

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

32

REVISTA SEMESTRAL / julio-diciembre, 2021

ISSN 1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 32, julio-diciembre, 2021
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Secretario editorial

Mtro. Gabriel González Nares

Diseño editorial y corrección de estilo

Lic. Magdalena Álvarez Alpízar

Mtra. María del Pilar Alvear García

Soporte tecnológico

Lic. Irene Palma Hernández

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehaceres del pedagogo», es una publicación científica, semestral, indizada y arbitrada en la modalidad doble ciego, editada desde el año 2000 por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Publica contribuciones inéditas y especializadas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. La Revista tiene una periodicidad semestral (enero y julio). A partir del número 31 se edita solo en formato digital.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO». Año 22, número 32, julio-diciembre 2021, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Datos de contacto (teléfono): 55 54 82 16 84.

Correo electrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx

Directora editorial: Dra. Sara Elvira Galbán Lozano.

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez # 10, colonia. Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México. Fecha de última modificación: enero, 2021.

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.,
Universidad Panamericana, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

E-ISSN: 2594-2190

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO
POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, España.
<https://orcid.org/0000-0001-9850-2110>

Dr. Tomás Fontaines Ruiz, Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Dra. Alicia Inciarte González, Universidad de la Costa, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0272>

Dra. Marcela Jarpa Azagra, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Dra. Gabriela Martínez Sainz, University College Dublin, Irlanda.
<https://orcid.org/0000-0002-9886-5410>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dr. Mario S. Torres, Texas A&M University, Estados Unidos.
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

Dra. Martha Vergara Fregoso, Universidad de Guadalajara, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO



ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Roberto Eduardo Aguirre Fernández
María Arantzamendi
Elena Arbués
Maribel Barreto Huilcapi
Julieta Domínguez Soberanes
Gustavo Adolfo Esparza Urzúa
Anna María Fernández Poncela
Mariana Flores Rabasa
Martha Leticia Gaeta González
Ligia García-Béjar
Gabriel González Nares
Alfonso Gutiérrez-Rocha
Claudia G. Guerra-Rojas
María del Carmen Gutiérrez Guerrero
Roger Geovanny Ibáñez Cuenca
Sara Aliria Jiménez García
María del Pilar Macías Barba
Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Valentín Martínez-Otero Pérez
Andrea Eloisa Monroy Villón
Steeven Andrés Moreira Cedeño
Jaime Moreles Vázquez
Concepción Naval Durán
Irma L. Ontiveros-Moreno
Amparo Romero Valseca
Martha Romero Zárate
Emma Verónica Santana Valencia
Miguel Ángel Serra Valdés
Jimena Tirado Torres
Carolina Ugarte
Gabriela Vital-Rumebe
Natalia Vereá

CONTENIDO

Págs.

PRÓLOGO

7-9

SABERES**LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN LA PEDAGOGÍA
ESTRUCTURATIVA DE JOSÉ VASCONCELOS***María del Pilar Macías Barba*

11-27

**LA UNIVERSIDAD: ENTRE EL SABER Y LA DIGNIFICACIÓN
DEL TRABAJO PROFESIONAL ANTE LOS RETOS DEL MERCADO***Mariana Flores Rabasa*

28-41

QUEHACERES**FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA.
ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD DE COLIMA***Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Sara Aliria Jiménez García
y Jaime Moreles Vázquez*

43-59

**UNA CARACTERIZACIÓN DEL HUMOR VIOLENTO
EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA***Anna María Fernández Poncela*

60-77

**COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SU DESARROLLO
MEDIANTE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD:
PERSPECTIVA DE LOS EMPLEADORES***Carolina Ugarte, María Arantzamendi, Concepción Naval Durán,
Natalia Vereá y Elena Arbués*

78-98

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS
CON NETFLIX: UN ESTUDIO MIXTO***Ligía García-Béjar*

99-117

**APRENDIZAJE SOCIAL EN BEBÉS DE CERO A TRES AÑOS:
INCLUIR LA NOCIÓN DE APRENDIZAJE EN UNA GUARDERÍA
EN LA BRETAÑA, FRANCIA***Jimena Tirado Torres*

118-134

**ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS
SOCIOAFECTIVAS APLICADAS EN LOS GRADOS DE SEXTO
Y SÉPTIMO EGB, DE LA UNIDAD EDUCATIVA «CHARASOL»***Steeven Andrés Moreira Cedeño, Roger Geovanny Ibáñez Cuenca
y Andrea Eloisa Monroy Villón*

135-149

**EXPECTATIVAS E INTENCIÓN DE CONTINUAR ESTUDIANDO EN JÓVENES
CON TRAYECTOS DISCONTINUOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR***Amparo Romero Valseca, Martha Leticia Gaeta González
y Valentín Martínez-Otero Pérez*

150-167

**LA AFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE
DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA**
Martha Romero Zárate y Emma Verónica Santana Valencia **168-180**

**DILEMAS ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS
EN LA INDUSTRIA DE ALIMENTOS EN MÉXICO.
PATRONES DE PROMOCIÓN Y FORMACIÓN
DE HÁBITOS ALIMENTICIOS**
*Gustavo Adolfo Esparza Urzúa, María del Carmen Gutiérrez Guerrero
y Julieta Domínguez Soberanes* **181-195**

APUNTES
**BENEFICIOS DEL MÉTODO AICLE/ CLIL PARA EL APRENDIZAJE
DE UNA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL AULA INVERTIDA**
*Maribel Barreto Huilcapi, Roberto Eduardo Aguirre Fernández
y Miguel Ángel Serra Valdés* **197-215**

**VIDEO LEARNING: APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN
A TRAVÉS DE MEDIOS AUDIOVISUALES, DESDE UNA PERSPECTIVA
HISTÓRICA Y CONTEMPORÁNEA**
*Gabriela Vital-Rumebe, Irma L. Ontiveros-Moreno,
Claudia G. Guerra-Rojas y Alfonso Gutiérrez-Rocha* **216-227**

RESEÑA
**LA PRIMERA TRANSFORMACIÓN DE MÉXICO:
ANÁLISIS DE LOS ARGUMENTOS FILOSÓFICOS
PRE-INDEPENDENTISTAS/ Cecilia Guadalupe Sabido Sánchez Juárez (Ed.)**
Gabriel González Nares **229-235**

PRÓLOGO

La Revista Panamericana. «Saberes y quehaceres del pedagogo» llega a su número 32 en medio de una pandemia que ha revolucionado al mundo entero y, por supuesto, al ámbito educativo. Investigadores, directores de instituciones educativas, profesores, estudiantes y padres de familia hemos tenido que adaptarnos a nuevas formas de trabajo para llevar a cabo la docencia en línea y el modelo híbrido.

En medio de este contexto, sale a la luz este nuevo número, que tiene como característica principal la heterogeneidad de temas, líneas de investigación, países y autores que, desde miradas muy específicas, aportan conocimiento al ámbito de la educación y de la pedagogía, con la finalidad de responder a diversas inquietudes y problemáticas.

Después de un arduo proceso de dictaminación a doble ciego, integran este volumen catorce trabajos, dos en la sección de «Saberes», nueve en la de «Quehaceres», dos en «Apuntes» y una «Reseña» crítica.

Dentro de la sección de «Saberes», el primer artículo, escrito por María del Pilar Macías Barba, profesora de asignatura del Departamento de Educación de la Universidad de Monterrey, nos lleva a reflexionar sobre el pensamiento educativo de José Vasconcelos, enfatizando la congruencia y grandeza de su propósito civilizador a partir de la instrucción, el trabajo, la cultura y el arte, estableciendo un proyecto educativo

integral que –a cien años de la fundación de la Secretaría de Educación Pública– sigue siendo punto de partida y de análisis.

El segundo artículo dentro de esta sección, es el escrito por Mariana Flores Rabasa, que desde su perspectiva como profesora del Departamento de Humanidades de la Universidad Panamericana, hace una crítica a la mercantilización sufrida por las universidades para responder a las necesidades del ámbito laboral, dejando muchas veces de lado su vocación original, en cuanto a la búsqueda de la verdad y la trascendencia.

Ya en la sección de «Quehaceres», nos encontramos con nueve artículos que abordan temas educativos y pedagógicos tan variados como relevantes. El primer trabajo da cuenta de la investigación de Márquez, Jiménez y Moreles, tres profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, quienes analizan la preparación de docentes para la enseñanza inclusiva llevada a cabo en cuatro programas educativos, mostrando que esta formación se fortalece cuando las bases curriculares de licenciatura incluyen materias que abordan valores, dilemas, ejercicios y contenidos, en torno a la inclusión y su intervención específica en la práctica pedagógica.

Por su parte, Anna María Fernández Poncela, investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, en su artículo «Una caracterización del humor violento en

la enseñanza universitaria», enfatiza tipos y expresiones sobre humor violento que los estudiantes perciben y muestran en los procesos de aprendizaje, dando cuenta de su vigencia e incluso de su aumento en el espacio educativo universitario.

En el artículo «Competencias profesionales y su desarrollo mediante aprendizaje-servicio en la universidad: perspectiva de los empleadores», Ugarte, Arantzamendi, Naval, Vereá y Arbúes, profesoras-investigadoras de la Universidad de Navarra nos presentan un interesante estudio en el que empleadores de muy diversos ramos consideran que los estudiantes que participan en actividades de aprendizaje-servicio en la universidad, desarrollan mayores competencias profesionales, dando como resultado un impacto positivo para la empleabilidad presente y futura.

Ligia García Béjar, nos presenta un artículo que presenta los resultados de la aplicación de la escala de *engagement* con medios digitales, creada por Davis Merse, Calder y Malthouse, la cual mide los distintos tipos de experiencias que una persona tiene al consumir contenidos en una plataforma digital –en este caso específicamente en Netflix–, mostrando como principal hallazgo que los estudiantes usan esta plataforma también para aprender, particularmente sobre distintos tipos de culturas y para reflexionar sobre situaciones humanas.

Pasando al trabajo titulado «Aprendizaje social en bebés de 0 a 3 años: incluir la noción de aprendizaje en una guardería en la Bretaña», Jimena Tirado Torres presenta su experiencia educativa durante su paso como educadora en una guardería del oeste de Francia, haciendo patente la necesidad de considerar al aprendizaje como finalidad en la atención de niños dentro de esta etapa educativa.

Steeven Moreira, Andrea Monroy y Roger Ibáñez nos transportan hasta Ecuador, específicamente a las aulas de sexto y séptimo año de educación básica en donde, en un lapso de ocho semanas, se observaron en el trabajo docente, las estrategias socioafec-

tivas, el escenario y el ambiente de aprendizaje quedando patentes las dificultades comunicativas e interpersonales dentro y fuera del aula.

En «Expectativas e intención de continuar estudiando en jóvenes con trayectos discontinuos de educación media superior» Romero, Gaeta y Martínez-Otero analizan los principales aspectos académicos relacionados con las expectativas e intención de continuar los estudios, en alumnos con trayectos académicos discontinuos de bachillerato en el Estado de Puebla, dando como resultado que el afianzamiento de los hábitos de estudio y los apoyos escolares, favorecen la generación de las expectativas y la intencionalidad de los alumnos para concluir el bachillerato e incluso realizar estudios posteriores.

Siguiendo en el Estado de Puebla, Martha Romero Zárate y Emma Verónica Santana Valencia nos permiten reflexionar sobre diversas circunstancias que repercuten en el aprendizaje de una segunda lengua, y cómo un adecuado manejo afectivo por parte de los profesores, puede ayudar a minimizar el desinterés y el estrés dentro del contexto universitario.

Finalmente, dentro de esta sección de «Quehaceres», aparece el artículo «Dilemas éticos y pedagógicos en la industria de alimentos en México. Patrones de promoción y formación de hábitos alimenticios» en donde Esparza, Gutiérrez y Domínguez identifican los patrones pedagógicos que existen en los procesos de consumo de alimentos, y nos presentan algunas estrategias de intervención educativa para los negocios gastronómicos.

En la sección «Apuntes», que estrenamos en esta edición, hallamos dos reflexiones en torno a la docencia. La primera llegada desde Machala, Ecuador, en donde Barreto, Aguirre y Serra nos comparten los beneficios del método AICLE/CLIL y el uso del aula invertida para el aprendizaje de una lengua extranjera; y la segunda desde Durango, México, donde Vital-Rumebe, Gutiérrez-Rocha, Guerra-Rojas y Ontiveros-Moreno, profesores de la Universidad

Juárez de este estado de la República mexicana, nos presentan un recorrido histórico sobre los medios audiovisuales y sus usos para el aprendizaje, específicamente del video educativo.

Como último trabajo, Gabriel González Nares nos comparte una detallada reseña del libro «La primera transformación de México: análisis de los argumentos filosóficos pre-independentistas» en donde se encuentran compilados nueve artículos que exploran los distintos temas y las problemáticas que giran alrededor de las ideas filosóficas, sociopolíticas, educativas y culturales que influyeron en el movimiento de independencia de México.

No me resta más que agradecer a cada uno de los autores por confiar en nuestra Revista para publicar sus artículos, a los dictaminadores que tan generosamente ponen a nuestra disposición su experiencia y tiempo, a la doctora María del Pilar Baptista Lucio, por haberme pasado de manera impecable la estafeta de la dirección editorial y al maestro Gabriel González Nares por su trabajo comprometido, profesional y silencioso, como secretario editorial. ■

Sara Elvira Galbán Lozano
Directora editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN LA «PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA» DE JOSÉ VASCONCELOS

THE AIMS OF EDUCATION IN JOSÉ VASCONCELO'S «PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA»

María del Pilar Macías Barba¹

<https://orcid.org/0000-0003-0521-8562>

Recibido: mayo 3, 2021 – Aceptado: mayo 28, 2021

RESUMEN

A un siglo de la fundación de la Secretaría de Educación Pública de México, es oportuno volver al planteamiento educativo de su fundador: José Vasconcelos, para identificar la congruencia y la grandeza de su propósito civilizador a partir de la instrucción, el trabajo, la cultura y el arte, un proyecto realmente educativo integral. El objetivo de este artículo es exponer el concepto de educación que subyace en la *Pedagogía Estructurativa* de José Vasconcelos y proponer cinco fines educativos que se desprenden de ella, y que guardan una relación armónica, jerárquica y sistémica. Esta propuesta es fruto de la selección, organización y el estudio de la obra escrita de Vasconcelos y principalmente del análisis del libro *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía Estructurativa*.

El artículo está dividido en tres partes: la primera integra el concepto de educación; la segunda identifica los ámbitos o las dimensiones educables de la persona; y la tercera, y más relevante, propone la clasificación de los cinco objetivos educativos del pensamiento vasconcelista: educación física, profesional, intelectual, ética y estética. Se desea enfatizar que, como todo sistema, cada nivel educativo supone y se afianza en el nivel anterior y lo complementa, logrando un desarrollo individual trascendente, atendiendo también al bienestar espiritual

¹ Doctora en Educación, Universidad de Navarra. Profesora de asignatura en el Departamento de Educación, Universidad de Monterrey (UEM), México. maría.macias@udem.edu

y material de la colectividad. Lo anterior resalta el valor del ideario humanista que José Vasconcelos confirió a la Secretaría de Educación Pública y que estuvo detrás de su pasión por la regeneración espiritual de los mexicanos, para combatir «la ignorancia y la miseria, nuestros verdaderos enemigos» (Vasconcelos, 1920a, p. 52).

Palabras clave: José Vasconcelos, educación, fines educativos, educación intelectual, objetivos de la educación, pedagogía.

ABSTRACT

A century after the founding of the Ministry of Public Education of Mexico, it is appropriate to return to the educational approach of its founder, José Vasconcelos, to identify the congruence and greatness of its civilizing purpose based on instruction, work, culture, and art—a truly comprehensive educational project. The purpose of this article is to present the concept of education that underlies the *Pedagogía Estructurativa* of José Vasconcelos and to propose five aims of education that arise from it and that keep a harmonious, hierarchical, and systemic relationship. This proposal is the result of the selection, organization, and analysis of Vasconcelos's work and mainly of the analysis of his book *De Robinsón a Odiseo: Pedagogía Estructurativa*. This article is divided into three parts. The first part integrates the concept of education. The second part identifies the educable areas or dimensions of the person. The third part proposes the classification of the five aims of education of Vasconcelo's thought, namely physical, professional, intellectual, ethical, and aesthetic education. Each educational level presupposes and complements the previous one, achieving a transcendental individual development while attending to the spiritual and material well-being of the community. Thus the value of Vasconcelos's humanist ideology is shown. Vasconcelos conferred his humanism on the Ministry of Public Education while conveying his passion for the spiritual regeneration of Mexicans through the fight against «ignorance and misery, our true enemies» (Vasconcelos, 1920a, p. 52).

Keywords: José Vasconcelos, Education, Educational Purposes, Intellectual Education, Aims of Education, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En el marco del centenario de la fundación de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (25 de septiembre de 1921), es oportuno valorar el pensamiento pedagógico detrás del proyecto nacional con que la SEP fue concebida por su fundador: José Vasconcelos Calderón (1882-1959). En un momento en el que todo estaba por hacerse, el gobierno del presidente Álvaro Obregón llamó a una etapa de *reconstrucción nacional*. Vasconcelos fue más allá y convocó, desde la rectoría de la Universidad Nacional de México, a una cruzada por la *regeneración nacional* a través de la educación, la cultura y el arte. Vasconcelos sabía que la magnitud de esta empresa requería de un «organismo flexible, ilustrado y poderoso que haga sentir su acción por doquiera, jamás entorpecedora, siempre vivificante» (Vasconcelos, 1920b, p. 133). Este propósito lo concretó en la estructura de los tres departamentos de la SEP: escuelas, bibliotecas y bellas artes.

La existencia de estos tres departamentos se justifica por la clara relación que guardan con los cinco fines educativos de la pedagogía vasconceliana (educación física, profesional, intelectual, ética y estética) y que, a su vez, proceden de las dimensiones de su sistema pedagógico (práctica, ética y estética).

De acuerdo con la estructura fundacional que Vasconcelos confirió a la SEP, las tareas de los tres departamentos se desarrollarían armónicamente, a fin de brindar una educación integral a los mexicanos. Él mismo explica la manera en que concibió esta dependencia rica en funciones, interrelacionada en sus fines y simple en su organización:

Esta división trinitaria es uno de los rasgos más importantes de la ley, pues en el Departamento Escolar se imparte la instrucción y se educa; en el Departamento de Bibliotecas se difunde la cultura, y en el de Bellas Artes se da a esa misma cultura, el coronamiento que necesita para ser completa y alta (Vasconcelos, 1920b, p. 133).

Con esta visión operativa, Vasconcelos puso en marcha su proyecto educativo de carácter sistemático y jerárquico, como sucede con su pedagogía. Cada una de las acciones emprendidas por alguno de los tres departamentos debía considerar y contribuir al fin perseguido por los otros dos, ya que «la concurrencia de estos tres departamentos esenciales resulta de la concurrencia de sus propósitos» (Vasconcelos, 1935a, p. 133). De ahí que la educación propuesta por él, sea realmente integral y armónica.

Ahora bien, este artículo no trata de la obra material de Vasconcelos como Secretario de Educación, sino de las razones y ambiciones teóricas detrás de su proceder. Para comprender cualquier teoría pedagógica, conviene considerar el esquema conceptual de análisis que propone Redondo (2001) para las investigaciones histórico-educativas, donde identifica los siguientes elementos de la realidad educativa:

- Contexto histórico.
- Concepto de educación.
- Sujeto de la educación.
- Agentes y factores.
- Fines y objetivos.
- Contenido.
- Métodos y técnicas.
- Medios y recursos.
- Sistema organizativo.

Entre estas categorías de análisis, el artículo se enfoca en aportar una interpretación y explicación del concepto, y los fines de la educación vasconcelista. Ello se desprende de la selección, organización y el análisis de la obra escrita de Vasconcelos, especialmente de su libro *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía Estructurativa*. La exposición del resto de elementos de su teoría, queda pendiente para posteriores publicaciones.

Para hacer evidente la coherencia, ambición y profundidad de la propuesta pedagógica de Vasconcelos, a continuación se presenta el concepto de educación del que parte y los ámbitos

de la educabilidad del hombre, los cuales son el origen de los cinco fines educativos que la estructuran. Como se observará más adelante, estos fines se desprenden de la tríada de su pensamiento pedagógico general, pero la aportación que ofrece este estudio es la identificación y clasificación de los objetivos perseguidos por Vasconcelos. Se profundiza en cada uno de estos fines y, especialmente, en la relevancia de la educación intelectual.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Un aspecto esencial de toda teoría pedagógica es la definición que se establece del concepto de educación, pues es lo que dota de sentido y coherencia al resto de postulados. Para Vasconcelos, educar es proporcionar la estructura adecuada a las facultades del espíritu, «estructurar y llevar a cumplimiento máximo la energía que contiene el alma es, por lo mismo, la tarea excelsa de toda educación» (Vasconcelos, 1935a, p. 259).

Para Vasconcelos la educación es un proceso subsidiario, intencional y directo en el cual el educador acompaña y encamina al educando para influir en él, «de suerte que cada educando consume dentro de sí la máxima potencialidad de su naturaleza» (Vasconcelos, 1935a, p. 259). La tarea fundamental del educador es similar a la del hortelano, que ayuda a un organismo vivo cuyo dinamismo busca potenciar: [educar es] «la tarea de cultivar y desenvolver los espíritus» (Vasconcelos, 1925, como se citó en Fell, 1976, p. 167).

Vasconcelos pretende que a través de la educación, se llegue a la máxima actualización del alma del alumno. Lo que implica que el alma cuenta con una posibilidad vital dentro de sí, que está llamada a desenvolverse. Por lo tanto, reconoce en el educando una *semilla* que aún no germina, que ha de *nutrirse*, por lo que necesita la ayuda de otros como un *cultivo*. Explica además que es tarea del educador «rescatar en el grano el germen; apresurar su desarrollo y mejorarlo» (Vasconcelos, 1935a, p. 257), pero recalca igualmente que el *fruto* lo debe dar el educando por sí mismo, pues debe ser capaz de juzgar la vida con un punto de vista propio, de contemplarla con nobleza y esperanza, y de lograr visiones elevadas del mundo y de su ser, todo lo cual equivale, en suma, al fin educativo que antes señalamos: que se expanda y se desenvuelva el espíritu.

Por lo tanto, el proceso educativo, de acuerdo con el pensamiento pedagógico de Vasconcelos, es causado por factores internos pero también externos, y combina las virtualidades de la autoeducación y de la heteroeducación, incluye las connotaciones de las dos raíces latinas del término educar: *educere* (sacar de, extraer de...) y *educare* (guiar, llevar, conducir, orientar...). Es un proceso netamente humano, libre y responsable; libre por la participación en la elección de oportunidades, y responsable por el esfuerzo que implica el autodomínio para reorientar los impulsos naturales.

Para Vasconcelos, no hay en la naturaleza del hombre un desarrollo autónomo o espontáneo que lo conduzca a su debida humanización, que es el estado en que podrá cumplir con su misión como ser humano. A esto contribuye la educación. De tal manera que la naturaleza debe subordinarse al espíritu, de lo contrario el hombre se desviará de sus propósitos y desvirtuará sus potencialidades.

Así, la educación para Vasconcelos es «un proceso de expansión, adiestramiento y realización de la conciencia» (1935a, p. 21), en virtud del cual se superan las necesidades y se realiza el prodigio de contemplar una conciencia libre por ser sabia. El hombre, gracias

a la educación, supera las ataduras materiales e ideológicas que le impiden vivir, gozar y trascender en libertad la propia vida, por lo cual, «llevar así la conciencia, más bien que a plenitud, a superación, es entonces deber común de la sabiduría y de la pedagogía» (Vasconcelos, 1935a, p. 100).

Así pues, el fin último de la vida es algo que trasciende al ser humano y a los intereses inmediatos, sensibles, sociales o materiales, porque es un fin espiritual. Vasconcelos afirma que «el propósito del hombre no es desplegar todas sus potencias, como bola de humo destinada a expandirse y perderse en el aire» (1935a, p. 99), sino que tiene un proyecto, un destino trascendente y debe cumplirlo. Por eso es necesaria la acción educativa externa, que le ayude a reorientar sus impulsos, porque la expansión del alma no es dispersa ni indiferente, sino que está orientada hacia una finalidad: «desde la infancia existe la sed del conocimiento absoluto. [...] hay en cada uno la promesa de un alma capaz de un destino» (Vasconcelos, 1935a, p. 100).

De ahí que en la pedagogía no es válido «ningún género de culto a lo que sólo es medio o intermedio y sí toda vehemencia dispuesta para la conquista de lo esencial y absoluto» (Vasconcelos, 1935b, como se cita en Fell, 2000, p. 312). Consecuentemente, en coherencia con este sentido último de la vida, también plantea Vasconcelos que «una verdadera educación no es completa si le falta el aliento que sólo puede engendrar un gran propósito, un alto ideal» (1922a, como se cita en Boletín de la SEP, 1923, p. 15). Si la educación es guiada por un gran propósito trascendente, entonces «su deber es dar a cada hombre los secretos de la sabiduría desinteresada» (Vasconcelos, 1935a, p. 46), para que acceda a la visión y al plan superior que lo encamina hacia su destino, a su deber ser. Vasconcelos afirma que «el maestro enfrentará al alumno con la realidad misma en toda su trágica grandeza; [...] para contemplarlas y buscar en ellas el vestigio de la sobrehumana realidad absoluta» (1935a, p. 31).

DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

De acuerdo con la pedagogía estructurativa de Vasconcelos, la educación responde a un sistema jerárquico de desarrollo que culmina en el modelo ideal que debe alcanzar el hombre. A este modelo humano se llega mediante el logro progresivo y ascendente de los fines educativos que se proponen para su formación.

Dichos fines educativos son cinco, a saber: educación física, profesional, intelectual, ética y estética. Estos objetivos resultan de la estructura jerárquica elaborada por Vasconcelos que parte de la tríada que resume su filosofía: práctica, ética y estética. Estas dimensiones guardan entre sí una jerarquía en función de su relevancia, siguen una trayectoria ascendente hacia la contemplación plena –de naturaleza estética, mediante la emoción– de los más altos valores que enriquecen el espíritu.

A continuación se explica por qué las dimensiones práctica, ética y estética son las directrices en las que Vasconcelos se basó para estructurar su pedagogía, y cómo se relacionan con la propuesta de este artículo, que es la determinación jerárquica de los cinco fines educativos de su pedagogía estructurativa.

Vasconcelos formula reiteradamente en sus obras cuáles son los grandes ámbitos de la educación, que vienen determinados por la tríada: práctica, ética y estética. En ella busca la

totalidad y la trascendencia humana en todos los sentidos. No obstante, Vasconcelos se refiere a estas dimensiones con diversos términos:

- «El pensamiento, la emoción y la acción» (1936, en Vasconcelos, 1993, p. 756).
- «La sensibilidad, el intelecto y la moral» (1910, en Hernández, 2000, p. 108).
- «La sensibilidad, la razón, la imaginación» (1950, en Junco, 1950, p. 40).
- «El trabajo, la virtud y el saber» (1920c, en Vasconcelos, 2009, p. 12).
- «Producir, obrar rectamente y pensar» (1920c, en Vasconcelos, 2009, p. 13).
- «Física, ética, estética» (1935a, p. 54).
- «Práctica, ética y estética» (1935a, p. 199).

Como puede observarse los términos empleados cambian, pero la concepción teórica es muy clara: se busca una estructura de síntesis y totalidad para la educación de las facultades inherentes a la persona. Podemos señalar que, a partir de la educación de las dimensiones práctica, ética y estética, mediante el ejercicio del pensamiento, la acción y la emoción, Vasconcelos concibe la trascendencia del hombre y su auténtica humanización.

Esta tríada básica de las dimensiones de la persona y su educabilidad, se relaciona congruentemente con los fines de la educación que se proponen en este artículo. Para demostrarlo, se han vinculado los términos que emplea Vasconcelos para referirse a las dimensiones educables de la persona, con el modo en que esa educación se concreta en los fines educativos.

Se presenta, pues, la clasificación de los términos a la que se hizo referencia, para que se observe que existe coherencia y consistencia en la teoría educativa vasconcelista, su *pedagogía estructurativa*:

Tabla 1. Relación de los fines educativos con las dimensiones de la educabilidad

Fines educativos	Términos de la dimensión que le corresponde
Educación física.	«Práctica», «acción», «trabajo», «producir».
Educación intelectual.	«Pensamiento», «intelecto», «razón», «saber», «pensar».
Educación ética.	«Ética», «virtud», «moral», «obrar rectamente».
Educación estética.	«Estética», «sensibilidad», «emoción», «imaginación».

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estas dimensiones educables –en función de las cuales se proponen los fines de la educación–, Vasconcelos plantea un desarrollo jerárquico de la personalidad según las etapas o niveles de plenitud que logra el hombre conforme resuelve necesidades y se capacita para acceder, cada vez más, al ámbito del goce espiritual, que se identifica con la experiencia estética.

Sin embargo, esta relación jerárquica de etapas o niveles formativos, no implica un orden fijo e inquebrantable, sino que estamos ante un proceso integral, un sistema armónico e interactivo. Vasconcelos lo explica de esta manera:

Las tres maneras concurren en cada instante de nuestra atención; pero el instante se caracteriza por la prelación que alguna de las tres obtiene. En otros términos: no se prescinde de la inteligencia para gozar una vivencia estética; pero la vivencia estética deja de serlo si se hace abstracta, intelectualizada. Tampoco alcanza el goce puro de la belleza la conciencia cargada con deudas para con el deber (1935a, p. 200).

Así queda claro que las experiencias prácticas, éticas y estéticas están involucradas en todo momento y no se pueden desvincular una de las otras, aunque la atención se dirija a una de ellas con preferencia. Por lo tanto, conforme se avanza en el logro de los fines educativos, no se prescinde de la intervención de los anteriores, sino que sirven para hacer más pleno el logro de la meta que en ese momento se persigue.

Se habrá notado que de los cinco fines aludidos, la educación profesional no aparece citada en la tabla 1. Ello se debe a la distinción que Vasconcelos establece entre la formación intelectual general y la profesional. Sostiene que son «la ignorancia y la miseria, nuestros verdaderos enemigos» (Vasconcelos, 1920a, p. 52), y que hay dos armas para combatirlos: la educación y el trabajo. En razón de ello, propone una educación que transmita los datos más elementales de la civilización y la cultura, pero también una que enseñe la técnica, que habilite a los hombres para hacer producir la tierra e idear los mejores sistemas para repartir sus beneficios.

En la formación de la inteligencia, lo que se busca es una verdad útil (formación para el trabajo), y también una verdad abstracta (formación intelectual), pues Vasconcelos considera que el interés principal de la conciencia es entender más que aprovechar. Por ello, el educador debe enseñar que el hecho y la acción van siempre acompañados de la especulación y la hipótesis, y viceversa.

Así, son dos las líneas principales de la formación intelectual: una atiende a la inteligencia teórica y otra a la práctica. Se concretan en una instrucción en el «saber» y en un adiestramiento en el «saber hacer», se busca «una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa» (Vasconcelos, 1920c, p. 13). Vasconcelos promueve, mediante la educación intelectual, una formación profesional y al mismo tiempo una formación especulativa. Es a esta última a la que se denomina en este artículo como educación intelectual, en oposición a la de naturaleza profesional.

Hecha esta anotación, ahora se presentan en detalle los fines educativos contemplados en la pedagogía estructurativa de Vasconcelos: la educación física, la profesional, la intelectual, la ética y la estética.

FINES DE LA EDUCACIÓN

Los fines de la educación que se exponen a continuación, forman parte de un sistema armónico, integral, jerárquico y ascendente, que implica el logro de los niveles inferiores como base para el desarrollo y la superación de los superiores, como se explica en adelante.

La educación física

La dualidad básica del hombre y su educación está presente en la pedagogía de Vasconcelos. En efecto, aunque subordinada a la de naturaleza espiritual, este concedió importancia a la educación física, en tanto que requisito más básico y necesario para la enseñanza y, de hecho, para cualquier actividad humana. Dicha educación supone la satisfacción de las necesidades fisiológicas del cuerpo para que alcance un desarrollo sano. Solo si tales necesidades se satisfacen, el hombre estará en condiciones de trabajar, tener una adecuada vida social y un desarrollo espiritual.

La educación física comprende la promoción de todas las acciones necesarias para el desarrollo del cuerpo, es decir: el cuidado de la salud, la higiene, la alimentación, el ejercicio y el esparcimiento, porque «una enseñanza que no comienza preparando al cuerpo para la salud y la alegría no puede llegar a fines dignos del esfuerzo humano» (Vasconcelos, 1920d, como se citó en Sicilia, 2001, p. 96). En razón de su interés por la educación física, Vasconcelos afirma:

La gula y la ignorancia de los verdaderos preceptos higiénicos, mantienen a nuestra población en un tremendo estado de malestar físico, que es la causa principal de su poca perseverancia en el trabajo y de la inquietud de espíritu que comúnmente la atormenta (p. 96).

Ahora bien, la pedagogía estructural promueve la educación física no solo con vistas a los beneficios que le reporta a la salud, sino también para el enriquecimiento del espíritu. Lo que busca es trazar un camino formativo que va desde la conservación de la salud, al desarrollo físico del cuerpo, y de este, al desenvolvimiento espiritual y estético. Ese es «el camino que sigue el cuerpo para llegar, entero y luminoso, al espíritu!» (Vasconcelos, 1935a, p. 63). Así, como culminación de la educación física, coloca, por ejemplo, la danza, la gimnasia rítmica, el torneo atlético, etcétera y señala:

Cuando se llega al júbilo del torneo atlético, el educador puede decir que ha logrado hacer hablar su pleno lenguaje al cuerpo desde el servicio modesto de la fisiología a través de los menesteres del trabajo material y hasta el inútil magnífico esplendor del ejercicio cuya meta es la alegría del espíritu. Y la educación física ha completado entonces su ciclo (p. 63).

Para lograr que un cuerpo sano sea la expresión de un espíritu fortalecido, Vasconcelos propone que en las escuelas se realice deporte al aire libre, y así, el ejercicio quede vinculado con la armonía y la belleza. No se trata de buscar un mero ejercicio corporal, sino que este sea la forma de expresión educada de un cuerpo que es capaz de adoptar posturas y movimientos flexibles y simples al compás de la melodía musical, lo cual lo relaciona con la educación estética. Además, el deporte promueve la práctica de la disciplina, la perseverancia, el sacrificio y el trabajo en equipo, todo lo cual contribuye a la educación ética.

La educación profesional

La educación profesional es esencial para el desarrollo del país: si una meta de la reforma educativa consiste en elevar el nivel cultural y moral del pueblo, un requerimiento previo es el bienestar material generalizado, y esto se consigue mediante el trabajo bien hecho y bien remunerado de todos sus miembros.

Formar a la gente para el trabajo era prioritario para Vasconcelos, él deseaba que «todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir» (Vasconcelos, 1922a, como se citó en Boletín de la SEP, 1923, p. 5). Esta es la primera repercusión positiva del trabajo: elevar el nivel del bienestar de cada familia. Otros frutos del trabajo por cosechar son la generosidad, el servicio y la solidaridad social, pues cada hombre, después de bastarse a sí mismo, debe estar dispuesto a «emplear su energía sobrante en el bien de los demás» (Vasconcelos, 1920c, p. 13).

A pesar de estos y otros beneficios, Vasconcelos considera el trabajo como un medio para alcanzar mejores bienes, asegura que no es «nunca un fin y sí el más puro, indispensable y eficaz de los medios» (1935a, p. 64), y que debe aprovecharse para lograr la principal meta educativa que es el despliegue espiritual. Por ello afirma:

La verdad y el trabajo deben ser nuestra suprema enseñanza; trabajo fecundo, trabajo útil, no solo para nosotros mismos, pues eso no basta, sino útil para todos, y útil principalmente para realizar los ideales, sin los que la vida es penuria o hartura, pero siempre miseria (1920a, p. 53).

Si se concibe al trabajo como un medio que no absorba el tiempo que debe emplearse para desarrollar el espíritu, para ilustrarse y pensar, es un camino que permite al hombre desarrollar los ideales que enriquecen la vida espiritual. Por eso, se debe brindar una educación que capacite para el trabajo, es decir, para conocer la técnica más propicia, manejar las herramientas de producción, y mejorar la distribución de los frutos del esfuerzo humano y los frutos de la tierra.

Conviene aclarar que Vasconcelos concibe la formación profesional no solo como hacer, sino también como saber. Es decir, incluye aspectos teóricos que se transmiten mediante la instrucción, además de aspectos técnicos y prácticos que se asimilan mediante el adiestramiento y la capacitación. Esto se consigue siendo rigurosamente pragmático en el taller, y juiciosamente intelectualista en el aula, como él recomendaba.

Vasconcelos valora la educación profesional por los beneficios que reporta al hombre: el primero es social y material, y el segundo es personal y espiritual. La educación profesional debe tener como primer propósito «enseñar a los hombres a mejorar su condición económica individual y a romper las desigualdades injustas» (Vasconcelos, 1922b, como se citó en Fell, 1976, p. 149). Este es el sentido en el que Vasconcelos afirma que el hombre es educado para determinado propósito social, que consiste en estar capacitado para producir y contribuir eficazmente a elevar el nivel de vida de la sociedad, pero no para someterse como instrumento del rodaje social.

Ese es un propósito de la educación profesional, porque quienes la reciben, «se convierten en auxiliares de la vida civilizada de sus países y contribuyen, cada uno en su medida, al mejoramiento del mundo» (Vasconcelos, 1922b, como se citó en Fell, 1976, p. 151). De lo dicho se deduce la conveniencia de vincular la escuela con el taller, y a través de él, con el progreso económico y material. Se observa también que la educación debe formar al hombre para que

trabaje con vistas al desarrollo comunitario y no solo buscando su provecho individual. Vasconcelos afirma que, al planificar la educación, además de diseñar un programa escolar, se deben estudiar las condiciones de vida y las necesidades de la población, para que la escuela se enlace oportunamente con ellas.

Ahora bien, la escuela no debe subordinarse al mundo del trabajo –como no debe subordinarse tampoco a intereses de grupos–, sino que debe acercarse a él y complementarlo; hacer del trabajo una expresión humana.

Queda claro por lo tanto que el trabajo no solo proporciona beneficios externos, sino que también es medio de formación del carácter del hombre, en cuanto promueve la adquisición de hábitos y virtudes personales, comenzando por la disciplina y el orden. La formación profesional se encarga también de combatir la pereza, entre otras razones, porque sus consecuencias son negativas:

No hay otra manera de combatir la pereza que aumentando la tarea. Nuestro hábito de esperar a tener ganas para hacer un trabajo solo conduce a no trabajar jamás, porque, abandonada a su propia gana, la naturaleza vuelve a la bestia, que desconoce la noción del esfuerzo. En cambio, provocando el esfuerzo, llegamos a convertirlo en hábito y también en satisfacción (Vasconcelos, 1935a, p. 93).

Por eso, uno de los objetivos de la formación profesional es hacer libre al hombre: libre de dependencias de tipo material y económico; y libre también de hábitos de pereza que limitan su capacidad de perfeccionamiento y le ocultan el fruto que se obtiene con la lucha. El trabajo es un medio para formar la voluntad a través del esfuerzo, la dedicación y la constancia. Y aunque le resulte fatigoso, «el trabajo lo hace, incluso con alegría, el alma que ha conquistado el dominio» (Vasconcelos, 1935a, p. 64).

La educación intelectual

Conviene destacar la relevancia que Vasconcelos otorga a la educación intelectual dentro del conjunto de los fines educativos. Como se verá más adelante, esto se justifica porque la inteligencia es la facultad que recibe, amplía y transforma la cultura. Y son precisamente las manifestaciones y los valores culturales, junto con los artísticos, los que proporcionan los medios y las estrategias didácticas para promover el resurgimiento espiritual del ser humano.

Para Vasconcelos, el ser humano es susceptible de educación porque posee una estructura espiritual moral y mental, es decir, una conciencia que debe ilustrarse con la sabiduría que desde el exterior se le transmite, de modo que se convierta por sí mismo en un agente más que la promueva y la amplíe. Es así como se «desarrolla el prodigio de una conciencia libre, por sabia» (Vasconcelos, 1935a, p. 21).

Las únicas enseñanzas válidas son las que tienen un valor procreativo, es decir, aquellas que llevan al alumno más allá de sus límites iniciales. Dicha formación tiene un fin último que es individual y espiritual: expandir su espíritu, liberar su conciencia, formarse un juicio propio y descubrir la sabiduría que reclama. Tiene también dos fines intermedios necesarios que son sociales: la enseñanza permite la perpetuación y ampliación de la cultura, y ayuda a mejorar las condiciones materiales de la vida al contribuir al aumento de la producción y a una mejor explotación de los recursos naturales.

Por ello la enseñanza además de ser una necesidad, es una obligación en cuanto beneficia a la persona individual, a la cultura y a la sociedad:

- El alma crece con la enseñanza.
- La cultura se renueva y perpetúa en el tiempo.
- El hombre mejora sus condiciones materiales de vida.

Estos tres beneficios resultantes de la formación intelectual, servirán de guía para exponer cómo la concibe Vasconcelos.

a. El alma crece con la enseñanza

¿Por qué se afirma que el alma crece con la enseñanza, que se expande cuando accede al saber y a la cultura? Vasconcelos responde:

- «El saber teórico es una necesidad más viva del alma que todas las experiencias concretas» (1935a, p. 56).
- «Una atención constante a la teoría es la única manera de hacer válida y de justificar la experiencia» (1935a, p. 56).
- «La conciencia, para su salud, necesita de la especulación puramente ideal, desentendida de la preocupación del aprovechamiento» (1935a, p. 57).
- «La perenne insatisfacción del alma halla su estímulo mejor en el trabajo asociado a la cultura» (1935a, p. 46).
- «Pensar es la más intensa, la más fecunda función del vivir» (1920e, p. 8).
- «La educación, en su aspecto de ilustración y escape de las ruindades de lo cotidiano es algo digno de ser preservado» (1935a, p. 46).

La sabiduría es lo que permanece en el tiempo, y aunque se reconozcan épocas de construcción y épocas de esterilidad, el hombre está llamado a renovar la cultura y ocuparse de la inacabable tarea del espíritu. Por ello, la escuela tiene el deber de «dar a cada hombre los secretos de la sabiduría desinteresada que, al lado de la práctica, se mantiene por los siglos de los siglos, superando siempre a la práctica, corrigiéndola y libertando la conciencia» (Vasconcelos, 1935a, p. 46).

Estas son las razones que justifican la formación intelectual como una necesidad humana, orientada en beneficio del propio desarrollo espiritual y hacia la comprensión de la realidad, lo cual permite explicar y englobar los hechos otorgándoles sentido. De ahí que Vasconcelos destaque la conveniencia y necesidad de la instrucción y la transmisión formal del saber de generación en generación, ya que «no podemos dar un paso firme si no nos instruimos primero, si no nos enteramos de lo que ya han hallado los demás» (Vasconcelos, 1935a, p. 256), «de ahí que para ser maestro hace falta no solo el don de transmitir, sino también el de crear posiciones y valores» (Vasconcelos, 1935a, p. 260). El objetivo de la educación intelectual será que cada hombre configure su propio juicio hasta «lograr visiones elevadas de nuestro mundo y de nuestro ser» (Vasconcelos, 1910, como se cita en Hernández, 2000, p. 95). En suma, la auténtica relevancia de la formación escolar, en el ámbito intelectual, radica en que:

- La cultura es el mejor estímulo para la necesidad insatisfecha del alma de ilustrarse; es el objeto al que tiende y el que llena su carencia.
- Contribuye a la comprensión global de la realidad. Aleja de reduccionismos ideológicos y, en cambio, acerca al hombre a los hechos: lo enfrenta con la verdad.
- Favorece el desarrollo de las facultades superiores que engendran la cultura, que facultan al hombre para no ser un mero instrumento del engranaje social, y lo capacitan para la posterior actuación ética y contemplación estética.
- En medio del caos interno de juicios parciales del hombre común, y en medio de los conflictos ideológicos externos, la formación intelectual lo faculta para adoptar posturas definidas y reforzar la identidad, lo cual constituye un gran logro personal y una gran aportación social.

b. La cultura se renueva y perpetúa

Si el alma del hombre crece con la enseñanza cuando accede a la cultura, entonces estará en posición de ser agente reconfigurador de esa sabiduría inmaterial que le ha sido confiada:

De esta suerte el alma ha crecido con la enseñanza, y a su vez la sabiduría gana un elemento activo llamado a renovarla o, por lo menos, a perpetuarla en el tiempo. Lo que se opera en grande cuando la nueva generación se incorpora a la cultura, ya no solo como heredera, sino también como actora de la inacabable tarea del espíritu (Vasconcelos, 1935a, p. 55).

Vasconcelos fue un apasionado de la cultura, un entusiasta promotor de las manifestaciones artísticas y culturales de México. Cada generación que recibe la tradición cultural tiene la obligación no solo de conservarla sino de perpetuarla, enriquecerla, rejuvenecerla y de volver a transmitirla. La inmortalización y conmemoración de los valores culturales es signo distintivo de una sociedad civilizada, puesto que un rasgo de la civilización es su afán de progreso y desarrollo, y estos no son posibles si se olvidan sus tradiciones. La identidad de un pueblo surge del reconocimiento de sus raíces.

Es así como el hombre culto deja de ser solo heredero y transmisor para convertirse en agente, reconstructor y creador de la misma cultura que le ha sido entregada. Y esta es otra razón fundamental por la que Vasconcelos concede tanta importancia a la educación intelectual: la cultura es un bien espiritual que al darse no se agota, sino que se enriquece, como la virtud y el amor.

Así es como la cultura se dinamiza y se enriquece, cuando cada generación va aportando el resultado de su trabajo y de su concepción de la vida que son el fruto, a su vez, de cada alma enriquecida por el saber y la cultura. Todo esto sin olvidar que, para que un hombre pueda dedicarse al cultivo de su espíritu, primero debe haber satisfecho sus más elementales necesidades materiales; solo una vez libre de tales necesidades, estará en condiciones de acrecentar la cultura y hallar soluciones para paliar las carencias materiales.

c. La mejora de las condiciones materiales de vida

Como se ha mencionado, tener un decoroso nivel de vida es necesario para que las potencialidades del alma se expresen, ya que tal cosa no puede suceder si el hombre no puede olvidarse por un tiempo de su sustento para buscar identificarse con el arte y la cultura.

Vasconcelos aclara que no busca genios, afirma que «en realidad el genio no vale sino por la capacidad que tiene de regenerar a una multitud además de su propia persona» (1921a, como se cita en Aguirre y Cantón, 2002, p. 103). Una vez más se destaca que el fin social de la educación y la formación intelectual, no están al margen del valor del servicio: «deseamos antes de propagar la alta cultura, hacer llegar a todas las gentes los datos más elementales de la civilización» (Vasconcelos, 1921a, como se cita en Aguirre y Cantón, 2002, p. 102).

En su opinión, la escuela debe tener presentes las necesidades del medio social que la rodea. Desea que la enseñanza se convierta en «un sistema de incesante multiplicación de panes» (Vasconcelos, 1935a, p. 137), que «las escuelas signifiquen para quien las frecuenta, una mejora inmediata en el salario o en los modos de ingeniarse por cuenta propia el sustento» (Vasconcelos, 1935a, p. 136). Necesariamente el conocimiento debe provocar una mejora en el nivel y en el estilo de vida del hombre. En concreto, las instituciones de educación superior, deben ser generosas y solidarias al favorecer que otros ciudadanos accedan a la cultura y a la técnica:

El campesino que ha visto su cosecha perdida, el pequeño industrial que no adelanta porque ignora secretos de su oficio, todo el que lucha con la realidad para conquistar el sustento, se llena de confianza si sabe que hay una institución capaz de ilustrar de inmediato, capaz de colaborar a la larga en las soluciones que impone el vivir (Vasconcelos, 1935a, p. 189).

