliano Sánchez 612, Colonia Centro
Guadalajara, Jalisco.
Tel: 3336120751 / 3336120068
amateditorial@gmail.com
www. amateditorail.com.mx

La edición consta de 1 ejemplar.

Imagen de Portada:

Photo by tim & annette from FreeImages

Corrección: Amateditorial

La celebración del décimo aniversario de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara propició –o fue el pretexto al que nos acogimos– el encuentro entre egresados, alumnos y profesores del programa. Se abrió espacio para reflexionar sobre los aciertos y tareas todavía pendientes. Entre estos, la constitución de una red como lugar para el encuentro, la interacción y el conocimiento de los posibles alcances del programa en el devenir profesional de quienes lo han conformado.

Se convocó, entonces, a desarrollar una publicación que diera cuenta de algunos de los ejes temáticos y análisis trazados por egresados de las distintas generaciones. Es así que *Indagaciones y hallazgos. Producciones de sentidos de la educación en la Maestría en Investigación Educativa* es una muestra sólida de las preocupaciones e intereses científicos de alumnos y profesores sobre el campo de la educación. Los capítulos que lo conforman muestran heterogeneidad teórica y metodológica. Los intereses, aunque distintos, confluyen en la preocupación por comprender subjetividades, experiencias, prácticas y procesos de la vida educativa en distintas circunstancias y programas educativos.