De esta forma, mediante la transmisión de la cultura y de los elementos esenciales del saber, y con la aportación de la ciencia, la enseñanza no solo permite el crecimiento del alma, y la renovación y perpetuación de la cultura en el tiempo, sino también la mejora de las condiciones materiales de vida. Ese es otro de los beneficios de la educación intelectual; Vasconcelos quería que surgiera una «aristocracia del espíritu», libre y generosa, y que floreciera la civilización y la cultura verdadera para todos:

Los que tienen algo y saben algo necesitan darse cuenta de que no pueden ser verdaderamente fuertes ni verdaderamente sabios mientras todo a su alrededor sea ignorancia y pobreza. Los pueblos son ricos y fuertes cuando la masa de la población goza de bienestar y es ilustrada; y no hay civilización, no hay cultura verdadera, ahí donde unos cuantos se encierran en sus conocimientos, indiferentes a lo de afuera, mientras la multitud ignorante se desquita de tal indiferencia no tomando en cuenta para nada a los sabios egoístas.

La ignorancia de un ciudadano debilita a la nación entera y nos debilita a nosotros mismos. La excesiva pobreza de uno de nosotros daña y debilita a todo el pueblo y es una carga sobre todos y cada uno de nosotros; destruyamos, pues, la ignorancia y la miseria, nuestros verdaderos enemigos (Vasconcelos, 1920a, p. 52).

La educación ética

La educación ética de Vasconcelos se orienta hacia los actos y no se limita a ideas o juicios, tampoco a un elenco de normas. Consiste en mantener y acrecentar la propia convicción de lo que implica el valor y el deber. Es una ética social que repercute en la comunidad porque la naturaleza del hombre es solidaria, de ahí que la educación cívica resulte importante.

Según esta orientación, surge el reconocimiento de la esencia inmutable de los valores que han de constituir la base de la convivencia social, entre los que sobresalen el servicio, la diligencia, la igualdad, la libertad, la honestidad y la justicia, conceptos que forman parte de la ideología revolucionaria, pero que en Vasconcelos se perciben desde una perspectiva humanista y civilizadora:

De que no vale nada la cultura, de que no valen nada las ideas, de que no vale nada el arte, si todo ello no se inspira en el interés general de la humanidad, si todo ello no persigue el fin de conseguir el bienestar relativo de todos los hombres, si no asegura la libertad y la justicia, indispensables para que todos desarrollen sus capacidades y eleven su espíritu hasta la luz de los más altos conceptos (Vasconcelos, 1921a, como se cita en Aguirre y Cantón, 2002, p. 102).

Para Vasconcelos «la ignorancia es la causa de la injusticia, y la educación, suprema igualitaria, es la mejor aliada de la justicia» (1921b, p. 45). Incluso llega a proclamar: «no transigimos con la tiranía, aunque pudiera dar mucho pan; queremos el pan, pero también defendemos el alma que no puede vivir sin libertad» (1924, p. 167). Al final de su vida, seguía defendiendo también la necesidad de la justicia en la vida social:

Hay algo mucho más interesante que la paz, que es la justicia, un estado, esa paz de cementerio como se llamó la de don Porfirio no vale la pena de ser conservada, hay que acabar con ella como sea. Las revoluciones tienen su objeto, lo malo es cuando las revoluciones se mantienen en el poder, se corrompen (Vasconcelos, 1957, minuto 17'34").

La conducta del hombre depende del aprecio que tenga por los valores, y se actualiza con el ejercicio de la voluntad y de la responsabilidad. El hombre debe tener convicciones, que le indiquen cuál es su deber y le orienten en sus decisiones. De tal manera que el objeto de la ética es tanto externo como interno: comprende la formación cívica y la formación del carácter, y, por tanto, también es asunto de enseñanza escolar.

Que la moral sea acción y no idea, es la primera premisa de la ética según Vasconcelos, y la segunda es que la conducta deba estar regulada conforme al deber y al amor. El deber supone el cumplimiento de un ideal y el amor supone que ese acto conducirá a «objetivos de dicha».

La conducta moral se regula por contagio, mediante la persuasión y el ejemplo, presentando modelos universales de altura y calidad que encarnen la ética. Va dirigida a la formación del carácter «el remedio contra todas las adversidades es la fortaleza del alma; el corazón que se yergue frente a la adversidad y la reta» (Vasconcelos, 1921c, como se cita en Sicilia, 2001, p. 114). En este sentido, reclama la máxima exigencia para con las propias capacidades: hacer del esfuerzo un hábito que conduzca a la satisfacción por la tarea bien hecha.

Por otra parte, la voluntad es la facultad espiritual que permite ejercer la libertad y la responsabilidad, y por ello implica el autodomínio, que el espíritu gobierne a lo material,

por lo tanto «las circunstancias, los intereses, todo ha de ser medio en la conquista de lo que debe ser, sobre lo que es» (Vasconcelos, 1935b, como se cita en Fell, 2000, p. 319). Vasconcelos habla de disciplinar los impulsos, y promover una alta exigencia a la medida de la alta tarea del hombre. Su intención es fortalecer el carácter, pues «¿quién es el que no desea vivir aunque sea solamente para contemplar el espectáculo de la voluntad negándose a sí misma?» (Vasconcelos, 1910, como se cita en Hernández, 2000, p. 100).

La educación estética

La educación propuesta por Vasconcelos es sistémica y jerárquica. En su cúspide se encuentra la apreciación de la belleza, la comunión con la trascendencia, sin mayor objetivo pragmático que el goce espiritual.

Para Vasconcelos la emoción es la experiencia integradora por antonomasia, constituye una forma inmediata e intuitiva de conocimiento integrador, que percibe los datos que la inteligencia no considera, así que se suma a ella para que la comprensión sea total, inmediata. No es una manera de conocer que prescindiera de la inteligencia, es una forma inteligente y más completa de conocer, una intuición que no es limitada por las ideas.

La emoción responde a las inquietudes más fuertes del espíritu que son de gozo por la contemplación y por la creación de la belleza; logra que el alma alcance un estado de comunión con la belleza, que la lleva a su plenitud y su trascendencia. Esta contemplación y comprensión que engendra dicha y fascinación, no es algo etéreo ni difuso, sino que tiene manifestaciones reales en la vida del espíritu. Si la virtud no es idea sino acto, la belleza tampoco puede ser abstracción, sino que produce una vivencia estética concreta que tiene consecuencias formativas. «En toda vivencia estética siempre hay una referencia emocional y racional, aspectos psicológicos y sociales privativos del ser humano que merecen la pena de ser educados» (Bernal, 2005, p. 74).

La emoción causada por la belleza es el elemento sintetizador de lo diverso, va más allá del conocimiento intelectual para integrarlo en un nuevo significado más profundo. Pone en contacto al alma con los valores que, por su «inutilidad», son los más excelsos y que se materializan en la belleza, en el arte. El arte produce dicha y fascinación porque genera una emoción que lleva al espíritu a identificarse con su propia trascendencia:

La facultad sintetizadora por excelencia es la emoción, y solo en la emoción puede fundarse un conocimiento trascendental. En ella reposará todo mi sistema [...]. Y así como existencia es el fondo común de todo filosofar, de igual manera la emoción es el fondo común a toda vida y aun el fondo de toda cosa, pues pensar la cosa es incorporarla en el seno de la emoción (Vasconcelos, S/F, como se cita en Basave, 1958, p. 158).

Además, el arte favorece el desarrollo de la creatividad y la fantasía, Vasconcelos la entiende:

Más allá de la imaginación misma, se halla la ciencia que la organiza, eso es la fantasía [...]. Concebir es ya la mitad de crear. Para concebir con la fantasía apelamos a todo cuanto sabemos y lo integramos en atención profunda, que dispone de todas las antenas del alma (1950, como se cita en Junco, 1950, p. 40).

Por ello, la educación estética es objeto de enseñanza escolar, porque integra la sensibilidad y la creatividad; porque unifica y expresa la experiencia humana; porque va más allá de lo pragmático, lo intelectual y lo persuasivo; porque asume el logro de los dominios previos, para que el hombre sea capaz de encontrar en la trascendencia, la totalidad y la unidad de su destino.

La Belleza es un valor que da Unidad y que permite al hombre asumir la Verdad y el Bien. La vivencia estética es capaz de unificar la formación física, profesional, intelectual y ética en todas sus derivaciones y aristas. Por ello, la propuesta pedagógica de Vasconcelos pone en la cima a la educación estética, para aprovechar la sensibilidad originaria del mexicano.

En la pedagogía estructurativa de José Vasconcelos, la emoción resultante de la contemplación y del gozo de la belleza, de la universalidad y de la totalidad, da sentido a cada vivencia sensible y racional, y solo está al alcance de quien ha recorrido el trayecto que va de lo práctico a lo ético y de lo ético a lo estético. De ahí que sea posible identificar un orden jerárquico, progresivo y ascendente en los cinco fines educativos que propone Vasconcelos: formación física, profesional, intelectual, ética y estética. Por la constante relación entre estos fines, resulta lógico entender la estructura que Vasconcelos confirió a la SEP con los departamentos de Escuelas, Bibliotecas y Bellas Artes, puesto que también se entrelazan en la búsqueda de estos propósitos educativos. Los medios siguieron la exigencia del alto ideal trazado. Con esta estructura, Vasconcelos buscó la coronación de una auténtica educación humanista que llevara al mexicano a un nivel de desarrollo y plenitud digno de su destino trascendente. ■

REFERENCIAS

- Basave Fernández del Valle, A. (1958). *La filosofía de José Vasconcelos. El hombre y su sistema*. México: Ediciones Cultura Hispánica.
- Bernal González, M. C. (2005). *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*. México: Trillas.
- Redondo, E. (ed.) (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Vasconcelos, J. (1910). Don Gabino Barreda y las ideas contemporáneas. En Hernández Luna, J. (comp.). (2000) *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, 95-110. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vasconcelos, J. (1920a). Los profesores honorarios deben perseverar. En Vasconcelos, J. (1950). *Discursos 1920-1950*, 51-53. México: Botas.
- Vasconcelos, J. (1920b). Exposición de motivos. En *Boletín de la Universidad. Órgano del Departamento Universitario y de Bellas Artes*, IV Época, Tomo I (2), 1920, 129-147.
- Vasconcelos, J. (1920c). Discursos con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México (1920). En Vasconcelos, J. (2009). *Discursos 1920-1950*, 9-14. México: Trillas.
- Vasconcelos, J. (1920d). Instrucciones sobre aseo personal e higiene. En Sicilia, J. (2001). *José Vasconcelos y el espíritu de la universidad*, 94-97. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vasconcelos, J. (1920e). *Libros que leo sentado y libros que leo de pie. Recuerdos de Lima. El fusilado. Visiones californianas*. Costa Rica: García Monge y Cía. Editores.
- Vasconcelos, J. (1921a). Un llamado cordial. En Aguirre Beltrán, M. y Cantón Arjona, V. (2002). *Revista El Maestro (1921-1923). Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*, 101-107. México: Universidad Pedagógica Nacional-Porrúa.
- Vasconcelos, J. (1921b). Discurso del día del maestro en el Teatro Arbeu. En Vasconcelos, J. (1950). *Discursos 1920-1950*, 43-48. México: Botas.
- Vasconcelos, J. (1921c). Discurso pronunciado por el rector José Vasconcelos al serle conferido el grado de doctor Honoris Causa al Sr. D. Manuel Rodríguez Sterling. En Sicilia, J. (2001). *José Vasconcelos y el espíritu de la universidad*, 111-116. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vasconcelos, J. (1922a). Conferencia leída en el Continental Memorial Hall de Washington. *Boletín de la SEP, Tomo I (3)*, 1923, 5-16. México: Departamento Editorial.
- Vasconcelos, J. (1922b). Discurso de Santiago de Chile. En Fell, C. (1976). *Ecrits oubliés. Correspondance entre José Vasconcelos et Alfonso Reyes*, 149-155. México: Université de Haute Bretagne. Institut Français d'Amérique Latine.
- Vasconcelos, J. (1924). Discurso pronunciado el día del maestro. En Vasconcelos, J. (1950). *Discursos 1920-1950*, 104-114. México: Botas.
- Vasconcelos, J. (1925). El nacionalismo en la América Latina. En Fell, C. (1976). *Ecrits oubliés. Correspondance entre José Vasconcelos et Alfonso Reyes*, 155-173. México: Université de Haute Bretagne. Institut Français d'Amérique Latine.
- Vasconcelos, J. (1935a). *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía Estructurativa*. México: M. Aguilar.
- Vasconcelos, J. (1935b). Ulises criollo. En Fell, C. (2000) *José Vasconcelos. Ulises criollo. Edición crítica*, 1-525. Universidad de Costa Rica: Colección Archivos ALLCA XX.
- Vasconcelos, J. (1936). La tormenta. En Vasconcelos, J. (1993) *Memorias I*, 453-955. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasconcelos, J. (1950). Respuesta de José Vasconcelos. En Junco, A. (1950). *Un poeta de casa. Discurso de Recepción en la Academia Mejicana. Respuesta de José Vasconcelos*, 31-44. México: Editorial Jus.
- Vasconcelos, J. (1957). Programa 4. Porfirio Díaz. En *Charlas mexicanas con José Vasconcelos (1957)*. TV-UNAM. [DVD], México.

LA UNIVERSIDAD: ENTRE EL SABER Y LA DIGNIFICACIÓN DEL TRABAJO PROFESIONAL ANTE LOS RETOS DEL MERCADO

THE UNIVERSITY: BETWEEN KNOWLEDGE AND DIGNIFICATION OF PROFESSIONAL WORK IN THE FASE OF THE MARKET CHALLENGES

Mariana Flores Rabasa¹

<https://orcid.org/0000-0002-6298-9104>

Recibido: mayo 7, 2021 – Aceptado: mayo 27, 2021

RESUMEN

La universidad es un tipo de institución que, en su interacción con otras organizaciones sociales, conforma la sociedad civil. En tanto institución, posee un objetivo propio, a saber: la generación y transmisión de conocimiento en un contexto educativo, que permite distinguirla de otros agentes sociales. En tanto social, debe situar su vocación en relación y contraste con la finalidad de otras unidades de acción social, entre las que destaca preponderantemente el mercado.

El objetivo de esta reflexión es el de analizar los retos a los que se enfrenta la vocación de la universidad, ante las cada vez más demandantes necesidades del mercado que subrepticamente o abiertamente se han introducido bajo un nuevo paradigma de generación de capital denominado «sociedad del conocimiento», así como una solución creativa para enfrentarlos, a través de la dignificación del trabajo profesional.

Palabras clave: universidad, sociedad del conocimiento, trabajo profesional, dignidad, mercado.

¹ Maestra en filosofía de la ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades, Universidad Panamericana, México. mfloresr@up.edu.mx

ABSTRACT

The university is a type of institution that, in its interaction with other social organizations, makes up civil society. As an institution, it has its own objective, namely, the generation and transmission of knowledge in an educational context, which allows it to be distinguished from other social agents. As social, it must place its vocation in relation and contrast with the purpose of other social action units, among which the market stands out. The objective of the present paper is to analyze the challenges faced by the vocation of the university in the face of the increasingly demanding needs of the market that have been surreptitiously or openly introduced under a new paradigm of capital generation named «knowledge society», as well as a creative solution to face them through the dignity of professional work.

Keywords: University, Knowledge Society, Professional Work, Dignity, Market.

INTRODUCCIÓN

Existe una denuncia ya añeja, pero ampliamente extendida entre académicos de distintos lugares del mundo, que acusa al mercado como autor de numerosos temas de su agenda (García Fanelli, 2000), pues bajo el paradigma del neoliberalismo, la educación solo puede entenderse como la formación de capital humano (Connell, 2013), dando lugar a una reestructuración de la universidad en términos de lo que se ha llamado «capitalismo cognitivo», etiqueta con la que se busca resaltar las relaciones de dominación y explotación que subyacen a esta intromisión (Galcerán, 2007).

En efecto, hace ya algunas décadas que se vive una tensión entre la concepción tradicionalmente reconocida como misión esencial de esta institución, que radica en la formación de una mirada unificada y reflexiva de la realidad, desde y para la verdad (Newman, 1996), y una visión contrapuesta, que la concibe como una corporación inserta en un mercado competitivo para producir y vender bienes o servicios, mientras participa en el desarrollo económico a través del «entrenamiento» de fuerza de trabajo y de investigación productiva (Casanova, 2016). Por su parte, instancias oficiales de carácter internacional como la UNESCO admiten que, aunque el conocimiento se ha convertido en un pilar fundamental de la riqueza y el poder de las naciones, surge cierta tendencia –particularmente por parte de las economías más avanzadas del mundo– a considerarlo como simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada. En este sentido, la universidad como institución no ha escapado a los efectos de la transformación del conocimiento y la información en fuerzas productivas que se han integrado al capital, pues cuando produce conocimientos destinados al aumento de informaciones para el capital financiero, inevitablemente queda sometida a sus necesidades y su lógica, situación particularmente señalada en las universidades latinoamericanas (Tünnermann y de Souza, 2003).

Así pues, en la primera parte de este trabajo me centraré en exponer críticamente cuáles son algunas de esas injerencias por parte del mercado, que han tomado forma preponderantemente bajo la figura de la sociedad del conocimiento propia del neoliberalismo como paradigma económico actualmente dominante. Tras llevar a cabo este repaso, en la segunda parte me daré a la tarea de explorar cuál puede ser el papel de la universidad ante los desafíos planteados, explorando la posibilidad de una educación liberal que sirva como catalizadora para dignificar el trabajo profesional, que permita ir más allá del trabajador

cualificado exigido por los criterios pragmáticos del mercado, redescubriendo su esencia como bastión del saber y la búsqueda de la verdad, a la luz de esta tarea como agente imprescindible de transformación social.

1. CRÍTICAS A LA MERCANTILIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Un breve recorrido por la historia de la universidad, desde su nacimiento hasta los distintos paradigmas a los que ha estado sujeta desde entonces, da señas de una institución que, en un movimiento dialéctico, nació para cubrir las exigencias de su época y su contexto, al tiempo que fue capaz de trascenderlas para constituirse a sí misma como una especie de santuario atemporal del saber. El análisis de sus orígenes medievales da testimonio de que su función residió desde el principio, lo mismo en conservar y transmitir el conocimiento, que en atender la demanda de especialistas por parte de instituciones eclesíásticas y seculares, dotando a los juzgados y municipios de peritos especializados (Classen, 1983, como se citó en Rüegg, 1992, p. 11).

Hacia el comienzo de la denominada Baja Edad Media, y tras la revitalización de las ciudades, las crecientes necesidades burocráticas, tanto de la Iglesia como del reino, requirieron cada vez más de personas cualificadas en derecho canónico o civil por ejemplo, para las que ni la formación, ni el enfoque de la educación proporcionada en las escuelas monacales era ya suficiente. De ahí que, sin dejar de lado los beneficios asociados a la formación intelectual, tanto el papado como los reyes se interesarán en las universidades como una fuente idónea para el reclutamiento de personal adecuado para sus oficinas; sin duda, en el temprano siglo XII, la curia lo mismo que el reino, ya tenían claro el valor de la educación académica para la solución de problemas dogmáticos y legales (Rüegg, 1992, p. 16). Tal como se ve, la historia de la universidad muestra la génesis de una institución cuya genuina vocación por la creación y transmisión de conocimiento no surgió desligada de su vocación al servicio de las necesidades de la sociedad.

En la actualidad, la educación superior debe desarrollarse en el marco del capitalismo que de manera sintética se identifica tanto con los procesos de globalización como con las políticas neoliberales que lo acompañan. Siguiendo la definición propuesta por David Harvey (2005), el neoliberalismo

[...] es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio (p. 8).

Para economistas como Stiglitz, el neoliberalismo ha significado, por tanto, la definitiva mundialización de la economía –de modo que las naciones se articulan en torno a los mismos códigos económicos y políticos–, la conformación de conglomerados regionales y, sobre todo, la ampliación de las desigualdades entre las naciones y los diversos grupos sociales (Casanova y López, 2016, p. 42).

Bajo este escenario, existe cierto consenso de que la educación, como todo servicio público, ha pasado a identificarse como una mercancía, y en tanto tal, debe sujetarse a los vaivenes de la ley de la oferta y la demanda mundial, regional o local. El propio Harvey (2005) así lo sugiere cuando afirma que, en el marco del neoliberalismo,

[...] en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal. Pero el Estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban estas tareas (p. 8).

Por su parte, para Bob Brecher la extendida creencia de que el mercado es infalible en sus posibilidades de acceder al conocimiento, ha introducido una agenda neoliberal para las universidades pues «todo lo que cuenta como conocimiento es todo lo que se dice que predice el mercado» (Brecher, 2019, p. 134). Esto es claro bajo el paradigma de la denominada cuarta Revolución Industrial, un tipo de revolución tecnológica que ha dado lugar a la llamada *sociedad del conocimiento*, caracterizada por situar la creación de riqueza en la generación, posesión y utilización de determinado tipo de conocimientos, potencializada por las tecnologías de la información y la comunicación, y en donde el hacer tiene prioridad sobre el saber.

El paradigma de la sociedad del conocimiento ha trastocado de manera considerable el papel educativo y social de la institución universitaria al socavar las fuentes de la autoridad tradicional. Por una parte, aunque la universidad aún conserva su reconocimiento social como bastión para el encuentro con el saber, tanto el Estado como los poderes económicos le demandan una mayor funcionalidad en términos políticos y de mercado (Casanova y López, 2016, p. 45). Simultáneamente, la universidad debe competir con otros agentes productores de conocimiento, siendo incluso en muchos casos sustituida por aparatos informales de educación (Lanuza, 2021).

De hecho, la sociedad del conocimiento se caracteriza por una multiplicidad de fuentes de conocimiento de calidad diversa, por lo que el conocimiento no fluye exclusivamente desde las organizaciones académicas que conforman la educación superior. Desde luego, aquí encontramos Internet, un medio que permite acceder a una multiplicidad de información en tiempo récord, aunque como es obvio, no viene acompañado del criterio necesario para distinguir y discriminar, dentro del enorme abanico de posibilidades que ofrece para la documentación y el conocimiento.

Casanova y López (2016, pp. 44-45) añaden que otro factor de singular relevancia en el contexto emergente es el relativo a la aparición de nuevos saberes e instituciones. A la par del surgimiento de nuevos campos del conocimiento, o a la hibridación de campos en principio diferentes, continuamente aparecen instituciones paralelas a las universidades que también se ocupan de llevar a cabo tareas de investigación, docencia y difusión de la cultura.

Muestra de la diversificación institucional es la que refiere a la creación de modalidades universitarias, como la virtual y la corporativa. En la primera suelen combinarse saberes tradicionales con saberes innovadores; y aunque siguen teniendo cabida algunas formas tradicionales de operación, predomina el uso de tecnologías de nuevo cuño. En esta modalidad la base puede ser una institución tradicional que inicia un esquema dual, o puede ser una institución generada exclusivamente bajo el esquema virtual. Por otra parte, la modalidad corporativa es la que surge al amparo de una empresa o corporación que instituye una división universitaria a fin de proveerse de cuadros ejecutivos o directivos. Los saberes de tales corporativos están orientados al saber hacer y sus contenidos se orientan por los principios del gerencialismo.

En este sentido, no puede dejarse de lado el papel que juegan, en una economía centralizada en torno a la información y la innovación, las corporaciones de los más influyentes sectores de la actividad, cuya dimensión global, así como su aceleración operativa a través de

la Red, han puesto en entredicho los esquemas más convencionales de formación. De hecho, estas mismas corporaciones son las que han propiciado la reconversión de las universidades en agentes creadores de valor agregado a través de una educación de posgrado, en la que, con frecuencia, la innovación se legitima desde la sede académica, una vez alumbrada y expandida en clave corporativa de vanguardia (cfr. Santos Rego, 2016). La aportación de la universidad en la sociedad del conocimiento consiste pues, en aportar la fuerza de trabajo necesaria para las corporaciones emanadas de la cuarta Revolución Industrial, que se traduce en términos de talento e innovación.

Un ejemplo de esta incidencia mercantil en la universidad es la orientación adoptada por las universidades europeas con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en 1999 con el Proceso de Bolonia, y al que está suscrito el grueso de los países europeos. Con el objetivo de hacer frente a las demandas de la globalización y de la sociedad del conocimiento, el EEES nació como un esfuerzo por parte de la Unión Europea, para que las instituciones de educación superior realizaran cambios en las metodologías de enseñanza que pudieran mejorar la calidad de la educación superior en Europa, y los títulos superiores fueran comparables entre sí para favorecer la movilidad tanto de estudiantes como de profesorado. Entre estos cambios metodológicos se cuentan la consecución de resultados de aprendizaje en forma de competencias asociadas al mercado laboral, así como la centralidad del ejercicio educativo en la persona que aprende: el estudiante, en sustitución de la educación centrada en las materias y contenidos de enseñanza (Jover, 2016). Sin embargo, de acuerdo con Jover, esto significó que el concepto de competencia –que en realidad emana del ámbito de la formación y la gestión profesional– saltase durante los últimos años al terreno de la educación en general, y la enseñanza universitaria en particular, convirtiéndose en principal exponente de esa sociedad en la que el reconocimiento se valora por su rentabilidad práctica (2016, pp. 25-26).

Por otra parte, en una tesis más compleja y con una relación causal –que en mi opinión parece menos evidente–, la educación centrada en el alumno llevó a la promoción del llamado sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) inicialmente adoptado en Europa en 1989, en el marco del programa Erasmus, como instrumento para la transferencia de créditos. Aunque su finalidad es promoverse como mecanismo que facilite el reconocimiento de los períodos de estudio realizados en otros países, basado en el trabajo que lleva a cabo el estudiante en la institución de acogida, el problema es que por una extraña conversión, este sistema dejó de tener un significado solo administrativo para convertirse en un supuesto principio pedagógico al que se apela para justificar un cambio de metodología docente, en el que el acento debe ponerse en el estudiante y su actividad, en lugar de atender al contenido de la enseñanza. De este modo, la versión pedagógica del sistema ECTS padece de un carácter contradictorio, pues si por un lado refuerza la imagen del estudiante como autor y sujeto de su formación, por otro puede fomentar también una visión clientelista del mismo, como consumidor que acumula, transfiere e invierte créditos en función de las demandas del mercado laboral (Jover, 2016, p. 32).

Esta sospecha se refuerza al atender a algunas mediciones en torno a la falta de movilización política por parte del alumnado de distintas universidades europeas, pues ello levanta la sospecha de que la idiosincrasia del alumno universitario se ha deslizado hacia la figura de un individuo que comienza y termina en él mismo, con poco interés por las problemáticas sociopolíticas que lo rodean y, por lo tanto, con poca capacidad de verdadera agencia social. Sin opacar las evidentes ventajas que conlleva una educación centrada en el estudiante –como, por ejemplo, la posibilidad de atender a su realidad y sus posibilidades, o el reconocimiento de su dignidad–, la cara opuesta de la moneda muestra una cultura universitaria en la que los estudiantes se autoconciben como clientes de un servicio, del que tienen derecho

a demandar se adapte a sus necesidades según conveniencias que no solo se restringen al ámbito estrictamente académico.

Otra distorsión proveniente de la incidencia de los criterios utilitarios en la educación superior es que el modelo económico hegemónico vigente es ciego o indiferente ante los obstáculos, especialmente aquellos tecnológicos, que propician un desigual acercamiento al saber, profundizando y favoreciendo una verdadera mercantilización en términos de su acceso y disponibilidad. En particular es posible detectar fronteras bien definidas entre una población que puede acceder a los beneficios de la educación, y una periferia que queda varada en la frontera del conocimiento más elemental (Casanova y López, 2016).

En tal sentido, no resulta sorprendente que la educación superior haya devenido en una mercancía mayormente accesible para las clases más privilegiadas de cada país (Casanova y López, 2016, p. 44), quienes justifican su triunfo bajo la vestimenta del mérito, sin advertir que ello no habría sido posible, paradójicamente, sin una situación de ventajas sociales y económicas que anteceden a la competencia académica. De este modo, la educación universitaria no permite combatir la desigualdad, sino que corre el peligro de cooperar involuntariamente en su consolidación. De acuerdo con Lanuza (2021), los propios padres tienden a mirar a sus hijos como inversión, y la educación es vista como el método para salir de la pobreza e incrementar ganancias, mientras que el acceso a ciertas universidades (piénsese por ejemplo en las universidades de la Ivy League) se ha convertido en la principal puerta de acceso al poder y prestigio.

Prueba de ello es el reciente escándalo de sobornos para entrar a renombradas universidades de Estados Unidos como Stanford y Yale, a manos de William Singer, cuyo fraude, recientemente puesto al descubierto, consistía en sobornar entrenadores y calificadoros para que hijos de familias adineradas pudieran ingresar a una universidad privada de prestigio (Sandel, 2020). Al respecto, tiene sentido la denuncia de Michael Sandel al engaño meritocrático que también ha alcanzado a las universidades, pues existe la creencia generalizada de que la movilidad social está condicionada al grado obtenido gracias a los estudios universitarios, el cual supuestamente depende a su vez del propio esfuerzo personal cuando en realidad, solo los recursos facilitados por una cierta posición económica aventajada permiten de hecho el acceso a la educación superior, así como a la tecnología de la cual depende (situación que se ha hecho más evidente en la pandemia).

Así pues, una de las tensiones más características de la universidad del siglo XXI es la que involucra su acción ante el mercado. Se multiplican las demandas para que la institución se desempeñe de una manera mucho más definida como un elemento más del entramado industrial. Bajo la metáfora corporativa, la universidad como proveedora de trabajadores altamente capacitados —«capital humano» o «recursos humanos»—, estaría cada vez más lejos de su papel como formadora de sujetos críticos y actores sociales, comprometidos con el cultivo del conocimiento y la verdad. En términos del ámbito de la investigación, tal metáfora ha devenido en la demanda por un conocimiento de mayor «utilidad» y rentabilidad. En esa lógica, también se advierte una fuerte oposición entre quienes promueven la investigación «aplicada» frente a la investigación «pura» (Casanova y López, 2016, p. 47).

Finalmente, el paradigma utilitario del mercantilismo también ha hecho eco en los procedimientos internos de la institución universitaria, la cual vive una tensión entre sus modalidades tradicionales de gestión, frente a esquemas más corporativos y asimilación de criterios gerencialistas. En efecto, la gestión estratégica y orientada a resultados, el «pago por méritos» y los criterios propios de la mercadotecnia, se han introducido en la universidad de manera acrítica y sin considerar sus complejos efectos. Dicha metáfora también se hace presente en

la vida universitaria mediante el énfasis puesto en la idea del «líder» capaz de obtener recursos, proyectos y contratos para promover el trabajo de su comunidad (Casanova y López, 2016, p. 48).

Frente a estos excesos del paradigma mercantilista, pienso que el extremo opuesto de la crítica se sitúa en la línea representada por Derridá (2002), quien defiende una universidad sin condición, por oposición a las concepciones funcionalistas que restringen el papel de la institución a una condición subordinada ante los mundos del hacer –el mercado– y el poder –la política–. Para dicho pensador, el énfasis en la enseñanza profesional y en los saberes «útiles» no ha representado sino el sometimiento de la universidad. Así, el reclamo filosófico es el de asumir que la universidad no solamente tiene el derecho a cuestionarlo todo, sino que la universidad es la institución social que tiene la obligación de hacerlo (Casanova y López, 2016, p. 48).

2. PROPUESTA. LA VERDAD PRÁCTICA Y LA REVELACIÓN DEL HOMBRE EN EL TRABAJO

Me parece que el panorama esbozado, plantea preguntas importantes para el presente y el futuro de la universidad: ¿cuál es la actitud que la universidad debe esbozar como respuesta? ¿Cuál es la vocación de la universidad ante las crecientes necesidades del mercado y su injerencia no siempre legítima? ¿Es posible conciliar la formación humanística, a la que está llamada la universidad, con las necesidades del mercado laboral, sin caer sometida y atrapada por la lógica de sus demandas instrumentalistas?

Desde luego, considero que parte de esta respuesta incluye la reafirmación de su vocación para la verdad. La universidad debe seguir siendo el espacio para el encuentro de la persona con las diversas áreas del conocimiento, en el marco de una educación humanista que no solo proporcione el «qué» sino el «por qué»; que no solo se remita a las causas inmediatas dentro de cada área propia del saber, sino que humanice ese saber al dotar de sentido esos mismos conocimientos a la luz de la verdad del hombre, su naturaleza y su condición antropológica de espíritu encarnado. Sin embargo, pienso que esta sacralidad del saber por medio del cual la persona se eleva incluso a lo trascendente –y que sin lugar a dudas encuentra en la universidad su templo–, no debe caer en la mentalidad de lo que María Pía Chirinos denomina «un humanismo aristocrático» (2011). Esto es, un humanismo, de origen aristotélico, que supone que la vida buena solo es posible para el hombre en la vida contemplativa, el ocio, o en todo caso, durante el ejercicio virtuoso en el ámbito de la *polis*, denostando, por contraposición, el negocio, término claramente negativo, que en este contexto adopta la realidad del trabajo.

En otras palabras, pienso que una forma de contrarrestar esta injerencia totalizante de las dinámicas del mercado –este «fundamentalismo del mercado», declaración verbal de Stiglitz, en el foro convocado por la Academia de Ciencias Sociales del Vaticano (2020)–, consiste en revalorizar la dignidad del trabajo, para la cual deberían ser preparados los estudiantes universitarios, como respuesta a su absoluta instrumentalización por parte de los excesos de la agenda neoliberal que prima en la vida de las instituciones sociales, pues redignificando el trabajo se comprende mejor el valor de la universidad que también participa en la formación para él. En lo que resta de la exposición llevaré a cabo una breve exploración de este aspecto, por considerar que puede tratarse de una vía nueva, que abone a otras ya existentes, para defender el valor intrínseco de la universidad y de su papel formativo, más allá de los condicionamientos del mercado.

Un breve esbozo de la historia del trabajo y su valor nos muestra que, durante la Edad Media –momento dentro del cual nació la institución universitaria²–, el trabajo, clasificado bajo la categoría de *vita activa*, quedó eclipsado y subordinado por la *vita contemplativa*, modo de vida propio del religioso dedicado al estudio y contemplación, cuya actividad le permitía trascender la atención a las necesidades de la vida corriente para entrar en contacto con la eternidad (Arendt, 2005). Acompañando una lectura de la ya citada María Pía Chirinos (2011), al parecer, no es sino hasta la modernidad que en el imaginario occidental se atiende a una revalorización del trabajo como acto humano y humanizante, idea recuperada nominalmente tanto por el marxismo como por el cristianismo de manera explícita a partir del siglo XIX, aunque con antecedentes claros en pensadores como Kant. En este contexto, resultaría interesante explorar en qué medida la secularización del mundo post-ilustrado estuvo relacionado con ese cambio de concepción.

El problema radica en que, quizá tras la marcada exaltación de corte preponderantemente materialista del trabajo en el siglo XX, y ante el temor de que ello llegase a sofocar la dimensión del espíritu y sus manifestaciones, encontramos algunos autores que, en un movimiento pendular, retomaron la clásica contraposición entre *vita activa* y *vita contemplativa*, ya fuera para defender la superioridad de esta última como instancia de la libertad –es el caso de Josef Pieper en su gran ensayo *El ocio y la vida intelectual*–, ya sea para buscar dentro de la misma *vita activa*, alguna actividad que superase las cadenas del trabajo atado a la necesidad. Es el caso de *La condición humana* de Hannah Arendt (cfr. Chirinos, 2011). Vale la pena detenerse por un momento en esta última obra, pues sus elementos conceptuales sobre las diferentes categorías de la *vita activa*, no así todas sus conclusiones, me permitirán esbozar algunas pautas sobre la antropología del trabajo.

En *La condición humana*, Arendt distingue tres tipos de actividades humanas: la labor, el trabajo y la acción. Mientras la labor, modalidad más básica de interacción del hombre con el mundo, se manifiesta en acciones ordinarias, metabólicas, inexorablemente repetitivas, que acaban en productos que se consumen inmediatamente, el trabajo es reconocido como la confirmación del hombre en sí mismo por contraposición a la naturaleza, a la que domina mediante la labor. El trabajo, producto de nuestras manos, constituye al hombre en un *homo faber*, cuyo fin radica en «fabricar la interminable variedad de cosas cuya suma total constituye el artefacto humano» (Arendt, 2005, p. 165).

Sin embargo, continúa Arendt, el trabajo está a su vez supeditado a una tercera actividad fundamental, la acción, identificada como aquella donde se percibe más claramente la diferencia cualitativa que separa al hombre del resto de la naturaleza: el momento en que el hombre desarrolla la capacidad que le es más propia, la capacidad de ser libre, de trascender lo dado. No es mediante el trabajo dominado por el criterio de utilidad, sino a través de la acción, guiada mediante la libertad, donde el hombre confirma su plena racionalidad.

Actuar, en su sentido más general significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*), conducir, y finalmente poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino). [...] El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable (Arendt, 2005, p. 207).

² No se olvide que la universidad nació en un momento en el que las artes liberales sobresalían por encima de las artes serviles o instrumentales, con el propósito de cultivar y profesionalizar a las primeras.

Solo mediante la acción y el discurso (el *logos*, griego), los hombres pueden revelar activamente quiénes son, su verdadera identidad y hacer su aparición en el mundo –nuestro mundo– esencialmente humano. En contraste, el trabajo, aunque no está sometido a un ritmo cíclico interminable como la labor, no goza de la misma trascendencia que la acción, pues tiene un fin limitado: el uso duradero, pero agotable. «Tener un comienzo definido y un fin definido “predictible” es el rasgo propio de la fabricación que, mediante esta sola característica, se diferencia de las restantes actividades humanas» (Arendt, 2005, p. 171).

El trabajo pues, no está al mismo nivel que la acción, porque la «estabilidad» u «objetividad» del mundo artificial que se construye a través de él, no puede mantenerse sin que a su vez los fines logrados se erijan como medios para otros fines, dando lugar a una cadena infinita cuyo motor principal es el uso. Todo se presenta como instrumento para realizar algo más:

El homo faber, en la medida en que no es más que un fabricante y solo piensa en términos de medios y fines que surgen directamente de su actividad de trabajo, es tan incapaz de entender el significado [de fin en sí mismo] como el *animal laborans* de entender la instrumentalidad. Y de la misma manera que los útiles e instrumentos que usa el *homo faber* para erigir el mundo se convierten en el mundo del *animal laborans*, así la significación de este mundo, que realmente se encuentra más allá del alcance del *homo faber*, se convierte para él en el paradójico «fin en sí mismo» (Arendt, 2005, p. 179).

Esta actitud respecto del mundo, indica Arendt, explicaría por qué los griegos, en su período clásico, declararon que todo el campo de las artes y de los oficios –donde el hombre trabajaba con instrumentos para producir algo más–, era «banáusico», palabra cuya mejor traducción es la de «filisteo», es decir, vulgar de pensamiento y actuación de conveniencia (aunque asombra que de este calificativo quedaban excluidos los grandes maestros de la cultura y arquitectura griegas) (2005, p. 181).

En opinión de Arendt, el problema de esta actitud no radica como tal en la comprensión de una parcela de realidad, en términos de una mera racionalidad instrumental, sino en su absolutización como paradigma de la vida en su totalidad. En la medida en que las cosas se apoderan del proceso de la vida, solo para ser usadas, la productiva y limitada instrumentalidad de la fabricación se transforma en la ilimitada instrumentalización de todo lo que existe. La consecuencia es que la última esfera pública, el último lugar de reunión, relacionado al menos con la actividad del *homo faber*, es el mercado de cambio en el que exhibe sus productos. Pero esto, critica Arendt, implica seguir atados a la necesidad, a menos que haya también espacio para la acción y el discurso, para la realización de «grandes hechos y la articulación de grandes palabras» (2005, p. 195). Estas son las únicas actividades capaces de dejar huella en la vida del hombre en su sentido no biológico, por no estar supeditadas a la necesidad, sino ser expresión de la libertad; es decir de aquello más genuino y personal de cada ser humano, que permite distinguir a unos de otros por encima de las características comunes que nos identifican como miembros del mismo género humano. Por ello, señala Arendt, con el fin de que el mundo sea lo que siempre se ha considerado que debe ser –un hogar para los hombres durante toda su vida en la Tierra–, ha de ser un lugar apropiado para la acción y el discurso, para las actividades no solo inútiles por completo a las necesidades de la vida, sino también de naturaleza enteramente diferente de las múltiples actividades de fabricación con las que se produce el mundo y todas las cosas que cobija.

Sin lugar a dudas la lectura de Arendt es novedosa lo mismo que inquietante. Frente a lo que ella denomina «glorificación teórica del trabajo», propuesta por la Modernidad, y que sin duda tiene en sus causas el gobierno omnipotente del mercado, pretende encontrar un espacio para la agencia humana que sea capaz de exponer la originalidad personal, ya sea a través del discurso o de la acción. Pero ello significa, paradójicamente, dejar el trabajo como actividad humana en las manos del mercado y sus leyes económicas, meramente instrumentales, con pocas posibilidades de una consideración antropológica. Como alternativa a esta lectura considero, en sintonía con Carlos Ruiz (2021), que el trabajo, aunque sometido a una dinámica instrumental como vehículo para la obtención de bienes determinados, también es escenario propicio para la acción, porque igualmente puede revelar la verdadera identidad, la auténtica naturaleza del ser humano.

De acuerdo con la tesis de Carlos Ruiz (2021), el trabajo, y en concreto el trabajo profesional, también puede ser clasificado como una acción humana en el sentido más pleno del término, cuyo origen es el hombre mismo en cuanto que es capaz de deliberación y elección. Su desenvolvimiento es posible gracias a la libertad y la voluntad del sujeto que lo ejerce, quien funge como su causa eficiente; por la misma razón, puede ser conducido y determinado hacia el bien o hacia el mal. Tal aseveración encuentra su ancla en cierta lectura de la naturaleza humana como principio y fin del actuar humano, cuyo germen se descubre, paradójicamente, en los clásicos.

Al trabajar, el hombre puede llevar a plenitud su racionalidad, al tiempo que construye su mundo, el mundo propiamente humano. A pesar de nuestra condición animal, no hemos desarrollado los dispositivos evolutivos apropiados para adaptarnos al ambiente, sino que nos hemos visto en la necesidad de transformar al ambiente, a este mundo originario en algo para nosotros; en cierto artificio que nos resulte humanamente habitable. Por medio del trabajo, el hombre pone la naturaleza a su servicio y la domina, sin que ello signifique explotarla –en un sentido negativo–, sino vivir en armonía con ella.

El trabajo, por tanto, también es un ámbito para el despliegue del *logos* y de la libertad, para la iniciativa y la acción, en el que puede quedar cristalizado lo originario, lo único e irreplicable, que brota desde lo más profundo de cada ser humano. Contrario a la perspectiva aristocrática que lo equiparaba con lo «servil», lo «vulgar» o lo «instrumental», el trabajo –y en particular, el trabajo profesional–, también puede ser un espacio para la afirmación personal; una vía de acción mediante la cual el hombre acredita su carácter novedoso y original en el mundo, que le permite distinguirse respecto de sus congéneres.

No vivimos únicamente sometidos al ciclo natural de la necesidad. También contamos con libertad que, expresada en el trabajo, ha sabido adaptar y construir sobre la necesidad para crear «un mundo de cosas» que ha adquirido un dinamismo hasta cierto punto autónomo de sus autores: instrumentos, hogares, ciudades, instituciones, gobiernos, empresas, todos productos del ingenio humano que necesitamos para sobrevivir. «Este carácter duradero de las cosas del mundo les da una relativa independencia respecto de los hombres que las producen» (Arendt, 2005, p. 166). Mediante el trabajo hemos construido nuestro mundo, un mundo esencialmente humano. En consecuencia, el trabajo se constituye en uno de los modos fundamentales de manifestación del hombre en la tierra, manifestación que además puede convertirse en fuente de identidad y distinción frente al resto de sus semejantes, pero también de los animales y del resto de la naturaleza. El trabajo, pues, emerge de la misma naturaleza del hombre y de su necesidad de plenitud.

Si el trabajo también es capaz de dejar huellas en la cultura o bien, de hacerse cultura; si la acción es capaz de abrirse a la novedad e indeterminación –lugar de manifestación de la libertad humana–, tiene sentido afirmar que la universidad también educa para el trabajo,

un trabajo que posee una dignidad intrínseca que debe resistirse a una mera instrumentalización por parte del mercado. Al respecto, me parece de suma valía la reconciliación entre naturaleza y cultura propuesta por Spaemann, pues la naturaleza solo puede expresarse culturalmente (Spaemann, 1989). Por esto, se puede afirmar que las necesidades humanas siempre van acompañadas de una dimensión cognoscitiva, gracias a la cual el hombre es capaz de superar lo simplemente necesario, y aportar una dimensión artificial e incluso superflua respecto de la estricta necesidad. Alma y cuerpo, espíritu libre y necesidades básicas, mente y materia, lejos de reflejar un dualismo irreconciliable, nos proporcionan una imagen unitaria del ser humano (Chirinos, 2011).

El hombre es un ser natural que no solo en su pensar, sino también en su hacer, está abierto a lo absoluto. Tanto su capacidad de trabajo, al igual que la mera actividad intelectual, deriva más de sus potencias racionales que de su dimensión animal o material. La afirmación del hombre como animal racional, supone asumir que la diferencia específica del hombre –su racionalidad, aquello que lo distingue de los animales–, lo capacita lo mismo para pensar que para trabajar; para reflexionar que para actuar en la vida política. El hombre es el único ser que piensa, pero también, y a diferencia del resto de los animales que buscan adaptarse a la naturaleza que los rodea, el único que busca adaptar la naturaleza a él mediante el trabajo. El trabajo, por tanto, no es ajeno a la racionalidad, sino que es manifestación de ella por vía de la verdad práctica.

Aunque ciertamente, en consonancia con la filosofía clásica, existe un orden de jerarquía, donde la actividad contemplativa del intelecto es preeminente respecto de su actividad práctica, ello no supone demeritar la vida práctica, y a la verdad del intelecto que la acompaña –la verdad práctica– como secundaria o de menor categoría. La disociación, por no decir oposición, entre vida práctica y vida especulativa heredada quizá del tomismo (Ratzinger, 1972, p. 31), y presente en algunos neotomistas como Pieper, tiene uno de sus orígenes en la oposición entre las figuras bíblicas de la hacendosa Marta y la fervorosa María, lo mismo que en la jerarquización aristotélica de los usos de la razón. Pero su problema es que prescinden, tal como señalaba el entonces cardenal J. Ratzinger, de la interpretación que hacía san Agustín del mencionado pasaje evangélico para quien, más que imágenes de dos tipos de vida opuestos, el de la acción y el de la contemplación, representan el contraste entre la vida presente y la vida futura³.

En Santo Tomás, por el contrario, se cristalizará ese «cristianismo aristocrático», según el cual la vida activa, el trabajo, la racionalidad no teórica, se encuentra por debajo de la vida contemplativa, y esta toma de posición llegará hasta el s. XX (Chirinos, 2011).

Considero que la posible solución de toda esta serie de dualismos expuestos –*vita contemplativa* y *vita activa*, razón teórica y razón práctica, acción y trabajo– en cierto modo permiten abordar el dilema que parece abierto para el propio ámbito de la universidad, y con el cual comencé este trabajo, a saber: el de proporcionar una educación liberal o el de educar para satisfacer las necesidades instrumentales de la sociedad del conocimiento. Si no es posible la contemplación sin la actividad, y si el trabajo no solo es repetición sino acción, creo que también es posible conciliar la disyuntiva a la que se enfrenta la universidad, sin que sus fines queden expropiados por las necesidades –en cierto modo legítimas– del mercado.

³ Sobre esto, Ratzinger señala dos ideas que agrego como anotaciones al margen muy importantes. La primera es que Ratzinger supone que la subordinación de la vida activa a la vida contemplativa, en una especie de jerarquía inamovible, tiene lugar en Aquino debido a los límites que impuso sobre su pensamiento la ordenación por estamentos de la Edad Media (Ratzinger, p. 39). Lo segundo a apuntar es una idea de Gregorio Magno que retomo a propósito de esta distinción entre la vida activa y la vida contemplativa, pues el gran papa insiste en que nadie puede ser perfecto en la contemplación si no viene del trabajo de la obra activa. Puede uno sin duda entrar sin la contemplación en la vida eterna, pero no sin el trabajo (Ratzinger, p. 41).

En concreto, la universidad puede encarnar los ideales morales que dan sentido al fin de la educación en el mundo laboral de la vida cotidiana, mediante la profesionalización de personas que buscan la verdad a través de sus actividades cotidianas. Así como para Newman la universidad es ese lugar de encuentro entre los saberes entre sí, y entre los saberes y el hombre, el trabajo profesional recobra su dignidad cuando no solo es mediatizado, sino redescubierto como lugar último de encuentro entre el saber y la sociedad a través del estudiante que simultáneamente aspira a ser un profesionalista competente en el mundo del valor.

REFLEXIONES FINALES

La universidad tiene como fin propio la transmisión del conocimiento. Ser depositaria de la verdad, de una verdad abierta a la trascendencia (Sellés, 2013, p. 161). Pero la verdad no solo es teórica sino también práctica. E incluso, podemos hablar de una verdad técnica. Por una parte, el conocimiento cultivado por los saberes filosóficos e incluso teológicos –siguiendo la tesis de Ratzinger sobre el valor de la teología para la universidad–, es capaz de dotar de sentido el cúmulo de conocimientos teóricos, prácticos e incluso técnicos adquiridos en la universidad. Pero el valor de la verdad se hace sensible cuando es capaz de irradiar en el resto de las competencias aprendidas en el proceso de formación y profesionalización que adquiere el pupilo a lo largo de su carrera universitaria; cuando se valora el trabajo llevado a cabo tras ese período de aprendizaje universitario, y cuando, en este contexto, el ser humano deja de ser considerado como un trabajador cualificado para el que sus resultados ocupan una posición transitiva respecto de él, a un modo de expresión vital, que mediante su trabajo manifiesta su racionalidad, haciendo de la verdad aprendida, un servicio para la comunidad.

En contraste con un «humanismo aristocrático», para el que resulta impensable que la fuerza transformadora de la universidad se manifieste precisamente en el trabajo profesional y no solo en el estudio contemplativo, considero que la apertura a la novedad y el desenvolvimiento del *logos* o razón no solo es posible en el escenario del ocio, sino también del negocio. Una revalorización del trabajo a la luz del humanismo, permite a la universidad conciliarse consigo misma como educadora para el trabajo profesional, por ser el lugar de manifestación de la verdad no solo especulativa, sino también tanto práctica como técnica, al tiempo que escapa de las demandas omniabarcantes del mercado, que convierten al trabajador en módulo funcional.

La educación superior puede atender a las necesidades actuales de modernización e innovación, de resolución de problemas y de atención a la justicia de las sociedades contemporáneas, sin traicionar a su esencia, siempre y cuando no deje de apuntar al norte que orienta su brújula: ese espacio público en donde las personas se encuentran con la sabiduría. Sabiduría que, al impregnarse en el trabajador profesional que emana de la universidad, bajo la tutela de la verdad y el bien, puede irrumpir también hacia su mundo laboral, haciendo que se sobreponga a las dinámicas del mercado, sobre todo cuando antepone en primer lugar a las personas a las que sirve.

En conclusión, la necesidad de trabajadores cualificados que al mismo tiempo puedan responder críticamente al entorno primariamente utilitarista que los rodea requiere, por una parte, una reconsideración del papel de las humanidades en la formación que corresponde a

la educación superior, pero a ello se suma una estrategia que me parece poco explorada aún y que consiste en una revalorización del trabajo profesional a la luz de su dignidad intrínseca, así como de sus posibilidades para alcanzar la verdad, una verdad de índole práctica, como respuesta a la instrumentalización y mercantilización del mismo. ■

REFERENCIAS

- ARENDE, H. (2005). *La condición humana*, Barcelona: Paidós.
- BECHER, B. (2019). Universities: The Neoliberal Agenda en Clack, B. y Paule, M. (eds). *Interrogating the Neoliberal Agenda. The Limits of Success*. Oxford: Palgrave Macmillan.
- CASANOVA, C., LÓPEZ, G. (2016). Nuevos modelos de gobierno y gestión en la universidad. En Santos Rego, M. Á (ed). *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CHIRINOS, M.P. (2011). Hacia una noción humana y positiva del trabajo. *Tópicos* (México). 40, julio-diciembre, pp. 195-222.
- CLASSEN, P. (1983). *Studium und Gesellschaft im Mittelalter*, J. Fried (ed). Stuttgart: A. Hiersemann.
- DERRIDÁ, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA DE FANELLI, A.M. (2000). *La universidad pública frente a la nueva lógica de las políticas públicas y del mercado*. Documento CEDES, CONICET-CEDES.
- GALCERÁN, M. (2009). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas*, 27, octubre, pp. 86-97. Colombia.
- HARVEY, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- JOVER, G. (2016). Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento. En Santos Rego, M. Á (ed). *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LANUZA, G. (Febrero de 2021). Neo-Fascism as the Apparatus of Neoliberal Attack on Education: Towards a Pedagogy of Resistance. *From Wisdom's Special Workshop to Factories of Knowledge: The Place of University in Culture and Society*. The Second Kritik Conference. University of Santo Tomás (España). Manila, Filipinas.
- NEWMAN, J. H. (1996). *The Idea of a University*. New Haven: Yale University Press.
- RATZINGER J. (1972). *El nuevo pueblo de Dios*. Barcelona: Herder.
- RÜEGG, W. (1992). *A History of the University in Europe, v. 1*, Ridder-Symoens (ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- RUIZ, C. (2021). *La persona en la empresa y la empresa en la persona. Fundamentos teóricos para un estudio filosófico de la empresa en clave antropológica* (en prensa).
- SANDEL, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.

- SANTOS REGO, M. A. (2016). *Sociedades del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (introducción). Madrid: Biblioteca Nueva.
- SELLÉS, J.F. (2013). *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil. Familia, universidad y empresa*. Navarra: Tribuna, Siglo XXI.
- SPAEMANN R. (1989). *Lo natural y lo racional: ensayos de antropología*. Madrid: Rialp.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. y DE SOUZA CHAUI, M (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO.

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES

FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD DE COLIMA

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE TEACHING. CASE STUDY: UNIVERSITY OF COLIMA

Norma Guadalupe Márquez Cabellos¹
<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Sara Aliria Jiménez García²
<https://orcid.org/0000-0002-4877-0958>

Jaime Moreles Vázquez³
<https://orcid.org/0000-0002-1830-6177>

Recibido: marzo 24, 2021 – Aceptado: abril 24, 2021

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir y analizar la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en cuatro programas educativos de la Dependencia de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima, México. El trabajo se llevó a cabo por medio de un análisis documental de los programas curriculares correspondientes. Los resultados muestran que la formación de profesores para la enseñanza inclusiva se fortalece cuando las bases curriculares de estas licenciaturas incluyen materias que aborden valores, dilemas, ejercicios y contenidos en torno a la inclusión para intervenir en su práctica pedagógica con población que presenta discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o en situaciones de vulnerabilidad. Concluimos que estas enseñanzas aún no son lo suficientemente explícitas y consistentes en tres de las cuatro licenciaturas e incluso, sus aprendizajes se obvian.

Palabras clave: formación docente, enseñanza inclusiva, inclusión educativa.

¹ Doctora en psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. Investigador: SNI, nivel 1. Profesora investigadora de tiempo completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima, México. norma_marquez@ucol.mx

² Doctora en educación, Universidad de Guadalajara, México. Investigador: SNI, nivel 1. Profesora investigadora de tiempo completo, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México. ocsar@ucol.mx

³ Doctor en educación, Universidad de Guadalajara, México. Investigador: SNI, nivel 1. Profesor investigador de tiempo completo, Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México. jaimemvazquez@ucol.mx

ABSTRACT

The present research aims to describe and analyze teacher training for inclusive teaching in four educational programs of Education Dependence Higher (DES) Pedagogy of the University of Colima, Mexico. The work was carried out through a documentary analysis of the corresponding curricular programs. The results show that teacher training for inclusive teaching is strengthened when the curricular bases of these degrees include subjects that address values, dilemmas, exercises and content around inclusion to intervene in their pedagogical practice with a population with disabilities, disorders, outstanding skills or in situations of vulnerability. We conclude that these teachings are not yet explicit enough in three of the four undergraduate degrees and their learning is even ignored.

Keywords: Teacher Training, Inclusive Teaching, Educational Inclusion.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación inclusiva en la formación docente implica reflexionar sobre las competencias profesionales del educador, para intervenir con la población escolar en condición de vulnerabilidad. La educación inclusiva reúne sistemas de motivaciones, valores y cultura de una región; de ahí que la experiencia escolar que viven los estudiantes durante su preparación docente, invita a que sus formadores establezcan situaciones de encuentro académico, construcción de pensamiento estratégico e innovador, así como el enfatizar en la importancia del conocimiento de la población escolar que atenderán por la diversidad de contextos en los que se desenvuelven.

Booth y Ainscow (2015) conciben a la inclusión como «un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos» (p. 24). Puntualizan que la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de todos los alumnos, aprendiendo a tratar las diferencias y adaptándolas de manera que cubran las necesidades de una población tan diversa. En la actualidad, la educación inclusiva implica transformaciones no solo en la escuela y en el aula, sino en la formación inicial de quienes serán profesores, porque eso contribuirá a una educación pertinente y de calidad para todos, donde la formación pedagógica se convierta en un factor fundamental para ese propósito; por lo que esta cuestión representa un reto en el ámbito nacional e internacional.

Con fundamento en la política internacional proclamada en la *Declaración mundial de una educación para todos* en Jomtien, Tailandia (1990), la *Declaración de Salamanca y Marco de acción en España* (UNESCO, 1994), la *Declaración de Incheon hacia una educación inclusiva, equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2016), así como el *Objetivo de desarrollo sostenible número 4 (ODS4)* de la *Agenda 2030* (UNESCO, 2017), se proyectan la inclusión y la equidad en la educación como piezas angulares para promover oportunidades de aprendizajes de calidad a lo largo de la vida para todos, en los diferentes contextos y en todos los niveles educativos. México no ha sido la excepción para sumarse a esta política internacional y dejar de manifiesto su postura inclusiva en la reforma educativa al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019a), donde se identifica como eje rector la inclusión y la atención diversificada de forma universal. Se establece como primer punto –y el más importante– que toda persona tiene derecho a la educación. Por tanto, en

relación con los docentes se plantea la relevancia de su participación como pieza clave para la transformación social, desarrollando acciones que se caractericen por ser equitativas, para así disminuir las desigualdades –tanto de acceso como de permanencia– en el sistema educativo de todos los niños, las niñas y los adolescentes. Así mismo, se puntualiza que mediante la inclusión se tome en cuenta la diversidad de los educandos, a fin de respetar el principio de accesibilidad, diseñando estrategias para disminuir barreras para el aprendizaje y la participación mediante la implementación de ajustes razonables.

Por su parte, en la Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019b), se identifica la necesidad de una transformación social en materia educativa con el objetivo de generar una oferta equitativa. El artículo 7° de la misma, en su fragmento II, refiere que la educación además de ser universal deberá ser inclusiva, atendiendo la diversidad y generando las condiciones necesarias para eliminar las barreras que generan la exclusión. También, enfatiza la inclusión educativa como una alternativa básica para garantizar la calidad en el sistema educativo donde se pretende que todos los niños, las niñas y los adolescentes ejerzan su derecho a una educación de excelencia.

Con fundamento en lo anterior, la educación inclusiva nos invita a reflexionar: ¿qué competencias profesionales deben apropiarse los docentes para atender la diversidad escolar?

Si bien la experiencia que adquieren a lo largo de su formación docente les permite acumular conocimientos para salir adelante y mejorar su práctica pedagógica, cierto es que esta resulta insuficiente para eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan algunos educandos, porque implica apropiarse de competencias profesionales centradas en el diseño de una planificación con ajustes razonables en los contenidos curriculares, en el aspecto metodológico y en la evaluación, así como en estrategias diversificadas e innovadoras que respondan a las necesidades y características de la población estudiantil.

Se requiere entonces, que desde la formación docente –normalista o universitaria– se apropien de herramientas teóricas y metodológicas que les facilite atender la diversidad. En ese sentido, planteamos la siguiente interrogante: ¿por qué es importante considerar el enfoque de educación inclusiva en la formación docente? Sin lugar a dudas, porque implica que los futuros docentes construyan o reconstruyan dinámicas del proceso enseñanza aprendizaje a partir del principio de equidad educativa, «no ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje» (SEP, 2006, p. 22). De tal manera que, cuando el profesorado atiende a la población escolar en situación de vulnerabilidad, discapacidad, trastorno u otras condiciones asociadas al aprendizaje, lo que se espera es la inclusión y no la discriminación o exclusión en las aulas. Por ello, consideramos que el profesorado será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva reflejada en buenas prácticas docentes, que considere las diferencias y características de los alumnos y alumnas como oportunidades para crear condiciones que favorezcan el proceso inclusivo dentro y fuera del aula. De esta forma, se llega a caminos que conducen a propósitos educativos y sociales para lograr el aprendizaje y la participación de la población escolar. Por tanto, la educación inclusiva implica un reto para el profesorado y para el estudiante en formación, porque los involucra a conocer e implicarse en el contexto de sus alumnos y de la familia de la que provienen.

HALLAZGOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN

El conocimiento más ordinario y de sentido común para la convivencia y el aprendizaje de todos es parte de los repertorios del trabajo de los profesores e incluye cómo cuidarnos, cuidar a otros y escuchar a todos o, dicho de otra manera, proponernos la inclusión educativa en todos los niveles escolares; por ello es valioso que los docentes estén preparados sobre estos temas.

De acuerdo con lo anterior, en esta parte del texto mostramos resultados de investigaciones que refieren los conocimientos que podrían incluirse en la formación y profesionalización de profesores para atender a poblaciones diversas, reconocer qué prácticas y saberes requieren para organizar sus aulas, donde todos sean bienvenidos y aprendan. Antes de mostrar los hallazgos sobre el tema, vale decir que si bien elegimos esta vía de discusión sobre la inclusión, reconocemos que el esfuerzo y el trabajo de los docentes hacen mucho por la inclusión y la educación, pero son insuficientes sin otras participaciones claras y bien intencionadas en el contexto escolar, como el diseño de políticas *ad hoc*, el apoyo de las autoridades en los distintos niveles del sistema, así como la disponibilidad de financiamiento, los recursos y la participación de los padres de familia, entre otros.

Así mismo –y aunado a este grupo de situaciones que se pueden prever en el contexto escolar–, es preciso señalar que la inclusión educativa además depende de políticas y disposiciones más amplias que permiten la distribución de recursos, oportunidades y espacios para vivir entre las poblaciones, grupos e individuos, pues la escuela también replica la justicia y ética que se vive en las sociedades en que se asienta. Y como indican Peñas y Cárdenas (2020), la inclusión es posible cuando se abren oportunidades económicas y culturales para los que menos tienen.

En estos contextos escolares y extraescolares de oportunidades y saberes –que pueden nutrir la formación inicial y permanente de los docentes respecto a la inclusión–, es valioso mirar los ámbitos en que se asientan las escuelas. Al respecto, la investigación de Bustos (2014) señala que es preciso que quienes trabajarán en escuelas rurales-multigrado, aprendan repertorios amplios de prácticas pedagógicas diversas e inclusivas, que les permitan integrar a todos los estudiantes a trabajar en pequeños grupos, con todo el grupo o de manera individual, satisfaciendo las necesidades individuales y colectivas de aprendizaje.

En coincidencia con lo anterior, tal vez la inclusión para la formación y profesionalización docente puede fortalecerse ampliamente si se vuelve tan abierta y flexible como se pregona que sean las prácticas en las aulas. Azorín y Palomera (2020) aseguran que para identificar y eliminar las barreras que existen en una escuela, los profesores en formación deberían aprender a asegurar el aprendizaje de calidad y las relaciones positivas entre todos sus estudiantes, «independientemente de su edad, género, estado de salud, etnia o cualquier otra característica» (p. 108).

En el mismo sentido amplio que los autores anteriores proponen mirar el tema que nos ocupa en este texto, la investigación de Castro, Campos y Herrera (2020) refiere que, desde la mirada de los estudiantes, el cambio y la inclusión suceden al abandonar liderazgos directivos y pedagógicos autoritarios, y adoptar formas más democráticas y participativas. Al mismo tiempo señalan que estos cambios, en la práctica, potencian las habilidades individuales y sociales en las aulas.

Ser docente también conlleva aprendizajes para participar en procesos escolares extra-áulicos y con alumnos que no están ordinariamente en los salones de clases; por eso, para entender mejor la formación de profesores en inclusión, consideramos los resultados de la investigación de Mejía y Pallisera (2020), porque mencionan que si bien el reto de la inclusión de personas con discapacidad intelectual lo viven cada día estos estudiantes, su participación en las escuelas solo es posible si la comunidad escolar reconoce las capacidades que sí tienen, saben cómo enseñarles contenidos en las aulas y les ayudan a adaptarse a las dinámicas escolares.

Como antes mencionamos, las relaciones entre sociedad, escuela y formación docente se retroalimentan constantemente, de modo que los profesores que participaron en la investigación de Moreno, López y Carnicero (2020) identificaron que, si bien la atención a todos los niños y jóvenes está en las leyes de los países latinoamericanos, es frecuente que estas no se cumplan, ya sea por falta de recursos para atenderlos o de formación inicial docente. Además, enfatizan que es valioso que los profesores aprendan a flexibilizar el currículo y el calendario escolar, así como a ajustar los materiales con diversas dinámicas del trabajo en el aula.

La mejora en la convivencia del aula es central en la educación inclusiva porque favorece que la comunidad escolar reconozca y trabaje sus emociones. Al respecto, Gómez (2017) puntualiza que el profesor debe aprender tres acciones: organizar el aprendizaje cooperativo, realizar asambleas o establecer normas democráticas, e implementar la coevaluación. Dichas acciones impactan favorablemente en el diálogo, la negociación y la valoración de cada individuo que participa en un salón de clases.

La inclusión educativa centra su discurso en la escuela para todos, con estrategias pedagógicas que responden a las necesidades de la población que se atiende; sin embargo no es un propósito cumplido, pues se advierten muchas necesidades que todavía no se atienden. Gazizovich y Nuriakhmetovich (2015) señalan que la formación de profesores debería considerar la atención a estudiantes con discapacidades que se incorporan a escuelas regulares, y para esto requieren preparación psicológica y sociológica con temas como multiculturalismo, humanismo e inclusión; ello ayudaría a los docentes a adaptar el currículum a las necesidades individuales de tales alumnos. También se requiere de espacios de trabajo estables donde puedan aprender, profesionalizarse y comprender cómo atender mejor a sus estudiantes. No obstante, encontramos hallazgos de investigación que señalan que las actuales políticas de *accountability*, aplicadas en educación básica alrededor del mundo, no favorecen la permanencia de los docentes en las escuelas (Allen y Burgess, 2020). A partir de lo anterior, nos parece que otro aprendizaje en la formación docente, referente a la inclusión, es la discusión de las políticas que actualmente construyen la escuela y cómo estas cambian su desempeño profesional y las herramientas que tienen a la mano para atender a todos sus estudiantes.

Una vez que presentamos hallazgos de investigaciones sobre la inclusión –como eje esencial de la formación y profesionalización docente–, vale la pena recordar que este tema se encuentra en las agendas actuales porque configura un conocimiento tan ancestral como actual y popular, pero que a veces hemos olvidado en las prácticas cotidianas de la escuela y las sociedades. Al respecto André, Jollien y Ricard (2016), señalan que, de acuerdo con Twenge (s/f), vivimos una epidemia de narcisismo, pues en un estudio que realizó, el 90% de estudiantes universitarios pensaban que formaban parte del 10% más dotados e igual, el 90% de los conductores también pensaban que estaban entre el 10% de los mejores conductores. Una de las razones de estas creencias, señalan los autores antes mencionados, es que padres de familia y educadores enseñan a los estudiantes que son especiales, y se olvidan de enseñarles a mirar y comprender a los que les rodean.

Los resultados de diversas investigaciones reflejan que la inclusión alude a situaciones escolares que advierten que la escuela no debiera proponerse nada en especial para tener aulas en las que todos pudieran convivir, tener voz, que las prácticas fueran transparentes y los poderes para participar fueran accesibles a todos. También tales hallazgos apuntan que la inclusión no solo se trata de buenas voluntades, pues se requiere que las reflexiones, los aprendizajes y los esfuerzos de los docentes continúen y se fortalezcan con las iniciativas y la voluntad política de otros actores que, igualmente, definen la escuela y sus modos de atender a los estudiantes.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Con fundamento en lo que hemos mencionado, ahora nos interesa discutir la relevancia del enfoque inclusivo en la formación docente en instituciones de educación superior de México. En el terreno relativo a la agenda política y educativa, el tema de la educación inclusiva se ha ido renovando y cobrando mayor importancia, como observamos en las modificaciones a los proyectos educativos del gobierno mexicano en los últimos sexenios. Aun con esos cambios, se sigue observando a la inclusión educativa como algo deseable, pues podemos apreciar que las metas educativas han ido de la cobertura a la calidad, y de la cobertura con calidad, a la calidad con inclusión y equidad. Una muestra de ello puede constatarse también en los cambios a las legislaciones educativas en la mayor parte de los sistemas en América Latina, incluido México (INEE-IIIEPE UNESCO, 2018). Desde luego, no estamos arguyendo que la modificación a las leyes tenga como consecuencia inmediata el cambio de las prácticas educativas, más bien, resaltamos que se trata de un desafío que es reconocido como tal desde el núcleo del sistema educativo y eso, de alguna manera, repercute en la cotidianeidad de los centros escolares y en las prácticas de los diferentes actores educativos, entre ellos los docentes.

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo y de Latinoamérica, por lo que cualquier desafío se torna en un reto de gestión; comprende un poco más de 36 millones de estudiantes y más de dos millones de profesores (SEP, 2020), lo que representa prácticamente una cuarta parte del total la población mexicana, estimada en un poco más de 126 millones en el censo más reciente (INEGI, 2021). Por consiguiente, para el desafío de la formación docente, tanto la inicial como en servicio, hay que tener presente no solo su tamaño, sino también su diversificación institucional.

Es importante referir que el sistema educativo se divide en los subsistemas básico y superior; para lo que venimos señalando, la complejidad y la diversificación institucional se observan en los diez tipos de instituciones que comprende el subsistema de educación superior: universidades públicas estatales, públicas federales, públicas estatales con apoyo solidario, interculturales, politécnicas, tecnológicos descentralizados, tecnológicos federales, normales, centros públicos de investigación y universidades particulares (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020). Es necesario también tener en cuenta la tipología de instituciones pues, desde la misma SEP, se habla de formación inicial de docentes como un asunto que compete no solamente a las normales. Esta se entiende como la adquisición de conocimiento sistematizado de las disciplinas asociadas con la educación, además de la aproximación a las prácticas escolares y la enseñanza (Mercado, 2010, citado en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020), además de argüirse como un proceso inacabado y estar dirigida a jóvenes inclinados por la docencia (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDUC, 2020).

En general, en el caso de la modalidad escolarizada de las escuelas normales, que es la oferta más común, la formación docente comprende ocho semestres, y doce semestres cuando es mixta. En otras Instituciones de Educación Superior (IES), oscila entre ocho y diez semestres (SEP, 2020; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJORED, 2020). Con base en la información disponible en la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (SEP-DGPPYEE) y considerando la Clasificación Mexicana de Planes de Estudio (CMPE), en el ciclo escolar 2018-2019, existían en México 353 planes de estudios de licenciatura para la formación de docentes cuyo estatus era activo o en proceso de liquidación (los cuales ya no realizan inscripciones de nuevos estudiantes, pero siguen vigentes hasta que su última generación egrese y sus egresados se titulen); de estos planes, 48 fueron registrados por escuelas normales públicas y privadas del país, 122 por unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y 183 por otras IES de sostenimientos autónomo, federal, estatal y privado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJORED, 2020). Como podemos observar, la oferta formativa es ligeramente menor en las instituciones enfocadas en la formación de formadores, es decir, escuelas normales y UPN.

Siguiendo esos indicadores, en la actualidad existen 405 escuelas normales, con 14,216 docentes, y se atiende a 103,651 estudiantes; ese número de educandos representa un porcentaje mínimo de la población que asiste a la educación superior, pues equivale apenas el 2.6%, por tanto, el total de estudiantes en educación superior es de 4,061,644 (SEP, 2020; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJORED, 2020). La oferta es, pues, amplia y diversa; por ello, es interesante analizar si los diferentes planes de estudio en formación docente integran el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades educativas de la población escolar. Respecto al gran compromiso educativo que tienen las instituciones formadoras de docentes, para que sus estudiantes afronten la tarea de diversificar la enseñanza y propiciar la inclusión educativa, es relevante reflexionar sobre el diseño curricular que guía la formación docente; por ello, el presente documento tiene como objetivo analizar los programas educativos de la Dirección de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima, México, la cual tiene en su rasgo de perfil de egreso, la formación docente en educación básica y media superior.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó desde el abordaje cualitativo de tipo inductivo analítico con estudio de caso. Cualitativo por la riqueza de información que ofrecen los datos descriptivos y la amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Estudio de caso porque se destacan «las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales» (Stake, 1999, p. 11).

El estudio comprendió la recolección y el análisis de información de cuatro programas educativos de educación superior pertenecientes a la DES Pedagogía de la Universidad de Colima, México: a). Pedagogía; b). Educación especial; c). Enseñanza de las matemáticas, y d). Educación física y deporte. El primer programa educativo pertenece a la Facultad de Pedagogía; y los tres últimos a la Facultad de Ciencias de la Educación. La primera etapa del estudio fue documental: se revisó literatura especializada en el tema de inclusión educativa, así como la normativa nacional respecto a las instituciones de educación superior. La segunda etapa, consistió en analizar las propuestas curriculares en torno a la enseñanza inclusiva. La obtención de los datos incluyó la consulta, en línea, de los sitios electrónicos de las

facultades participantes para identificar la estructura y organización curricular. Para el análisis de los programas educativos de las licenciaturas identificadas, los datos se organizaron de la siguiente manera: objetivo curricular; competencias específicas; asignaturas relacionadas con la enseñanza en el nivel básico y medio superior, y finalmente las asignaturas vinculadas con contenidos de educación inclusiva.

RESULTADOS

De acuerdo con nuestro objetivo: realizar un análisis de la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en los documentos curriculares de cuatro licenciaturas de la Dependencia de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima, en este apartado primero mostramos rasgos sobre la organización, tanto de la Dependencia como de los programas; en segundo lugar, nos enfocamos en el análisis correspondiente, por lo que discutimos diversas cualidades curriculares de las cuatro profesiones.

En este primer acercamiento cabe resaltar que actualmente los cuatro programas educativos que se orientan a la formación docente de la DES Pedagogía, tienen sus antecedentes de creación en la Escuela Superior de Ciencias de la Educación (ESCE), que nació en 1974, cuyo objetivo se centró en formar maestros para el nivel de enseñanza básica y media superior. La ESCE inició ofertando sus planes de estudio en veranos y, en 1985, decidió ofertar de forma escolarizada la carrera de Pedagogía; más tarde, en 1995, a la ESCE se le otorgó el estatus de Facultad de Ciencias de la Educación con modalidad escolarizada. En dichos programas educativos se trabaja bajo el enfoque en competencias, implicando que docentes y estudiantes asuman roles activos, reflexivos y propositivos que rompan con posturas tradicionales. Por tanto, las áreas de formación de los programas educativos analizados en el presente estudio, agrupan un conjunto de asignaturas que representan la parte operativa y el desarrollo de las competencias específicas y genéricas, expresadas en los planes de estudio; mismos que a continuación se explican.

El plan de estudios de Pedagogía está integrado por 325.6 créditos (2688 horas bajo la conducción de un académico y 3440 horas de trabajo independiente) a cursarse en ocho semestres, y lo constituyen tres etapas: inicial (1° y 2° semestre), intermedia (3°, 4° y 5° semestre) y final (6°, 7° y 8° semestre). Las unidades de aprendizaje se agrupan en tres tipos de módulos de formación: sustantiva con 24; optativa con 4, e integral con 32 (Facultad de Pedagogía, 2010).

Por su parte, la propuesta curricular de educación especial la conforman cinco áreas de formación enlazadas armónicamente: bases de la educación especial, intervención educativa, desarrollo de proyectos, formación integral y formación complementaria. En ellas están distribuidas las 62 asignaturas: 46 obligatorias, 8 electivas y 8 optativas. Presentan una carga total de 5,808 horas de actividades de aprendizaje, de las cuales 3,040 son bajo la conducción de un académico; 1,488 de trabajo independiente; y 1,024 de trabajo de campo supervisado. Esto representa en total 308.6 créditos a estudiar en ocho semestres (Facultad de Ciencias de la Educación, 2019).

El plan curricular de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas lo conforman 300.6 créditos (71.5% de horas bajo la conducción de un académico, 19.9% de trabajo independiente y 8.6% de trabajo profesional supervisado) y está constituido por 34 asignaturas organizadas en cuatro áreas de formación (Matemáticas, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Desarrollo de Proyectos); además de 22 materias referentes a la formación integral (Inglés, Servicio Social Universitario y Electivas); diez materias optativas a elegir en el transcurso de los ocho semestres y el Servicio Social Constitucional y Práctica Profesional (Facultad de Ciencias

de la Educación, 2015). Finalmente, el plan de estudios de Educación Física y Deporte tiene un total de 70 asignaturas que equivalen a 306.6 créditos; el cual representa un total de 5,776 horas, de las cuales 3,552 están bajo la conducción de un académico, 944 de trabajo independiente y 1,280 de trabajo profesional supervisado a cubrirse en ocho semestres. La organización de este plan de estudios considera tres ciclos: básico, profesionalizante y especializante, mismos que se agrupan en cinco ejes de formación: Bases Biológicas de la Motricidad Humana, Educación y Gestión para la Recreación, Formación Pedagógica e Innovación Didáctica, Formación Deportiva y Formación Integral (Facultad de Ciencias de la Educación, 2016).

Objetivo curricular de los programas educativos de la DES Pedagogía

Como segundo punto de nuestro análisis: identificar las diversas cualidades curriculares de las cuatro licenciaturas, cabe señalar que el objetivo curricular de los programas educativos en mención se describe en la tabla 1, donde se identifica el proceso enseñanza aprendizaje relacionado con el ámbito de la docencia. Se apuesta a la adquisición de competencias profesionales y específicas, centrada en elementos técnicos-metodológicos para identificar y resolver problemas relacionados con la docencia en los diferentes niveles educativos.

Tabla 1. Objetivos de los programas educativos de la DES Pedagogía, UCOL

Programa educativo	Objetivo curricular
<i>Pedagogía</i>	Formar licenciados en Pedagogía con conocimientos, habilidades y actitudes (competencias), capaces de incidir activamente en los procesos educativos relacionados con los ámbitos de: docencia, diseño curricular, evaluación educativa, gestión educativa, investigación pedagógica, tecnologías de la información aplicadas a la educación, orientación educativa, desarrollo de programas de formación de recursos humanos y elaboración de materiales didácticos; permitiendo participar en la generación de propuestas con responsabilidad social y humana, que contribuyan al fortalecimiento de la educación.
<i>Educación Especial</i>	Formar profesionales que posean las competencias científicas, metodológicas, éticas y humanísticas que les permitan desempeñarse con calidad en los sectores públicos y privados, mediante la detección, intervención y el seguimiento pedagógico para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de la población con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes y grupos en situación de riesgo o desventaja; facilitando la inclusión educativa, social y laboral con equidad, pertinencia y calidad.
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	Formar profesionales con competencias que les permitan identificar y resolver problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para ejercer la docencia, desarrollar proyectos, generar ambientes de aprendizaje, utilizar elementos técnico-metodológicos y medios didácticos innovadores, que promuevan la alfabetización matemática, con alto sentido de responsabilidad social.
<i>Educación Física y Deporte</i>	Formar educadores físicos con un desarrollo profesional y ético capaz de contribuir al fomento y práctica de la actividad física, en beneficio de los diferentes sectores de la población, así como realizar y desarrollar programas de investigación y aplicación vinculados a la cultura física, considerando la realidad y las necesidades del país, basándose en las ciencias y en el conocimiento teórico-científico para generar y aportar conocimientos a la sociedad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

Competencias específicas de los programas educativos de la DES Pedagogía

Se identifica que en los cuatro programas educativos de la DES Pedagogía el objetivo curricular tiene en sus acciones la docencia, por ende, en el perfil de egreso se reflejan las competencias específicas relacionadas con la práctica pedagógica (tabla 2). Por ejemplo, en Pedagogía, tres competencias giran en torno a identificar procesos, metodologías y estrategias de evaluación en la enseñanza aprendizaje, así como ejercer la docencia en centros educativos. Por su parte, en Educación Especial son dos competencias para intervenir con población en situación de vulnerabilidad, población con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes y grupos en situación de riesgo o desventaja; así mismo, asesorar a profesionales de la educación en torno a ambientes y prácticas inclusivas. En referencia con el plan de estudios de Enseñanza de las Matemáticas se identifica una competencia centrada en la planificación didáctica y puesta en marcha de estrategias en educación secundaria y bachillerato. Finalmente, en el programa de Educación Física y Deporte, dos competencias centran su atención en el diseño y la aplicación de metodologías para el uso del tiempo libre, ocio, recreación, y la administración de servicios con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas.

Tabla 2. Competencias específicas de los programas educativos de la DES Pedagogía

Programa educativo	Competencias profesionales relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje
<i>Pedagogía</i>	<p>a) Identificar y reconocer los procesos naturales de la enseñanza y los aprendizajes.</p> <p>b) Desarrollar metodologías, estrategias e instrumentos para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y para la participación en procesos de acreditación y certificación de programas académicos y administrativos.</p> <p>c) Ejercer la docencia en centros educativos, en áreas afines a su formación.</p>
<i>Educación Especial</i>	<p>a) Atender a la población con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes, y grupos en situación de riesgo o desventaja a partir de la detección, intervención y seguimiento pedagógico para la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación en contextos educativos y sociales con una perspectiva incluyente.</p> <p>b) Asesorar a profesionales de la educación con base en la normatividad, legislación y el modelo educativo vigente, para generar ambientes y prácticas inclusivas en el contexto áulico y escolar con una actitud innovadora y proactiva.</p>
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	<p>a) Analizar, generar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, para propiciar conocimientos significativos, mediante el diseño de planificaciones didácticas, uso de recursos innovadores, diversificación de estrategias didácticas en secundaria y bachillerato, con compromiso para atender al contexto sociocultural.</p>
<i>Educación Física y Deporte</i>	<p>a) Diseñar servicios recreativos y deportivos innovadores que contribuyan a la formación y esparcimiento de acuerdo a las necesidades específicas, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población, a partir de la aplicación de las bases filosóficas teóricas y metodológicas del buen uso del tiempo libre, ocio, recreación, y la administración de servicios.</p> <p>b) Estructurar y evaluar programas o proyectos de intervención que atiendan necesidades sociales en el ámbito de la cultura física, a partir de planteamientos pedagógico-didácticos y métodos de investigación educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

La docencia en la malla curricular de los programas educativos de la DES Pedagogía

En relación con la malla curricular de los programas educativos de la DES Pedagogía, se identifican asignaturas relacionadas con el ejercicio de la docencia, donde se evidencia que el plan de estudio de Pedagogía incluye en los ocho semestres la asignatura de Práctica Pedagógica, en los diferentes niveles educativos. Por su parte, los programas de Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte, solo centran su atención en tercer, cuarto, quinto y sexto semestre asignaturas relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje que implica la docencia (tabla 3), reflejado en las asignaturas de Observación de la Práctica, Practicum y Laboratorio Docente, respectivamente.

Tabla 3. Asignaturas relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje en educación básica y media superior

Programa educativo	Asignaturas	Semestre
<i>Pedagogía</i>	Práctica pedagógica I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII	I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII
<i>Educación Especial</i>	Observación de la práctica I, II, III y IV	III, IV, V y VI
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	Practicum I, II, III y IV	III, IV, V y VI
<i>Educación Física y Deporte</i>	Laboratorio docente I, II, III y IV	I, III, IV y VI

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

Asignaturas con perspectiva de la educación inclusiva

Respecto de las asignaturas con temáticas que traten la educación inclusiva (tabla 4) se identifica que están presentes en los cuatro programas educativos de la DES Pedagogía. Se observa que el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía oferta tres asignaturas con esta orientación en los primeros tres semestres; por su parte la propuesta curricular de Educación Especial es la que tiene una mayor oferta sobre el tema (13 asignaturas) en los semestres intermedios; además, el perfil del egresado de esta licenciatura se centra en atender a la discapacidad, los trastornos, las dificultades severas para el aprendizaje, la comunicación y la conducta, así como en atender a la población en situaciones de vulnerabilidad. En lo que respecta al programa educativo de Enseñanza de las Matemáticas, esta tiene dos asignaturas optativas en donde los estudiantes podrían formarse sobre el tema que nos ocupa; tales asignaturas pueden cursarse en los semestres del cuarto al octavo. Finalmente, en el plan de Educación Física y Deporte, identificamos cuatro asignaturas optativas respecto a la atención a la diversidad, que los alumnos podrían cursar y que consideran desde la etapa infantil hasta la edad adulta, mismas que pueden ser cursadas del semestre primero al octavo.

De acuerdo con los datos presentados hasta aquí, las cuatro Licenciaturas de la Dependencia de Pedagogía que analizamos, tienen asignaturas que forman a los futuros profesores para la educación inclusiva, lo que resulta muy favorable para su incorporación a las aulas, pues sin duda alguna sus estudiantes presentarán situaciones de diversidad. Así mismo, notamos que la formación de profesores para la enseñanza inclusiva se fortalece cuando las

bases curriculares de estas licenciaturas incluyen materias que abordan valores, dilemas, ejercicios y contenidos en torno a la inclusión para intervenir en su práctica pedagógica con población que presenta discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o en situaciones de vulnerabilidad.

Sin embargo, también notamos que la formación docente para la inclusión aún no es suficientemente explícita y consistente en tres de las cuatro licenciaturas, e incluso sus aprendizajes se obvian. Nos referimos a las licenciaturas en Pedagogía, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte.

Tabla 4. Asignaturas con perspectiva de la educación inclusiva

Programa educativo	Asignaturas	Semestre
<i>Pedagogía</i>	Problemas de aprendizaje.	I y II
	Educación en una sociedad multicultural.	I, II y III
	Formación ciudadana.	I, II y III
<i>Educación Especial</i>	Didáctica para las dificultades severas del aprendizaje, la comunicación y la conducta.	III
	Didáctica para la discapacidad motriz.	IV
	Didáctica para la discapacidad intelectual. Diversidad e inclusión.	
	Didáctica para la discapacidad auditiva. Lengua de señas mexicana. Didáctica para los trastornos del neurodesarrollo.	V
	Didáctica para la discapacidad visual. Atención a los adultos mayores. Didáctica para las aptitudes sobresalientes.	VI
	Educación especial y familia. Diseño universal del aprendizaje. Entornos incluyentes e inclusión e innovación.	III y VI
<i>Enseñanza de las Matemáticas</i>	Matemática y educación especial.	IV, V, VI, VII y VIII
	Educación para la ciudadanía.	IV, V, VI, VII y VIII
<i>Educación Física y Deporte</i>	Recreación para el adulto mayor.	I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII
	Estimulación temprana.	
	Educación física inclusiva.	
	Deporte adaptado.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis (2021).

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con el propósito de este texto –analizar la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en cuatro Licenciaturas de la Dependencia de Educación Superior (DES) Pedagogía, de la Universidad de Colima–, encontramos que en tres de las licenciaturas falta mayor preparación sobre el tema. Nuestra recomendación es que se aprovechen las siguientes reestructuraciones curriculares para que se agreguen asignaturas que promuevan comprensiones sobre las diversas situaciones en que los egresados de estas carreras –invariablemente– requerirán conocimientos y prácticas para atender estudiantes diversos.

La formación docente para la inclusión en estas licenciaturas es esencial porque entendemos que, sin considerarla, los profesores responderán por sentido común a las necesidades de sus alumnos. Así mismo, consideramos que la educación formal siempre representa grandes oportunidades para la vida de sus implicados, pero estas son mucho mejores cuando los profesores poseen una amplia y sólida formación profesional. De acuerdo con lo anterior, las ausencias que notamos en las tres licenciaturas, representan también un hueco en la preparación de sus profesionales para el trabajo en el aula.

En foros mundiales y nacionales (UNESCO, 2010; ANUIES, 2000) se discute por el futuro de la educación superior, a partir de las condiciones presentes y perspectivas de una sociedad demandante, multicultural y diversificada, asociada a un mundo globalizado en permanente cambio, como resultado de los avances tecnológicos y científicos. La discusión en estos foros se centra en la responsabilidad que tienen las IES para formar líderes que resuelvan problemáticas del entorno social; por tanto, se requiere profesionales que se apropien de competencias básicas para desarrollarse en un mundo cada vez más competitivo, disponiendo de herramientas, habilidades y capacidades que les permitan mantenerse a la vanguardia.

A la luz del análisis de los programas educativos de la DES Pedagogía de la Universidad de Colima, podemos identificar la articulación en los objetivos curriculares, las competencias específicas, la malla curricular y las asignaturas en torno a la formación docente en el nivel básico y medio superior; incluyendo la atención a adultos mayores en el programa educativo de educación especial. Sin embargo, se identifica que la operación de sistemas de enseñanza que atiendan los principios de la educación inclusiva aún es uno de los mayores desafíos en tres de los programas de la DES Pedagogía: Enseñanza de las Matemáticas, Pedagogía, y Educación Física y Deporte, porque la propuesta curricular de educación especial, por ende, considera la intervención pedagógica con población en situación de vulnerabilidad, discapacidad, trastorno y/o aptitudes sobresalientes.

En los objetivos curriculares de los cuatro programas educativos se identifica la acción docente, misma que se refleja en el perfil de egreso en las competencias específicas que se describen. Sin embargo, en la tira de asignaturas relacionadas a la docencia se identifica un punto interesante en el programa de Pedagogía, al proponer la asignatura de Práctica Pedagógica durante toda la carrera (ocho semestres), siendo esta una licenciatura enfocada en el diseño curricular, la evaluación y la gestión educativa, la investigación pedagógica, las tecnologías de la información aplicadas a la educación, la orientación educativa y el desarrollo de programas de formación de recursos humanos. Por su parte, los programas educativos especializantes –como lo son Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte– solo consideran cuatro semestres vinculados con la docencia. Este hallazgo nos lleva a reflexionar que la docencia se hace y se cultiva en las aulas con la interacción de la población atendida y el currículo; por tanto, la formación inicial docente es pieza fundamental para la transformación en las prácticas, culturas y políticas inclusivas. Tal

como refieren Mejía y Pallisera (2020), la comunidad escolar debe aprender cómo enseñar y adaptar dinámicas escolares para la participación de todos; por tanto, los estudiantes en formación docente deben aprender a enseñar, evaluar e implementar estrategias diversificadas en las aulas, en interacción con los alumnos.

En relación con las asignaturas, y en concreto con los contenidos académicos con perspectiva de la educación inclusiva, se identifica que el programa educativo de Educación Especial sobresale del resto de los planes de estudio; esto debido a la población específica con la que interviene pedagógicamente. Estas asignaturas son obligatorias a cursar durante la carrera, mismas que comprometen a identificar, evaluar e intervenir con población en situación de vulnerabilidad, discapacidad, trastorno y/o aptitudes sobresalientes.

Un punto interesante es que los programas educativos de Pedagogía, Enseñanza de las Matemáticas, y Educación Física y Deporte, hacen sus propuestas de asignaturas en formato de optativas; es decir, el estudiante decide optar por ella, o bien, cursar otra asignatura de interés. Reflexionamos que al proponer el enfoque de la educación inclusiva como elección en la formación docente, se corre el riesgo de que los futuros profesores no cuenten con herramientas técnico-metodológicas para atender a la diversidad. Al respecto, Bustos (2014) refiere la importancia de aprender repertorios amplios de prácticas pedagógicas diversas e inclusivas que integren a todos; también Azorín y Palomera (2020) puntualizan la importancia de la formación y profesionalización docente para identificar y eliminar las barreras educativas que enfrentan los alumnos, para garantizar el aprendizaje de calidad.

Argumentamos que las instituciones formadoras de docentes deben generar cambios trascendentales en su estructura curricular, organizativa, pedagógica, técnica y operativa. Los docentes, como pieza clave del proceso educativo, deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia día a día. Se requieren futuros docentes que actúen en escenarios complejos de violencia, descomposición social, ausentismo, desinterés e indiferencia de padres de familia, así como en los cambios tan vertiginosos de la política educativa.

Por ello, la formación inicial del docente es un asunto de gran importancia, tal como lo puntualiza Rodríguez (2009, p. 27):

[...] deben desarrollar competencias profesionales para atender la diversidad cognitiva, cultural, social de los alumnos [...] realizar innovaciones educativas, organizar la propia formación continua, comunicarse con el entorno social y con la estructura educativa, y desarrollar la inteligencia emocional y la capacidad de resolver conflictos institucionales de forma dialogada.

Enfrentar el futuro ante el paradigma de la educación inclusiva es contar con mejores docentes, aumentar su nivel de preparación para atender a la diversidad de estudiantes y variedad de contextos. Al respecto, González (2011) refiere que docentes bien formados y capacitados pueden ayudar o contribuir de manera efectiva en los procesos de inclusión educativa, al tener elementos teóricos metodológicos para atender a la diversidad escolar. Entonces, ¿de qué competencias deben apropiarse los estudiantes en la formación docente? Aunadas a las que puntualizan los programas educativos de la DES Pedagogía, consideramos la importancia de atribuirse aquellas centradas en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación del contexto donde se desenvuelve el estudiantado, generar ambientes inclusivos en la comunidad escolar que coadyuven a la comunicación y trabajo colaborativo, diversificar la enseñanza con estrategias metodológicas generadoras de aprendizajes significativos, asesorar y acompañar a alumnos y padres de familia para satisfacer

necesidades educativas, promover prácticas inclusivas en su comunidad escolar, y diseñar mecanismos de evaluación centrados en responder a la diversidad escolar.

En conclusión, aun cuando México se ha suscrito a diferentes iniciativas internacionales y ha promovido una educación para todos en su política educativa, existe mucho camino por recorrer en el tema de inclusión educativa. Es necesario iniciar a partir de las instituciones formadoras de docentes, al considerar en formato obligatorio el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades educativas de la población escolar. Porque, tal como lo refieren Moreno, López y Carnicero (2020), la inclusión está presente en la legislación, sin embargo, esta no se cumple por la falta de recursos para su atención o por la formación inicial docente. Ello nos lleva a pensar en materializar lo propuesto en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019), la cual pretende convertir al Sistema Educativo Nacional, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, la pertinencia, el aprendizaje, la participación y conclusión de los estudios de todos los niños, adolescentes y jóvenes en igualdad de condiciones y oportunidades.

La inclusión educativa parte de la premisa de que la sociedad es diversa y que el aprendizaje es un derecho universal, por lo que la SEP (2019) pretende brindar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan posible el aprendizaje de todos. Por ello, uno de los componentes de la ENEI, enfatiza la importancia de la formación docente al integrar en los programas de estudio, estrategias de formación inicial y maestros en servicio que aludan al enfoque inclusivo y de atención a la diversidad para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades educativas de la población escolar. ■

REFERENCIAS

- André, C., Jollien, A. y Ricard, M. (2016). *Trois amis en quête de sagesse*. España: Urano.
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI, líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Alen, R. y Burgges, S. (2020). *The future of competition and accountability in education*. London: The Economic and Social Research Council. [http://www.2020publicservicetrust.org/downloads/9 The Future of Competition and Accountability in%20Education.pdf](http://www.2020publicservicetrust.org/downloads/9%20The%20Future%20of%20Competition%20and%20Accountability%20in%20Education.pdf)
- Azorín, C. y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/578/578>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros Escolares*. [Ebook] (1ra ed.). Madrid: FUHEM.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272>

- Castro, R., Campos, C. y Herrera, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 13(2), 87-99. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/571/576>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. México: MEJOREDU. <https://www.gob.mx/mejoredu>
- DOF (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México: Comisión Permanente del Honorable del Congreso de la Unión. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true
- DOF. (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. México: Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Facultad de Pedagogía (2010). *Plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2019). *Licenciatura en Educación Especial. Documento curricular*. México: Universidad de Colima.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2016). *Plan de estudios: Licenciado en Educación Física y Deporte*. México: Universidad de Colima.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2015). *Documento curricular. Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas*. México: Universidad de Colima.
- Gazizovich, Z. & Nuriakhmetovich, H. (2015). Formation of humanistic professional competences of the inclusive education pedagogues. *The Social Sciences* 10(5), 620-625. <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2015/620-625.pdf>
- Gómez, M. (2017). La mejora de la convivencia en el marco de la escuela unitaria como puente para el aprendizaje. *Infancia, educación y aprendizaje*, 3(2), 369-374. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/751>
- González, R. (2011). *Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad*. España: Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220143>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE.
- INEGI (2021). *México en cifras*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00>

- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449/572>
- Moreno, R., López, J. y Carnicero, J. (2020). Formación en atención a necesidades educativas especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 140-152. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/595/582>
- Peñas, A. y Cárdenas, C. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 63-84. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570/574>
- Rodríguez, J. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En Casanova M. A. y Rodríguez, H. J. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. España: La Muralla.
- SEP (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.
- SEP (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: SEP.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. España: UNESCO
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanentes para todos* [Ebook]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017). *La UNESCO avanza. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. [Ebook]. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785_spa?posInSet=1&queryId=203b8c1b-c05-46e3-975a-944127170ed5

UNA CARACTERIZACIÓN DEL HUMOR VIOLENTO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

A CHARACTERIZATION OF VIOLENT HUMOR IN UNIVERSITY TEACHING

Anna María Fernández Poncela¹
<https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

Recibido: mayo 6, 2021 – Aceptado: mayo 28, 2021

RESUMEN

El objetivo general de este texto es revisar el humor violento a través de teorías y funciones del humor, en primer lugar. En segundo lugar, y en concreto, realizar una caracterización de los tipos o las formas, y las expresiones o los modos, en su práctica cotidiana en general, y especialmente en la enseñanza aprendizaje. Esto se realizó con la participación de jóvenes universitarios que expresaron opiniones y relataron experiencias, a través de una encuesta de grupos de enfoque y de narraciones. Como principal resultado es posible afirmar la vigencia del humor violento e incluso su magnitud en nuestros días, en la vida y en el espacio educativo.

Palabras clave: humor, características, teorías, expresiones, experiencias.

ABSTRACT

The general objective of this text is to review violent humor through theories and functions of humor, first. Second, and specifically, to carry out a characterization of the types or forms and the expressions or modes, in their daily practice in general and especially in teaching-learning. This is done with the participation of young university students who express opinions and relate experiences, through a survey, focus groups and narratives. As the main result, it is possible to affirm the validity of violent humor and even its magnitude in our days, in life and in the educational space.

Keywords: Humor, Characteristics, Theories, Expressions, University, Experiences.

¹ Doctora *Cum Laude* en Antropología Cultural, Universidad de Barcelona, España. Profesora-investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana. Investigadora y docente titular C, tiempo completo, UAM-X. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. fpam1721@correo.xoc.uam.mx

1. INTRODUCCIÓN

Hoy se cuenta con varias investigaciones en torno a la importancia del humor y la risa, referidas a la salud y la vida. En general, todas subrayan sus beneficios y pocas apuntan la existencia también de posibles perjuicios, o solo los mencionan sin abordarlos. El humor benigno y benéfico aporta equilibrio a la persona y sus relaciones sociales, ya que fomenta una actitud positiva ante el mundo y la vida. Sin embargo, ¿qué acontece con el humor violento?

El objetivo de este trabajo es precisamente hacer una revisión de los perjuicios del humor, sus enfoques y funciones. Lo que incluso podría llamarse la cara oculta del humor o la cara oscura, pese a que está más que clara y visible –desde la teoría hasta la experiencia– en la cotidianeidad, como se demostrará. También se revisan sus funciones, tipos, modos. Todo ello y de manera especial en el espacio escolar, con el estudio de caso en el ámbito universitario.

De hecho, el humor –con el inicio de la educación y la exposición a la cultura, socialización formal e informal–, adquiere connotaciones que a veces pueden ser violentas, y que la sociedad permite e incluso fomenta, consciente o inconscientemente.

La risa de un niño pequeño nunca es burlona. Es una risa bella, pura, una risa de complicidad, de intimidad. Los bebés no se ríen de la gente, se ríen con la gente. Lo que les hace romper a reír es la relación. Les encantan los juegos, las carantoñas, las miradas que se gustan. Cuando crecen un poco, los niños se ríen mientras corren, juegan al escondite, se empujan, etcétera. Son risas compartidas. Y de adolescentes siguen riendo por cualquier cosa, se abandonan a descontroladas risas comunicativas; ríen en grupo, ríen por el simple hecho de estar juntos. Su complicidad salpica a las personas mayores, que ya no saben divertirse y que, para defenderse, consideran «tonta» la risa de los jóvenes. Por lo general, los adultos no saben reír juntos por el simple hecho de sentirse cómplices, de estar en la intimidad. Necesitan que les gasten una broma, se ríen de los demás o de sí mismos (Filliozat, 2007, p. 201).

La relevancia de la investigación es describir y analizar el humor violento en la universidad, no solo su hostilidad y agresividad –que va de lo molesto a lo cruel–, sino también sus perjuicios, mismos que se insertan en la mente y emoción humana, se graban en la psique y se convive con ello al parecer mucho más tiempo después del momento de la burla o el chiste grosero, como se expondrá en varios ejemplos y experiencias narradas. Si bien, como se sabe, el humor en general es benéfico de muy diferentes maneras (Fernández, 2016), para el proceso enseñanza aprendizaje, lo que no se conoce tanto –o no se ha investigado– son las funciones, las características y los efectos del humor violento, como se expone en este estudio y se presentará a lo largo de estas páginas.

Cuando reiteramos [la burla, el chiste], se hiere psicológicamente, y la ofensa o el efecto perduran más allá del espacio educativo y de la etapa de vida en la cual se produjo el suceso. Se trata de un humor violento que se practica –desde el profesorado al alumnado y viceversa, así como entre el estudiantado– por motivos de origen geográfico o sexo, además de su perjudicial presencia y auge en las redes, en fechas recientes.

2. EXPOSICIÓN METODOLÓGICA

La parte práctica de la investigación tuvo lugar en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) sede Xochimilco, Ciudad de México, en el año 2018, a través de varias técnicas de investigación, con una encuesta –con 558 casos– que enmarca cuantitativamente el uso y los tipos de humor por parte del profesorado en la universidad, desde la mirada del estudiantado.

El tema se profundiza, amplía y enriquece con los testimonios de cuatro grupos focales y las narraciones individuales del estudiantado de dicho centro de educación superior, que expresan y reflexionan sobre sus experiencias. En total participaron 54 personas en los primeros y 64 personas en los segundos. Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con enfoque interpretativo, que presenta la libre expresión de ideas, según los asuntos seleccionados (Ruíz, 2012).

El trabajo consiste en buscar y encontrar sentido a la información obtenida a través de expresiones sobre experiencias –organizadas en categorías y subcategorías–, según el análisis de contenido temático empleado de forma muy general (Andreu, 2002). En la participación se reflexiona colectivamente sobre lo central de esta investigación: el humor violento. Esto último, algo importante a destacar².

3. APROXIMACIONES TEÓRICAS

Al investigar sobre las teorías del humor y la risa, aparece una que llama la atención para los objetivos puntuales de este texto: la teoría de la superioridad. Varios autores señalan, en general, tres o cuatro; entre las principales: la incongruencia, la liberación de tensión y la teoría de la superioridad, aunque hay quien añade la del juego. La teoría de la superioridad, ya mencionada en los griegos clásicos, subraya la «superioridad» de un ser humano sobre otro, a través de la malicia, la burla y el desprecio; una suerte de humor agresivo y violento, entre cuyos discursos sobresale el racismo, el sexismo, el clasismo, la intolerancia hacia creencias distintas y los comportamientos diferentes (desde la discriminación y el no reconocimiento personal, hasta lo social y cultural, entre otros) (Carbelo, 2006; Fernández Poncela, 2016).

Una de las funciones del humor es la de crítica social: válvula de escape, protectora y agresiva³ (Ziv, 1984). En el proceso de enseñanza aprendizaje sobresale la pedagógica, creativa, de diversión, distensión, motivadora y de camaradería, además de que puede ser agresiva (Fernández Solís, 2009). Como se observa, se superponen algunas ideas con las teorías. En todo caso, resalta la social como vínculo que une a la gente a reírse de lo mismo, cohesionando al grupo. No obstante, a veces, puede reafirmar un «nosotros», a costa de los «otros» (Tajfel, 1984); una suerte de consenso y protección de unos, y de agresión hacia otros. Lo agresivo y hostil es válvula de escape, en el sentido de expresión del pensamiento tabú o políticamente incorrecto: una suerte de liberación controlada (Freud, 2008).

² Añadir que en cada sub apartado se amplía un poco más la metodología utilizada en la investigación cuyos resultados se presentan en este artículo.

³ En la literatura sobre el tema, se habla casi siempre de agresión –también hostilidad y violencia–, que aquí se retoma y así se nombrará. Sin embargo, hoy en día existen corrientes que subrayan la necesidad de separar agresión de violencia. La primera, más biológica, ligada a la sobrevivencia compartida por todos los animales; la segunda, más cultural y propia del ser humano.

En cuanto al aspecto de protección, el humor funciona como recuperador de tragedias y traumas, a modo de defensa contra el miedo (Berger, 1999). El humor agresivo se ríe de algo o de alguien desde una supuesta posición de superioridad; hunde su origen en la agresión que busca degradar, humillar al otro, también desde la frustración que persigue la recuperación de la superioridad o el control de la situación (Ziv, 1984). Se habla incluso de la risa como arma (Berger, 1999), empleándola con objeto de causar daño, producto de ciertos tipos de humor, y por supuesto, en consonancia con la teoría de la superioridad.

Autores como Freud (2008), al referirse al humor, y más concretamente al chiste –si bien puede hacerse extensivo a otras formas humorísticas– señala «el papel que el chiste desempeña a favor de la tendencia hostil». Y añade: «La hostilidad violenta, prohibida por la ley, ha quedado sustituida por la inventiva verbal [...], emplear contra nuestro enemigo el arma del ridículo» (2008, p. 100). Los chistes ofensivos y tendenciosos pueden dirigirse a «superiores provistos de autoridad», lo mismo que a personas de «menor valor y más indefensas» (2008, p. 102). Todo ello relacionado con «los deseos y anhelos de que los hombres tienen un derecho a hacerse oír al lado de las amplias y desconsideradas exigencias de la moral» (2008, p. 108).

Existe pues, en primer lugar, el humor considerado ingenuo, benigno, blanco o bondadoso, llamado «afiliativo» según diferentes autores, tales como Berger (1999). El humor benigno:

A diferencia del ingenio, no impone excesivas exigencias intelectuales. A diferencia de la ironía y de la sátira su finalidad no es atacar. A diferencia de las creaciones extravagantes de la «locura», no presenta un «contra-mundo». Al contrario, es inofensivo, inocente incluso. Su finalidad es generar placer, distensión y buena voluntad. Fortalece el fluir de la vida cotidiana en lugar de alterarlo [...]. En esta encarnación, lo cómico funciona, por lo tanto, como una diversión suave y absolutamente sana. Es bajo esta forma que «el humor es la mejor medicina», como dice el *Reader's Digest*. El humor benigno es la expresión más común de lo cómico en la vida cotidiana. Proporciona la diversión ligera que ayuda a pasar el día y a superar las pequeñas irritaciones (Berger 1999, p. 170).

Este autor, en su libro sobre la risa, habla también del humor no tan benigno: la sátira –un tipo de humor belicoso– que «es el uso deliberado de lo cómico con fines agresivos [...] la intención agresiva se convierte en motivo central de la expresión cómica [...] [al] constituir un arma» (1999, p. 255). La sátira posee un tono emocional malicioso y se dirige contra individuos, instituciones y sus representantes, o contra grupos sociales o culturas enteras.

En su famoso ensayo, Bergson menciona la risa, entre otros temas, como «una corrección. Hecha para humillar, debe comunicar una impresión penosa a la persona que es objeto de ella». Es más «no puede ser absolutamente justa [...] tampoco puede ser buena. Su función es intimidar, humillando» (2008, pp. 137-138).

La risa es producto del humor y el humor es la capacidad de percibir algo como cómico. Se trata de una reacción fisiológica que también incluye una descarga física y psíquica, por lo que parece benéfica, incluso si la produce un humor hostil y agresivo (Fernández Poncela, 2016)⁴.

⁴ Madan Kataria, autor de *Yoga de la risa* apunta que, para provocar la risa, a veces se cuentan chistes ofensivos. [Él creó un método, a través de ejercicios y técnicas, para ejercitar naturalmente: «la risa del cuerpo»] (Kataria, 2012).

El humor agresivo y doloroso, puede provocar daño en varios niveles psicológicos: «La risa puede ser un arma, como ocurre particularmente en el contexto de la ironía y la sátira» y es que, como escribe Berger (1999):

La capacidad de ver las cosas desde una perspectiva cómica no es necesariamente una cualidad moralmente admirable. La aptitud para lo cómico puede emplearse para una serie de objetivos moralmente reprochables [...] el ingenio se puede ejercer con malicia y puede ir asociado a una actitud de nihilismo moral (p. 75).

Como resumen del humor «negativo», «peligroso» o «violento», podemos señalar que existe una serie de acciones o cuestiones de carácter humorístico que, sin negar su contenido entretenido y divertido, pueden considerarse como discriminatorias y violentas; en todo caso, en algún punto y nivel, negativas. La broma, la burla, la ironía, el ridículo, el sarcasmo y la sátira, con toda su inteligencia mental e ingenio cognitivo, así como con sus resultados benéficos de descarga de energía implican, de alguna manera y en cierta medida, violencia y agresión; se pretende humillar y herir en diferentes grados, y a través de expresiones diversas, crear inferioridad a quien se destina dicho humor y también generar una suerte de venganza y superioridad, cuando no de resarcirse del dolor de quien se cree lo provoca.

Entre los tipos de humor violento destacamos aquí la broma, y sobre todo la burla, por ser habitual en nuestra sociedad. La broma es una suerte de maniobra, trampa o truco. «Cosa que se dice, hace u ocurre que parece sin importancia, pero resulta cara o de consecuencias desagradables [...]. Alegría y diversión de la gente en una reunión» (Moliner, 2001, p. 417). Por supuesto, existen bromas más benignas que otras, pero las hay hostiles y «pesadas», que denigran y dañan.

La burla también es violenta. Sin embargo, algunas estrategias burlescas son utilizadas para exorcizar psíquicamente los enfrentamientos: en varias culturas, la risa libera el espíritu o busca vencer a la muerte (Planchart, 2009). La burla ridiculiza. La ironía suele ser una burla disimulada. El sarcasmo es una burla dura. Se trata siempre de colocar al otro en una situación ridícula, inferior que lo humille y denigre (Spilzinger, 2002), que reste o niegue valor a una persona o situación (Portilla, 1997). Es signo de violencia potencial. Exorciza psíquicamente los enfrentamientos. Sea defensa, como se ha dicho, o ataque –o las dos cosas a la vez–, la burla suele señalar aspectos del otro que dañan, duelen y pueden tener consecuencias de diversa índole.

Se trata de la «Acción, ademán o palabras con que se procura poner en ridículo a alguien o algo. 2. chanza. 3. engaño. 4. bromas o mentiras [...]» (RAE, 2020).

Acción o palabras con que se trata a una persona o una cosa como digna de risa o se las convierte en objeto de risa [...]. Desconsideración que puede tomarse como desprecio [...]. Engaño hecho abusando de la fe del engañado. Broma (Moliner 2001, p. 429).

Descartes (2003) afirma que la burla

[...] es una especie de alegría mezclada con odio, que se produce al ver algún pequeño mal en una persona a la que se cree digna de sufrirlo: se siente odio por ese mal, se siente alegría de verlo en quien lo merece; y cuando esto ocurre inopinadamente, la sorpresa de la admiración origina la risa, como dije al explicar la naturaleza de la risa. Pero ese mal debe ser pequeño; pues si es grande, no se puede creer que el que lo padece lo merece, a no ser que se tenga una mala índole o que se odie mucho a la persona en cuestión (p. 79).

Bromas y burlas, ironías y sarcasmos, chistes y dichos que en su contenido causan y despliegan dolor teñido de humor, se emplean –consciente o inconscientemente– como arma arrojadiza contra el prójimo o contra uno mismo. Este humor que enfatiza diferencias, se basa en la agresión; no es lo mismo «reírse con», que «reírse de» (Martín, 2007).

Aquí se abordan cuestiones, teorías, funciones, tipos y modos del humor en general. De forma particular nos referiremos al humor violento, a través de un estudio concreto que refleja la práctica de su existencia y su empleo en nuestros días, y concretamente, en el espacio educativo.

4. ACERCAMIENTOS EMPÍRICOS

Tras la revisión de enfoques y reflexiones en torno a obras y autores sobre el humor violento, y buscando aterrizar estas ideas, presentamos información y datos sobre el mismo, a través de la mirada y la voz de jóvenes estudiantes universitarios y de acercamientos empíricos al tema por medio de una encuesta, de grupos focales y narraciones. Como se señaló, las tres técnicas de investigación social aplicada tuvieron lugar en la UAM/X, en el año 2018, con el alumnado de licenciatura de esa casa de estudios.

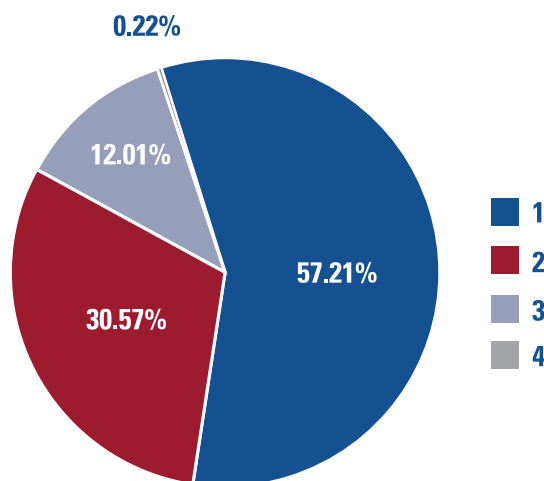
4.1. Algunos datos sobre una encuesta⁵

En primer lugar, la encuesta representativa de la comunidad estudiantil universitaria ofrece un panorama amplio general, así como cifras concretas sobre el empleo del humor y la risa por parte del profesorado, según el alumnado, y permite conocer los tipos de humor empleados⁶.

Si bien su temática es más amplia que la de este texto, hubo preguntas circunscritas a los objetivos que aquí se persiguen. Primero, se cree que los profesores siempre usan el humor (30.5%) o lo hacen a veces (57.21%), en total 87.71%, la mayoría lo emplea.

Gráfica 1

¿Las y los profesores de la UAM utilizan el humor y la risa en clase?



Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

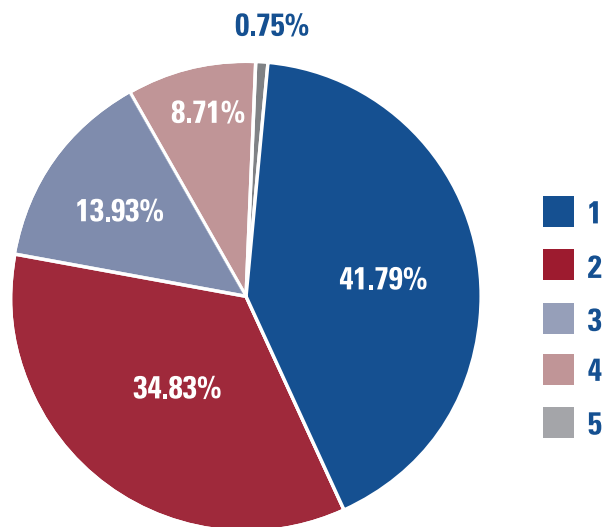
⁵ Se aplicó a 558 estudiantes de licenciatura, distribuidos porcentualmente según el universo, por carrera y por división, el margen de error es +- 4.5 y el nivel de confianza de 95%.

⁶ Este apartado se circunscribe al empleo del humor por parte del profesorado en el aula universitaria, y según percepciones y opiniones estudiantiles.

Al interrogar sobre para qué lo hacen, la respuesta giró en torno a considerar que es una técnica o medio de mejorar el aprendizaje (41,79%), o porque así son ellos (34,83%) (gráfica 2). Aquí surgen diferencias, siempre desde la visión del estudiantado, entre quienes lo utilizan consciente e intencionalmente, y quienes lo emplean como parte de su personalidad.

Gráfica 2

¿Para qué lo hacen?

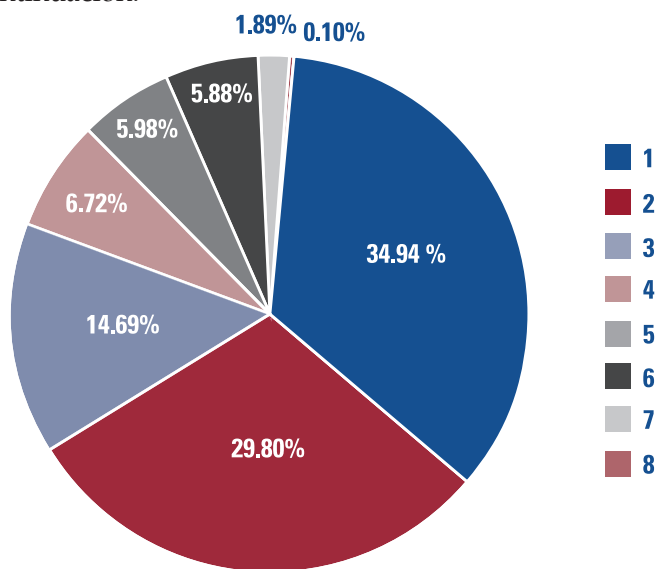


Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Al indagar cómo emplean el humor, aparece –de forma insinuada o directamente– el tipo de humor violento. Los estudiantes señalan de manera general: comentarios humorísticos (34,94%) de los cuales no es posible saber su contenido, y anécdotas que se cuentan en clase (29,80%), donde acontece lo mismo. Además también se habla, de manera específica, de las burlas (5,98%) y los chistes tendenciosos (5,88%). En este punto ya claramente con contenido agresivo (gráfica 3). Todo esto se irá aclarando, ampliando y profundizando, con las técnicas cualitativas que se presentan a continuación.

Gráfica 3

Las y los profesores que sí utilizan el humor y la risa ¿cómo lo hacen? (Varias respuestas).



Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Aquí la encuesta comprueba lo que se suponía, imaginaba o sabía, y que se reafirmará con ejemplos en el siguiente apartado: que existe un humor violento en la educación y concretamente referido de los docentes hacia los estudiantes⁷.

En fin, «las formas de humor agresivas son bastante comunes en el aula» (Siurana, 2015, p. 124). Este autor, basándose en varios estudios en el espacio educativo, afirma:

[...] la mitad de todos los casos de humor implicaba[n] reírse de una persona, de un grupo de gente o de una institución. Hasta un 20 por ciento de todos los comentarios humorísticos de los educadores se burló de un estudiante individual o de la clase en su conjunto (Gorham y Christopel, como se cita en Siurana, 2015, p. 124).

Y las consecuencias del humor agresivo en el aula son la inhibición, el conformismo, el temor del alumnado a ser ridiculizado por el profesorado (Janes y Olson, como se cita en Siurana, 201, p. 124), entre otros temas que se irán desplegando a continuación.

4.2. Información y testimonios a través de grupos focales y en narraciones⁸

En segundo lugar, con objeto de ahondar los datos generales, y sobre todo describir y explicar con más detalle, se realizaron cuatro grupos focales. También se solicitaron narraciones individuales como complemento informativo a universitarios de nivel licenciatura de la UAM/X⁹, como parte de un estudio descriptivo exploratorio e interpretativo, logrando la obtención de experiencias compartidas (Ruíz, 2012). La revisión de ambas fuentes se realiza a través del análisis de contenido temático general, con la información cualitativa obtenida en los grupos y las expresiones recabadas (Andreu, 2002), para ordenar y organizar una mirada significativa y profunda en torno al tema que centra esta investigación. Las indicaciones sobre los puntos a abordar fueron: si existe un tipo de humor que violenta; cómo y de qué manera se expresa; por qué y para qué se emplea, y la solicitud de ejemplos de vivencias concretas en la vida, y sobre todo, en la universidad¹⁰.

Grosso modo la mayoría afirmó la existencia de dicho tipo de humor. A continuación, se expresaron relatos en el sentido de las formas en que se utiliza de manera general, las causas, la intención y las consecuencias, todo ello además de las ilustraciones con casos reales.

⁷ Comentar que, si bien la encuesta tomó en cuenta la variable «sexo», para el caso que nos ocupa, apenas aparecieron diferencias significativas en las respuestas obtenidas.

⁸ Se aplicaron cuatro grupos focales a estudiantes de diversas carreras. En total el número fue de 54 personas participantes. Las narraciones fueron realizadas por 64 estudiantes en total. Tras la transcripción testimonial se adjunta el sexo *-h* para los hombres y *m* para las mujeres– y la edad.

⁹ En este punto se estudia el humor en general y el humor en la educación. Al tratarse de universitarios, la mayoría de los testimonios provienen de su experiencia en las aulas; sin embargo, también aportan expresiones en otros espacios de sus vidas.

¹⁰ Además del análisis, lo que interesa es mostrar los testimonios y las expresiones directas. Si bien se realizó una selección de las transcripciones, se tomó la decisión de presentar varias de ellas, con objeto de que sean las protagonistas del análisis, la interpretación y revisión y quienes se expresen; y no al contrario: como ejemplo sucinto y comprobatorio de una teoría o ideas previas sobre el tema.

4.2.1. Formas o tipos

En cuanto a formas o tipos en que se expresa, se habla de él en lo psicológico, mental, verbal oral o escrito, en la cotidianidad presencial y en las redes sociales, y en lo emocional en todos los sentidos:

- «Puede presentarse de manera física y psicológica» (h 18).
- «También la verbal [...] insultos o comentarios vejatorios» (h 18).
- «Puede ser de dos maneras: la verbal y la escrita; ya sea en algún lugar en específico o en las redes sociales, a través del insulto y la humillación» (h 20).
- «De manera emocional, psicológicamente e inclusive física[mente]» (m 21).

4.2.2. Modos o expresiones

Sobre modos o expresiones, se aludió a las bromas pesadas y humillantes, los comentarios hirientes, vejatorios o despectivos, insultos, burlas y chistes (además de comentarios de doble sentido, ironía o sarcasmo):

- «Herir sus sentimientos por algún comentario» (h 19).
- «Comentario ofensivo o broma hacia una persona» (m 20).
- «Bromas de mal gusto sobre algo que incomode a la persona» (h 20).
- «Se da por burlas y humillaciones» (h 19).
- «Burlas de cosas feas» (h 20).
- «Usando el sarcasmo contra alguien» (h 24).

Entre los ejemplos aparecen: «El típico compañero de primaria que hacía bromas pesadas con todos. Era gracioso, pero al final de cuentas, violento» (h 18); «*Bullying* entre compañeros de clase» (h 21); «Cuando los temblores, hubo muchas bromitas; personas que estaban bañándose o durmiendo y le ponían la alerta sísmica y, pues al menos, a ellos les pudo causar gracia, pero a uno que lo vivió y que ya está como traumatado, pues creo que sí le podría afectar» (h 20).

4.2.3. Infancia y adolescencia en el recuerdo

Otro ejemplo: «[...] en la primaria, a una niña con sobrepeso, los niños le hacían bromas: “ballena”, “gordinflona”. Inclusive, yo alguna vez seguí la corriente de esas burlas, pensando que se trataba simplemente de humor [...]. En la secundaria le decían “porka”; también formé parte de los que se burlaban de aquella niña, se reían si exponía, si se equivocaba, por el simple hecho de hablar» (m 20).

Varios testimonios recogieron experiencias de primaria, secundaria, bachillerato hasta llegar a la universidad, a veces con la misma persona objeto de burla, otras con anécdotas o asuntos disímiles. «En la primaria lo viví: no tenía nombre [...]. El principio del suplicio

era lo que denomino «doble *lunch*», si no querías quedarte sin comer [...]. En la secundaria [...] defenderte de las burlas por la torpeza [...]. En el nivel medio y superior me trajeron un cambio de visión, pues de llorar simplemente, no sé cómo pasé a carcajearme, posiblemente influido por las redes sociales, esas que tanto nos hacen banales [...]. Un profesor al que respeto, a la cara te decía lo “menso” que te veía» (h 22).

En la primaria es cuando se ejercen, reciben o presencian las primeras manifestaciones de violencia en el grupo de pares, muchas veces con humor, producto de bromas y burlas. «La niña nueva [...] su rostro tenía rasgos peculiares [...]. La nombraban “la china” y hacían comentarios poco amables [...]. Aún no comprendía lo dolorosas que pueden ser las palabras y nunca le pregunté si le molestaba o hacía sentir mal los comentarios de los demás compañeros [...]. Las palabras pueden hacerte especial pero también herirte [...], espero que ahora esté tranquila y que aquellas palabras hirientes no la hayan permeado [...]. Espero que el compañero que la intimidaba, haya aprendido lo importante de las palabras y que se puede lastimar con ellas» (m 20).

Los recuerdos infantiles sobresalen en varios casos: «En la escuela muchas personas hemos sido objeto de burla, ya sea por parte de nuestros compañeros de clase o de los mismos maestros. Y de la misma forma, al ser algún compañero nuestra víctima de esos ataques, algunos no comprendemos la situación y nuestra reacción es reír ante los chistes crueles que les hacen gracia a ciertas personas; pensamos que es gracioso y que no afecta en nada a quien está siendo atacado» (m 20). Como se observa, aparece todo un testimonio memorístico y reflexivo comprensivo, autocrítico y de autoconciencia y civismo (Siurana, 2015).

La infancia y la adolescencia son claves, y así como las transcripciones presentadas en estas páginas, revelan que «a esa edad no era consciente de mis acciones y de las consecuencias que podían tener» (h 20). La autorreflexión surgió espontáneamente, al reflejarse y proyectarse, al escuchar el relato del otro y también atender al propio; apareció con fuerza al trenzar o contrastar opiniones, al encontrarse identificados con otras vivencias, al revivir las propias, al pasar de la vivencia simple a la experiencia organísmica [modo de valoración que no deja de evolucionar, de cambiar] (Rogers, 2007).

4.2.4. Burlas a personas

Aquí aparece una diferencia entre la burla agresiva directa hacia las personas, y los chistes tendenciosos y discriminatorios a terceros –es decir, a quienes no están presentes en ese momento–, destacando de forma considerable la primera:

- «Burlándose directamente de una persona» (h 21).
- «Burlándose de algo vergonzoso que realice la persona» (h 27).
- «Comentarios despectivos en forma de burla a alguna persona» (m 22).
- «Comentarios hirientes de sus rasgos físicos o cualidades» (m 19).
- «Agredir o tomar como gracioso los defectos de otros» (h 20).
- «Sobre la baja estatura, llamarlo “gnomo” o “duende”. Para mí, eran solo palabras graciosas» (h 20).
- «Chistes que tengan contenido homófobo, racista, etcétera» (h 20).

Como ilustración: «Teníamos en secundaria un compañero con discapacidad y le hacíamos burla» (h 19). O « agresión de género a una vecina por no saber manejar su automóvil» (h 19).

También aparece la discriminación, especialmente de los grupos supuestamente vulnerables, por sexo o edad, por ejemplo: machismo, racismo, homofobia, aspecto físico, creencias, defectos, gustos o ideologías; simplemente un juego entre el endogrupo y el exogrupo (Tajfel, 1984).

- «Discriminando, haciendo menos a ciertas personas con ciertos comentarios» (h 19).
- «Tomar como graciosos defectos de otro» (h 20).
- «Haciendo notar una diferencia física o [expresando] alguna manera de racismo» (h 22).
- «Ofendiendo intereses, ideologías, aspecto físico, creencias: violentando su dignidad» (m 20).
- «Chistes burlones referentes al físico, las creencias o a los gustos de algunas personas; a veces también sarcasmo» (m 20).
- «Chistes o comentarios en referencia a grupos vulnerables» (h 24).

4.2.5. Burlas a grupos

Y es que muchas son las veces que «se hacen ciertas bromas hirientes a grupos vulnerables como las mujeres [...] o en situaciones como el feminicidio [...], lo vamos normalizando y lo vamos viendo como algo cotidiano que nos da risa, pero eso afecta gravemente a algunos grupos» (h 20). «El humor violento no respeta edad, género, estatus, ni nacionalidad, y quien lo provoca tampoco; podemos encontrarlo en muchos lugares, en las caricaturas, en los medios audiovisuales, textos, Internet e incluso hay comediantes que incluyen el humor negro en sus *Stand Up Comedy*» (m 20).

Sobre los chistes a ciertos grupos sociales por el hecho de serlo, se describe el humor negro como «[...] resultado de años de violencia, racismo y discriminación; las diferencias culturales y el ingenio de algunas personas crearon este tipo de chiste, con el fin de entretener y hacer reír. El problema es que no se dan cuenta que no es gracioso para todos y que, diciéndolos, pueden generar muchos problemas y causar mucho daño a ese grupo de personas a las que hacen víctimas [...]. Desde mi punto de vista, existe una doble moral; el ser humano tiende a disfrutar de ver a otro ser humano sufrir, pues lo mismo pasa con el humor negro: es divertido hasta que es a ti al que afecta» (h 26).

Varios fueron los ejemplos, como «cuando realicé el servicio militar: los chicos solían molestar a otros por su orientación sexual, pues les parecía gracioso» (h 20); «Burlarse de alguien al punto que la situación se salga de control y se pierda el respeto» (h 25); «Poner apodos me parece una forma de humor violento, pues muchas veces la persona no está de acuerdo» (h 26); «Hacer chistes denigrantes de etnias, razas y nacionalidades; es denigración hacia otras personas, aunque eso realmente no me afecte» (m 25); «En la secundaria a una niña la molestaban mucho, le hacían bromas, le ponían apodos y le aventaban cosas, solo por un rato de risas» (m 20).

4.2.6. Humor negro

En ocasiones más que comentarios o chistes violentos, se trata de humor negro, que también puede ser violento, pero con otras connotaciones: «Cuando se burlaban de los niños muertos en el Rébsamen¹¹» (h 20). «Chistes sobre los 43 desaparecidos¹²» (h 21). «Memes del 19 S¹³» (h 22); «Menospreciar a alguien en el salón por un defecto físico» (h 20); «Burlarse de un compañero por su apariencia o por cómo habla» (h 20); «En mi caso, una persona se burlaba de mis dientes diciéndome “comadreja” y a lo que yo contestaba de manera racial; el compañero era de descendencia afroamericana como [color] “chapopote”» (h 20); «Mi abuelo se burla de mi primo por ser gay» (m 19); «En primaria a una compañera la acosaban por su aspecto físico: tener los ojos rasgados» (m 19); «Al cambiarme de una secundaria privada a una pública, en mi primer día, mis compañeros me metieron en un bote de basura, claro que fue gracioso para los demás, pero para mí no» (m 20); «Cuando alguien me dice que soy muy pequeña y se burla de mi estatura» (m 20); «En ocasiones, por mi nacionalidad colombiana, me han llamado traficante» (m 20); «El clasismo: en un centro comercial, intentan comprar una chamarra, pero no les alcanza, así que un chico le dice que si no tienen no vayan y los llama “frijoleros” y “nacos”, y todos empezaron a reírse» (m 20).

Y seguimos: «Hay gente que se sigue burlando sobre lo que pasó a las Torres Gemelas, sabiendo que mucha gente murió ahí y muchos familiares de aquí, y lo siguen diciendo. En ese entonces las redes sociales no estaban tan disparatadas, pero todos estaban en ese plan y ahora están usando lo de los “43”. O sea: ¿cómo puedes asociar un meme de los 43 o algo de los 43 con una celebración religiosa? ¿Alguna idea? Con el Miércoles de Ceniza. Es muy cruel, lo ves y dices “jok!”; el punto aquí sería saber hasta dónde: ya lo vi, ya me reí, me siento mal, bueno ya. No voy a colaborar para replicar, porque como dice la compañera, es muy hipócrita decir: “no, yo no me he reído”, porque nuestra mente es así, asociamos todo, aunque no conozcamos del tema [...], o sea de que nos estamos burlando de la gente que está sufriendo, o sea gente que se burla del 2 de octubre¹⁴» (h 20).

Es esencial subrayar la importancia cuantitativa de este tipo de humor que provoca risas o sonrisas cómplices –basado en la crueldad y la deshumanización–, ante catástrofes y tragedias de gran magnitud, como en estos relatos autocríticos se reconoce en varias ocasiones.

¹¹ [Durante el sismo del 19 de septiembre de 2017, en Ciudad de México (7.1 grados Richter), el Colegio Enrique Rébsamen se derrumbó. En él se impartían clases para niveles preescolar, primaria y secundaria. Se convirtió en uno de los sitios emblemáticos de la tragedia].

¹² [«El 26 de septiembre de 2014 no solo fueron asesinadas seis personas y desaparecieron 43 estudiantes de magisterio del sureño estado de Guerrero, sino que “cerca de 80 personas fueron masacradas y ocultadas en Iguala por los diferentes grupos delictivos y sus cómplices oficiales”, sostuvo el fiscal general Alejandro Gertz Manero». Versa, María (26 de septiembre de 2020). *AP Explica: Así va caso de los 43 estudiantes desaparecidos*. Los Ángeles Times. <https://www.latimes.com/espanol/mexico/articulo/2020-09-26/ap-explica-asi-va-caso-de-los-43-estudiantes-desaparecidos>].

¹³ [El 19 de septiembre de 2017, México registró un sismo de magnitud 7.1, provocando la muerte de 369 personas en el centro del país, innumerables heridos y daños materiales. Cfr. ¿Qué ocurrió el 19 de septiembre de 2017 en México? Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ciencia.unam.mx/leer/652/-que-ocurrio-el-19-de-septiembre-de-2017-en-mexico->].

¹⁴ [«El 2 de octubre de 1968, en la Ciudad de México se suscitó una terrible matanza [...], provocando la muerte de más de 300 personas. Fue la brutal culminación de delitos que podrían ser considerados contra la humanidad, perpetrados desde el gobierno de México en contra de los estudiantes a lo largo de ese año [...]. s/a. *Matanza de Tlatelolco*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/matanza-de-tlatelolco>].

4.2.7. El caso de la UAM

4.2.7.1. Los foráneos

Entre los testimonios vertidos sobre el tema, aparecieron casos particulares sobre la propia estadía en la UAM: los nombrados como «foráneos», es decir, personas que llegan a estudiar a la universidad, procedentes de otros estados de la República Mexicana: «El referirse a un compañero por su condición de “foráneo”. Se usa con intención humorística, pero puede evolucionar a una forma de discriminación» (h 18); «Las burlas por ser foráneo» (h 19); «La discriminación hacia compañeros foráneos con chistes de mal gusto, que su objetivo es denigrar» (h 21); «El que llamen “foráneos” a los compañeros que no nacieron o viven en la CDMX» (h 20); «El humor que ejercemos hacia las personas foráneas. A veces, nuestro humor crece tanto que discriminamos o los rechazamos por no ser ciudadanos, y caemos en un nivel de violencia que no es apropiado» (m 19).

La violencia no es hacia el exogrupo o los otros (Tajfel, 1984), sino al exogrupo del endogrupo.

4.2.7.2. El físico

Otro caso son las burlas entre compañeros por su aspecto físico, su manera de hablar, imagen, comportamiento o simplemente por ser como se es: «En segundo trimestre, un compañero tartamudeaba y todos se burlaban de él» (h 19); «Los comentarios burlescos a una compañera, respecto a su físico» (h 19); «Burlarse de un compañero que siempre tartamudeaba al estar nervioso; yo también me reía de él, sin percatarme al instante de que estaba cometiendo una agresión» (h 27); «Burlarse de un compañero por su estatura» (h 20); «Molestaban a un compañero por su forma de vestir y hablar; realmente eran muy groseros con él» (m 19); «Algunos compañeros se burlaron de una compañera, porque se había manchado su vestido con el período menstrual. Le dieron un apodo muy fuerte y aún la llaman así» (m 20); «A una amiga le hacen burla, porque en una fiesta tomó un poco de más; al otro día le hacían comentarios, aunque daban risa, ella se pudo haber sentido mal» (m 20); «Una pareja en la cual como iban en el mismo salón, el novio la molestaba durante clases con bromas de su corte de cabello o del lugar donde ella vivía» (m 22); «Un chico que era virgen y le hacían burla por eso; el chico lo tomaba a broma, pero llegó un punto en el que esos comentarios lo incomodaron» (m 22).

Recordemos que el humor es aquello considerado como cómico y gracioso, más allá de la moral, del bien y el mal (Berger, 1999), y que muchas veces lo morboso u hostil es incluso lo más gracioso y risible (Freud, 2008).

4.2.7.3. El profesorado

Tras las burlas entre compañeros, llegamos al empleo de las mismas, ahora por parte del profesorado hacia el alumnado. Los profesores que bromean o se burlan de algún estudiante: «Un profesor regañó a un compañero por no leer muy bien y lo hizo de manera irónica» (h 20); «En una ocasión un profesor se burló de mí por ser cristiano» (h 22); «Hay profesores que agreden al alumnado con sarcasmo» (h 24); «Nuestro profesor hacía comentarios despectivos cuando no respondíamos según quería» (h 26); «Una maestra hizo un comentario despectivo hacia uno de mis compañeros; algunos rieron, sin embargo, a algunos nos pareció inapropiado» (m 19); «Un profesor se refería a un compañero despectivamente, como “huevo”,

porque en una exposición se puso nervioso y el maestro tomó eso como una señal de que no había preparado el tema, de ahí en adelante lo llamaba así» (m 20); «Un profesor se la pasaba burlándose de un compañero, porque no podía pronunciar ciertas palabras» (m 20); «La maestra le dijo a mi amiga: “¿Estás tonta o qué?”. De momento a los compañeros les causó un poco de gracia, pero la maestra no sabe que después a la niña le dio sentimiento y todo el día se la pasó llorando en su casa, porque a esta maestra le encanta hacerte sentir mal» (m 22); «Un profesor molestaba a un compañero en demasía, sobre su aspecto físico y por su falta de comprensión de algunos temas; esta situación a todo el salón nos causaba mucha risa automáticamente, como si estuviéramos de acuerdo con la burla que el profesor le hacía a nuestro compañero [...]. Eso solo me hace reflexionar hoy en día y estar en desacuerdo con las acciones cometidas por el profesor en contra de mi compañero» (m 20).

Reiteramos la importancia de concientizar el tema (Stevens, 2006) que, si bien no es el objetivo principal de esta investigación, sí hubo siempre y en todo momento una invitación a la introspección y a la reflexión, o reflexividad en cierto modo (Guber, 2012).

Y en dirección contraria, los estudiantes que se burlan de un profesor: «En otro trimestre, la mayoría arremetíamos contra un profe para hacer más amena la clase, debido a que hablaba muy lento» (h 20); «La mayoría de mis compañeros descalificaban y se burlaban de mi profesor por su edad y condición física; muchas veces las opiniones dirigidas hacia el grupo eran con la intención de burlarse de él y de los demás, mediante chistes y comportamientos burlones» (m 26). Por supuesto, también existen las burlas de estudiantes a docentes, no sin crueldad, aunque la mayoría de las veces indirectas u ocultas, sobre sus conductas o incluso condiciones físicas y mentales.

4.2.7.4. Machismo

Los chistes machistas son otra forma de humor violento entre estudiantes: «Contaban chistes sobre violencia machista, en contra de las mujeres, como [por ejemplo sobre] golpearlas» (h 20); «Escucho muchos chistes raciales y homófobos» (m 22); «Siempre escucho comentarios discriminatorios de toda índole: grupo identitario, gusto, religión, etcétera» (h 26).

También surgió, entre las parejas, el humor o el «*bulling* humorístico», como lo nombraron: desde el joven que molesta continuamente a su novia en clase, hasta el que se burla de la tez morena de ella cuando, en una fiesta, ella comenta que con el «flash» no saldrá bien la foto y él le contesta: «¿Y a ti qué, si solo se te verán los dientes?», etcétera.

4.2.7.5. Enredados en las redes

Las bromas en las redes son ya algo usual, por no decir masivo: «Bromas de varias cosas, como la diversidad cultural que existe en la universidad; esto puede ser violento para algunas personas» (h 21); «El Facebook de la comunidad estudiantil creado por los mismos estudiantes, el cual la mayor parte de las veces comentan unos de otros, haciéndose burla» (m 21); «Memes de los 43 de Ayotzinapa o del 2 de octubre» (h 22); «Un grupo del Facebook de la UAM, hace memes o burlas de algunos compañeros» (m 19); «En una ocasión compartí un meme que decía “cosas que se te pierden a lado de la cama” y estaba una botella de Coca-Cola con el nombre de Paulette, que es una niña que encontraron muerta a lado de la cama, y... o sea, pues la verdad, sí me reí, pero obviamente no es como que yo vaya a una junta con personas que están hablando de muertes de niños y yo voy a decir ese chiste» (m 24); «¿Nunca han visto “memes” de judíos y de nazis? Son muy crueles [...] pero

lo hacen de una manera que pasa desapercibido totalmente [...]. Vi uno hace poco, era una foto de Anna Frank [...]: “El Führer me invitó a bañarme... yo era el jabón”. Y me dio mucha risa, pero si ves cómo es triste que nos riamos de cosas muy feas de la humanidad, pero que lo pinten de una manera tan graciosa» (h 26); «Retomando el tema de los 43, me enteré que lo asociaban a una botella de licor, relacionando con que ya los habían encontrado» (m 19); «Con tan solo unas palabras se puede lastimar a mucha gente. Como lo del incendio en la guardería ABC¹⁵ y un show de Platanito [cómico mexicano] que dijo [que era] *Kentucky fried children* [...], entendí que hay personas que no tienen respeto a nada ni a nadie» (h 20); «Algo que al subirlo [a Internet] lo consideraba como humorístico, a otras personas parece ser [que] les di un golpe bajo con eso; por ello es que no logramos coincidir en cuanto a nuestro pensar» (h 20).

Nuevamente el hacer conciencia, tener autocrítica y la intención de cambiar dichas prácticas, son asuntos que reaparecen con insistencia en el discurso compartido.

El tema de las redes fue reiterado en la discusión de los grupos focales y en la narración individual, y es que al parecer se observa mucha violencia, desde los chistes y memes a terceros que son de mal gusto, con mucho humor negro, hasta las burlas directas. «Por ejemplo, a las mujeres se les dice: “Hazme un sándwich, o burlas del 2 de octubre [...], [para] una persona que no vivió eso, puede dar risa, pero a otra le puede llegar el recuerdo de un amigo tirado [...], cosas que se pueden llegar a normalizar en las redes y ahí está el peligro [...] hay ciertos grupos más susceptibles» (h 22).

Se manifiesta la preocupación del humor agresivo en este espacio hoy tan habitual e importante, y especialmente para los sectores juveniles.

«En las redes, el humor puede generar daños o consecuencias psicológicas en una persona a raíz de una publicación, un *tuit*, un *post*, que vaya contra alguien o sus ideas. Hierde» (h 19). Y es que «pareciera que el objetivo del humor en las redes es lastimar a otra persona, sin tener consideración [...], ahora con redes, los comentarios llegan a diferentes lugares teniendo mayor alcance y permitiendo que, a través de una pantalla, se escude la persona que ofende y trata de avergonzar a los demás» (m 20). De hecho, existe el *ciberbullying*: «Es fácil que una persona cometa un error, alguien lo grabe y se vuelva “viral” en un par de horas. La vida de la persona cambiará por completo y no para bien; en vez de ser reconocido por sus capacidades o sus talentos y dones, será reconocido por un error cometido, y sometido a un sinnúmero de juicios morales impuestos por la sociedad que lo rodea» (h 22). No obstante, hubo quien terció: «Al estar en redes sociales tienes que estar consciente que te estás exponiendo a la burla, la crítica, el escarnio, a todo» (m 26).

Hasta aquí una amplia y detallada descripción de maneras y de modos, y algo importante a rescatar que se reiteró a lo largo de los testimonios presentados en este artículo: la reflexividad (Guber, 2011) de quien comparte su relato, de lo que vio, escuchó, participó, y hoy se da cuenta y cobra conciencia que, además de gracioso y provocar risa y diversión, causó daño y dolor, en una suerte de re sensibilización y re conciencia emotiva, cognitiva, cultural y social. La reflexividad (Guber, 2012) –como conciencia de quien investiga, con los sujetos participantes, actores protagonistas, agentes a su vez conscientes y la temática desplegada– invita al darse cuenta y compartir, reflexionar, tener la posibilidad y oportunidad de cambiar y mejorar.

¹⁵ [El 5 de junio de 2009, en el estado de Sonora, México, se incendió la «Guardería ABC», falleciendo 49 niños y resultando heridos 106, de entre cinco meses y cinco años de edad].

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo es caracterizar el humor violento. Primero exponiendo obras y autores, enfoques y teorías, obteniendo un panorama general del mismo. Destacan las teorías de alivio en general, e incongruencia y superioridad principalmente, y de forma particular (Carbelo, 2006; Fernández Poncela, 2016). Por otra parte, se aprecian las funciones sociales, de crítica, distensión, motivación, creatividad, diversión y camaradería (Ziv, 1984; Fernández Solís, 2009), y también se incluyen las de protección y agresión (Filliozat, 2007).

Acto seguido se focalizaron las expresiones de humor agresivo, recabadas en el espacio de educación superior analizado, según la psicología y la sociología, y el perjuicio y dolor que este causa en sus diferentes formatos y direcciones. Bromas y burlas directas o chistes a terceros; ironía y sátira, burla y sarcasmo; desde la superioridad, venganza o defensa, consciente o no, cual arma arrojada (Berger, 1999), hacia personas con problemas, grupos considerados diferentes o externos, juzgados y condenados, la discriminación y deshumanización generalizada, y seguramente inconsciente.

Se expuso una investigación sobre el tema en el marco universitario: desde el uso y formas de humor por parte del profesorado –a través de un enfoque estadístico cuantitativo, donde se percibe ya el empleo del humor violento–, hasta las técnicas cualitativas aplicadas entre el estudiantado, grupos de enfoque y narraciones, que dan testimonio significativo sobre este tipo de humor entre ellos, lo mismo de y hacia los docentes, en redes, en la vida presencial cotidiana, en los diferentes niveles escolares en el pasado, y de forma detallada y honda en su actual presencia y tránsito por la universidad.

Desde la ridiculización a quien se percibe como distinto, hasta el humor morboso hacia hechos sociales, pasando por el humor con que el profesorado recibe al alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin desconocer asimismo cómo el profesorado también es objeto de burla de los alumnos. En este punto es importante destacar los relatos experienciales universitarios que iluminan tipos y modos, memorias de etapas escolares, hasta llegar al momento presente; enumerando las burlas personales, discriminaciones sociales y el humor negro.

Particular atención merece el humor violento en la UAM, hacia los estudiantes foráneos, por el aspecto físico, el sesgo machista, destacando finalmente el sobresaliente papel de las redes que, al parecer, han multiplicado exponencialmente el humor negativo y violento, por su facilidad de uso y el cierto distanciamiento, extensión de espacio y velocidad de su transmisión.

Es vital remarcar que este tipo de humor agresivo para el sujeto o sector hacia el que va dirigido, es particularmente molesto o incluso doloroso, cuando se actúa sobre una persona o colectivo directamente; esto es, sobre quien recae la broma o la burla. Por otro lado, es algo posible de evitar, o en el caso que ya ha sido actuado, revisar, darse cuenta y ofrecer disculpas, con objeto de reparar el daño (en la medida de lo posible) y devolver el respeto que merece la persona o el grupo.

Es un problema social a enfrentar y solventar en todos los ámbitos donde este tipo de humor tiene lugar. En el caso del sistema educativo merece especial atención, a juzgar por los resultados de esta investigación, y debe ser abordado a través de sensibilidad, humanidad y conciencia. Más allá de sus consecuencias para un devenir satisfactorio del proceso de enseñanza aprendizaje global –o incluso en el proceso formativo de la persona, en especial–, quedan claros sus efectos negativos y disfuncionales en la psique individual, y en las relaciones intersubjetivas y grupales.

Finalmente, dos aspectos a destacar. Primero, las burlas poco pedagógicas e irrespetuosas del profesorado, que hace necesario replantearlas desde una mirada ética sobre el tema (Siurana, 2015). En segundo lugar, el proceso de autoconocimiento y conciencia espontánea y reflexiva al que este ejercicio dio lugar, en el sentido de darse cuenta (Stevens, 2006); clarificar; hacer una autocrítica; comprender; y las propuestas para rectificar y cambiar; evitar estas actitudes en lo personal y en lo social; tomar una actitud comprometida hacia el compañerismo, el respeto, la convivencia, la aceptación, la integración de todos; elegir un humor benigno, afiliativo, divertido, propositivo y educado.

El tipo de humor que yo defiendo, es decir, el «humor ético», es positivo tanto para uno mismo como para los demás y, en el ámbito educativo, aporta los siguientes beneficios: reduce la tensión, el estrés, la ansiedad y el aburrimiento; mejora la relación estudiante-profesor; hace menos intimidatoria la clase para los estudiantes; hace divertido el aprendizaje, creando actitudes positivas hacia él; estimula el interés y la atención a mensajes educativos; aumenta la comprensión, retención cognitiva y rendimiento; promueve la creatividad y el pensamiento divertido. El humor ético convierte la mera transmisión de información en una interacción social entre humanos (Siurana, 2015, p. 125). ■

REFERENCIAS

- Berger, P. (1999). *Risa redentora*. Barcelona: Kairós.
- Bergson, H. (2008) *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Sousa, R. (1987). When Is It Wrong to Laugh. In Monrreal, J. (Ed.) *The Philosophy of Laughter and Humor*, 226-249. New York: State University Press.
- Descartes, P. (2003). *Las pasiones del alma*. <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/31000000385.PDF>
- Guber, R. (2012). *Etnografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández Solís, J. D. (2009). El valor pedagógico del humo. *Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, 44, 27-38.
- Fernández Poncela, A. M. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Barcelona: Urano.
- Freud, S. (2008). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid: Alianza editorial.
- Kataria, M. (2021). *Yoga de la risa. Ríe sin razón*. México: Ediciones Obelisco.
- Martín, R. (2007). *The Psychology of humor: an integrative approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Moliner, M. (2001). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

- Planchart, E. (2006). *Antropología de la risa*, 1-54. <https://es.scribd.com/document/274094535/Planchart-Antropologia-de-la-Risa>
- Portilla, J. (1997). *Fenomenología del relajo y otros ensayos*. México: FCE.
- Real Academia Española (RAE) (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/burla?m=form>
- Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Siurana, J. C. (2015). Ética del humor en la política y la educación. En Ortega, C.; Richart, A.; Páramo, V. y Ruíz, Ch. (Edts.) *El mejoramiento humano*. Granada: Editorial Comares.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Spilzinger, L. A. (2002) El uso del humor en la terapia. *Psicoanálisis APdeBA*, XXV(3), 587-596. <http://www.diverrisa.com/uploads/documentos/Spilzinger%5B1%5D.pdf>
- Stevens, John (2006). *El darse cuenta*. Santiago: Cuatro vientos.
- Ziv, A. (1988). Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *The Journal and Experimental Education*, 57(1), 4-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1988.10806492>

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SU DESARROLLO MEDIANTE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: PERSPECTIVA DE LOS EMPLEADORES¹

PROFESSIONAL COMPETENCES AND THEIR DEVELOPMENT THROUGH SERVICE-LEARNING AT UNIVERSITIES: THE EMPLOYERS' PERSPECTIVE

Carolina Ugarte²

<https://orcid.org/0000-0002-2922-1101>

Natalia Vereá⁵

<https://orcid.org/0000-0003-3279-7571>

María Arantzamendi³

<https://orcid.org/0000-0003-2406-0668>

Elena Arbués⁶

Concepción Naval Durán⁴

<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Recibido: marzo 29, 2021 - Aceptado: mayo 17, 2021

RESUMEN

Introducirse en el mundo laboral es costoso y uno de los primeros obstáculos es el déficit competencial que, en ocasiones, presentan los universitarios. Para subsanar el exceso de una teoría descontextualizada, el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) ha auspiciado un cambio metodológico que fomenta una docencia más práctica, ya que el aprendizaje más efectivo es activo y está conectado con la experiencia. De este modo, la enseñanza universitaria se enfoca, entre otros aspectos, en la consecución de resultados de aprendizaje en forma de competencias asociadas al mercado laboral. En este contexto se están ensayando en la universidad [española] metodologías más prácticas y aplicadas, entre ellas, el Aprendizaje-Servicio.

¹ Este trabajo se realizó en el marco del proyecto «Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes. MINECO Plan Estatal (2013-2016) EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014)», en el que participaron varias de las autoras. Actualmente, la investigación continúa en el marco del proyecto «Aprendizaje-Servicio (APS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral» (MINECO Plan Estatal (2017-2021) EDU2017-82629-R).

² Doctora en Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Navarra, España. Dos sexenios de investigación reconocidos por la Agencia Nacional de la Actividad Investigadora, España. cugarte@unav.es

³ Doctora en Enfermería, Florence Nightingale School of Nursing & Midwifery. Londres, Inglaterra. Investigadora de ATLANTES en el Instituto Cultura y Sociedad, Navarra, España. Profesora colaboradora, Facultad de Enfermería, Universidad de Navarra, España. marantz@unav.es

⁴ Doctora en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Navarra. Catedrática «Teoría y Métodos en Educación y Psicología», Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Navarra. Profesora y Decana de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra. cnaval@unav.es

⁵ Máster en la Universidad a Distancia de Madrid, España. Coordinadora Practicum Educación, Universidad de Navarra, España. nverea@unav.es

⁶ Doctora en Educación. Profesora y Vicedecana de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, España. earbues@unav.es

El objetivo de este trabajo es conocer si para los empleadores participantes en nuestro estudio, los universitarios que participan en actividades de Aprendizaje-Servicio desarrollan el perfil competencial que buscan, haciéndoles candidatos más atractivos en los procesos de selección, mejorando en consecuencia su empleabilidad. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa genérica. Se realizaron tres grupos focales en los que participaron por muestreo intencional trece empleadores de egresados de distintas facultades de la universidad, pertenecientes a distintos sectores. La guía temática incluía preguntas sobre las competencias más demandadas por los empleadores, el Aprendizaje-Servicio y su influencia en el perfil profesional. La transcripción textual fue analizada mediante análisis de contenido inductivo por dos investigadores. En el apartado de resultados y discusión se constató que, para los empleadores consultados, los alumnos que participan en actividades de Aprendizaje-Servicio en la universidad, desarrollan algunas de las competencias profesionales más demandadas en el mundo laboral, incidiendo positivamente en su empleabilidad.

Palabras clave: aprendizaje, desarrollo de las habilidades, empleo, estudiante universitario, servicio, universidad.

ABSTRACT

Entering the labour force is onerous and one of the first obstacles is, on occasion, the competence shortcomings of university students. To correct the excess of a decontextualized theory, the EHEA (European Higher Education Area) has sponsored a methodological change that encourages more practical teaching, since the most effective learning is active and connected with experience. In this way, university teaching focuses, among other aspects, on achieving learning results in the form of competences associated with the labour market. In this context, more practical and applied methodologies are being tested at the university, including Service-Learning. The objective of this study is to find out whether, for the employers participating in our study, the university students who participate in these Service-Learning activities develop the competency profile they are looking for, making them more attractive candidates in the selection processes, consequently improving their employability.

Generic quantitative research has been carried out. A purposive sampling of the employers of graduates from different university faculties was adopted. Three focal groups were formed using a topic guide, which addressed: the professional competences most demanded by employers; the repercussion of the teaching focus on employability; the social involvement capacity of their employees; Service-Learning and its influence on professional profile. 13 employers from different fields participated. Audio clips of the focal groups were recorded and their transcription was analysed by two researchers using content analysis.

In the view of the employers consulted, students who participate in Service-Learning activities at the university develop some of the most in-demand professional competences, which positively affect their employability.

Keywords: Employment, Learning, Service, Skills Development, Universities, University Students.

1. INTRODUCCIÓN

La *Estrategia Europa 2020* pretende dotar a los ciudadanos de las aptitudes adecuadas para los puestos de trabajo de hoy y de mañana. Esta meta ha conllevado que la Comisión añada entre sus prioridades, mejorar y actualizar la capacitación profesional abogando por un cambio fundamental en la educación, con una mayor focalización en los conocimientos, las capacidades y las competencias que adquieren los estudiantes.

Esta situación, afecta a la institución universitaria que, para adecuarse a las demandas del mercado laboral, asume el reto de formar profesionales que cuenten con conocimientos diferenciales y con competencias profesionales. A la hora de definir el perfil profesional de una titulación y determinar cuáles competencias debe reunir quien obtenga dicha titulación, es preciso contar no solo con los grupos internos de interés (la sociedad académica), sino también con los grupos de interés externos al proceso de educación (los empleadores). Por ello, en los últimos años, han aparecido numerosas investigaciones que analizan la inserción laboral de los recién egresados y las actuales demandas del mercado de trabajo en relación con los conocimientos y las habilidades que ha de poseer un titulado superior (Cedefop *et al.*, 2017; OECD, 2017).

En este contexto cabe plantearse, a continuación, cuáles son las competencias profesionales para la empleabilidad y cómo pueden desarrollarse en la universidad.

2. MARCO TEÓRICO: UNIVERSIDAD, COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD

2.1. Competencias profesionales para la empleabilidad

En la actualidad se asume la existencia de una serie de competencias profesionales que mejoran las posibilidades de encontrar empleo y mantenerlo, por el impacto que tienen en el desempeño del trabajo (Blokker, 2019). Las habilidades de comunicación oral y escrita, la colaboración y la resolución de problemas son competencias muy demandadas por los empleadores (Ríos *et al.*, 2020).

En las últimas décadas, varios autores han sido referentes al proponer diferentes definiciones y categorías de competencias para el rendimiento efectivo y la empleabilidad (Gay *et al.*, 1996; Goleman *et al.*, 2002; Woodruffe, 1993). Más recientemente, Boyatzis define las competencias profesionales como comportamientos observables relacionados pero diferentes, organizados alrededor de un constructo subyacente, denominado intención (Boyatzis, 2011).

En los últimos años, esta perspectiva se ha complementado con la teoría sobre competencias, denominada Inteligencia Emocional Organizacional, que presta especial atención al contexto de la organización (Giorgi y Majer, 2012). Con este término, los autores se refieren a las relaciones de reciprocidad establecidas entre las competencias relacionales de las personas y el sistema organizacional en el que se integran. Esta teoría parte de la premisa de que las personas inteligentes hacen inteligentes a las organizaciones, y también estas organizaciones hacen inteligentes a las personas (Giorgi, 2013). De este modo, amplían el campo de la inteligencia emocional, centrada en el individuo y prestan más atención al contexto (Morone *et al.*, 2016).

El perfil competencial para la empleabilidad demandado en las organizaciones, se configura por diferentes competencias profesionales. En el contexto español, destaca el modelo

de Cardona y García-Lombardía (2005). Se selecciona este modelo competencial porque se considera que abarca de modo amplio y representativo la realidad de desempeño profesional que existe en nuestros entornos laborales. Estos autores clasifican las competencias en tres tipos. Las competencias estratégicas o de negocio son aquellas necesarias para obtener buenos resultados económicos. Incluirían la visión de negocio, la visión de la organización, la orientación al cliente, la gestión de recursos, la negociación y el *networking*. Por otra parte, estarían las competencias intratéticas o interpersonales, requeridas para el desarrollo de las personas, y el incremento de su compromiso y confianza con la empresa. Se encuentran entre ellas la comunicación, la gestión de conflictos, el carisma, el *empowerment* o delegación, el *coaching* y el trabajo en equipo. Finalmente, las competencias de eficacia personal, son hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno. Existen competencias de eficacia personal externa e interna. Las competencias de eficacia personal externa serían la proactividad, compuesta por la iniciativa, el optimismo y la ambición; y la gestión personal, integrada por la gestión del tiempo, la gestión de la información y la gestión del estrés. Las competencias de eficacia personal interna se ven conformadas por las competencias de mejora personal, que son la autocrítica, el autoconocimiento y el aprendizaje; y las competencias de autogobierno, que son la toma de decisiones, el autocontrol, el equilibrio emocional y la integridad.

2.2. Desarrollo de competencias profesionales en la universidad, mediante el Aprendizaje-Servicio

La preparación para el trabajo profesional es un tema candente en el planteamiento actual sobre el sentido y la misión de la universidad. Para que este proceso de cambio sea una realidad, los profesores deberán asumir el nuevo modelo educativo afrontando los retos metodológicos necesarios, teniendo en cuenta que el aprendizaje más efectivo es activo y que debe conectarse con la experiencia (Vereá *et al.*, 2018).

Cuanto más conocimiento y destreza transfieran los estudiantes universitarios desde el aula a la comunidad, y viceversa, mejor preparados estarán para afrontar lo que les ha de venir en su vida profesional (Santos Rego, 2020).

En el compromiso por dar cabida a un aprendizaje más activo y para introducir el aprendizaje de competencias profesionales en la universidad, se están ensayando distintas metodologías como los ejercicios de discusión y deliberación, los proyectos de investigación y acción política, la clase invertida, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo. De entre todas ellas destacamos el Aprendizaje-Servicio, por ser una metodología educativa innovadora ampliamente contrastada (Hora *et al.*, 2016; Miller *et al.*, 2018).

El Aprendizaje-Servicio permite a los estudiantes aprender conocimientos ligados al currículo de un modo significativo y contextualizado, a través de una experiencia de servicio organizado y voluntario, con intención de prestar atención a las necesidades sociales (Humburg *et al.*, 2013; Jagla y Tice, 2019; Puig, 2009).

En estas actividades se incrementa el aprendizaje, se hace más significativo, cobra sentido y se multiplica su potencial formador. También se desarrollan prácticas valiosas para la formación de una ciudadanía activa y participativa, y para la inserción en el mundo laboral (Miller *et al.*, 2018). Independientemente del tipo de servicio que se preste, en todos los casos las actividades de Aprendizaje-Servicio han de integrarse en el currículo

académico, vinculadas a los objetivos de una asignatura para dar respuesta a necesidades reales y concretas de la comunidad, y aportar a los alumnos la oportunidad de adoptar nuevas habilidades y conocimientos basados en situaciones de la vida real.

Atendiendo a las aportaciones de los autores citados, se puede afirmar que, a través de la acción comprometida y reflexiva que surge en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, se optimizan tanto el aprendizaje y la consolidación de los contenidos determinados en los planes de estudios, como el desarrollo de competencias profesionales. Sin embargo, queda por profundizar la perspectiva de los empleadores; y este trabajo contribuye a abordar dicho aspecto. Por tanto, el objetivo general es conocer si para los empleadores participantes en nuestro estudio, los universitarios que participan en estas actividades de Aprendizaje-Servicio desarrollan el perfil competencial que buscan, haciéndoles candidatos más atractivos en los procesos de selección y mejorando en consecuencia su empleabilidad.

En definitiva, se busca indagar el grado de correspondencia que para los empleadores consultados existe entre las competencias profesionales –que demandan en los procesos de selección– y las competencias profesionales –que creen que desarrollan los universitarios que participan en Aprendizaje-Servicio.

3. MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa genérica, entendida como aquella que no se guía por un conjunto explícito o establecido de suposiciones filosóficas en forma de una de las metodologías cualitativas definidas (Sandelowski, 2010). Este enfoque es adecuado cuando se quieren explorar perspectivas, en este caso, la de los empleadores.

3.1. Objetivos de investigación

El objetivo de este trabajo es conocer si para los empleadores participantes en nuestro estudio, los universitarios que participan en actividades de Aprendizaje-Servicio desarrollan el perfil competencial que buscan, haciéndoles candidatos más atractivos en los procesos de selección y mejorando en consecuencia su empleabilidad.

Para responder a esta pregunta, se plantean dos objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Conocer cuáles son las competencias profesionales más demandadas por los empleadores de nuestro entorno.

Objetivo específico 2: Conocer cuáles son las competencias profesionales que los empleadores de nuestro entorno creen (si es que lo creen) que los universitarios desarrollan mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio.

3.2. Muestra de la investigación

Los posibles participantes eran los empleadores de egresados de la Universidad de Navarra. Teniendo en cuenta que en todas sus facultades se realizan proyectos de Aprendizaje-Servicio⁷, se realizó un muestreo intencional considerando aspectos clave que promoviesen la heterogeneidad de la muestra y variedad de perspectivas.

Se contactó con los directores de desarrollo de todas las facultades para identificar empresas de distinto tamaño y sector (servicios, sanidad, producción, educación) que habitualmente empleaban a sus egresados. Se identificaron un total de cuarenta y dos posibles participantes, que fueron contactados por teléfono y/o correo electrónico, para invitarlos a participar e informarlos del objetivo de estudio y de lo que conllevaba su participación, tratando así de asegurar que disponían del conocimiento requerido sobre Aprendizaje-Servicio. Aceptaron participar trece representantes (siete mujeres y seis hombres) de empresas locales, nacionales y multinacionales, relacionadas con cuatro de los cinco ámbitos de conocimiento (Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Arte y Humanidades). Cinco de los trece participantes habían estado implicados directamente en proyectos de Aprendizaje-Servicio, llevados a cabo en sus empresas, en colaboración con dos facultades de la Universidad de Navarra. Los trece participantes que conformaban la muestra se caracterizaban por el perfil profesional que se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características de los participantes

Criterio		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Sector	Servicios	X	X	X
	Salud	X		X
	Producción		X	
	Educación	X	X	X
Perfil del candidato	Ciencias de la salud	X	X	X
	Ingeniería	X	X	X
	Arquitectura	X	X	X
	Ciencias sociales Derecho	X X	X X	X X
	Arte y humanidades	X	X	X
Perfil del empleador	Director recursos humanos	X	X	X
	Responsable carreras profesionales	X		X
	Directivo	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

⁷ Algunos ejemplos de esta variedad de proyectos pueden verse en: a) Naval, C. y Arbués, E. (2018.) *Hacer la Universidad en el espacio social*. Concretamente en los capítulos: Costa, A. y Bañón, A., «Universidad y sociedad: la madurez de la acción y la forma del aprendizaje-servicio»; Ibarrola-García, S., «Innovación docente a través del aprendizaje-servicio: el caso de la asignatura “Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística”»; Carrica-Ochoa, S., «Evaluación de una experiencia de aprendizaje-servicio y del impacto positivo en la formación del alumnado universitario». b) Naval, C., Arbués, E. y Vereá, N. (2016). El Aprendizaje-Servicio como recurso pedagógico en la Universidad. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*.

3.3. Recogida de datos

Se realizaron grupos focales para la recogida de datos, porque generan un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en las opiniones (Barbour, 2013), y permite explorar las percepciones de los empleadores. Como muestra la tabla 1, se realizaron tres grupos heterogéneos (de 4-5 personas cada grupo) considerando el sector en el que opera la empresa, el tipo de perfil del candidato que emplea y el perfil del empleador.

Los participantes recibieron por correo, con antelación, la hoja de información y consentimiento, y un breve documento con la definición del Aprendizaje-Servicio que de forma generalizada se utiliza en España –propuesta por Puig en 2009–, y que recogen en su *web* el *Centre Promotor de Aprenentatge Servei*, de Cataluña y la Fundación Zerbikas, de Euskadi, impulsores relevantes de esta metodología.

Se desarrolló una guía temática sustentada en la literatura y la experiencia en el tema de los investigadores, y que fue enviada para su revisión a siete expertos en Aprendizaje-Servicio. Cuatro de los expertos consultados están directamente implicados en la institucionalización de esta metodología en sus respectivas universidades y todos ellos participan activamente en grupos de investigación consolidados en los que el Aprendizaje-Servicio ocupa lugar relevante. Con base en las sugerencias menores realizadas por los expertos externos, se realizó la versión final de la guía, utilizada en los grupos focales, que abarca dos áreas: competencias profesionales más demandadas por los empleadores y Aprendizaje-Servicio e influencia en el perfil profesional.

Los grupos focales se realizaron en la universidad y se audio grabaron para su posterior transcripción textual para el análisis. Su duración fue de unos noventa minutos. El primer grupo focal, que sirvió de pilotaje, transcurrió de forma adecuada, razón por la que no hubo necesidad de hacer modificaciones en los siguientes. La entrevistadora fue una de las integrantes del proyecto del Ministerio al que se adscribía este estudio. Esta entrevistadora es profesora de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, y su investigación se desarrolla en la línea consolidada de Educación y Ciudadanía. La entrevistadora no conocía a los empleadores participantes en el estudio, dado que fueron propuestos y contactados por los directores de desarrollo de las distintas facultades de la Universidad de Navarra.

3.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido inductivo. Dos personas independientemente, leyeron las transcripciones e identificaron unidades de significado que codificaron sin utilizar categorías predefinidas. En esta codificación inicial de las tres transcripciones (Krueger y Casey, 2015) se identificó que podían agruparse, clasificándolas en cuatro tipos buscando correspondencia con los cuatro temas del modelo de Cardona y García-Lombardía: interpersonales, negocio, eficacia personal externa, eficacia personal interna. Cada uno de estos cuatro temas tiene, a su vez, varias categorías: el tema de competencias interpersonales y el tema de competencias de negocio. Los otros dos temas incluyen, además de categorías, también subcategorías: el tema de competencias de eficacia personal externa y el tema de competencias de eficacia personal interna.

Se buscó la correspondencia de cada competencia profesional identificada en el análisis de contenido, con actitud de apertura para otras posibles competencias. Los empleadores

de hecho, hacen referencia a muchos más matices, utilizando muchos conceptos (relativos a competencias profesionales) que no están en el modelo de Cardona y García-Lombardía, pero que se podrían incluir. Por ejemplo: a la subcategoría «autocontrol» de Cardona (tema «eficacia personal interna», categoría «autogobierno»), se han relacionado cuatro competencias profesionales identificadas en el análisis del discurso: autocontrol, que coincide con el modelo, y además: constancia, capacidad de sacrificio, esfuerzo y superación; categorías relativas a las competencias profesionales que destacaban los empleadores.

El análisis de los datos fue presentado a otros miembros del equipo de investigación para contrastar con ellos el proceso de codificación y agrupación, aportando mayor rigor. Se pidió a los otros miembros del equipo de investigación, que no habían participado en el proceso de codificación, que revisasen los códigos presentados y los datos que englobaban, como una forma de valorar la confiabilidad de los hallazgos. Posteriormente, se buscó en las transcripciones la frecuencia con que aparecían las categorías y subcategorías de cada tema de competencia profesional (de negocio, interpersonales y de eficacia personal –externa e interna–) y se registró.

Una vez hecho el recuento –para mostrar cuáles eran los temas de competencia profesional y las categorías más valoradas–, se calculó el porcentaje que cada tema y categoría representaba respecto del total. Del mismo modo, dentro de cada categoría, se calculó el porcentaje que representa cada una de las subcategorías que la integra.

En síntesis, los resultados se presentan en tablas que siguen la siguiente estructura:

Tabla 2. Presentación de resultados: estructura de las tablas e información contenida en ellas

Tema de competencia profesional	Demandadas por empleadores		Tema de competencia profesional	Desarrolladas mediante ApS		
	Porcentaje			Porcentaje		
		Frecuencia (Frec.)	%		Frecuencia (Frec.)	%
Categoría	Conceptos utilizados por los empleadores		100%	Categoría		100%
Subcategoría	Conceptos utilizados por los empleadores		100%	Subcategoría		100%

Fuente: Elaboración propia.

También se presentan citas textuales de los empleadores que muestran los aspectos que destacan.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados muestran los temas de competencia profesional más valorados por los empleadores en los procesos de selección, así como las competencias profesionales más valoradas de cada categoría. Del mismo modo, se presentan los resultados obtenidos sobre las competencias que los empleadores consideran que se desarrollan mediante el Aprendizaje-Servicio, para mostrar una visión comparativa entre ambos aspectos.

Los empleadores, con sus propias palabras, demandan una gran variedad de competencias profesionales. Todas las competencias que mencionan pueden englobarse en los cuatro temas de competencias propuestos por Cardona y García-Lombardía: negocio, interpersonales, eficacia personal (externa e interna), aunque existen matices en las palabras/conceptos que utilizan los empleadores. A continuación se presentan los resultados sobre las competencias que más valoran los empleadores y su visión sobre si dichas competencias pueden desarrollarse mediante el Aprendizaje-Servicio por temas, categorías y subcategorías para mostrar los detalles, y facilitar la comparación entre lo que más valoran y su visión de Aprendizaje-Servicio.

La tabla 2 indica una perspectiva global de los temas de competencia profesional más demandados por los empleadores y su visión sobre si dichas competencias se pueden desarrollar mediante el Aprendizaje-Servicio.

La perspectiva global muestra que los temas de competencia profesional más valorados son el de eficacia personal interna; el interpersonal; seguido por el de eficacia personal externa; y, por último, negocio.

Tabla 3. Temas de competencia profesional más demandados por los empleadores del estudio y su perspectiva de la contribución del Aprendizaje-Servicio a su desarrollo

Demandadas por los empleadores	Desarrolladas mediante ApS
Eficacia personal interna 37.9%	Eficacia personal interna 43.6%
Interpersonales 32.7%	Interpersonales 31.5%
Eficacia personal externa 17.8%	Negocio 13%
Negocio 11.5%	Eficacia personal externa 11.8%

Fuente: Elaboración propia.

Los empleadores consideran que los alumnos que han participado en Aprendizaje-Servicio, desarrollan primordialmente competencias de eficacia personal interna, seguidas por competencias interpersonales.

Esto concuerda con lo que ellos valoran como lo más importante en los candidatos que buscan. Pero si miramos más detalladamente los datos, observamos que existen matices.

Tabla 4. Competencias eficacia personal interna, demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias eficacia personal interna 37.9%	Demandadas por empleadores		Competencias eficacia personal interna 43.6%	Desarrolladas mediante ApS	
	Frecuencia	%		Frecuencia	%
<i>Mejora personal</i>			<i>Mejora personal</i>		
Autocrítica 7.4%	Aceptarse Asumir Autocrítica Autoexigencia Total 16	1 7 4 4 100	Autocrítica 2.0%	2 0 1 0 Total 3	66.7 0 33.3 0 100
Autoconoc. 5.1%	Autoconoc. Autoevaluación Consciente Total 11	7 2 2 100	Autoconoc. 4.6%	6 1 0 Total 7	85.7 14.3 0 100
Aprendizaje 20.7%	Apertura Aprendizaje Capac. adaptación cambio Capac. observación Competente Crecimiento Enriquecer Evaluación Experiencia Feedback Flexibilidad Habilidades Hábito Reflexionar Sentido crítico Total 45	1 0 5 3 4 3 9 2 1 2 2 2 4 1 4 4 8.9 100	Aprendizaje 28.5%	9 6 3 3 2 1 3 2 6 1 2 0 3 3 0 Total 43	20.9 14.0 7. 7. 4.6 2.2 7.0 4.6 14.0 2.2 4.6 0 7.0 7.0 0 100
Autogobierno			Autogobierno		
Toma decisiones 1.4%	Analizar Consejo Tomar decisiones Total 3	1 1 1 100	Toma decisiones 0.7%	0 0 1 Total 1	0 0 100 100
Autocontrol 6%	Autocontrol Capac. sacrificio Constante Esfuerzo Total 13	4 4 4 1 100	Autocontrol 6.7%	5 2 1 2 Total 10	50 20 10 20 100
Equilibrio emocional 4.1%	I. emocional Equilibrado/a Estabilidad carácter Total 9	8 0 1 100	Equilibrio emocional 2%	2 1 0 Total 3	66.7 33.3 0 100

Integridad 55.3%	Altruismo	0	0	Integridad 55.6%	1	1.2
	Comprensión	0	0		3	3.6
	Comprometido	6	5		12	14.3
	Discreción	1	0.8		0	0
	Disponibilidad	2	1.7		0	0
	Ética	5	4.2		6	7.1
	Generosidad	2	1.7		1	1.2
	Honestidad	2	1.7		1	1.2
	Humanidad	3	2.5		8	9.5
	Humildad	6	5.0		1	1.2
	Ideales	8	6.7		3	3.6
	Identidad	2	1.7		4	4.8
	Igualdad	3	2.5		2	2.4
	Laboriosidad	14	11.7		3	3.6
	Madurez	2	1.7		4	4.8
	Prudencia	1	0.8		0	0
	Respeto	7	5.8		2	2.4
	Responsable	5	4.2		1	1.2
	Sencillez	4	3.3		1	1.2
	Sensibilizado	1	0.8		2	2.4
Sentido común	3	2.5	1	1.2		
Capac. servicio	6	5.0	4	4.8		
Sinceridad	7	5.8	2	2.4		
Solidaridad	8	6.7	3	3.6		
Tolerancia	9	7.5	3	3.6		
Trascender	0	0	4	4.8		
Valores	6	5.0	7	8.4		
Virtudes	7	5.8	5	6		
	Total 120	100	Total 84	100		

Fuente: Elaboración propia.

La competencia más valorada por los empleadores y que más piensan que se desarrolla desde Aprendizaje-Servicio es la integridad. En el marco teórico de Cardona y García-Lombardía se define la integridad como la capacidad de comprometerse de manera recta y honrada ante cualquier situación.

Los empleadores coinciden en señalar que la capacidad de compromiso supone un valor para la organización, ya que genera la vinculación que las organizaciones buscan a largo plazo con sus empleados. Cuantas más personas comprometidas integren la organización, más comprometida llegará a ser la organización, como muestra la siguiente cita:

Las organizaciones están compuestas de personas con un nivel personal de compromiso. Personas comprometidas construyen organizaciones comprometidas (G2E4).

Por tanto, el logro de este compromiso hacia la organización depende de que las personas que la integran posean integridad o capacidad de compromiso con un objetivo común valioso; esto se traduce en poseer sentido de misión, combinado con la capacidad de conjugar los propios intereses con los de la organización, siendo capaces de trascenderlos pero sin perder la autenticidad personal (Yuan *et al.*, 2018).

No obstante, los empleadores consultados precisan que la organización tiene un papel fundamental al generar compromiso en los empleados. Sin esta iniciativa de la organización, ese compromiso positivo llegaría a perderse por la falta de coherencia organizacional:

Generar compromiso es responsabilidad de la organización. Si el compromiso se queda en el papel, en las misiones, en la organización formal, pero no impregna las relaciones cotidianas, genera incoherencia interna y, en consecuencia, desmotivación y desilusión (G2E4).

En definitiva, contar con personas comprometidas cuyo compromiso se ve reforzado por políticas organizativas comprometidas, genera excelencia organizacional estratégica, intratética y ética (Cheong *et al.*, 2016; Latta, 2020; Yuan *et al.*, 2018).

Por otra parte, para generar el anhelado compromiso personal y organizacional, es necesaria además una voluntad estable hacia el mismo, apoyada en una toma de decisiones reflexiva, coherente e íntegra. Esta toma de decisiones –asentada en el pensamiento crítico–, aporta la capacidad para reflexionar sobre el proyecto organizacional y, si este es valioso, concluir en una comprensión comprometida (Van Der Westhuizen *et al.*, 2012).

Sin embargo, nuestros empleadores, no valoran la competencia de toma de decisiones como parte del perfil clave al seleccionar ni piensan que se desarrolle en Aprendizaje-Servicio. Esta escasa valoración puede deberse a que en el estudio indagamos su percepción sobre las competencias profesionales para la empleabilidad de los universitarios. Estos candidatos acaban de finalizar sus estudios y habitualmente acceden a puestos en los que esta competencia no es tan requerida como otras, por ejemplo las competencias comunicativas, el pensamiento crítico, la creatividad, la resiliencia o la iniciativa (Consejo de la Unión Europea, 2018; OECD, 2015 y 2017).

El segundo tema de competencia profesional más valorado por los empleadores y que más piensan que se desarrolla desde Aprendizaje-Servicio es la competencia interpersonal. No obstante, no hay coincidencia en el orden de preferencia entre las categorías de competencias que lo conforman.

Tabla 5. Competencias interpersonales demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias interpersonales 32.7%	Demandadas por los empleadores		Competencias interpersonales 31.5%	Desarrolladas mediante ApS		
		Frec.		%	Frec.	%
Comunicación 34.2%	Asertividad	9	14.1	Comunicación 23.9%	1	3.8
	Comunicación	30	46.9		16	61.6
	Escuchar	18	28.1		5	19.2
	Expresar ideas	1	1.6		0	0
	Hablar público	2	3.1		4	15.4
	Transmitir	2	3.1		0	0
	Transparencia	2	3.1		0	0
	Total	64	100		Total	26
Gestión conflictos 10.7%	Afrontar	7	35	Gestión conflictos 15.6%	4	23.5
	Detectar	3	15		1	5.9
	Relativizar	4	20		4	23.5
	Resolver	6	30		8	47.1
	Total	20	100		Total	17

Carisma 24.6%	Confianza	7	15.2	Carisma 29.4%	2	6.2
	Seguimiento	12	26.1		18	56.3
	Coordinar	2	4.3		1	3.1
	Ejemplaridad	2	4.3		1	3.1
	Exigir	13	28.3		0	0
	Liderazgo	3	6.5		7	21.9
	Motivación	7	15.2		3	9.4
	Total 46	100		Total 32	100	
Empowerment 7%	Delegar	11	84.6	Empowerment 2.8%	0	0
	Implicar	2	15.4		3	100
	Total 13	100		Total 3	100	
Coaching 4,8%	Acompañamiento	3	33.3	Coaching 0%	0	0
	Orientar	5	55.6		0	0
	Avance	1	11.1		0	0
	Total 9	100				
Trabajo equipo 18,7%	Acogida	1	2.9	Trabajo equipo 28.4%	0	0
	Colaborar	1	2.9		1	3.2
	Convivir	5	14.2		1	3.2
	Empatía	18	51.4		17	54.8
	Mejora clima/ entorno	0	0		2	6.5
		7	20		8	25.8
	Trabajo equipo	3	8.6		2	6.5
Sinergias	3	8.6	2	6.5		
	Total 35	100		Total 31	100	

Fuente: Elaboración propia.

Los empleadores al realizar una selección, prefieren que los candidatos posean la competencia de comunicación, seguida del carisma y después el trabajo en equipo. Piensan que quienes participan en Aprendizaje-Servicio desarrollan primero el carisma, después el trabajo en equipo y en tercer lugar la comunicación.

Como se ha visto, la competencia que los empleadores de nuestro estudio más valoran en los candidatos, es la integridad o capacidad para comprometerse. Afirmaban que es clave que el compromiso personal se refuerce e incluso se genere desde la organización. Lograr organizaciones capaces de generar compromiso depende, en gran medida, del perfil de liderazgo o carisma de las personas con responsabilidades directivas (Cheong *et al.*, 2016). El carisma es la capacidad de lograr el compromiso de los colaboradores, inspirando su confianza, dando sentido a su trabajo y motivándoles a conseguir sus objetivos (Cardona y García-Lombardía, 2005). Esta competencia está entre las consideradas clave por los empleadores; y es la que consideran que más se consigue a través de Aprendizaje-Servicio de entre todas las interpersonales. El carisma supone (Cheong *et al.*, 2016):

- Una alta empatía, para colocarse en el lugar de sus colaboradores y comprender su punto de vista.
- Una comunicación eficaz y transparente para transmitir que lo divergente –si es constructivo, y no contraviene los valores y principios expresados en las misiones–, enriquece la organización.
- La promoción de la participación activa y creativa para encauzar efectivamente el respeto expresado hacia las opiniones y aportaciones de los miembros de la organización.

- La apertura, honestidad, rectitud e integridad del directivo para entender y respetar la riqueza que encierra la diversidad de enfoques.

En consecuencia, en los procesos de selección resultaría adecuado valorar la competencia carisma, ya que personas con este perfil podrían llegar a desempeñar labores directivas a medio-largo plazo en las organizaciones en las que fueran contratados. Es decir, la competencia carisma aporta a los candidatos un valor que puede proyectarse progresivamente en la carrera profesional dando acceso –conjugándola con otras variables– a puestos de dirección (Cheong *et al.*, 2016). Los empleadores de nuestro estudio advierten esta relación, pues el carisma es otra de las competencias valoradas al seleccionar. Por otra parte, opinan que esta competencia se refuerza participando en Aprendizaje-Servicio.

El tema de competencia profesional valorado por los empleadores, en tercer lugar, es la eficacia personal externa. Con Aprendizaje-Servicio, según nuestros empleadores, esta se desarrolla en cuarto lugar, por detrás del tema de competencia profesional de negocio.

Tabla 6. Competencias eficacia personal externa demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias eficacia personal externa 17.8%	Demandadas por empleadores		Competencias eficacia personal externa 11.8%	Desarrolladas mediante ApS	
	Frec.	%		Frec.	%
Proactividad			Proactividad		
Iniciativa 47.1%	Acometer	5 10.4	Iniciativa 70.7%	4 13.8	
	Apasionamiento	5 10.4		2 6.9	
	Automotivación	1 2.1		0 0	
	Autonomía	1 2.1		0 0	
	Creatividad	3 6.2		2 6.9	
	Curiosidad	1 2.1		0 0	
	Iniciativa	3 6.2		2 6.9	
	Dinámico	1 2.1		0 0	
	Empuje	1 2.1		0 0	
	Energía	2 4.2		1 3.4	
	Implicación	3 6.2		4 13.8	
	Innovación	3 6.2		0 0	
	Participación	9 18.7		6 20.7	
	Proactivo	5 10.4		2 6.9	
	Promover	1 2.1		0 0	
	Reinventarse	1 2.1		1 3.4	
	Responsabilidad	2 4.2		5 17.2	
	Transformar	1 2.1		0 0	
	Total 48	100		Total 29	100

Optimismo 25.5%	No agobiarse Optimismo Positivo Realismo Resiliencia Resistencia frustración Resistencia fracaso	1 0 1 1 5 12 6 Total 26	3.8 0 3.8 3.8 19.2 46.2 23.1 100	Optimismo 19.5%	0 2 0 2 0 3 1 Total 8	0 25 0 25 0 37.5 12.5 100
Ambición 2%	Competitivo Determinación	1 1 Total 2	50 50 100	Ambición 0%	0 0	0 0
Gestión personal				Gestión personal		
Gestión tiempo 11.8%	Puntual Ordenado Organizarse Priorizar	3 2 4 3 Total 12	25.0 16.7 33.3 25 100	Gestión tiempo 4.9%	2 0 0 0 Total 2	100 0 0 0 100
Gestión información 7.8%	Gest. info. Identificar Sintetizar	2 5 1 Total 8	25 62.5 12.5 100	Gestión información 4.9%	1 1 0 Total 2	50 50 0 100
Gestión estrés 5.9%	Equilibrado/a Gestionar estrés/ tensión	4 2 Total 6	66.7 33.3 100	Gestión estrés 0%	0 0	0 0

Fuente: Elaboración propia.

En los procesos de selección, los empleadores valoran la iniciativa y el optimismo, por encima de otras competencias de esta categoría. Con Aprendizaje-Servicio manifiestan lo mismo. Concretamente para estos empleadores, quienes participan en esta metodología de aprendizaje, desarrollan exponencialmente la competencia iniciativa. La competencia optimismo se posee de manera similar a quienes no han hecho estas actividades. Los empleadores refieren:

[El Aprendizaje-Servicio aporta] Iniciativa, ese empuje que le lleva a buscar soluciones, que es la parte creativa (G1E2).

Para Cardona y García-Lombardía (2005), la iniciativa es la capacidad de mostrar un comportamiento emprendedor, iniciando e impulsando los cambios necesarios con energía y responsabilidad personal.

Mirando de nuevo a la integridad o capacidad de compromiso como competencia referida por nuestros empleadores como principal al contratar, se puede afirmar que la iniciativa adquiere relevancia para consolidar y ampliar el valor que supone el compromiso. El compromiso supone, no solo la identificación y lealtad con la misión, la visión y los valores de la organización. También se requiere la iniciativa para participar responsable, activa y creativamente

en la mejora de la organización. Por otra parte, quienes tienen la responsabilidad de generar compromiso, han de estar abiertos a la iniciativa personal para aceptar propuestas, impulsar proyectos y acometer cambios, siendo esta iniciativa la base para la innovación. Se trataría de guiar y conjugar positiva y constructivamente –con flexibilidad– la necesaria visión personal con la visión organizacional (Van Der Westhuizen *et al.*, 2012).

No obstante, si quienes poseen un alto compromiso se encuentran con una organización poco comprometida o incoherente, deberán apoyarse en otra de las competencias profesionales que los empleadores valoran al contratar y que desarrollan quienes participan en Aprendizaje-Servicio: el optimismo o la capacidad de ver el lado positivo de la realidad, tener fe en las propias responsabilidades y afrontar las dificultades con entusiasmo (Cardona y García-Lombardía, 2005). Esta competencia ayudará a los futuros profesionales a resistir en caso de presentarse un entorno organizacional menos comprometido:

Que sea una persona con resiliencia, o sea, con tolerancia a la frustración, resistente al fracaso (G1E1).

[Poseen] resiliencia, actitud positiva ante los problemas. Es como determinación. Es la capacidad de superación, sí, de seguir adelante, ¿no? (G3E4).

Finalmente, en los procesos de selección, los empleadores de nuestro estudio valoran el tema de competencia profesional de negocio. Como se señaló, opinan que quienes participan en Aprendizaje-Servicio desarrollan las competencias de negocio por delante de las competencias de eficacia personal externa, que valoran al contratar en tercer lugar.

Tabla 7. Competencias de negocio demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias negocio 11.5%	Demandadas por los empleadores		Competencias negocio 13%	Desarrolladas mediante ApS		
		Frecuencia		%	Frecuencia	%
Visión negocio 18.2%	Competitivo	3	25	Visión negocio 15.6%	0	
	Implantar	2	16.7		0	0
	Objetivo común	2	16.7		5	71.4
	Rentabilidad	2	16.7		1	12.5
	Resultado	3	25		2	25
	Total 12	100		Total 7	100	
Visión organización 30.3%	Estrategia	4	20	Visión organización 48.9%	2	9.1
	Interdisciplinariedad	1	5		6	27.3
	Polivalencia	2	10		2	9.1
	Sentido misión	0	0		6	27.3
	Visión global	13	65		6	27.3
	Total 20	100		Total 22	100	
Orientación al cliente 21.2%	Conseguir	7	50	Orientación al cliente 13.3%	0	0
	Eficacia	1	7.1		0	0
	Interrelación	6	42.9		6	100
	Total 14	100		Total 6	100	

Negociación 10.6%	Acuerdos Negociación Ceder	1 5 1 Total 7	14.3 71.4 14.3 100	Negociación 8.9%	1 3 0 Total 4	25 75 0 100
<i>Networking</i> 18.2%	Alianzas <i>Networking</i> Redes Relaciones	3 0 2 7 Total 12	25 0 16.7 58.3 100	<i>Networking</i> 13.3%	3 0 0 3 Total 6	50 0 0 50 100
Gestión recursos 1.5%	Gestión recursos	1	100	Gestión recursos 0%	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de esta categoría, los empleadores consideran que los candidatos han de poseer en primer lugar, visión de la organización, seguida de orientación al cliente y tras ella, visión de negocio. Opinan que al colaborar en Aprendizaje-Servicio se desarrolla también primordialmente la visión de la organización, después la visión de negocio y luego la orientación al cliente. Es decir, coinciden en considerar central entre las competencias de negocio, la visión de la organización.

Valorar en primer lugar la visión de la organización dentro de las competencias de negocio, coincide con su apuesta por un candidato con integridad o capacidad de compromiso.

En nuestro modelo competencial de referencia, se define la visión de la organización como la capacidad de valorar la empresa más allá de los límites de la propia función, comprender la interrelación entre las distintas unidades y desarrollar la cooperación interfuncional. Esta competencia supone elevar la mirada de la propia visión personal hacia el objetivo común de la organización. Sin olvidar que, tanto la visión personal como la visión organizacional, han de mirar a la misión y los valores de la organización, dotando de coherencia y unidad a la actuación personal y organizacional (Yuan *et al.*, 2018).

En este sentido, podría indicarse que la competencia visión de la organización, contribuye a fortalecer la capacidad de compromiso que nuestros empleadores valoran en los procesos de selección y que desarrollan los alumnos que participan en Aprendizaje-Servicio. Así se manifiesta en el énfasis que en estas ideas realizan los empleadores:

Una persona que se ha comprometido tiene una sensibilidad especial. Las acciones sociales te dignifican un montón, salen mucho de sí mismos [...]. Es una manera de acabar con el individualismo tan brutal que existe hoy día (G1E1).

[Participar en Aprendizaje-Servicio] te prepara para adquirir un sentido de misión (G1E3).

En definitiva: los resultados muestran que el perfil competencial descrito como idóneo por los empleadores, se fomenta participando en Aprendizaje-Servicio en la mayor parte de las competencias, pero presenta algunas diferencias en el orden de preferencia.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A la hora de considerar los resultados debe tenerse en cuenta que los participantes eran empleadores de egresados de una universidad. Sería interesante indagar la visión de los empleadores de otras universidades que también llevan a cabo el Aprendizaje-Servicio.

6. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

El estudio realizado sugiere que el Aprendizaje-Servicio contribuye a desarrollar competencias que los empleadores consideran importantes y, por ello, estos lo valoran en los procesos de selección. Por tanto, resultaría adecuado:

1. Extender esta metodología en las universidades como vía para reforzar la cualificación competencial de los universitarios y, en consecuencia, su empleabilidad. Esto también ayudaría a acercar el mundo laboral a la universidad.
2. Ampliar la formación de los empleadores sobre esta metodología y potenciar que en las organizaciones se acepten alumnos que estén participando en programas de Aprendizaje-Servicio durante sus estudios universitarios. Así mismo fomentar que los empleadores valoren más el Aprendizaje-Servicio y lo consideren al plantearse su incorporación a la organización.
3. Finalmente resultaría indicado abrir más vías de colaboración entre universidad y entidades empresariales, para seguir indagando en la transferencia de las competencias desarrolladas mediante el Aprendizaje-Servicio al mundo laboral.

CONCLUSIONES

1. Respecto del objetivo general del estudio, los resultados indican que el perfil profesional competencial para la empleabilidad de los universitarios –descrito como idóneo por los empleadores participantes en nuestro estudio– se fomenta con el Aprendizaje-Servicio, en la mayor parte de las competencias. Se puede inferir, por tanto, que estos universitarios podrían llegar a ser candidatos más atractivos en los procesos de selección, mejorando en consecuencia su empleabilidad; siempre y cuando los empleadores conozcan la contribución a la mejora del perfil competencial que puede conllevar el uso de esta metodología.
2. En torno del primer objetivo específico, los empleadores de nuestro estudio consideran que el perfil idóneo para la empleabilidad es el que posee las siguientes competencias: integridad (eficacia personal interna); habilidades de comunicación, carisma y capacidad de trabajo en equipo (interpersonales); iniciativa y optimismo (eficacia personal externa), y visión de la organización (negocio). Este perfil se ajusta al marco teórico de Cardona. Parece que existe una base que sugiere que todas las competencias que valoran los empleadores, en realidad, tienen su lugar en el modelo de Cardona. Indagar esta cuestión no estaba en los objetivos del estudio, pero los resultados muestran la solidez del marco conceptual.

3. Referente al segundo objetivo específico, los resultados muestran que el Aprendizaje-Servicio refuerza el perfil competencial que los empleadores de nuestro estudio demandan a los universitarios en los procesos de selección.
4. En nuestro estudio también comprobamos que a lo largo del proceso, los empleadores incrementaron su conocimiento del Aprendizaje-Servicio. De este modo, percibimos que a medida que avanzaban en este conocimiento, descubrían su potencial y destacaban su valor para incrementar las oportunidades de aprendizaje, diálogo y compromiso y que, por tanto, esta metodología puede aportar nuevos caminos para la adquisición de competencias profesionales. En este sentido, sería adecuado propiciar y aumentar este tipo de canales de aprendizaje en que el alumno universitario desarrolla competencias transversales al margen de las estrictamente curriculares. ■

REFERENCIAS

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Blokker, R.; Akkermans, J.; Tims, M.; Jansen, P. & Khapova, S. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 172-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.013>
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. (2011). Managerial and Leadership Competencies. A behavioural approach to emotional, social and cognitive intelligence. *Vision*, 15(2), 91-100. <https://doi.org/10.1177/097226291101500202>
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. España: EUNSA.
- Cedefop, European Training Foundation (ETF), UNESCO & the UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2017*. Volume I: Thematic Chapters. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2221>
- Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>
- Cheong, M., Spain, S. M., Yammarino, F. J. & Yun, S. (2016). Two faces of empowering leadership: Enabling and burdening. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 602-616 <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.01.006>
- Gay, P., Salaman, G. & Reys, B. (1996). The conduct of management and the management of the conduct. *Journal of Management Studies*, 33(3), 263-282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1996.tb00802.x>
- Giorgi, G. (2013). Organizational Emotional Intelligence: development of a model. *International Journal of Organizational Analysis*, 21(1), 4-18 <https://doi.org/10.1108/19348831311322506>

- Giorgi, G. & Majer, V. (2012). *Intelligenza organizzativa: competenze emotive ed organizzative per l'eccellenza*. Giunti OS, Organizzazioni Speciali. Development of a Model. *International Journal of Organizational Analysis*, 21(1), 4-18.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. & Rock, E. (2002). Primal leadership. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90 <https://doi.org/10.1002/hrdq.1063>
- Hora, M. T.; Benbow, R. J. & Oleson, A. K. (2016). *Beyond the Skills Gap. Preparing College Students for Life and Work*. Harvard Education Press.
- Humburg, M.; Van der Velden, R. & Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: the employers' perspective*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecbcc42d-349e-4903-a844-9820680baa1a/language-en>
- Jagla, V. M. & Tice, K. C. (2019). *Educating Teachers & Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*. Information Age Publishing, INC.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. SAGE.
- Latta, G. F. (2020). A complexity analysis of organizational culture, leadership and engagement: integration, differentiation and fragmentation. *International Journal of Leadership in Education*, 23(3), 274-299. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562095>
- Miller, A. L.; Rocconi, M. & Dumford, A. D. (2018). Focus on the finish line: does high-impact practice participation influence career plans and early job attainment? *The International Journal of Higher Education Research*, 75(3), 489-506. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0151-z>
- Morone, M.; Giorgi, G. & Fiz Pérez, J. (2016). Emotional and organizational competency for success at work: a review. *Calitatea*, 17(152), 120-125.
- Naval, C.; Arbués, E. y Vereá, N. (2016). El Aprendizaje-Servicio como recurso pedagógico en la Universidad. En *Educación y Diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2) julio-diciembre 2016. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234178-en>
- OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017. Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273351-en>
- Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Cali, A. y Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 313-333. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-06>
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. España: Graó.
- Rios, J. A.; Ling, G.; Pugh, R.; Becker, D. & Bacall, A. (2020). Identifying Critical 21st-Century Skills for Workplace Success: A Content Analysis of Job Advertisements. *Educational Researcher*, 49(2). <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X19890600>

- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative Description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33, 77-84.
- Santos Rego, M. A. (Edit.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. España: Narcea.
- Van Der Westhuizen, D. W.; Pacheco, G. & Webber, D.J. (2012). Culture, participative decision-making and job satisfaction. *International Journal of Human Resource Management*, 23(13), 2661-2679. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2011.625967>
- Verea, N.; Naval, C. y Arbués, E. (2018). Innovación metodológica y responsabilidad social en la práctica docente universitaria. En Naval, C. y Arbués, E. (Eds.), *Hacer la Universidad en el espacio social*, 97-115. España: Eunsa.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14(1), 29-36. <http://dx.doi.org/10.1108/eb053651>
- Yuan, L.; Zhang, L. & Tu, Y., (2018). When a leader is seen as too humble: A curvilinear mediation model linking leader humility to employee creative process engagement, *Leadership & Organization Development Journal*, 39(4), 468-481. <http://dx.doi.org/10.1108/LODJ-03-2017-0056>

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS CON NETFLIX: UN ESTUDIO MIXTO

EDUCATIONAL EXPERIENCES OF YOUNG COLLEGE STUDENTS WITH NETFLIX: A MIXED STUDY

Ligia García-Béjar¹

<https://orcid.org/0000-0002-2980-0314>

Recibido: mayo 12, 2021 - Aceptado: mayo 31, 2021

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la aplicación de la escala de *engagement* con medios digitales de David Mersey, Calder y Malthouse, la cual mide los distintos tipos de experiencias que una persona tiene al consumir contenidos en una plataforma digital. Este instrumento se empleó para medir experiencias de consumo con la plataforma Netflix, de 630 jóvenes universitarios mexicanos, entre las cuales resultaron relevantes las que satisfacen experiencias educativas entre este grupo de estudio. En la segunda fase se realizaron 8 grupos focales (46 estudiantes en total), en los cuales se corroboró que esta plataforma satisface necesidades más allá del entretenimiento. En resumen, los estudiantes utilizan Netflix también para aprender, particularmente para conocer cómo se representan distintos tipos de culturas, para obtener más conocimiento y contexto sobre temas de su interés, y para reflexionar sobre situaciones humanas representadas en los contenidos de la plataforma, e incluso usan contenidos de esta OTT como recurso y complemento educativo.

Palabras clave: *Engagement* educativo, Netflix, estudiantes universitarios, consumo de medios, México.

¹ Doctorado en Comunicación, Universidad de los Andes, Chile. Especialidad en Competencias Didácticas, Universidad Panamericana. Secretaria de investigación, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, *campus* Guadalajara. ligarcia@up.edu.mx

ABSTRACT

This article presents the results of the application of the David Mersey, Calder and Malthouse digital media *engagement* scale, which measures the different types of experiences that a person has when consuming digital platforms. This instrument was used to measure consumer experiences with Netflix of 630 young Mexican university students, among which were relevant experiences that satisfy educational experiences among this study group. In the second phase of this study, 8 *focus groups* were conducted (46 students in total), in which it was corroborated that this platform satisfies needs beyond entertainment. In summary, students also use Netflix to learn, particularly to learn how different types of cultures are represented, to obtain more knowledge and context on topics of their interest and to reflect on human situations that are represented in the contents of the platform, and even use content from this OTT as a resource and educational complement.

Keywords: Learner *Engagement*, Netflix, Undergraduate Students, Media Consumption, México.

INTRODUCCIÓN

Una persona cualquiera ha pasado muchas horas de su vida consumiendo contenidos informativos y de entretenimiento; esta actividad se ha vuelto más relevante e incluso omnipresente en la vida de las personas, gracias a los cambios tecnológicos que permiten la convergencia digital, y la fragmentación de medios y de contenidos. Los aspectos tecnológicos han influido en el modo en el que se consume; los avances tecnológicos carecerían de impacto si las audiencias no respondieran positivamente a emplearlas, incluso cambiando usos, hábitos y costumbres de consumo. Es innegable la consideración de los aspectos sociales para entender el desarrollo de la industria de medios; particularmente porque las audiencias no son una masa uniforme, sino un conjunto de personas que evolucionan a lo largo de su ciclo vital de vida y manifiestan necesidades e intereses distintos de consumo (Albarran, 2018).

La digitalización de los medios de comunicación trajo fenómenos de consumo como la interactividad, el uso de multipantallas, el control de las audiencias de lo que se consume, cómo y dónde se consume. El empleo de medios de comunicación también responde a la cultura y al perfil sociodemográfico del entorno (Fernández-Beaumont, 2000). En este sentido, los hábitos y el estilo de vida de las audiencias jóvenes –y particularmente los universitarios–, se orienta a la apertura por la adquisición de nuevos modelos de consumo (Cruz-Sotelo *et al.*, 2013) y experimentan placer por vivir una cotidianidad digitalizada. «Las redes sociales y los medios digitales se han convertido en recursos fundamentales de expresión e interacción social para ellos, pues a través de estos, realizan actividades lúdicas, educativas, informativas y se comunican con su entorno» (Domínguez y López, 2015, p. 50).

En el ecosistema digital de medios, muchas compañías han conseguido adaptarse a la digitalización de los contenidos y a la consolidación de estrategias multiplataforma, ya sea por la evolución de sus formas de distribución o por alianzas estratégicas; algunas otras han desaparecido o decrecido en el proceso y han surgido otras nuevas que han logrado colocarse de manera exitosa, e incluso de manera puntera, en el ecosistema de medios. En esta evolución, compañías digitales como Netflix, han surgido para establecerse como competidores sobresalientes, disruptores en la industria de medios audiovisuales y opción de consumo atractiva para el público.

Los servicios de *streaming* como Netflix, objeto de estudio de esta investigación, han contribuido en la creación de nuevos estilos de consumo, creando audiencias fanáticas y adictas (Murolo y Aon, 2018) que encuentran en este tipo de opción, la satisfacción de necesidades de consumo diversas.

El principal objetivo de esta investigación es describir y comprender el tipo de experiencias de *engagement* que los jóvenes universitarios tienen con Netflix. De manera específica, en este documento se profundizará en las experiencias educativas que los estudiantes manifiestan tener con esta plataforma. El alcance de este artículo radica en dos aspectos: desde el punto de vista teórico, el *engagement* emerge como un concepto que ha contribuido de manera importante a entender mejor aquellas experiencias de consumo que aportan más valor a los usuarios de medios digitales, sobre todo tomando en cuenta que los jóvenes son fuertes usuarios de este tipo de medios.

Estas experiencias influyen en su manera de consumir no solo para propósitos de entretenimiento e informativos, sino también para efectos educativos. La complejidad y diversidad de los contenidos de Netflix, otorga posibilidades de consumo variadas; por lo que, desde la perspectiva práctica, resulta de relevancia que la comunidad educativa conozca el tipo de satisfactores que los estudiantes encuentran en este tipo de consumo. Esta investigación se encuentra en una fase exploratoria de conocimiento de un fenómeno social.

REVISIÓN DE LA LITERATURA. CONSUMO DE NETFLIX

En la era convergente, nuevos agentes han entrado a competir con las empresas tradicionales de medios de comunicación. Algunos de los más relevantes como Google, Amazon, Facebook y Apple, han jugado un rol importante en la transformación de la industria, pues sin ser propiamente medios de comunicación, se han convertido en intermediarios en la provisión de productos audiovisuales (García-Leiva, 2017). También surgieron modelos innovadores de distribución y exhibición de contenidos –como los servicios de video de Internet bajo demanda (VoD) y *over the top* (OTT)–, por su forma de transmisión a través de la red; es decir, contenido que circula libremente sin que exista control de un operador, a diferencia de los medios tradicionales.

Estos modelos han modificado las lógicas tradicionales de producción de contenido. Lotz (2014) llama a estos fenómenos *post-network era*, haciendo referencia a la transición de lo lineal o analógico a lo digital, y de las plataformas únicas y diferenciadas, a las multiplataforma. En este ecosistema de medios, el valor del consumo se concentra en el público, más que en el anunciante. Hoy se vive «en» y no «con» los medios digitales; esto implica una orientación distinta del público respecto del flujo y acceso a los contenidos, la propiedad los mismos y la ubicuidad del consumo (Deuze, 2012). No es coincidencia, pues, que las «*affordances*» de estas formas de consumo sean, justamente, parte integral de la vida cotidiana.

Lo que actualmente conocemos como «Netflix», dista mucho de lo que fue en sus orígenes, en 1997: una compañía que nació con el sueño de Reed Hastings, su co-fundador y actual CEO, que al recibir una multa por la entrega tardía en Blockbuster, soñó con una idea en la que «se pudieran tener DVD's en renta, para tener[los] el mayor tiempo posible sin pagar multas» (Pozzi, 2016; Keating, 2012). El nombre de Netflix es una contracción de

net (Internet) y de *flix*, una de las denominaciones de filme en el argot norteamericano. El modelo de negocio, previo a la digitalización, era un servicio de suscripción mensual para acceder a un número ilimitado de DVD's que se enviaban por correo tradicional a las casas. Ahí fue cuando la compañía empezó a ser una competencia real para el mercado de la renta de DVD's.

Tomando en cuenta sus inicios, Netflix insertó en el escenario de medios de ese momento, un modelo de negocio novedoso, que eventualmente también se sirvió del conocimiento de inteligencia artificial de Hastings, permitiéndole crear los primeros algoritmos de lo que sería el soporte tecnológico de su plataforma. Para León-Frías (2021), Netflix se crea en un momento en donde el alquiler y la venta de videos analógicos apuntaba ya una crisis que anticiparía su virtual desaparición posterior; antes del surgimiento de Netflix se había incrementado el video digital bajo la forma de DVD. A esto habría que añadir que también la digitalización de los medios iniciaba su ruta de crecimiento.

En el año 2000 empezó a usarse la tecnología de *big data analytics* para recomendar contenido a los usuarios del servicio (Cook, 2014). Para 2004, cuando Blockbuster se disponía a lanzar su plataforma en línea de renta de DVD's –al igual que Walmart con su servicio RedBox y Amazon con su servicio LoveFilm–, Netflix ya contaba con casi 2 millones de suscriptores en Estados Unidos, único país donde operaba (Keating, 2012), y ya en las entrañas de la compañía se gestaba la tecnología *streaming*, a la que migró en 2007.

En 2010, Netflix se internacionalizó: estaba disponible en Canadá, Latinoamérica, el Caribe y Europa. A México llegó en 2011. Otro de sus grandes hitos es el lanzamiento de su producción original, que se hizo posible en el año 2013, con la serie de *House of Cards* (Block, 2013). Ya en 2011, Netflix había creado su unidad de producción con esta serie que marcó un hito, el rumbo y la evolución de la plataforma *streaming*.

Como productor original, Netflix se diferencia de otros ofertantes de contenido, como los canales de cable de dos maneras claras:

- 1) Su oferta apunta al espacio informático.
- 2) Opta también por transmitir series que otras compañías habían dejado de emitir, descubriendo con ello una potencialidad comercial imprevista (León-Frías, 2021). Esta estrategia, así como su cartera de contenido fílmico reciente y clásico, empiezan a constituir fuentes de interés y *engagement* para los usuarios.

En 2011, la compañía comenzó a adquirir contenido original para distribuir en su plataforma, que hasta ese momento solo había optado por distribuir contenido cedido por terceros; migrando, eventualmente, a distintos modelos de producción de contenido original (Hidalgo, 2020).

En la actualidad, de acuerdo con Cook (2020), este servicio tiene el dominio del mercado de *streaming* de video con 193 millones de suscriptores, en los 190 países en los que tiene presencia (Netflix, 2020): 31 millones de ellos están en Latinoamérica (Statista, 2020). Esta región le reportó ganancias por 741 millones de dólares en el año 2019 (Spangler, 2019).

El *streaming* se ha vuelto un medio popular para acceder a productos audiovisuales. Los mexicanos expresan disposición e interés por consumir contenidos audiovisuales en la red, lo cual puede contemplar tanto opciones OTT, como redes sociales o YouTube. Para

el usuario mexicano, la principal razón para tener contenido de OTT es pasar tiempo con familia y amigos, o bien para entretenimiento individual (IFT, 2019).

Netflix ha logrado, pues, un alcance de gran escala, no solo relacionado con la captación y fidelidad de mercado a nivel mundial, sino con el impacto que genera en la industria de medios de comunicación, en específico en la de la televisión y el cine. La plataforma es, al día de hoy, uno de los más importantes distribuidores y exhibidores de contenido audiovisual en el mercado internacional (Adhikari *et al.*, 2015) y uno de los sitios con mayor tráfico en el mundo (O'Malley, 2016), junto con YouTube.

Al año 2020, Latinoamérica representa el 20% de suscriptores de Netflix, estando el 10% de ellos en Brasil y México. Este alcance se explica de varias maneras: la penetración de Internet en el país, los hábitos de consumo y la oferta de contenido. Ese crecimiento aseguró, sin duda, más visibilidad para sus contenidos y prestigio de marca, aunado a la apuesta por la producción regional, apuesta muy clara para la compañía. De acuerdo con estudios prospectivos de PriceWaterhouseCoopers (2019-2024), para 2022, México superará a Brasil en el mercado total de usuarios de plataformas de *streaming* en Latinoamérica, por el potencial que tiene el mercado del contenido en esta región. Entre 2019 y 2024, se estima que la industria de entretenimiento y medios en México, obtendrá un crecimiento anual compuesto de 2.27%, y el sector de las OTT podría generar ingresos por 881 millones de dólares al cierre del año 2020: un incremento de 26% respecto del año 2019. Este crecimiento estará ampliamente influido por los cambios de hábitos a raíz de la pandemia del coronavirus.

La compañía, que se nombra a sí misma como televisión por Internet, es uno de los mejores ejemplos de disruptores en la industria. Jenner (2016) se refiere a este servicio como un ejemplo de televisión III (que usa formas multiplataforma de distribución de contenido y estrategias determinadas de *branding*, y de programación dirigida hacia nichos específicos), que ha evolucionado a un estado de televisión IV (una televisión fluida donde se cruzan estructuras industriales y tecnológicas, diversas formas de accesibilidad para los usuarios, patrones de consumo particulares y estrategias de *branding*), a partir de aprovechar un ecosistema mediático de cambios en términos tecnológicos y de comportamientos del consumidor.

Según Medina, Herrero y Urgellés (2017), con información de Small (2012) y Vonderau (2015), el valor de la propuesta de Netflix radica en tres ejes principales:

- 1) Amplio catálogo de contenido para que los usuarios puedan elegir.
- 2) Útil e innovador motor de recomendaciones.
- 3) Variedad de estrategias de cobro.

A su vez, Lobato (2015) añade que la estrategia de internacionalización y a la vez de producción de contenidos originales, ha sido primordial para su penetración en los mercados a los que ha llegado. Small (2012) lo describe en términos de la construcción de su estrategia, basada en la producción original, el contenido de terceros, el contenido licenciado a estudios o cadenas extranjeras para completar el catálogo, y el contenido licenciado a empresas nacionales; asimismo, la accesibilidad de su precio en los mercados en los que se sitúa, y el valor diferenciador de una interfaz sencilla y un sistema de recomendación efectivo (Strangelove, 2015), aseguran que la tercera parte del contenido en la plataforma es el resultado del *software* de recomendación que conoce: lo que los usuarios consumen; cuándo lo miran; si ven solo

una parte o el contenido completo; cuándo regresan, y cuándo vuelven a interactuar con un contenido. Todos estos elementos posibilitan a los suscriptores vivir la experiencia Netflix.

«ENGAGEMENT» CON MEDIOS DIGITALES

¿Cómo se genera la conexión de las personas con los medios que consumen?, ¿por qué, existiendo variadas opciones de medios y contenidos, algunos logran mayor atención?, ¿por qué las audiencias eligen un contenido sobre otro?, ¿por qué el público cambia su comportamiento de consumo con regularidad?, ¿por qué las personas se relacionan con otras, a partir de los contenidos que consumen? Estas son algunas preguntas que pueden tener al *engagement* como concepto relevante, aglutinador y como fenómeno de interés en diferentes campos en los que se desea entender las emociones, los pensamientos y las acciones de las personas. Como uno de los primeros antecedentes de este concepto, Csikszentmihalyi (1975, p. 36) hablaba de la existencia de «una sensación holística que las personas sienten cuando actúan con total implicación», que también llamó *flow experience*, o estado de total involucramiento en una actividad que requiere de atención y concentración. Este psicólogo desarrolló estudios sobre terapia ocupacional, motivación intrínseca, ansiedad y aburrimiento, entre otros.

A partir de su investigación, buscaba contestar a las preguntas: ¿qué hace involucrarse a una persona con una actividad? y ¿qué tipo de compensaciones están detrás de ese involucramiento? Desde entonces se prospecta ya un constructo psicológico para entender las experiencias subjetivas del compromiso con una actividad, pues la implicación con una actividad se relaciona con estados cognitivos, creencias de identificación psicológicas y emociones (Kanungo, 1982).

En la actualidad, los usos más comunes de este concepto surgen en el contexto del empleo de las redes sociales, el ámbito laboral, la responsabilidad social, el compromiso cívico, el capital social y el ámbito educativo (Taylor y Kent, 2014; Fredericks *et al.*, 2004). Se ha demostrado que el *engagement* con temas políticos, por ejemplo, repercute en la generación de capital social (Gil de Zuñiga *et al.*, 2012) y en el fortalecimiento de las instituciones propias del sistema democrático, debido a que en la actualidad los medios digitales permiten la participación y el activismo digital (Givskov y Trenz, 2014). En el área del entretenimiento, ha sido un concepto relevante para analizar los factores que crean *engagement* con los videojuegos. Brown (2011) ha buscado desarrollar modelos para conocer por qué las personas, a partir del concepto de *engagement*, asisten a espectáculos en vivo. Como puede observarse, este concepto posee mucho potencial y ayuda a entender cómo las personas actúan de maneras similares en escenarios distintos, lo cual agrega complejidad a este concepto.

En el ámbito de la comunicación, los modelos de *engagement* han sido ampliamente discutidos desde la academia y la industria. En los últimos años, la importancia de analizar el comportamiento de los diferentes públicos ha ido en aumento, acrecentando la relevancia del concepto de *engagement* de la audiencia (Ferrer-Conill y Tandoc, 2018). El *engagement* es un constructo que descifra las dimensiones psicológicas y de comportamiento social que explican la vinculación individual y social experimentada al consumir contenidos de comunicación, o al emplear alguna plataforma digital específica (Johntson y Taylor, 2018).

Existe también la conceptualización del *engagement platform*, que supone la relevancia de las interfaces como facilitadoras de la construcción del vínculo desarrollado por un usuario

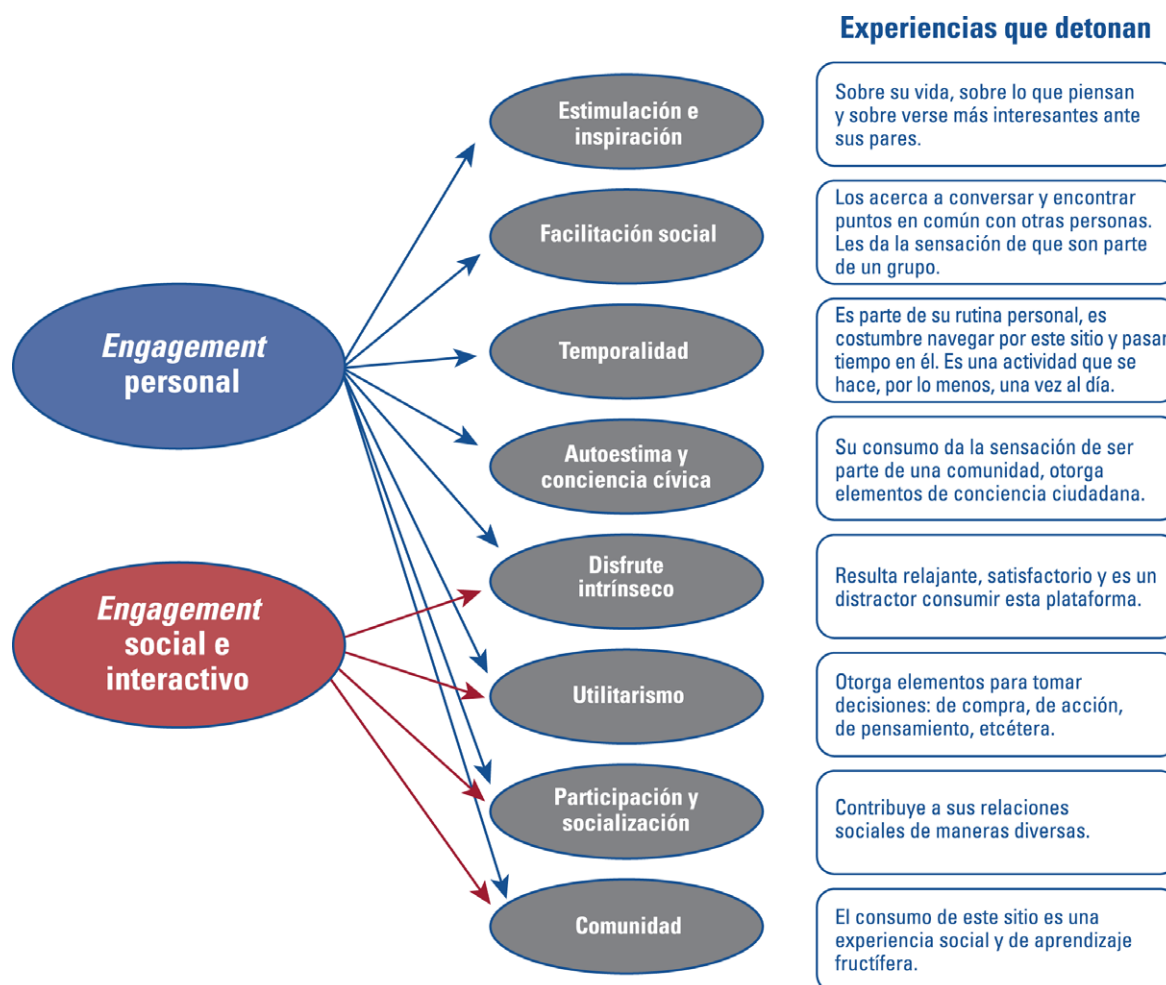
hacia una marca, producto o servicio (Brodie, Ilić, Jurić y Hollebeek, 2013; Harris y Dennis, 2011). Las plataformas que facilitan la interacción de los usuarios suelen alcanzar mayores niveles de *engagement* (Van Weezel y Benavides, 2010). En esa misma línea, Lin y Parsons (2018) argumentan que el *engagement* puede ser útil para mantener conectados a los usuarios a una plataforma o contenido cuando están realizando multitareas.

En el caso de esta investigación, interesa conocer la diversidad de experiencias psicológicas, emocionales y de comportamiento, que una persona percibe al consumir una plataforma como Netflix. Para estos efectos, el modelo seleccionado es el de David Mersey, Malthouse y Calder (2010). A través de este modelo se pretende también conocer más sobre las creencias, los pensamientos y las ideas que los estudiantes tienen sobre su consumo de Netflix, a través de una colección de experiencias que aluden a las creencias e ideas que los consumidores manifiestan tener al consumir contenidos, y cómo eso que consumen les aporta sentido en diversos aspectos de su vida.

Para David Mersey, Calder y Malthouse (2010), las experiencias de los usuarios poseen una dimensión personal y una social-interactiva. La personal hace referencia al conjunto de manifestaciones que suelen tener con medios tradicionales; por otro lado, la parte social-interactiva es más específica para el consumo de medios en Internet, e incluso este conjunto de experiencias se comparten con lo que un usuario experimenta consumiendo redes sociales. En general, a través del consumo de medios de comunicación, las personas buscan estimulación, inspiración, interacción con otros a propósito del contenido, la afirmación de autoestima y las sensaciones intrínsecas de gozo o satisfacción. En las experiencias de *engagement* social-interactivo siempre están incluidas las personales. En complementariedad, el compromiso social-interactivo está motivado por la relevancia social, y una experiencia de compromiso y de comunidad mucho más amplia, por eso se valoran en estas dimensiones aspectos relativos a la participación con otros y la socialización. El sentido de utilidad y de gozo intrínseco, también están presentes en estas vivencias de implicación.

Estas experiencias, a su vez, involucran dimensiones diversas de *engagement*, mediante las cuales las personas expresan lo que entienden sobre sus comportamientos, razonamientos y sentimientos en relación con su consumo de medios de comunicación. Las dimensiones comprenden: experiencias de estimulación e inspiración, de facilitación social, de temporalidad, de autoestima y conciencia cívica, de entretenimiento intrínseco, de utilidad, de participación y socialización, y de sentido de comunidad. De acuerdo con este modelo, algunas dimensiones abarcan experiencias de *engagement* individual y otras experiencias sociales e interactivas. A partir de las 37 experiencias concretas, se genera el cuestionario de medición seleccionado para este trabajo de investigación:

Figura 1. Modelo de «engagement»



Fuente: Elaboración a partir del modelo de David Mersey, Malthouse y Calder, 2010.

MÉTODO

El propósito de este artículo es conocer los indicadores de *engagement* con la plataforma de video bajo demanda (*streaming*) Netflix, así como las características de consumo de los jóvenes mexicanos universitarios de 18 a 26 años, tomando como referencia de medición el modelo de *engagement* con medios digitales de David Mersey, Malthouse y Calder (2010). Con este objetivo se pretende conocer –con mayor profundidad– creencias, pensamientos e ideas que los sujetos de investigación tienen sobre sus experiencias de *engagement* con esta plataforma, así como las motivaciones profundas derivadas de esos indicadores de *engagement* más recurrentes en su consumo –desde la voz de los jóvenes universitarios–, particularizando en las experiencias educativas que manifiestan experimentar con la plataforma.

Aunado a lo anterior, esta investigación pretende los siguientes objetivos específicos:

- Probar la efectividad del empleo del paradigma de *engagement* para medir el consumo de plataformas audiovisuales como Netflix.

- b. Conocer la percepción de las audiencias sobre sus usos y costumbres de consumo, profundizando en los criterios de *engagement* propuestos por David Mersey, Calder y Malthouse, y detectando categorías de consumo a partir de la voz de los estudiantes.

Desde la perspectiva empírica, esta investigación gira alrededor de una pregunta principal: ¿cuáles son las experiencias de consumo audiovisual de las audiencias universitarias mexicanas, con plataformas audiovisuales de *streaming*?

Se trata de una investigación *mixta secuencial*, porque se profundizará en resultados obtenidos mediante varios métodos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, empleando uno posteriormente al anterior para tener una mejor comprensión del objeto de estudio. Es *no experimental*: no existe intención de manipular deliberadamente las variables a investigar, sino observar un fenómeno tal y como se lleva a cabo en su entorno natural. Es *transeccional* porque los datos se recolectarán en un solo momento (Fernández, Baptista y Hernández, 2014).

El alcance descriptivo de esta investigación busca reconocer las experiencias de *engagement* experimentadas en el consumo de Netflix, más allá de la mera descripción de variables, lo mismo que a contestar por qué y en qué condiciones se manifiestan esas experiencias en Netflix. Desde esta perspectiva, la combinación de dos perspectivas de investigación ayuda a brindarle mayor profundidad y alcance. Steiner y Xu (2018) resaltan la necesidad de realizar estudios cualitativos para conocer las motivaciones de los usuarios en el consumo de plataformas audiovisuales, enfatizando en las experiencias de carácter educativo.

El instrumento cuantitativo seleccionado para la recolección de datos fue un cuestionario electrónico y auto administrado, con preguntas cerradas de respuesta única y escalamiento estimativo tipo Likert. Los ítems se adaptaron a partir del modelo original de David Mersey, Malthouse y Calder (2010), contextualizándolos a la utilización de Netflix con una escala estimativa en que los usuarios pudieran señalar el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienen sobre las 37 experiencias de *engagement* identificadas en el mismo. También se añadieron otras preguntas que permitieran contar con información descriptiva sobre la muestra seleccionada.

La muestra fue por conveniencia, se utilizó una probabilidad de acierto (p) de 0.5 para determinar el tamaño de la muestra, con un nivel de confianza (z) de 95% = 1.96% y un margen de error (e) de 5%. Lo anterior dio como resultado una muestra (n) de 384 jóvenes, y se logró llegar a una muestra final de 630 encuestas de estudiantes de universidades públicas y privadas de zonas urbanas de México, y un perfil variado. Entre la muestra, los participantes estudiaban 41 tipos de carreras universitarias distintas. 39% fueron hombres y 61% mujeres.

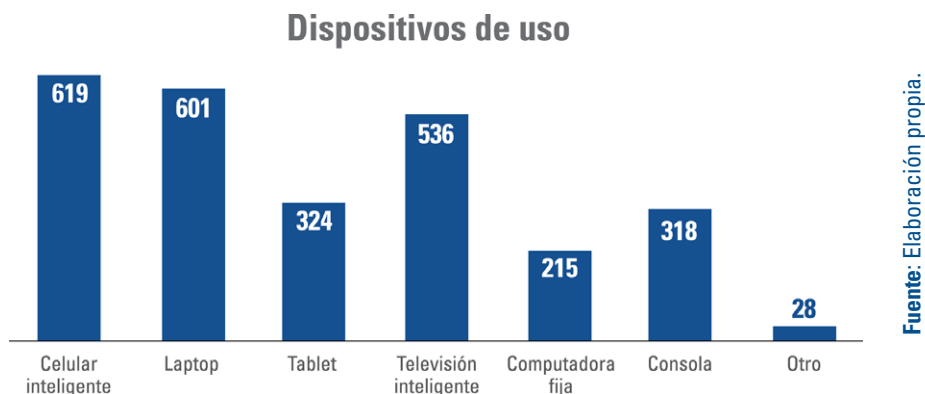
Al ser México un país grande, era importante asegurar la representatividad de alumnos de las diversas regiones. Existen algunas características del contexto universitario mexicano que hicieron esto posible (Anuies, 2019):

- a. El 65% de estudiantes universitarios en universidades de la Ciudad de México, el estado de México y los estados de Puebla, Nuevo León y Jalisco, son foráneos. Por otro lado, los estados que menos reciben estudiantes foráneos son Oaxaca, Guerrero y Zacatecas.
- b. 1 de cada 6 estudiantes de cualquier aula universitaria del país, son estudiantes foráneos (que llegan de poblaciones cercanas que no tienen universidades, o bien, ellos desean estudiar en una universidad lejos de su lugar de origen).

- c. La dinámica de migración estudiantil se determina por la cercanía, pues a pesar de que el 70% de los estados reciben al menos a un estudiante de cada entidad, los grupos más grandes suelen ser de los estados colindantes.

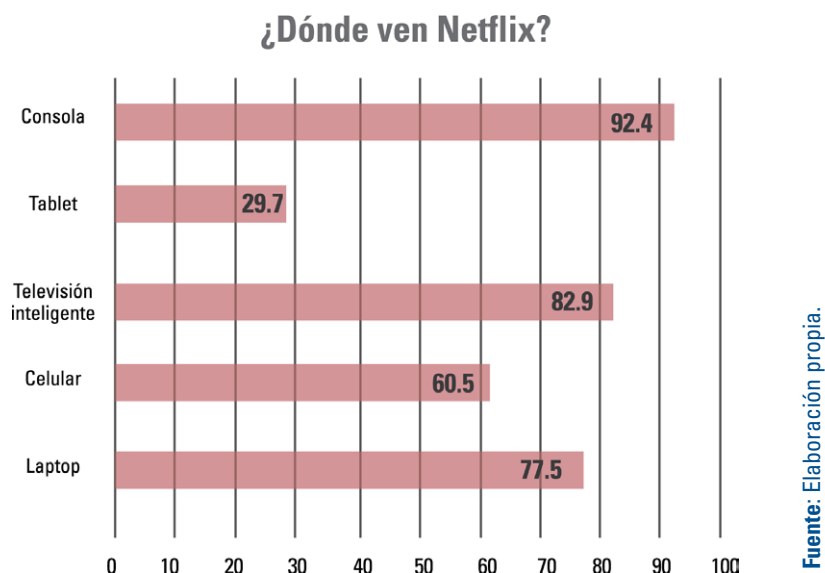
En algunos resultados descriptivos de la muestra, se pueden identificar los dispositivos de uso.

Gráfico 1. Dispositivos con los que cuentan



El empleo del móvil y la computadora personal tienen el dominio de utilización. Por otro lado, cabe resaltar la presencia cada vez más relevante de la consola como dispositivo con multifunciones, en sintonía con información de IAB y Kantar (2020) que reportó que, en el primer año de pandemia, la televisión inteligente y las consolas fueron los dispositivos de mayor crecimiento en el año; mientras que el teléfono inteligente y la computadora personal se mantuvieron en un nivel semejante al del año anterior del mismo estudio. El internauta mexicano promedio tiene 4.9 dispositivos, de los cuales emplea 3.6 para conectarse a Internet (IAB y Kantar, 2020). Cabe señalar que un filtro para realizar esta encuesta es que se tuviera una cuenta de Netflix: el 100% de la muestra tiene acceso a una cuenta individual o familiar de esta plataforma. De acuerdo con la encuesta, el promedio de tiempo que los estudiantes pasan en Netflix es de 164 minutos entre semana y de 212 minutos en fin de semana.

Gráfico 2. Dispositivos usados para ver plataformas de streaming



Respecto de la disposición de pago, es evidente la dependencia económica de los estudiantes universitarios mexicanos pues, entre la muestra, tan solo el 8.2 pagan su cuenta de Netflix de manera individual y al 91.8 restante se la paga alguien más (generalmente algún miembro de su familia). Este fenómeno confirma también la práctica generalizada de compartir cuentas de Netflix, que de acuerdo con Sweney (2021) con información de Cordcutting, son alrededor de 40 millones las cuentas «prestadas» de usuarios principales; por lo que la compañía, en la búsqueda por generar más beneficios económicos, se plantea introducir ciertos límites para forzar nuevas altas entre usuarios que comparten sus cuentas. Por lo menos, en la muestra se corrobora que los usuarios más jóvenes en México no pagan su propio servicio; no obstante, probablemente sean quienes más horas pasen en la plataforma, pues en el estudio, los estudiantes afirman ver 1.86 hrs. al día de Netflix entre semana y 2.26 en fin de semana.

En cuanto al análisis central del estudio cuantitativo, se corrieron dos tipos de análisis, uno de fiabilidad de Cronbach que reportó un resultado de 0.922, lo cual corrobora la pertinencia del modelo para medir experiencias de consumo con Netflix. El segundo fue un análisis factorial, que es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto usualmente grande de variables, lo cual sirve para encontrar y establecer una estructura interna, generando factores a partir de un conjunto de constructos.

En cuanto a los atributos de *engagement*, se corrobora que los jóvenes universitarios relacionan el consumo de Netflix con experiencias de descanso y satisfacción personal, así como con experiencias socializadoras; y también aparecen experiencias de inspiración y estimulación. Se detecta que las experiencias de consumo con Netflix tienen elementos muy variados, y se identifican los aspectos relacionados con la utilización de la plataforma, con las rutinas y los hábitos arraigados.

Tabla 1. Atributos más altos de *engagement* con Netflix de acuerdo al modelo de referencias

Atributo	Media	DE
El contenido de Netflix inspira aspectos de mi propia vida.	4.20	1.807
El contenido de Netflix me hace pensar de nuevas maneras.	4.62	1.768
El contenido de Netflix me estimula a pensar de otros temas.	5.15	1.557
El contenido de Netflix inspira aspectos de mi propia vida.	4.20	1.807
El contenido que he visto en Netflix me ha hecho pensar con profundidad.	4.66	1.806
Me he descubierto hablando sobre Netflix o sobre contenido de Netflix en una conversación con otras personas.	5.57	1.703
Ver Netflix me da herramientas para tener conversación con otras personas.	4.78	1.867
Creo que los usuarios de Netflix podemos aprender del contenido que encontramos ahí.	4.59	1.832
Me intereso por temas a partir de que vi algún contenido de Netflix.	4.45	1.835

El uso de Netflix me da pie a socializar sobre diversos temas.	4.45	1.857
El contenido de Netflix me da temas de conversación.	5.35	1.666
En Netflix se puede encontrar contenido para mejorar en distintos aspectos.	4.20	1.825
En alguna situación he usado contenido visto en Netflix para argumentar o discutir sobre un tema.	4.47	2.057
Me gusta ver Netflix cuando estoy tomando un descanso o comiendo.	5.43	1.731
Ver Netflix se ha convertido en parte de mi rutina.	4.22	2.102
Ver Netflix me relaja.	5.32	1.593
Uso Netflix como parte importante del contenido de entretenimiento que consumo.	4.96	1.806
Ver Netflix mejora mi estado de ánimo, me hace sentir más contento.	4.57	1.892
Ver Netflix me provoca satisfacción.	4.80	1.794
He encontrado en Netflix contenido que refleja mis valores personales.	4.26	1.948

Fuente: Elaboración propia. La escala estimativa de elección es entre 1-7.

De acuerdo con este análisis de medias, se identifican algunas experiencias relacionadas con satisfacción de necesidades educativas. Los alumnos universitarios expresan que la plataforma ofrece contenidos que los motivan a pensar en diferentes tópicos, que se interesan en nuevos temas a partir del consumo de Netflix y, sobre todo, que su contenido otorga elementos de aprendizaje, más allá del entretenimiento.

En general, las experiencias con una media más alta, permiten identificar que los estudiantes universitarios relacionan el consumo de Netflix con la autonomía y personalización; la plataforma y su contenido mejoran, transforman y extienden sus experiencias de consumo a momentos de socialización y de consumo socializado, tanto en redes sociales como de manera presencial. También aprecian la diversidad de contenidos y temáticas; la plataforma les abre opciones de consumo de contenidos que no tenían antes a su disposición. Algunas vivencias negativas presentes en el consumo de esta opción de *streaming*, pueden relacionarse con lo que se conoce como la «fatiga de decisión» o la «paradoja de la elección», en términos de Barry Schwartz, que para efectos de la utilización de una OTT, puede traducirse en saturación mental entre tantas opciones. Esta experiencia puede convertirse en una desventaja, pues podría afectar de manera indirecta las horas de reproducción y, por tanto, la fidelización de los clientes (Neira, 2020). Los usuarios de Netflix reconocen la existencia de procesos algorítmicos y los aceptan, e incluso los entienden en función de la oferta presentada.

Por otro lado, se realizó un estudio cualitativo que consistió en la realización de 8 *focus groups* que, en total, suponen la participación de 46 estudiantes. Soler (1990) considera al *focus group* como uno de los métodos más eficaces para proporcionar conocimiento y comprensión profunda sobre las necesidades, motivaciones, actitudes, los deseos y comportamientos del

consumidor, ya que permite establecer los sistemas de valor, atributos y significados –conscientes e inconscientes– asociados al consumo de algún producto o marca. Asimismo, frente al hecho de que no existen muchos estudios previos sobre experiencias de *engagement*, particularmente con plataformas audiovisuales, se optó por emplear la técnica cualitativa del *focus group* para obtener información preliminar sobre estos tópicos. Esta técnica permitió recolectar información de los participantes sobre sus experiencias de *engagement* en sus propias palabras. Emplear técnicas cualitativas es útil en el estudio de temas que están en una etapa exploratoria (Rubenking y Sandoval, 2018). Además, la experiencia y práctica de esta técnica posibilitó la obtención de *insights* sobre las prácticas de consumo con plataformas VoD.

Los *focus group* se realizaron de manera virtual, dadas las restricciones de la pandemia, pues se llevaron a cabo entre junio y julio de 2020. En este sentido, vale la pena considerar que la realización cualitativa en línea, previa a la pandemia, es cada vez más una forma común de obtención de información, y en los grupos focales virtuales también es posible generar interacción valiosa (Sweet, 2001; Stewart y Shamdasani, 2016).

Entre las características del perfil de los participantes, pueden resaltarse los siguientes elementos:

- Todos los participantes tienen acceso a más de una suscripción, en su mayoría, además de Netflix, las más mencionadas fueron: Amazon Prime, HBO y Apple TV. Además de las plataformas anteriores, también: Klic, YouTube Red, Xbox Game Pass, Roku. La mayoría tenía expectativa de la llegada de Disney +, que arribó al país 3 meses después: el 17 de noviembre de 2020.
- Entre los dispositivos más empleados: celular y computadora personal (100%), *tablet* (46%) y una televisión inteligente (77%) que suele estar en el espacio familiar.
- Tienen utilizando Netflix, un promedio de 5 años.
- Un 30% además de estudiar, trabajan y 70% solo estudian.
- Los participantes son estudiantes de carreras como: comunicación, pedagogía, mercadotecnia, economía, ingeniería e innovación, ciencias políticas y derecho.
- Un 40% fueron hombres y un 60%, mujeres.
- Viven en las ciudades de: Guadalajara, Zapopan, Ciudad de México, León, Aguascalientes y Monterrey.

El contenido se exploró mediante un método lógico-semántico (Munita, 2016), un enfoque de categorización que combina análisis temáticos, estructurales y de frecuencia.

Después de leer y analizar las transcripciones de los *focus group*, se identificaron unidades de significado que fueron agrupadas en categorías de análisis que se interrelacionaron, se integraron y refinaron en un mayor nivel de abstracción (Creswell, 2002) y, a su vez, también se buscó concomitancia temática con experiencias de *engagement* del modelo de referencia. Para efectos de este artículo solo se describirán las experiencias de orden educativo identificadas, que son dos:

1. Conocimiento y comprensión del contexto

Netflix visibiliza temas y muestra contenidos de cuestiones coyunturales. Sus contenidos facilitan conocer: otras perspectivas sobre hechos y puntos de vista; referencias culturales ajenas; así como sensibilizar sobre asuntos con los que en principio pudiera haber desacuerdo, o bien, desconocimiento; lo mismo que reafirmar convicciones. La oferta de contenidos universales facilita adentrarse en otros entornos y viajar sin salir de casa.

- «Netflix me ha influido mucho. Una serie me hizo hacer un viaje; fui más por la serie que por otra cosa, y también casi me hago doctora por otra serie. Me gusta hablar y comentar con alguien y leer otras cosas» (Lorea, 21).
- «Lo que define a la plataforma es la variedad de contenido y de temas en esos contenidos» (Pepe, 25).
- «Netflix significa una oportunidad de conocer un poco más porque, si te fijas, ya no solo te dan esa apertura de contenidos de México y EUA, ya ves contenido latinoamericano, ruso, de todos lados [...], es como una ventaja de conocer nuevos contenidos. Para mí significa una gran ventaja» (Luis, 23).
- «Relaciono el consumo de Netflix con diversidad, contenido cultural. Yo escribo y lo uso también para la búsqueda de historias» (Marisol, 22).

En el *focus group*, fue muy llamativo advertir que Netflix es una plataforma que también se utiliza para *informarse*; consumir su contenido motiva a *buscar información* sobre otros temas; y que al ver contenido internacional, este ayudaba a entender el *contexto de otras personas*.

2. Juicio y reflexión

Comprender asuntos complicados, profundizar sobre ideas y conceptos, genera reflexión y conversación a los estudiantes sobre temas que se desconocían, motivándoles a ser analíticos sobre historia, política y cuestiones sociales; los contenidos les retan intelectualmente y fomentan la imaginación, reforzando los propios intereses.

- «Por la cantidad de contenido a la que estamos expuestos en Netflix, hay mucha variedad de temas, [...] es una oportunidad de tener conversaciones sobre temas nuevos y relevantes, conversaciones que no estábamos teniendo» (Ileri, 24).
- «Otra experiencia es que a través de las series se tocan diferentes temas –aunque sea una serie–, también como que te dan cierta perspectiva de las cosas; te hacen pensar muchísimo» (Ana Paula, 20).
- «Estas plataformas también tienen el objetivo de visibilizar ciertos temas. Te lleva a pensar o simpatizar con situaciones, cuestionar actitudes, empatizar [...]» (Michelle, 21).
- «Hay temas controversiales. Te das cuenta de muchas cosas. Te hace reafirmar la manera en que crees ciertas cosas o hasta verlo desde otro punto de vista. Me ha hecho cuestionarme mucho, reafirmar» (Regina, 24).
- «A mí personalmente me gustan los lugares donde están filmadas las películas y series, y ya quiero ahorrar para ir a ese [determinado] pueblo» (Renata, 24).

El contenido de Netflix ayuda a *reflexionar* y *confirmar convicciones personales*; es una *herramienta educativa*, e inclusive, a partir de lo que se ve y analiza en el momento, pueden tomarse notas o comentarlo reflexivamente, porque se le valora como *contenido de calidad* que aporta valor desde la perspectiva del aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las audiencias se conectan de diferentes maneras con los medios y contenidos de comunicación que consumen; poseen un mayor control sobre la forma en la que viven su consumo de medios de comunicación. Este estudio se aproxima a entender las formas específicas en las que se produce un consumo que, de entrada, se asume activo, conociendo la percepción sobre el *engagement* en el uso de plataformas como Netflix. Este artículo gira en torno, específicamente, sobre cómo los estudiantes universitarios generan experiencias de consumo educativas con Netflix. Esto quiere decir que las motivaciones detrás del consumo de esta plataforma, no únicamente están relacionadas con satisfactores de entretenimiento.

Es posible utilizar modelos de *engagement* para reconocer el vínculo de las personas con las plataformas y con los contenidos que consumen. Autores como Bergillos (2017) consideran que, respecto del consumo digital, se prevé que las audiencias tenderán a ser más conscientes y conocedoras de su forma de consumo, reconociendo que les gusta algún contenido y que, por tanto, merece su tiempo y atención.

Este análisis exploratorio ha permitido identificar que los contenidos visionados en la plataforma de Netflix, estimulan cognitivamente a los estudiantes; aunque para ellos esta estimulación tiene dos aristas: ayuda a entender mejor el contexto y determinados fenómenos sociales, o bien, es usado para propósitos educativos.

El modelo de David Mersey, Calder y Malthouse ayuda a comprender las experiencias de *engagement* al consumir Netflix, y cómo ese consumo trasciende las experiencias de relajación y conecta a los estudiantes universitarios con otras personas, con su contexto social, con sus pensamientos, con su juicio crítico al considerar que su uso resulta útil, pues aprenden de los contenidos que ven.

La edad es un factor relevante para el tipo de consumo, para el pago por plataformas, para el tiempo que se consume y para la conciencia sobre el *engagement* que se tiene con el consumo; se observa que, según la muestra, entre los estudiantes universitarios, el *engagement* se manifiesta de diversas maneras.

A partir de la aplicación de este modelo se logra distinguir que el público joven se relaciona de manera particular con la marca Netflix, y estos usuarios experimentan motivaciones diferenciadas y variadas al usar la plataforma. Tomando en cuenta que el modelo de *engagement* elegido describe una colección más vasta de experiencias, los resultados de esta investigación permiten identificar: experiencias educativas para Netflix; la forma en que su consumo conecta a los jóvenes con otros aspectos de su vida, y la manera en que el consumo de plataformas digitales de suscripción se ha convertido en parte importante de usos y costumbres de ocio e información.

Este análisis responde a la pregunta inicial de investigación, identificando experiencias específicas de consumo con Netflix. Asimismo se encontró: una dedicación de tiempo relevante al consumo de contenido digital; la incorporación de rutinas a sus actividades diarias; la socialización de contenidos que se consumen en plataformas, como temas de conversación con sus pares, y la detonación de su interés por determinados temas.

Con este estudio exploratorio se identifica que Netflix es muy empleado por los jóvenes mexicanos, que estos son un público consumidor de plataformas digitales, que se han adaptado a los efectos de la convergencia y que se encuentran dispuestos a nuevas formas de consumo por lo que ellas les ofrecen.

El impacto educativo de este estudio radica en el descubrimiento de que los contenidos de entretenimiento influyen en aspectos más profundos de la vida de las personas, en este caso, los estudiantes universitarios. Ellos confían y procuran el consumo de entretenimiento como complemento de sus necesidades de aprendizaje; su conexión con el entretenimiento les conduce a razonamientos más profundos sobre lo que sucede en su vida y en su contexto. Asimismo, los educadores podrían beneficiarse de estas experiencias de *engagement* para aprovecharlas estratégicamente y emplear los contenidos de plataformas, de manera intencionada, como recurso didáctico; esta decisión despertaría de inicio –muy probablemente–, el interés de los alumnos.

A través de este artículo se patentiza que los medios de comunicación, si bien buscan entretener e informar principalmente, tienen la potencia de impactar educativamente a las generaciones de jóvenes y que los medios de comunicación deben ser aliados de la educación formal como estrategia y recurso didáctico importante. ■

REFERENCIAS

- Adhikari, V. K.; Guo, Y.; Hao, F.; Hilt, V.; Zhang, Z. L.; Varvello, M. & Steiner, M. (2015). Measurement study of Netflix, Hulu, and a tale of three CDNs. *IEEE/ACM Transactions on Networking*, 23(6), 1984-1997.
- Albarran, A.; Mierzejewska, B. & Jung, J. (Eds.). (2018). *Handbook of media management and economics*. Routledge.
- Bergillos, I. (2017). ¿Dos caras de la misma moneda?: una reflexión sobre la relación entre *engagement* y participación en medios. *Comunicación y hombre* 14, 121-136.
- Block, A. B. (2013). Media execs divided on Netflix's 'House of Cards' model. *The Hollywood Reporter*. <http://www.hollywoodreporter.com/news/media-execs-divided-netflixshouse-418357>
- Brodie, R. J.; Ilić, A.; Jurić, B. & Hollebeek, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of Business Research*, 66(1), 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.07.029>
- Brown, A. & Ratzkin, R. (2011). Making sense of audience engagement. *The San Francisco Foundation*, 1, 78.
- Cook, C. (2014). *Netflix: A stepping stone in the evolution of television*. University of South Florida. <http://dspace.nelson.usf.edu/xmlui/handle/10806/11681>
- Cook, S. 2020. *50+ Netflix statistics and facts stats that define the company's dominance* [2020 version]. Comparitech.
- Csikszentmihalyi, M. (Ed.). (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Cruz-Sotelo, S. E.; Benítez, S. O.; Bovea, M. D.; Soto, N. S.; Ávila, H. F. y Salinas, W. E.A. (2013). Hábitos y prácticas de consumo de teléfonos celulares en México y España. *Revista Internacional de Contaminación Ambiental*, 29, 33-41.
- David Mersey, R.; Malthouse, E. C. & Calder, B. J. (2010). Engagement with online media. *Journal of Media Business Studies*, 7(2), 39-56.

- Deuze, M. (2012). *Media life*. Cambridge: PolityPress.
- Domínguez, D. y López, R. (2015). Uso de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios en México. Hacia la construcción de un estado del conocimiento (2004-2014). *Revista de comunicación*, 14, 48-69.
- Fernández-Beaumont, J. (2000). Digitalización, convergencia, multimedia. Claves del nuevo escenario audiovisual español. *Cuenta y razón*, 117, 37-46.
- Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Ferrer-Conill, R. & E. C. Tandoc Jr. (2018). The Audience-Oriented Editor. *Digital Journalism*, 6, 436-453. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1440972>
- García-Leiva, M. T. (2017). Desafíos y oportunidades para la diversidad del audiovisual en Internet. *Política & Sociedad*. Florianópolis, 16(35), 2017. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n35p132>
- Gil de Zuñiga, H.; Jung, N. & Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319-336. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>
- Givskov, C. & Trenz, H. J. (2014). Civic engagement through mainstream online newspapers: Possibilities and shortcomings. *MedieKultur. Journal of Media and Communication Research*, 30(56), 44-60. <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/mediekultur/article/view/16969/15302>
- Jenner, M. (2016). Is this TVIV? On Netflix, TVIII and binge-watching. *New media & society*, 18(2), 257-273.
- Johnston, K. A. & Taylor, M. (Eds.). (2018). *The handbook of communication engagement*. John Wiley & Sons.
- Harris, L. & Dennis, C. (2011). Engaging customers on Facebook: Challenges for e-retailers. *Journal of Consumer Behaviour*, 10, 338-346. <https://doi.org/10.1002/cb.375>
- Hidalgo T. (2020). Netflix como productor audiovisual. *Obra Digital*, 19, 117-132. <https://doi.org/10.25029/od.2020.272.19>
- IAB (2020). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos*. https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/65507/1600450982ECMyD_2020_CorteGeneralVP.pdf
- Instituto Federal de Telecomunicaciones IFT (2019). *Encuesta Nacional de Consumo Audiovisual ENCCA*, 2019. <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/medios-y-contenidos-audiovisuales/01encca2019vp.pdf>
- Kantar Media (2020). *Cómo han cambiado los hábitos de consumo de TV durante el COVID-19*. Kantar Media. <https://labur.eus/Huiv9>
- Kanungo, R.N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.
- Keating, G. (2012). *Netflixed: The Epic Battle for America's Eyeballs*. New York: The Penguin Group.

- Leon Frías, I. F. (2020). *Netflix: El nuevo paradigma en la producción y distribución cinematográfica global y su incidencia en el cine latinoamericano: estudio del caso «Roma», de Alfonso Cuarón*. Tesis de Maestría. Universidad San Martín de Porres, Perú.
- Lotz, A. D. (2014). *The television will be revolutionized*. NYU Press.
- Medina, M.; Herrero, M. & Urgellés, A. (2017). *Current and emerging issues in the audiovisual industry*, vol. 1. John Wiley & Sons.
- Munita, R. G. H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 155-177.
- Murolo, L. y Aon, L. (2018). Maratón en Netflix. House of cards entre la narrativa de la televisión y la web. *Tram [p] as de la comunicación y la cultura*, 82.
- Neira, E. (2020). Lo que nos dejó 2020 en la guerra del streaming (27 de diciembre de 2020). *Business Insider*. <https://www.businessinsider.es/nos-dejo-2020-guerra-streaming-779191>
- O'Malley, G. (2016). *Netflix, YouTube Remain Leaders in Broadband Service* MediaPost, June 22, 2016. <https://www.mediapost.com/publications/article/278806/netflix-youtube-remain-leaders-in-broadband-servi.html>
- Panda S. & Pandey S. C. (2017). Binge watching and college students: Motivations and outcomes. *Young Consumers*, 18(4), 425-438.
- Pozzi, S. (2016, 20 de enero). Netflix reduce el beneficio a la mitad por el coste de la expansión. *El País*. http://economia.elpais.com/economia/2016/01/19/actualidad/1453237457_384873.html
- PriceWaterHouseCoopers (2020). *Perspectives from the Global Entertainment & Media Outlook 2020-2024*. <https://www.pwc.com/gx/en/entertainment-media/outlook-2020/perspectives.pdf>
- Rubenking, B.; Bracken, C. C.; Sandoval, J. & Rister, A. (2018). Defining new viewing behaviours: What makes and motivates TV binge-watching? *International Journal of Digital Television*, 9(1), 69-85.
- Small O. (2012). Reshaping the music distribution model: an iTunes opportunity. *Journal of Media Business Studies*, 9(4), 41-68.
- Spangler, T. (16 de diciembre de 2019). Netflix breaks down results by region, showing strong Asia-Pacific, Europe Growth. *Variety*. <https://variety.com/2019/digital/news/netflix-breaks-down-results-by-region-showing-strong-asia-pacific-europe-growth-1203440307/>
- Soler, P. (1990). *Investigación en marketing y publicidad*. Bilbao: Deusto.
- Statista (2020). *Distribución porcentual de gasto en publicidad en México desde el 2018 hasta 2024, por medio de comunicación*. <https://es.statista.com/estadisticas/628296/porcentaje-de-gasto-en-publicidad-por-medio-mexico/>
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. (2017). *Online focus groups*. *Journal of Advertising*, 46(1), 48-60.
- Steyerl, H. (2009). In defense of the poor image. *E-flux*, n. 10, November. <https://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image/>

- Strangelove, M. (2015). *Post-TV: Piracy, cord-cutting, and the future of television*. University of Toronto Press.
- Steiner, E. & Xu, K. (2020). Binge-watching motivates change: Uses and gratifications of streaming video viewers challenge traditional TV research. *Convergence*, 26(1), 82-101.
- Sweet, C. (2001). Designing and conducting virtual focus groups. *Qualitative Market Research: An International Journal*.
- Sweney, M. (march 12, 2021). Netflix weighs up crackdown on password sharing. *The guardian*. <https://www.theguardian.com/media/2021/mar/12/netflix-weighs-up-crackdown-on-password-sharing>
- Taylor, M. & Kent, M. L. (2014). Dialogic engagement: Clarifying foundational concepts. *Journal of Public Relations Research*, 26(5), 384-398. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2014.956106>
- Vonderau P. (2015). The politics of content aggregation. *Television & New Media*, 16(8), 717-733.
- Van Weezel, A. & Benavides, C. (2010). *Adoption of high definition television in Chile*. Conference paper presented at 9th World Media Economic and Management Conference, Bogotá, Colombia.

APRENDIZAJE SOCIAL EN BEBÉS DE CERO A TRES AÑOS: INCLUIR LA NOCIÓN DE APRENDIZAJE EN UNA GUARDERÍA EN LA BRETAÑA, FRANCIA

SOCIAL LEARNING IN 0 TO 3 YEAR OLD BABIES: INCLUDING THE NOTION OF LEARNING IN A NURSERY IN BRITTANY, FRANCE

Jimena Tirado Torres ¹

Recibido: febrero 10, 2021 – Aceptado: marzo 12, 2021

RESUMEN

La etapa de la primera infancia es el período del ser humano que va del nacimiento a los ocho años; constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. La autora presenta hallazgos sobre la desconfianza que existe en las guarderías, en Francia, respecto a la noción de aprendizaje en la etapa de los cero a los tres años y señala como contraparte evidencias científicas que incluyen a Andrew N. Meltzoff, Anne-Sophie Rochegude y Louise Michaud, así como pautas por parte de la UNESCO, la OCDE, leyes y decretos particulares franceses que sustentan la pertinencia del aprendizaje en esa etapa. Se sustenta que el aprendizaje social o vicario es a través del cual los bebés aprenden, simplemente observando la conducta de un modelo social. La imitación demuestra probablemente uno de los efectos más largos en el aprendizaje y el comportamiento en la primera infancia.

¹ Maestría en Dirección de Capital Humano, Universidad Panamericana, México. Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España. Especialidad en Dirección de la Persona Humana en la Organización y Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana. Profesora certificada de español por el Colegio de Español Tía Tula de Salamanca. Actualmente está en vías de obtener el Certificado de Aptitud Profesional de Acompañamiento Educativo de la Primera Infancia (*Certificat d'Aptitude Professionnelle Accompagnement Éducatif Petite Enfance*), por el gobierno de Francia a través del Rectorado de Grenoble, departamento de Haute-Savoie, Francia. Actualmente es agente de animación de la primera infancia en inglés, Guardería «Le P'tit Club» de L'association l'Eveil du Rohig, Saint-Nolff, Francia. jimena.tirado01@gmail.com

Por último, la autora realiza propuestas para incluir la noción de aprendizaje en el proyecto educativo y proyecto pedagógico en una guardería al norte de Francia, sin que resulte ambicioso o sea limitante en la libre exploración de los pequeños.

Palabras clave: aprendizaje social, aprendizaje vicario, aprendizaje observacional, imitación, modelos, guarderías, primera infancia, Francia.

ABSTRACT

Early childhood is the period from birth to eight years of age and is a unique time of growth when the human brain develops significantly. The author presents findings on the mistrust of the notion of learning at the 0-3 years stage in French nurseries and countervailing scientific evidence including Andrew N. Meltzoff, Anne-Sophie Rochegude and Louise Michaud, as well as guidelines from UNESCO, the OECD, laws and decrees particular to France that support the relevance of learning at this stage. It is argued that social or vicarious learning is whereby infants learn simply by observing the behaviour of a social model. Imitation probably demonstrates one of the most long-lasting effects on learning and behaviour in early childhood. Finally, the author makes proposals to include the notion of learning in the educational project and pedagogical project in a nursery in France, without being ambitious or limiting the free exploration of the little ones.

Keywords: Social Learning, Vicar Learning, Observational Learning, Imitation, Models, Nursery, Early childhood, France.

INTRODUCCIÓN

El problema de estudio es la desconfianza en Francia para usar el término «aprendizaje» en los entornos de la primera infancia –en bebés de cero a tres años–, esto es debido a que se vincula con el aprendizaje que adquirirán en el colegio a partir de los tres años y se teme una sobreestimulación en los pequeños. Es común que en las guarderías se hable de acoger o cuidar a los bebés y, en algunas, se mencione un proceso educativo, pero no de aprendizaje.

Con el propósito de contrarrestar lo anterior, se presenta el sustento pedagógico sobre la pertinencia de hablar de un aprendizaje social en esta etapa. Los hallazgos sobre la desconfianza en la noción del aprendizaje parten desde lo teórico, así como de una experiencia profesional en una guardería privada bilingüe, ubicada en el norte de Francia.

Este tema merece ser estudiado porque, a pesar de la cautela al usar el término aprendizaje, los bebés sí aprenden y mi propósito es presentar las formas en que aprenden de cero a tres años. Ellos aprenden imitando, observando a los otros en un entorno social, lo cual tiene implicaciones pedagógicas que necesitan ser analizadas para involucrar a los profesionales de la primera infancia, enfermeras y puericultoras.

El problema planteado es importante y ya se ha abordado en la misma sociedad francesa, por lo que vale la pena que se estudie por pedagogos, psicólogos y neurocientíficos, para

evitar el temor a incluir la noción de aprendizaje en la primera infancia. El presente estudio pretende sumarse a las teorías y pautas internacionales que apoyan el aprendizaje en los pequeños con un sustento teórico que devela la capacidad para aprender de los bebés. desde un aprendizaje observacional o social.

Los pequeños van aprendiendo continuamente y creando los cimientos para un posterior aprendizaje cognitivo que adquirirán en la escuela. Sin embargo, mientras esta etapa llega, son las guarderías el lugar donde también se desarrolla el aprendizaje en los bebés. Partiendo de estas afirmaciones, se ofrecen propuestas prácticas para incluir el término aprendizaje en el proyecto educativo y pedagógico de una guardería en Francia.

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

Primera infancia

Uno de los ámbitos pedagógicos es la etapa de la primera infancia o también llamada educación inicial. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura enfatiza la importancia de esta etapa, creando un concepto con las siglas AEPI: atención y educación de la primera infancia.

Se define a la primera infancia como:

El período de la vida de un ser humano que va del nacimiento a los ocho años y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro del ser humano se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos (UNESCO, 2020).

El pedagogo tiene cabida en la etapa de la primera infancia construyendo teorías sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en los pequeños, elaborando metodologías para aplicar teorías y procedimientos de actividades que contribuyan al desarrollo de los bebés y niños, diseñando recursos didácticos que promuevan el aprendizaje y desarrollo integral, creando y acomodando los espacios para un mejor despertar en los bebés, entre otras tareas. El pedagogo es un profesional ideal para formar parte de un equipo multidisciplinario en el descubrimiento de nuevos hallazgos sobre la primera infancia.

Es cierto que los psicólogos son quienes han despuntado en la creación de teorías y estudios que develan el desarrollo intelectual, motriz, socioemocional y afectivo de los infantes en este período. Sin embargo, este es un campo amplio para que los pedagogos se sumen a los descubrimientos para un mejor entendimiento del ser humano. Al final, en toda institución o lugar que exista una persona, habrá campo de acción para un pedagogo.

La primera infancia es la etapa inicial en el ciclo de la vida. El inicio de la vida no es ni más ni menos importante que el resto de las etapas, pero sí requiere de una especial y cuidadosa atención a los recién nacidos y bebés. Los adultos nos convertimos en educadores (emisores) y disponemos de artículos para que los bebés descubran y aprendan, pero en un primer momento no siempre habrá respuestas del bebé (receptor). Por esa razón, es una etapa vital donde se requiere sembrar y regar diariamente la mente, el cuerpo y alma de los bebés. Con

sembrar y regar me refiero a mostrar el mundo, ayudarles a descubrir de manera segura lo que hay fuera de ellos, hablar con la voz y con la mirada, abrazarlos con afecto, disponer espacios seguros para su desarrollo motor, atender sus necesidades físicas, enseñarles buenos hábitos, enseñarles a no mentir, valores, a ser buenos con los demás, a ser resilientes, etcétera.

Siendo la educación objeto de estudio del pedagogo, podemos señalar que la educación es todo proceso humano en el cual interactúan al menos dos personas: la que transmite o enseña, y la que adquiere o aprende aquello mostrado, y debe tener una intención u objetivo en busca del perfeccionamiento del receptor.

En la primera infancia, la persona que adquiere o aprende la información es el recién nacido, bebé o niño, y la persona que transmite o enseña son los padres, los abuelos, la niñera y/o el personal de una guardería.

Los bebés son personas en vías de desarrollo y algunos requieren ser cuidados en una guardería; es decir, necesitan de un refugio temporal en ausencia de sus padres o tutores, donde se sientan seguros física y emocionalmente, donde sean asistidos en sus necesidades fisiológicas, donde se les ayude en su desarrollo personal y social, y alentarlos y auxiliarlos en su desarrollo cognitivo... Este encuentro, en el sentido más noble de la palabra, es siempre educativo. Señala Anne-Sophie Rochegude: «Saber acoger al bebé, en todos los sentidos de la palabra, es participar plenamente en su educación» (B. Cyrulnik *et al.*, p. 501).

Aprendizaje y aprendizaje social

Definiciones de aprendizaje podemos encontrar muchas, pero para este artículo académico, tomé en consideración que el aprendizaje «es el proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción» (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2003).

En el caso de los bebés, ellos aprenden desde recién nacidos y van almacenando datos e información en su memoria, la cual poco a poco se desarrolla hasta alcanzar la adquisición de capacidades. Para ellos, el aprendizaje parte de la interacción con otras personas, el ambiente y otros objetos. Su primera forma de aprendizaje es social u observacional.

Aprendizaje social es un conjunto de aprendizajes que hacen referencia a conductas específicas y directamente ligadas a la vida social, como hábitos sociales, actitudes, valores, etcétera. Bandura sostiene que la mayor parte de la conducta social se desarrolla a través del aprendizaje por observación de modelos y que se ejecuta en función de las contingencias del refuerzo ambiental (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2003.)

Posteriormente a los hallazgos encontrados por el suizo Jean W. Fritz Piaget, referentes al desarrollo humano, Bandura (1961) realizó estudios del aprendizaje observacional, haciendo una «declaración considerada, entonces radical: los niños pueden aprender simplemente observando la conducta de un modelo social, incluso sin que antes hubieran realizado esas mismas respuestas o sin recibir ningún reforzamiento por llevarlos a cabo» (D. R. Shaffer, 2002, p. 50).

Es decir, que a pesar de que no exista una intencionalidad del adulto por enseñar algo a los bebés, ellos están aprendiendo solamente con el acto de observar. Esta acción es también llamada «aprendizaje vicario, aprendizaje social, aprendizaje por modelos o aprendizaje imitativo. Aprendizaje que se obtiene por la observación de la conducta, consecuencias, procesos,

etcétera, de un modelo. Se fundamenta en los procesos imitativos complejos, integra dimensiones cognitivas y afectivas» (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2003).

El reconocido psicólogo estadounidense Andrew N. Meltzoff ha realizado descubrimientos revolucionarios sobre la imitación de los bebés, que modificaron la comprensión del aprendizaje social durante los primeros años de vida y afirma que «la imitación es el mecanismo capital del aprendizaje para el bebé en la edad preverbal» (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 111).

Meltzoff en su artículo *Au commencement était l'imitation* [«Al principio era la imitación»] hace referencia a su modelo AIM (Active Intermodal Mapping) o mapeo intermodal, el cual se refiere a que «los niños pequeños utilizaban el gesto del adulto como una meta a la que intentaban corresponder voluntariamente, utilizando la información de sus propios movimientos corporales» (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 115).

Este hallazgo provocó un cambio en la teoría de Piaget referente al período sensorio-motor declarando que:

Los bebés son capaces, desde su nacimiento, de actuar sobre la base de representaciones almacenadas, mucho antes del subestadio 4 de Piaget (de ocho a 12 meses); los niños pequeños reconocen las correspondencias entre ellos mismos y los demás. A una edad muy temprana, están mucho más adaptados socialmente de lo que admiten las teorías psicológicas tradicionales (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 115).

Lo anterior revolucionó los estudios que Piaget había elaborado. Actualmente se reconoce que los bebés tienen un desarrollo más avanzado de lo que se creía a través de la observación y la imitación. Además, Meltzoff también afirma que:

Los bebés no sólo hacen gestos faciales. Hemos investigado la imitación vocal, que es un paso crucial en la adquisición del lenguaje. Hemos podido establecer rigurosamente que los niños de 12 a 20 semanas pueden imitar sonidos vocales. Los bebés franceses empiezan a balbucear en francés y los estadounidenses en inglés. Los bebés perfeccionan y agudizan sus primeras producciones lingüísticas escuchando e imitando a personas de su cultura (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 115).

Es evidente que los bebés están más adaptados para convivir y aprender de lo que pensábamos. Los bebés aprenden mediante observación e imitación de sus pares y de los adultos a su cargo, por lo cual en todo momento se debe prestar atención en el comportamiento y desenvolvimiento de los profesionales en presencia de los bebés. Ellos están educando con su ejemplo, aunque no sean conscientes de que los bebés están absorbiendo todo lo que sucede a su alrededor y, por ende, están aprendiendo.

«La imitación demuestra probablemente uno de los efectos más largos en el aprendizaje y el comportamiento en la primera infancia» (Jones y Herbert, 2006). Es decir que el actuar de los bebés será influenciado por lo que observen de las personas que los acompañen en su desarrollo.

En línea con el aprendizaje social, Meltzoff afirma:

Mi teoría es que no nacemos aislados socialmente. Estamos desde el principio conectados a los demás, a esos otros percibidos «como yo». Esto permite el rápido aprendizaje por observación: puedo aprender sobre mí mismo y mis capacidades observando las consecuencias de sus acciones y puedo imprimirles el significado que siento en mi propia experiencia. La comprensión social se basa en la similitud del otro (el como yo) que, aunque sea diferente de uno mismo, nos parece lo suficiente como para convertirse en nuestro modelo y nosotros en su intérprete (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 122).

Los hallazgos anteriores me conducen a aseverar que los trabajadores de las guarderías no solamente son encargados de acoger o cuidar a los bebés, sino que también son modelos para los pequeños, son referentes porque los observan y los pueden imitar. Pero también, los mismos bebés que observan e imitan, a la vez, ¡también son modelos de otros bebés con los que conviven! Y sin ser menos importante, también lo son los padres de familia que interactúan con el personal de la guardería y sus bebés.

Entonces, en las guarderías podemos encontrar varios posibles modelos a seguir. Estos modelos –consciente o inconscientemente– se convierten en transmisores de información ya que guían, forman, ejemplifican, animan, conducen, instruyen, cultivan, es decir: enseñan. Estos modelos se vuelven parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje de los bebés. Al imitar a un modelo, los bebés muestran su capacidad para aprender o reproducir conductas.

El trabajo de los profesionales no solo repercute en el presente, sino también en el futuro a corto y largo plazo. El rol del personal tiene y tendrá una trascendencia muy importante en las vidas de los pequeños y, por ende, en la de sus padres.

HALLAZGOS SOBRE LA DESCONFIANZA REFERENTE A LA NOCIÓN DE APRENDIZAJE DURANTE LA PRIMERA INFANCIA EN LAS GUARDERÍAS DE FRANCIA

Con lo sustentado hasta el momento, podría ser natural hablar aprendizajes en la primera infancia, pero no necesariamente lo es en todas las culturas. Durante mi experiencia profesional en una guardería en Francia, me di cuenta del temor o la precaución que tienen al emplear el término aprendizaje: no les resulta conveniente y, por el contrario, el término usado es educación. Continué investigando y efectivamente es una tendencia generalizada en ese país. Cabe señalar que la finalidad de las guarderías en Francia es acoger o recibir (emplean el término «*accueillir*», en francés).

Como parte de los hallazgos, en primer lugar, expongo mi experiencia trabajando en una guardería al norte de Francia y, en segundo lugar, extractos de investigaciones realizadas por Sylvie Rayna, experta en temas educativos en Francia, quien comenta sobre el malestar respecto a la noción de aprendizaje en las guarderías.

Hallazgo 1: experiencia profesional

Como primer hallazgo, deseo incluir mi experiencia trabajando como «agente de animación en inglés» en Le P'tit Club, conformada por L'association l'Eveil du Rohig, una guardería privada, bilingüe (francés-inglés) en la Bretaña. Esta guardería proporciona servicio a 35 bebés a partir de diez semanas de nacidos hasta los tres años –mayoritariamente para hijos de trabajadores de compañías internacionales– y también otorga tres becas para bebés de personas que viven en la comunidad de extranjeros Emmaüs. Ofrece un horario de atención de 07h30 a 19h00 de lunes a viernes.

Esta guardería abrió sus puertas en abril de 2019. Fue la tercera sucursal del grupo. Alrededor del 30% de los profesionales son de habla inglesa y el resto son franceses. Trabajé con un grupo de bebés de diez semanas hasta 18 meses, a la par de mis estudios para certificarme como profesional de acompañamiento educativo de la primera infancia.

La misión de P'tit Club es:

Acoger a los niños pequeños en un entorno seguro y favorable a su desarrollo, permitiendo así a sus padres ejercer o no una actividad profesional. Conciliar las necesidades del niño, los padres y la empresa, respetando la individualidad de cada uno. En cuanto a su proyecto asociativo está basado en tres pilares: 1. sociocracia: un modo de gobierno que tiene en cuenta la inteligencia colectiva a través de la participación y el empoderamiento de todos en la toma de decisiones diaria; 2. bilingüismo inglés-francés, y 3. multiculturalismo (Le P'tit Club, 2020).

Como parte fundamental de su proyecto pedagógico se estipula: acoger a los niños en el respeto de su individualidad: las actividades propuestas –y nunca impuestas– favorecen el despertar y el desarrollo de cada uno según sus necesidades y deseos. Todas las semanas se organizan talleres que integran la naturaleza y, al menos una vez al trimestre, se invita a los padres a compartir el almuerzo o un refrigerio por la tarde con su hijo y los profesionales de la guardería.

La Directora General, comenta para esta investigación: «No hablamos de aprendizaje en la guardería, pero sí de educación en las normas de la vida en comunidad, como la higiene, el lavado de manos, la educación, el respeto, etcétera. El aprendizaje lo adquieren en la escuela, el color, la lectura, etcétera» (C. Le Garrec, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

Hallazgo 2: investigaciones de Sylvie Rayna

Rayna en su artículo *Regard sur les apprentissages des tout-petits. Comment les enfants apprennent-ils* [«Una mirada al aprendizaje de los niños pequeños. ¿Cómo aprenden los niños?»], comenta:

La noción de aprendizaje en los niños pequeños está muy presente en el lenguaje cotidiano, así como en los libros de puericultura, y se refiere a una amplia gama de adquisiciones (aprender a caminar, a hablar, etcétera). Al mismo tiempo, en Francia, el término goza de una gran desconfianza en los entornos de la primera infancia (de cero a tres años) porque se vincula con el término aprendizaje en la escuela, hace referencia al aprendizaje temprano y a la sobreestimulación.

Aunque el término aprendizaje está omnipresente en el plan de estudios de la escuela infantil, no aparece en los textos oficiales relativos a los servicios para la primera infancia. Sin embargo, a partir del decreto del 1 de agosto de 2000, se declaró la función educativa de estos servicios. Como ya no son simples guarderías, ahora se les exige un proyecto educativo para la acogida, el cuidado, el desarrollo, la estimulación y el bienestar de los niños (distinguiéndolos claramente del mundo escolar), pero no se especifica nada realmente en cuanto a los contenidos.

Aunque es comúnmente aceptado que el juego es la actividad fundamental de los niños pequeños y que aprenden jugando, la presencia de profesionales del juego es minoritaria en Francia.

Hay pocos educadores de la primera infancia en las guarderías y se presta muy poca atención a la dimensión educativa en la formación de los principales ejecutores del trabajo con los niños pequeños: los asistentes de guardería y los auxiliares de guardería. En nuestro país, la cultura profesional de los servicios de atención a la infancia está más teñida, por su historia pasada y presente, de un discurso médico y psicológico, lo que explica, en parte, las dificultades que encuentran un buen número de responsables de estos servicios (principalmente enfermeras de guardería) y sus equipos (predominantemente paramédicos) para elaborar el proyecto educativo

que se requiere actualmente. Hay que señalar que, en la actualidad, el propio término «cuidador», que ciertamente tiene el mérito de agrupar las distintas categorías de personal de la primera infancia y hacer visible su función relacional, no se refiere al aspecto educativo, más bien se refiere al cuidado de los niños pequeños.

Además del intercambio imitativo, hemos observado formas de cooperación entre los niños que también enriquecen lo que aprenden durante sus actividades lúdicas. Así, su necesidad de comunicación puede satisfacerse no sólo en la relación con el adulto, sino también con otros niños, a través de la mediación del juego en el que construyen juntos sus conocimientos (S. Rayna, 2003).

Aunque el artículo haya sido escrito en 2003, S. Rayna expresa perfectamente lo que sucede en la actualidad. En paralelo, además, explica la dificultad de los directores para elaborar el proyecto educativo y pedagógico que se requiere. En mi experiencia profesional, en los años 2019 y 2020, confirmé la desconfianza a la que ella se refiere en su artículo.

PERTINENCIA DEL APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA, EN LAS GUARDERÍAS

Presento evidencias de dos reconocidos investigadores franceses del Instituto de la Primera Infancia Boris Cyrulnik: Anne-Sophie Rochegude (directora científica) y Louise Michaud (director del Departamento de Arquitectura y Planificación del Espacio). En sintonía con las teorías revisadas de A. Meltzoff, Anne-Sophie Rochegude afirma que:

Acoger no es sólo un servicio, sino un producto propuesto y es ante todo una interacción. Acoger a un bebé a diario, como profesional, es también dar cobijo. Libre exploración educativa: porque el niño que explora con confianza el mundo a través de las mil y una puertas que le abrimos, es un bebé que aprende, que crece, que florece... Y saber acogerlo, en todo el sentido de la palabra, es participar plenamente en su educación (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 501).

Los profesionales de la primera infancia o cuidadores, crean lazos fuertes con los bebés y es evidente que de esa relación tan íntima surja un proceso educativo permanente. Rochegude propone la educación en la primera infancia desde «cinco pilares de la libre exploración educativa que son: exploración, placer, confianza, apego, aprendizaje y libertad» (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 500).

Rochegude está convencida del empleo del término aprendizaje y además, ¡lo sugiere como uno de los pilares de la educación en la primera infancia! Asimismo, para que la exploración de los bebés sea placentera y confiada, es imprescindible el buen acomodo de los espacios en una guardería y la ubicación de los rincones lúdicos, para que aprendan dentro de un ambiente seguro.

En palabras de Louise Michaud:

Al ofrecerle al niño un espacio rico en experimentación sensorial-motora, ayudamos a encender el fuego de su curiosidad, tan preciada, y le permitimos un anclaje más profundo de su aprendizaje. Siendo el niño por naturaleza un aventurero del descubrimiento y un investigador empedernido, debemos ofrecerle un campo de exploración que satisfaga sus deseos. Todo espacio es aprendizaje y en todo aprendizaje debe haber gozo (B. Cyrulnik *et al.*, 2019, p. 522).

Mientras el personal de la guardería cuida a los pequeños, en ausencia de sus padres, ellos son los encargados de su desarrollo y de acomodar los recursos que se tienen para su mayor beneficio. «Evidentemente, ¡somos responsables del espacio físico que se ofrece a los pequeños! Pero, por otro lado, es el bebé quien podrá maximizar las oportunidades de aprendizaje por sí mismo» (B. Cyrlunik *et al.*, 2019, p. 502).

Comparto el pensamiento de A. Meltzoff, A.S. Rochegude y L. Michaud, y no es atrevido ni escrupuloso afirmar que los bebés muestran capacidad para aprender desde que llegan a este mundo. Ellos aprenden continuamente y van creando los cimientos para un posterior aprendizaje cognitivo. Por lo anterior, considero que es competencia de las guarderías el desarrollo del aprendizaje en los bebés.

PAUTAS INTERNACIONALES Y SUSTENTO JURÍDICO FRANCÉS SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

A nivel internacional, la UNESCO realiza recomendaciones a los países para asegurar la educación inclusiva y que brinden aprendizajes a lo largo de la vida a sus ciudadanos. La UNESCO ha apostado por el enfoque a la atención y educación de la primera infancia (AEPI), siendo reforzado con la *Agenda de educación 2030*, sustentada en la *Declaración de Incheon*, y en su *Marco de acción*, el cual pretende incidir en las políticas de los países hacia una educación inclusiva, equitativa, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En específico en esta *Declaración el objetivo 4* es:

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; y la meta 4.2., indica el asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (UNESCO, 2016).

La UNESCO ha apostado por hablar del aprendizaje y esto también lo encontramos en el informe *Cuidado y desarrollo de la primera infancia. El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*:

A cada edad del niño pequeño, corresponde una modalidad de aprendizaje, ya sea el aprendizaje basado en la indagación y la experimentación de carácter físico, verbal y afectivo, entre el primer y el tercer año de vida, ya sean los primeros ejercicios preescolares a partir de los tres años, ya se trate de la solución de problemas sencillos de que es capaz el niño entre los tres y los seis años (UNESCO, 1999).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Otro organismo que marca pautas en materia educativa es la OCDE. Apostar por un adecuado desarrollo de los bebés y niños que están en la etapa de la primera infancia es uno de los temas que se debate y se cuestiona, ya que cada vez hay más evidencias de los grandes

beneficios personales y sociales que existen cuando los bebés tienen acceso a la educación y atención a temprana edad.

Según un informe de la OCDE, «es recomendable que los países redoblen esfuerzos para ofrecer educación y atención de la primera infancia (EAPI) asequibles y de alta calidad, y así brindar a todos los niños la oportunidad de alcanzar su potencial y mejorar la movilidad social» (OCDE, 2017).

Además, en la publicación *Starting Strong* (2017), existen indicadores clave de la OCDE sobre educación y atención a la primera infancia: se «muestra que en años recientes la mayoría de los gobiernos han aumentado sus inversiones para ampliar la matrícula y abrir más guarderías y escuelas».

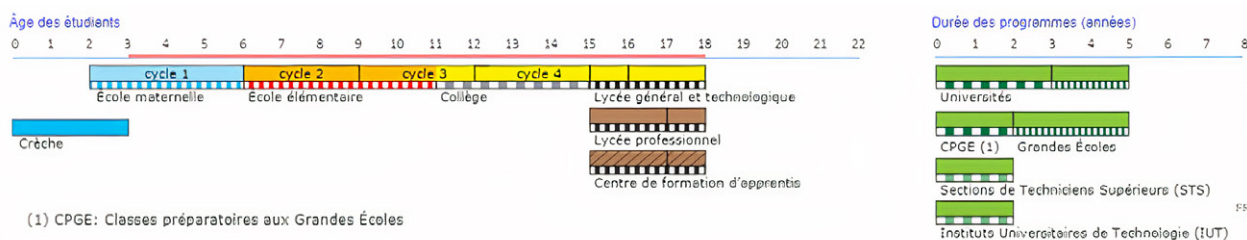
Francia

Particularmente en Francia, país donde se recabó la información para este trabajo, la etapa de la primera infancia va de los cero a los seis años. Las guarderías brindan atención a bebés de diez semanas de nacidos hasta los tres años, es decir hasta antes de entrar a la escuela maternal.

El Sistema Educativo Francés se reformó en 2019, incrementando los años obligatorios de estudio. El Ministro de Educación, Jean-Michel Blanquer, impulsó una reforma educativa con el apoyo del presidente Emmanuel Macron, en la que se promulgó la *Ley número 2019-79* del 26 de julio de 2019, «Por una escuela de confianza» (Loi n° 2019-791, 2019), apareciendo en el boletín oficial del 28 de julio de 2019 con la llamada «Escuela de la confianza». La reforma Blanquer señala que la educación será obligatoria de los tres hasta los 18 años, a partir del ciclo escolar 2019/2020. Anteriormente, la educación era obligatoria de los seis a los 16 años.

En la figura 1 se aprecia en forma esquemática, la estructura de la educación en Francia. La línea roja horizontal parte de tres a los 18, indicando los años de educación obligatoria a tiempo completo. En algunas escuelas maternas admiten a los pequeños antes de los tres años para que se vayan familiarizando, pero no es obligatorio.

Figura 1. Esquema de la estructura de la educación en Francia



Note: L'enseignement de niveau CITE 4 couvre moins de 2 % du nombre total d'étudiants (tous niveaux). Depuis septembre 2020, la formation est devenue obligatoire pour tous les étudiants de 16 à 18 ans. Les jeunes pourront accomplir cette formation obligatoire de plusieurs façons: scolarité, apprentissage, cours de formation, service civique et système d'accompagnement ou mesures d'insertion sociale et professionnelle.

Nota: Tomado de *The structure of the European Education Systems 2020/21* (p. 20), por European Commission/EACEA/Eurydice, 2020, Schematic Diagrams, Eurydice-Facts and Figures. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Los bebés de cero a tres años no entran dentro del esquema obligatorio de educación; sin embargo, el gobierno, a través del Ministerio de Solidaridad y de la Salud, regula las guarderías, los centros de acogida para los bebés y a los profesionales de la primera infancia autorizados para recibir en sus casas a los bebés. Además, protege y promueve los derechos de los niños a través de la «Convención Internacional sobre los Derechos del Niño» que firmó y ratificó en 1990, así como los dos «Protocolos facultativos» de 2000, sobre la participación de los niños en los conflictos armados y sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (Ministère de l'Europe et des affaires étrangères, 2017). Y más recientemente con la *Carta nacional para la acogida de los bebés* (2020) [«Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant»], emitida por el Ministerio de Solidaridad y de la Salud, el 24 de enero de 2020.

La *Carta* establece diez principios escritos en primera persona –en la que se reflejan las necesidades de los bebés–, con el fin de garantizar las mejores condiciones de acogida para los pequeños. Reformula las prácticas profesionales para satisfacerlas, desde la perspectiva del interés superior del niño, y hace explícito el modo en que la primera infancia puede sentar las bases necesarias para un desarrollo saludable del niño –completo y armonioso–, respetuoso de los derechos, necesidades y singularidad de cada niño.

Desde mi punto de vista, este documento es poderosísimo y establece un referente para los cuerpos directivos de las guarderías o los jardines de niños, y para los profesionales de la primera infancia, en relación con las familias de los bebés. Sugiere replantear el quehacer de todos los actores de las guarderías que participan en el cuidado y la educación de los bebés; invita a la reflexión y a no perder de vista la finalidad última de los bebés: ellos necesitan crecer y desarrollarse en todas las esferas, con confianza, para promover su desarrollo afectivo y con ello el fortalecimiento de su autoestima.

Este documento está escrito magnánimamente desde la óptica de un bebé y tiene por finalidad acortar la distancia que, por lo general existe entre el bebé y el adulto para un mayor entendimiento del bebé.

Carta Nacional para la acogida de los bebés. Diez principios clave para crecer con confianza

Necesito que me acojan independientemente de mi situación o la de mi familia, para crecer con serenidad.

1. Me muevo a mi propio ritmo y desarrollo todas mis facultades al mismo tiempo: para mí, todo es lenguaje, cuerpo, juego, experiencia. Necesito alguien que me hable, tiempo y espacio para jugar libremente y ejercer mis múltiples habilidades.
2. Soy sensible a mi entorno inmediato y al mundo que se me ofrece. Me siento bienvenido cuando mi familia es bienvenida, porque mis padres son mi punto de origen y mi puerto de anclaje.
3. Necesito profesionales que amablemente alienten mi deseo de aprender, socializar y descubrir, para sentirme bien y seguro.
4. Desarrollo mi creatividad y despierto mis sentidos a través de experiencias artísticas y culturales. Me abro al mundo a través de la riqueza de los intercambios interculturales.
5. El contacto real con la naturaleza es esencial para mi desarrollo.
6. Sea niña o niño, necesito ser valorada o valorado por mis cualidades personales, fuera de cualquier estereotipo, al igual que con los profesionales que me acompañan, ya que es gracias a estas mujeres y hombres que construyo mi identidad.
7. Necesito evolucionar en un ambiente lindo y saludable que sea propicio para mi despertar.
8. Para que me traten bien, es necesario que los adultos que me rodean sean bien tratados. El trabajo con niños pequeños requiere tiempo para reflexionar, documentar e intercambiar ideas con colegas y otros profesionales.

9. Necesito que las personas que me cuidan estén bien formadas, y se interesen por los detalles de mi corta edad y mi situación de niño, que les han confiado mis padres.

Hasta el momento hemos revisado hallazgos que hablan sobre la desconfianza en la noción de aprendizaje, así como evidencias teóricas, recomendaciones internacionales, leyes y decretos franceses que sustentan la pertinencia del aprendizaje en la primera infancia. Por lo anterior, propongo algunas formas de incluir la noción de aprendizaje en el proyecto educativo y proyecto pedagógico de las guarderías, sin que resulte ambicioso o sea una limitante en la libre exploración de los pequeños.

PROPUESTAS DE INCLUSIÓN DE LA NOCIÓN DE APRENDIZAJE EN EL PROYECTO EDUCATIVO Y PROYECTO PEDAGÓGICO DE LAS GUARDERÍAS

El proyecto educativo de cada guardería es único y elaborado con base en su propia filosofía. Sin embargo, todas las guarderías suscriben un fin común: acoger, cuidar y velar por el desarrollo de los bebés/niños. Mi intención es complementar lo que en realidad sucede en los espacios de las guarderías y es que también los bebés aprenden en las guarderías. Para dar vida al proyecto educativo y concretar el cómo se desarrollará el aprendizaje de los bebés en el proyecto pedagógico, se propone desarrollar cada área y sus dimensiones en cada etapa del bebé.

Las ideas que a continuación expongo pueden incluirse en otras guarderías de Francia y/o en otras guarderías del mundo.

Actividades guiadas

La tabla 1 es una propuesta de formato y, a modo de ejemplo, incluyo dos actividades para dos etapas diferentes. En la tabla deberá incluirse:

- Etapas del bebé: de diez semanas a cuatro meses; de cuatro a ocho meses; de ocho a 12 meses; de 12 a 16 meses; de 16 a 20 meses; de 20 a 24 meses; de 24 a 28 meses; de 28 a 32 meses y de 32 a 36 meses.
- Áreas: sensorial, emocional, social, intelectual y física.
- Dimensiones: lenguaje expresivo; lenguaje comprensivo; habilidades motrices finas; habilidades motrices gruesas; percepción auditiva; percepción visual; percepción táctil; percepción olfativa y gustativa; esquema corporal; pensamiento lógico matemático; formación de hábitos, valores y desarrollo de autoestima.
- Actividad guiada: juegos o actividades que los profesionales propongan a los bebés/niños.
- Rincones lúdicos: se refiere a los espacios –abiertos o cerrados– para realizar las actividades propuestas.

Tabla 1. Organización de actividades guiadas

Etapa del bebé	Área de desarrollo	Dimensiones	Actividad guiada	Rincones lúdicos
10 semanas a 4 meses.	Sensorial.	Percepción visual.	Mostrarle un móvil con figuras geométricas simples en color blanco y negro.	Disponer al bebé en el piso, en un tapete y acompañarlo en sus observaciones; dejarlo explorar y ver su entorno.
24 a 28 meses.	Sensorial social.	Formación de hábitos. Valor del respeto. Habilidades motrices finas.	Cuidado de las plantas. Plantar una semilla en la tierra. Darle una regadera para que riegue las plantas.	Jardín o el área de plantas.

Fuente: Elaboración propia.

Tarjetero con actividades

Elaborar tarjetas en donde se describan las actividades que pueden realizarse con los bebés. Se recomienda realizar tarjetas para cada etapa del desarrollo del bebé. Como podemos ver en la figura 2, presento una idea de tarjeta con componentes didácticos a incluir: el nombre de la actividad; la etapa del bebé en semanas y/o meses; el propósito para el desarrollo del bebé; describir la metodología de la actividad paso a paso; el lugar para realizar la actividad; los recursos para lograr la actividad; el rol del profesional y la duración de la actividad (adaptada a la edad del bebé). En la duración debe contemplarse tanto el tiempo de la planeación, de la realización misma de la actividad, así como el tiempo que se requerirá para escribir en el expediente de cada bebé lo que se observó durante la actividad.

Figura 2. Tarjeta con actividades

Nombre de la actividad

Propósito(s):

Etapa del bebé en semanas y/o meses:

Recursos, materiales o utensilios:

Tiempo de planeación, duración de la actividad, tiempo para anotar lo observado:

Descripción de la actividad

Lugar(es) donde realizar la actividad

Rol del profesional

Notas adicionales:
Propuestas de mejora de la actividad:

Elaborada por:

Revisada por:

Fecha de elaboración:

Fuente: Elaboración propia.

El rol del profesional

Reflexionar sobre su labor, no solo como cuidadores en ausencia de los padres, sino como guías activos en el proceso de aprendizaje de cada bebé. Reflexionar en conjunto sobre el impacto emocional y afectivo de su trabajo, más allá de procurar cuidados y satisfacer necesidades de los bebés. Los bebés son los actores centrales de su propio aprendizaje y son ellos quienes dan vida al proyecto pedagógico, mediante la guía de los profesionales.

Listado de conductas observables

Llevar un control de los avances o retrasos en el desarrollo de cada bebé con el fin de alentarlos y ayudarlos en su propio proceso. Este control puede incluirse en el dossier de cada bebé.

Máximas de enseñanza-aprendizaje

Este trabajo podrá realizarse entre los directores y los trabajadores de la guardería. El propósito es redactar enunciados que guíen el rol del personal y brinden claridad a los padres sobre la forma de educación que se ofrece. Ejemplos:

- Aprender a compartir.
- Aprender a respetar a los demás.
- Aprender a reír sanamente.
- Aprender a confiar en los otros.
- Aprender a recibir ayuda.
- Aprender a vestirse.
- Aprender a comer.
- Aprender a cuidar a plantas y animales.
- Aprender reglas de cortesía.
- Aprender canciones.
- Aprender otro idioma.
- Aprender a no renunciar y volver a intentarlo.
- Aprender a respetar el juego de los otros.
- Aprender dimensiones de las cosas y formas geométricas.
- Aprender a rodar, gatear, caminar.
- Aprender a jugar solo y con otros.
- Aprender a vivir de manera individual.

Como hemos analizado, los bebés son personas en desarrollo que aprenden constantemente y el tiempo que pasen en las guarderías debe ser de calidad. Se sugiere sistematizar algunos de los momentos en los que aprenden, para encuadrar la labor de guías de los profesionales de la primera infancia.

Si bien es cierto que no podemos estructurar el aprendizaje vicario de los bebés –ya que cada uno es único y diferente–, sí podemos estructurar algunas las actividades dirigidas por los profesionales para despertar el desarrollo de los bebés/niños.

Es fundamental que los profesionales de la primera infancia estén conscientes de las acciones, palabras, la posición de su cuerpo, los movimientos con manos, gestos, miradas, que realizan frente a los bebés, ya que son sus modelos de vida, en ausencia de sus padres. Seamos reflexivos con el ejemplo que les ofrecemos a los bebés.

APÉNDICE

Francia y Hungría son los países de la Unión Europea que iniciaron la educación obligatoria a más temprana edad: a los tres años. Para facilitar la lectura de la figura A1, podemos observar las edades en la primera fila, sombreada en color gris (de tres a 19 años), y en la primera columna, la abreviatura de los países y/o regiones de países.

Figura A1. Educación obligatoria en los países de la Unión Europea-2020/21

Compulsory Education in Europe – 2020/21

Duration of compulsory education/training and student's age-groups, 2020/21

	Full-time education/training										Duration (in years)	Additional compulsory part-time Ending age		
	Starting age					Leaving age								
	3	4	5	6	7	14	15	16	17	18			19	
BE fr			5							18		13	na	
BE de			5							18		13	na	
BE nl			5							18		13	na	
BG			5							16		11	na	
CZ			5					15				10	na	
DK					6					16		10	na	
DE (12 Länder)					6							18	12	na
DE (4 Länder)					6							19	13	na
EE						7				16		9	na	
IE					6					16		10	na	
EL			4							15		11	na	
ES					6					16		10	na	
FR		3									(10)	(15)	na	
HR						7				15		8	na	
IT					6					16		10	na	
CY				5						15		10	na	
LV				5						16		11	na	
LT					6					16		10	na	
LU			4							16		12	na	
HU		3								16		13	na	
MT				5						16		11	na	
NL				5						16		11	18	
AT				5						15		10	18	
PL					6					15		9	18	
PT					6							12	na	
RO					6					17		11	na	
SI					6					15		9	na	
SK					6					16		10	na	
FI					6					16		10	na	
SE					6					16		10	na	
UK-ENG				5						16		11	18	
UK-WLS				5						16		11	na	
UK-NIR			4							16		12	na	
UK-SCT				5						16		11	na	
AL					6					15		9	na	
BA					6					15		9	na	
CH			4							15		11	na	
IS					6					16		10	na	
LI					6					15		9	na	
ME					6					15		9	na	
MK				5y7m							17	19y6m	11-13	na
NO					6					16		10	na	
RS				5y6m				14y6m				9	na	
TR				5y9m						17y6m		12	na	

Starting age in ISCED level 0 Starting age in ISCED level 1 na Not applicable

Nota: Tomado de *Compulsory education in Europe-2020/21* (p.4), por European Commission/EACEA/Eurydice, 2020, Eurydice-Facts and Figures, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

A modo de resumen señalamos que en la tabla A1, podemos ver la edad de inicio de la educación obligatoria y los países con la abreviatura utilizada en la Figura A1.

Tabla A1. Edad de inicio de la educación obligatoria

Edad de inicio	País
3 años.	Francia (FR) y Hungría (HU).
4 años.	Grecia (EL), Luxemburgo (LU), Irlanda del Norte (UK-NIR) y Suiza (CH).
5 años.	Bélgica (BE), Bulgaria (BG), República Checa (CZ), Chipre (CY), Letonia (LV), Malta (MT), Países Bajos (NL), Austria (AT), Inglaterra (UK-ENG), Gales (UK-WLS) y Escocia (UK-SCT).
Entre los 5 y 6 años.	Macedonia del Norte (MK), Serbia (RS) y Turquía (TR).
6 años.	Dinamarca (DK), Alemania (DE), Irlanda (IE), España (ES), Italia (IT), Lituania (LT), Polonia (PL), Portugal (PT), Rumania (RO), Eslovenia (SI), Eslovaquia (SK), Finlandia (FI), Suecia (SE), Albania (AL), Bosnia y Herzegovina (BA), Islandia (IS), Liechtenstein (LI), Montenegro (ME) y Noruega (NO).
7 años.	Estonia (EE) y Croacia (HR).

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS

- VV.AA. (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Editorial Santillana.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *Compulsory education in Europe-2020/21. Eurydice-Facts and Figures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5a630699-1f17-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *The structure of the European Education Systems 2020/21. Schematic Diagrams. Eurydice-Facts and Figures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4784939-1f15-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>
- Jones, E.J.H. & Herbert, J.S. (2006). *Exploring memory in infancy: Deferred imitation and the development of declarative memory*. University of Sheffield, UK: Infant and Child Development.
- Le P'tit Club (2021). https://www.ptitclub.fr/?page_id=9785
- Légifrance. Journal Officiel (2000). *Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique*. République française: Décrets en Conseil d'État (deuxième partie). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000218271/>

- Meltzoff, A. (2019). Au commencement était d'imitation [Al principio era la imitación]. En B. Cyrulnik. *Boris Cyrulnik et la Petite Enfance* [Boris Cyrulnik y la Primera Infancia], 110-124. République française: Editions Philippe Duval.
- Michaud, L. (2019). Pour les bébés, des espaces de plaisir! [Para los bebés, ¡espacios de placer!] En B. Cyrulnik. *Boris Cyrulnik et la Petite Enfance* [Boris Cyrulnik y la Primera Infancia], 518-526. République française: Editions Philippe Duval.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). *La loi pour une école de la confiance*. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
- Ministère des solidarités et de la santé. (2020). *Accueil du jeune enfant. Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant* [Atención a la primera infancia. Carta Nacional para el cuidado de los niños pequeños]. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/accueil_jeune_enfant_cadre_national.pdf
- Ministère de l'Europe et des affaires étrangères (2017). *La acción de Francia a favor de los derechos del niño*. Francia Diplomacia. Política exterior. Derechos de los niños. <https://www.diplomatie.gouv.fr/es/>
- OCDE (2017). *Mejorar la educación y la atención de la primera infancia para ayudar a más niños a lograr un buen arranque en la vida y a fomentar la movilidad social, dice la OCDE*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/mejorar-la-educacion-y-la-atencion-de-la-primera-infancia-para-ayudar-a-mas-nios-a-lograr-un-buen-arranque-en-la-vida-y-a-fomentar-la-movilidad-social-dice-la-ocde.htm>
- OCDE (2017). *Starting Strong Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>
- Rayna, S. (2003). *Regard sur les apprentissages des tout-petits. Comment les enfants apprennent-ils* [Una mirada al aprendizaje de los niños pequeños. ¿Cómo aprenden los niños?]. République française: *Enfances & Psy* 2003/4 (n°24), 30-41. <https://www.cairn-int.info/>
- Rochegeude, A.S. (2019). Libre exploration éducative: un mouvement de pensée [La libre exploración educativa: un movimiento de pensamiento]. En B. Cyrulnik. *Boris Cyrulnik et la Petite Enfance* [Boris Cyrulnik y la Primera Infancia], 496-505. République française: Editions Philippe Duval.
- Shaffer, David R. (2002). Teorías clásicas del desarrollo social y de la personalidad. *Desarrollo social y de la personalidad*, 39-73. España: Editorial Paraninfo.
- UNESCO. (2020). *La atención y educación de la primera infancia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization. Digital Library. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO (1999). *Cuidado y desarrollo de la primera infancia. El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*. Informe temático. Educación para Todos-hacerla realidad. UNESCO-Sector de Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116350_spa

ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS APLICADAS EN LOS GRADOS DE SEXTO Y SÉPTIMO EGB, DE LA UNIDAD EDUCATIVA «CHARASOL»

A CASE STUDY: ANALYSIS OF SOCIAL-AFFECTIVE ACTIVITIES AND STRATEGIES APPLIED IN SIXTH AND SEVENTH EGB GRADES OF THE «CHARASOL» EDUCATIONAL UNIT

Steeven Andrés Moreira Cedeño¹

<https://orcid.org/0000-0001-6696-4185>

Roger Geovanny Ibáñez Cuenca²

<https://orcid.org/0000-0003-2819-8795>

Andrea Eloisa Monroy Villón³

<https://orcid.org/0000-0003-1419-3731>

Recibido: marzo 5, 2021 – Aceptado: abril 23, 2021

RESUMEN

El presente estudio se realizó en las aulas de sexto y séptimo año de educación básica, en la Unidad Educativa «Charasol», Ecuador. En un lapso de ocho semanas, se observaron las acciones didácticas de los docentes, enfocadas en estrategias socioafectivas, escenario y ambiente de aprendizaje de los salones de clases. Los docentes y los estudiantes tuvieron dificultades comunicativas e interpersonales al relacionarse dentro y fuera del aula; no se percibió un clima de confianza y de comunicación.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Especialización en Educación Básica en Contextos Rurales, Universidad Austral, Argentina. Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Europea del Atlántico, Santander, España. Docente, tutor, investigador, Universidad Nacional de Educación, Ecuador. samoreira636@gmail.com steeven.moreira@unae.edu.ec

² Licenciado en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Docente, tutor en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. jr_mh.roger@hotmail.com roger.ibanez@unae.edu.ec

³ Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Docente, tutor en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. andreamonvi@hotmail.com andrea.monroy@unae.edu.ec

Es por este motivo que se propuso registrar las aristas y los factores que intervienen en la acción y el rol didáctico del docente, con el objetivo de analizar y proponer una guía didáctica que destaque el uso y la importancia de estrategias socioafectivas, para mejorar el escenario y ambiente de aprendizaje en el subnivel de Educación Básica Media. El trabajo se basa en una investigación cualitativa que por medio de la observación, delimita situaciones manifestadas en las diferentes aulas de clases; además se destaca que la fuente primaria de información son los actores del aula y los investigadores, intérpretes de las situaciones observadas.

Luego del análisis de la información recolectada y la búsqueda bibliográfica se sustenta, fundamenta y se recomienda la creación de una *Guía didáctica de estrategias socioafectivas* esperando que, al ser implementada, los docentes planifiquen sus clases para satisfacer las necesidades de los estudiantes, y así crear un adecuado escenario y ambiente de aprendizaje en su aula de clases.

Palabras clave: estrategias socioafectivas, guía didáctica, ambientes de aprendizaje, escenarios de aprendizaje, aprendizaje afectivo, estrategias de aprendizaje.

ABSTRACT

The present work was carried out in the classrooms of third and seventh year of basic education over a period of eight weeks, where the same problem was observed: teachers and students have a difficulties communication and interpersonal relationship when relating inside and outside the classroom, too was not perceived a climate of trust and open communication, that is, not fulfilled one of the aspects of Ecuadorian education, the education that not only should be taught with quality, it should also be taught with warmth.

It is for this reason that we proposed to design a *Didactic Guide* that emphasizes the use and importance of socio-affective strategies to improve the learning scenario and environment. The work is based on a qualitative research that by means of observation delimited situations manifested in the different classrooms, in addition it is emphasized that the primary source of information are the actors of the classroom and the researcher an interpreter of the observed situations.

After the analysis of the information collected and the bibliographic search, a Didactic Guide of Socio-affective Strategies for the improvement of the learning scenario and environment is supported, founded and developed, hoping that, when implemented, the teacher will plan his 6classes to satisfy the needs of the students and create an adequate learning scenario and environment in his classroom.

Keywords: Socio-affective Strategies, Didactic guide, Learning environments, Learning scenarios, Affective learning, Learning strategies.

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio surgió de las observaciones y la experiencia obtenida de la práctica profesional desarrollada en los grados de sexto y séptimo año de Educación General Básica (EGB), de la Unidad Educativa «Charasol», ubicada en el cantón de Azogues, provincia de Cañar, Ecuador. Dicha institución comprende desde Educación Inicial (EI) hasta Bachillerato General Unificado (BGU), y atiende a estudiantes provenientes de familias inmigrantes y de contextos rurales.

La práctica profesional fomenta y desarrolla una formación académica sujeta a las realidades de la labor docente en contextos reales. A su vez, incentiva y desarrolla la competencia de la observación e investigación. Es así que durante ocho semanas, del período lectivo 2019-2020, se observó y reflexionó la acción didáctica de los docentes de sexto y séptimo EGB. En este tiempo, se identificaron las incidencias y los factores claves en la interrelación entre docente-estudiante y estudiantes-estudiantes.

Este proceso de carácter exploratorio, implementó una metodología de investigación cualitativa, siendo la observación la principal herramienta para recopilar y analizar los datos. Se determinó estudiar las acciones y estrategias socioafectivas que los docentes aplicaron dentro y fuera del aula, por medio de la utilización y registros en diarios de campos, mismos que posteriormente se analizaron y nos permitieron identificar, comprender y analizar aspectos claves de la acción didáctica, entre ellos la importancia de conocer el contexto, escenario y ambiente de aprendizaje. Estos conceptos son claves en la formación y práctica del docente.

Las acciones o estrategias socioafectivas son un conjunto de actividades de carácter social y emocional, las cuales intervienen en procesos de comunicación, interrelación e inteligencia emocional por parte del docente. Estas estrategias se desarrollan dentro y fuera del aula, y en las mismas se involucra la planificación docente según el contexto, escenario y ambiente de aprendizaje. La literatura nos menciona que la labor del docente es de guía-mediador y debe convertirse en un actor activo, capaz de socializar y modelar valores, transmitir confianza, seguridad y, sobre todo, respeto y estima en sus estudiantes.

Por consecuencia, partiendo de las observaciones y el registro de las acciones y estrategias socioafectivas en las aulas de los grados sexto y séptimo de EGB, se procede a analizar los datos recopilados por medio del estudio y la literatura especializada en autores como De Beauport (2008), Rosas (2007), Romero (2008) y Efstathios (2017). Dichos autores concluyen que las estrategias socioafectivas son de vital importancia en la planificación y labor docente, pues incentivan y mejoran las relaciones interpersonales en el aula, y propician un clima psicoemocional proactivo. Por lo tanto, se infiere, analiza y se construye una reflexión crítica con el objetivo de analizar las acciones didácticas referentes a las estrategias socioafectivas, aplicadas por los docentes de sexto y séptimo EGB de la Unidad Educativa «Charasol».

El desarrollo y la implementación de acciones o estrategias socioafectivas –partiendo de la correcta planificación y atención al contexto de los estudiantes–, desarrollan habilidades actitudinales, conductuales y emocionales en los estudiantes, además de crear una interrelación docente-estudiante y estudiante-estudiante de manera eficiente, que potencie un escenario y ambiente de aprendizaje, claves para generar un aprendizaje significativo. Para cumplir el objetivo declarado, se proponen como objetivos específicos:

- a) Identificar las acciones y estrategias socioafectivas realizadas por los docentes de las aulas de sexto y séptimo EGB.
- b) Fundamentar teórica-metodológicamente los conceptos de estrategias socioafectivas, escenario y ambiente de aprendizaje.

- c) Analizar los resultados obtenidos de las observaciones de las estrategias socioafectivas, aplicados aplicadas en las aulas.

A continuación, se establece un marco de referencia con base en la consulta de literatura especializada, este apartado tiene como punto de partida, una mirada conceptual del currículo de educación general básica subnivel medio. Posteriormente se introducen las teorías que soportan el aprendizaje afectivo, mismo que define las acciones del rol docente frente a los conceptos de estrategias socioafectivas, escenarios y ambiente de aprendizaje. Se propone una discusión de los conceptos de los autores con la experiencia de las observaciones registradas para, finalmente, llegar a una contextualización de los conceptos claves que interfieren en la acción docente.

Al final se detalla el proceso metodológico para la creación de estrategias socioafectivas y se describe el proceso investigativo que conllevó: observación, registro y análisis de las acciones o estrategias socioafectivas realizadas por los docentes de sexto y séptimo EGB, de la Unidad Educativa «Charasol».

II. MARCO DE REFERENCIA

Las acciones didácticas de los docentes de las aulas de sexto y séptimo EGB, están sujetas a lo establecido en el currículo de Educación General Básica Media (2016), el cual integra los grados de quinto, sexto y séptimo EGB. Este subnivel educativo se caracteriza por vincular los objetivos del «Buen vivir»; el docente debe apoyar a la comprensión y producción de textos escritos, orales, utilización de herramientas tecnológicas, el trabajo colaborativo y la comunicación e interrelación, dentro y fuera del aula (Ministerio de Educación, 2016).

Partiendo de esta premisa, en el subnivel de Educación Básica Media, el docente debe desarrollar habilidades sociales, emocionales y comunicativas en los estudiantes, mismas que deberán sujetarse a lo establecido en el artículo 2, literal I, de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011):

Educación en valores.- La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad, y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación.

Es importante mencionar, que en Ecuador, la labor docente está sujeta a la base legal y normativa de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), misma que destaca los lineamientos de la educación en el sistema educativo ecuatoriano. El mismo dictamen, también conlleva citar el artículo 11, que menciona las obligaciones de los docentes, entre las cuales resaltamos:

- e. Respetar el derecho de las y los estudiantes, y de los miembros de la comunidad educativa, a expresar sus opiniones fundamentadas y promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos;

- f. Fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa;
- i. Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas.

Referenciamos dichos marcos normativos de acuerdo al análisis que en el siguiente apartado se contrarrestará con los registros de las acciones didácticas observadas en los docentes de sexto y séptimo EGB. Mientras tanto, señalamos que el sistema educativo ecuatoriano se estructura en función a una educación socioafectiva de valores, y en atender y contextualizar la enseñanza según las necesidades de los estudiantes.

El docente, dentro del sistema educativo ecuatoriano, es el regulador y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Él mismo debe caracterizarse por generar una comunicación efectiva. Este proceso conlleva aspectos socioafectivos y aquí radica la importancia y el objetivo de fundamentar, teórica y metodológicamente, las incidencias del aprendizaje afectivo.

El aprendizaje afectivo juega un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las acciones didácticas realizadas por el docente. Las emociones que se expresen en el aula –y según cómo las perciban los estudiantes– tendrán un impacto psico-neuro-emocional que, dependiendo de la calidad emocional expresada, facilitarán o inhibirán lo percibido: en este caso, lo que el alumno está aprendiendo. De igual manera, el docente debe reconocer las emociones de sus estudiantes para que las mismas influyan en la correcta planificación y ejecución de su labor docente.

Las estrategias de aprendizaje afectivo también tienen respaldo desde las posturas constructivistas. Al respecto, Rosas (2007) señala que, para el constructivismo, los procesos de aprendizaje son transformaciones cognitivas a partir de una serie de fases, como son: motivación, aprehensión, adquisición, retención, recuerdo, desempeño y retroalimentación. En este sentido, las estrategias de aprendizaje afectivo convierten al docente en un ente motivador o un guía que, mediante actividades socioafectivas, logra un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Romero (2008) define las estrategias socioafectivas como aquellas que permiten mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros o integrantes de los procesos de educación; además, con la aplicación de este tipo de estrategias, se tiende a perder el miedo a la participación, a la opinión, se mejora la autoestima y el sentido de pertenencia y, por ende, se propicia un ambiente agradable de trabajo (p. 50).

Murcia (2012) menciona que:

Las estrategias socioafectivas se dirigen al estudiante para mejorar su competencia y habilidad social; evitando conflictos interpersonales, colaborando y compitiendo de forma adecuada, para permitir una mejora del proceso de recepción de la información: controlando, canalizando y reduciendo sentimientos de ansiedad, incompetencia o temor al fracaso (p. 49).

Además, el estudiante desarrolla autoconfianza, generando empatía y afectividad en su entorno social. En cambio, el docente se convierte en mediador, ejemplo y guía de la inserción socioafectiva y emocional del estudiante. Aquí radica la importancia del aprendizaje afectivo y del empleo de las estrategias socioafectivas.

El docente debe empoderar sus habilidades y competencias para desarrollar un aprendizaje afectivo y, por ende, estrategias socioafectivas. Al desarrollar una estrategia de

aprendizaje debemos tener la cuenta que esta se diferencia según el objetivo y las condiciones del contexto que se presenten, para así poder elegir la adecuada. Al respecto, Yániz y Villardón (2006) reseñan las múltiples características que debe cumplir una estrategia socioafectiva:

- a) Las estrategias deben ser funcionales y significativas.
- b) La institución debe demostrar estrategias que pueden ser utilizadas: cómo aplicarse, cuándo y por qué son útiles.
- c) Debe existir una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante, sobre el contexto en que se desenvuelve.
- d) Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias.
- e) Los objetivos de aprendizaje deben diseñarse teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno, las propias limitaciones y los recursos personales.

Las autoras nos brindan un listado de condiciones claves que debe incluir una estrategia socioafectiva; sin embargo, es labor y competencia del docente diseñar, ejecutar y rediseñar las actividades que realice, para que sean funcionales y significativas. El docente planifica la actividad socioafectiva en función al contexto del estudiante; dicha actividad debe vincularse a los conocimientos previos y las situaciones socioafectivas de la cotidianidad. También nos mencionan las autoras, que la institución debe contener algún documento, guía o plan de estrategias previamente diseñadas, que el docente pueda aplicar.

En nuestra realidad investigativa, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la Unidad Educativa «Charasol», contaba con un listado de cuatro estrategias socioafectivas que abordaremos en el siguiente apartado.

Es de suma importancia que, al momento de diseñar una estrategia socioafectiva, el docente advierta dos aspectos claves de la planificación: escenario y ambiente de aprendizaje. Los mismos fueron analizados en las observaciones realizadas y se procede a fundamentarlos teórica y metodológicamente.

Un escenario de aprendizaje se define como el espacio físico en donde el docente ejecuta su didáctica y metodología de clase. Según Efstathios (2017), un escenario pedagógico o de aprendizaje es una instancia de un modelo de diseño instruccional para un sujeto dado y un tipo de situación concreta. Básicamente define lo que los aprendices, y otros actores como el profesor, deben/pueden hacer con un conjunto, dados los recursos y las herramientas (2017, p. 3).

El docente domina y ejerce protagonismo en los escenarios de aprendizajes dentro de la institución, debido a que están sujetos a la organización del docente pero, en el exterior, él pierde el control de establecer y organizar un correcto escenario de aprendizaje. Sin embargo, debe brindar las destrezas y habilidades al estudiante para crear su propio escenario de aprendizaje y, a partir de esta situación, integrar, vincular y potenciarlas en el aula.

Del escenario de aprendizaje, surge el ambiente de aprendizaje. García (2014) menciona que un ambiente de aprendizaje se crea mediante espacios materiales físicos con un tipo de mobiliario, decoración y objetos específicos, donde el hombre realiza determinadas actividades respondiendo a ciertas características físicas, socioculturales, psicosociales, pedagógicas, que posibilitan promover el aprendizaje del alumno, volviéndose un lugar donde el estudiante pueda «reír, amar, jugar, encontrarse, perderse, vivir».

En cambio, Viveros (2008) señala que el ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas establecidas en los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias para cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria (p. 10).

Discrepamos con García (2014) en que el ambiente de aprendizaje no solo constituye espacios físicos de materiales. En una sociedad de conocimientos, con nativos digitales, el escenario y ambiente de aprendizaje se adaptó a un espacio virtual que es intangible, pero sí manipulable. Aunque en nuestro caso no surgió al tener un contexto rural, consideramos importante discrepar con el autor. Rescatamos conceptos de ambos autores y llegamos a la reflexión que los ambientes de aprendizaje son espacios de trabajo y convivencia, más que lugares de recepción y estudio. El ambiente de aprendizaje es un espacio intangible que involucra aspectos socioafectivos, comunicativos e interactivos.

Teniendo una aproximación a los conceptos de escenario y ambiente de aprendizaje, el docente está en la capacidad de desarrollar estrategias acordes a las necesidades de sus estudiantes. En este punto, citamos a Gutiérrez (2008) quien propone, para el docente, las siguientes claves para desarrollar una estrategia socioafectiva en el aula:

1. **Observación de habilidades sociales.** Observar las habilidades sociales que los estudiantes presenten en clase, y determinar situaciones que conlleven a la toma y resolución de problemas.
2. **Escucha.** Atender a los estudiantes, ser empático e identificar el estado emocional o algún problema que esté surgiendo, dentro o fuera del salón de clase.
3. **Seguimiento de instrucciones.** Instruir claramente, transmitir –de manera segura– emociones e instrucciones para, posteriormente, hacer seguimiento a las mismas en los estudiantes. Realizar una constante retroalimentación y un acompañamiento pedagógico.
4. **Expresión de emociones.** Desarrollar una inteligencia emocional eficiente: saber cuándo y cómo utilizar sus emociones. No deben tener miedo en demostrar emociones, incentivar la participación, y crear un ambiente de aprendizaje de franca comunicación y respeto.

Teniendo en cuenta las recomendaciones que nos brinda Gutiérrez (2008), y tomando las ideas de Yániz y Villardón (2006), y de Rosas (2007), proponemos el siguiente proceso metodológico para el diseño de una estrategia socioafectiva:

- a) Definir el objetivo o los objetivos de aprendizaje.
- b) Seleccionar la actividad o las actividades (opcionales y obligatorias) de aprendizaje, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.
- c) Determinar con claridad los objetivos de cada actividad o estrategia.
- d) Definir en términos muy claros los resultados de aprendizaje que se desean lograr.
- e) Calcular el tiempo que se invertirá en su realización y planear la duración.
- f) Definir los indicadores de evaluación del proceso y de los resultados.

Es importante mencionar que el docente debe estar consciente que la aplicación de una estrategia no garantiza la totalidad del cumplimiento del objetivo general y de aprendizaje. El docente debe evaluar, analizar, reflexionar y rediseñar constantemente la estrategia. Yániz y Villardón (2006) destacan un listado de consideraciones que debemos tener presente al desarrollar una estrategia socioafectiva:

1. Una instrucción eficaz y con éxito, genera confianza y creencias de auto eficiencia.
2. La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida del instructor al estudiante.
3. Los materiales de instrucción deben ser claros, bien elaborados y agradables.
4. La enseñanza de estrategias presupone o demanda enseñar a los alumnos a ser estratégicos.

Estas consideraciones que nos brindan las autoras (2006) es importante tenerlas en cuenta aunque, obviamente, están presentes de manera implícita en la planificación docente y en su labor; sin embargo, en muchas ocasiones se pasan por alto y no se les presta atención.

Una vez abordados los aspectos claves, procedemos a evidenciar los registros de las observaciones realizadas.

II. DESARROLLO

El proceso investigativo del presente documento está sujeto a una metodología cualitativa, misma que busca descubrir todos los aspectos subjetivos que intervienen o afectan al tema específico que se investiga: en nuestro caso, las acciones o estrategias socioafectivas aplicadas de los docentes de sexto y séptimo EGB. En este punto, citamos a López y Lillo (2005): «la investigación cualitativa examina generalmente las palabras y las acciones humanas con un método narrativo o descriptivo, representando así la situación, como si los participantes la estuvieran experimentando» (p. 2). Por tal motivo, a continuación detallamos de manera narrativa y descriptiva todo el proceso de la recolección de datos, resultante de la observación y diarios de campos.

La observación, como técnica de investigación, es significativa al momento de identificar y analizar situaciones específicas de estudio. Esta habilidad –la de observar– consiste en conocer, identificar y comprender situaciones que surgen en un contexto o escenario de aprendizaje. Las mismas se registraron en los diarios de campos de cada investigador: escenarios de aprendizaje, ambientes de aprendizaje generados por los docentes, y actividades y estrategias socioafectivas que aplicaron del manual proporcionado por el DECE, en función a la normativa del artículo 12 de la LOEI. Toda esta información se analizó y sintetizó en la siguiente tabla:

Tabla 1. Observaciones de las acciones docentes

Registro de las observaciones		
Del artículo 12. Obligaciones del docente	Docente de Sexto EGB	Docente de Séptimo EGB
e. Respetar el derecho de las y los estudiantes, y de los miembros de la comunidad educativa, a expresar sus opiniones fundamentadas, y promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos.	Se registró en muchas ocasiones falta de respeto del docente hacia los estudiantes y viceversa. Las situaciones se daban por indisciplina, falta de instrucciones claras, abandono del aula. El docente no compartía las opiniones de los estudiantes y recurría a muchas actividades de humillación. Se presentaron diversas situaciones de conflictos y el docente asumió acciones negativas, y no las manejó de manera asertiva.	La docente respeta las diferencias de los estudiantes. Sin embargo, no fomenta el respeto y la convivencia entre estudiante-estudiante. Se registraron situaciones de conflicto y la docente buscaba ayuda externa a la resolución del problema.
f. Fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa.	Durante los ocho semanas de observación, el docente realizó pocas actividades de manera constructiva. Su dinámica de clase consistía en seguir las instrucciones y orientaciones del libro de trabajo.	La docente realizaba actividades en grupos, pero no se evidenciaba un trabajo colaborativo. Los estudiantes no sabían trabajar en grupo y se generaba indisciplina, y poca atención y seguimientos de las instrucciones de trabajo.
i. Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas	El docente concentraba su labor en seguir y dar las instrucciones, como lo establece el libro de trabajo. No se evidenció un apoyo y seguimiento pedagógico, dentro ni fuera del salón del aula.	La docente realizaba refuerzos y acompañamiento pedagógico a estudiantes con bajo rendimiento, en los recesos y en horas extracurriculares. Sin embargo, consistía en repetir las mismas instrucciones y actividades realizadas en el salón del aula.

Contexto	Docente de Sexto EGB	Docente de Séptimo EGB
Característica de la localidad y estudiantes.	Los estudiantes provienen de familias migrantes; la gran mayoría viven con sus abuelos o familiares. Rondan entre los nueve y once años de edad. Proviene de un contexto rural. La gran mayoría se apoyan en actividades de ganadería y trabajan en las tardes. La gran mayoría de los estudiantes no cuentan con apoyo de sus familiares en la realización de los deberes. El acceso a Internet es limitado. Un porcentaje alto de los estudiantes viven en situaciones de conflictos familiares graves y muy graves; envueltos en círculos de consumos de alcohol, violencia familiar, entre otros problemas sociales.	
Escenario de aprendizaje	Docente de Sexto EGB	Docente de Séptimo EGB
Dentro del aula.	El docente mantiene un orden jerárquico en el aula; los estudiantes con mejores habilidades, dominio y conocimiento se sientan al frente de la clase. El salón es simple, con buena iluminación, pero con pocos recursos y espacios de interacción.	La docente ha diseñado espacios de lecturas, de juegos y de convivencia; sin embargo, no se utilizan, debida a la falta de control e indisciplina de los estudiantes. La iluminación y el espacio físico del aula es bueno, pero desordenado.
Fuera del aula (patio, canchas, exteriores del salón del aula).	La institución no cuenta con seguridad externa. El acceso es libre y fuera de la institución se encuentra una calle principal de alto tráfico vehicular. El patio de la institución es amplio, con áreas verdes. La institución cuenta con un laboratorio de computación que no funciona. No poseen otros espacios, aparte de los salones de clases y el patio de la institución.	
Ambiente de aprendizaje	Docente de Sexto EGB	Docente de Séptimo EGB
Situación social.	La interrelación docente-estudiantes es escasa. El docente cumple el rol de comunicar e instruir la clase, de manera directa y magistral. Se evidenciaron pocas actividades de trabajo colaborativo. El ambiente de aprendizaje es de poca comunicación, algo tenso y muy estricto.	La situación social del aula es notablemente baja, los estudiantes no se relacionan. La docente trata de interactuar con los estudiantes, pero sin resultados relevantes.
Situación emocional.	Es evidente que los estudiantes están preocupados, desanimados y con temor. El docente es estricto, poco comunicativo y no expresa emociones que incentiven un ambiente de aprendizaje.	La docente es muy emotiva: no controla sus emociones frente a un problema de interrelación con sus estudiantes. Los estudiantes son poco comunicativos, se notan preocupados y desanimados.

Fuente: Creación propia a partir de los diarios de campos.

Las estrategias socioafectivas que el DECE compartió con los docentes son las siguientes:

- Primera actividad, «Rincón de las emociones». Su objetivo es ofrecer un primer acercamiento, de forma anónima y segura, entre docente-alumno. La actividad requiere solo de la elaboración de un mural con tres columnas específicas: «Me siento feliz porque...», «No me gusta la clase porque...», «Estoy molesto porque...». El docente debe explicar a los alumnos que en este espacio ellos podrán escribir pequeños mensajes, en cualquiera de las columnas, sea de forma anónima o con su nombre, además de comentar que este es un espacio que debe respetarse y el único que puede recoger los afiches es él/ella.

- Segunda actividad, «Mesa redonda». Tiene como objetivo brindar confianza, seguridad y autoestima en los estudiantes. Consiste en sentarse en círculo. El docente debe incentivar el diálogo mediante anécdotas y experiencias. Cabe recalcar que esta actividad debe cumplir un proceso de varias intervenciones debido a que, en la primera ejecución, es posible que los alumnos no participen de la mejor manera y no se cumpla con el objetivo de la actividad.

- Tercera actividad, «Diario de las emociones». Busca concientizar al alumno en su proceso de enseñanza y a controlar sus emociones. El alumno tendrá un cuaderno donde escribirá diariamente, o cuando desee, el estado de sus emociones y la perspectiva que tuvo de la clase. Asimismo, esta actividad debe cumplir un tiempo estimado de tres meses a todo el año educativo. Con esta actividad se pretende que el alumno tome conciencia y perciba la importancia de la escuela y el papel que juega el docente.

- Cuarta actividad, «Confío en ti». Tiene como objetivo desarrollar confianza entre los compañeros de la clase. Consiste en un juego donde el docente explica que se formarán grupos de dos personas: uno tendrá los ojos vendados y el otro se colocará detrás del primero. El primer estudiante debe dejarse caer hacia atrás, el segundo debe atraparlo y evitar que caiga. Esta actividad puede realizarse indistintamente las veces que el docente desee, eso sí, cambiando el nivel de confianza.

Estas estrategias socioafectivas fueron aplicadas por los docentes de sexto y séptimo EGB. Es importante mencionar que los docentes fueron previamente instruidos por el departamento del DECE sobre cómo emplear dichas estrategias, de las cuales obtuvimos los siguientes resultados:

Tabla 2. Análisis de las estrategias socioafectivas

Estrategias socioafectivas	Docente de Sexto EGB	Docente de Séptimo EGB
Rincón de emociones.	El docente aplicó la estrategia en su salón de clase por una semana, de manera rígida y muy directa. Los estudiantes participaban con temor. Al término de la primera semana, el docente desistió y no volvió utilizar la actividad.	La docente aplicó la estrategia sin éxito. Los estudiantes no participaban.

<p>Mesa redonda.</p>	<p>El docente realizó tres sesiones de mesa redonda, la cual consistió en que los estudiantes escucharan sus anécdotas y consejos de estudios. El docente pidió participar a sus estudiantes y no lo logró.</p>	<p>La docente aplicó la estrategia por tres semanas. Al inicio de la semana (lunes) y final de la semana académica (viernes). En la primera sesión, ningún estudiante participó. En la segunda sesión, se presentó un conflicto y la docente supo utilizar el problema para incentivar la comunicación. La tercera sesión fue más participativa; se comenzó a crear un ambiente de confianza.</p>
<p>Diario de emociones.</p>	<p>Los docentes de sexto y séptimo utilizaron esta estrategia para realizar tareas dirigidas a los estudiantes: ordenaban escribir sobre un tema específico en el cuaderno de «Lengua y literatura». No se siguieron las orientaciones proporcionadas por el DECE en esta actividad.</p>	
<p>Confío en ti.</p>	<p>El docente aplicó la actividad con un poco de temor y pocas expectativas de cómo responderían los estudiantes. Se evidenció participación de los estudiantes; por momentos se creó un ambiente de aprendizaje lúdico, diferente de lo normal. Sin embargo, se presentó un conflicto y la decisión del docente fue terminar la actividad.</p>	<p>La docente aplicó esta actividad, sin embargo, por la poca confianza e interrelación con los estudiantes, no se logró el objetivo esperado. Durante la actividad, hubo muchas situaciones de conflictos y la docente suspendió la actividad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

De los datos obtenidos como grupo, llegamos a las siguientes reflexiones:

Los docentes de sexto y séptimo de EGB cumplen parcialmente con las obligaciones del docente, declaradas en el artículo 12 de la LOEI (2011), máximo reglamento y norma legislativa en el Ecuador. Por tal motivo, se entiende que los docentes realizan su labor enfocada a lo establecido en el currículo y en el cuaderno de trabajo del docente, aunque se trata solo de una guía, por lo que el docente debe adaptar dichas instrucciones con base en las necesidades y características de sus estudiantes.

Los docentes de sexto y séptimo tienen dificultades al relacionarse con sus estudiantes, y los estudiantes no tienen la confianza necesaria para expresarse afectivamente en el salón de clases. El docente de sexto es muy rígido y estricto, todo lo contrario que la docente de séptimo. Dichas actitudes y situaciones, a pesar de ser contrarias, generan el mismo problema. Y es aquí que la labor del docente requiere de equilibrio.

Se evidencia la ausencia de comunicación afectiva entre los docentes y los estudiantes, debido a la falta de confianza. Murcia (2012) destaca que las estrategias socioafectivas se dirigen al estudiante para mejorar su competencia y habilidad social, esto genera que se cree en ellos confianza, autoestima y seguridad para participar e intervenir en clases.

Los estudiantes se sienten desmotivados en las clases, porque los docentes no proponen actividades motivadoras dentro del aula. Ambos docentes se rigen por las actividades propuestas en los libros del MINEDUC, pero para los estudiantes esto se vuelve una rutina que provoca –como ruta de salida– la indisciplina, dentro y fuera del aula: muestran una conducta impropia con sus compañeros y con los docentes. Esta situación fue cotidiana en el lapso de las ocho semanas de observación; las acciones de los docentes no respondieron al problema. Referente al tema, Vázquez (2016) indica que la presencia constante de problemas de conducta en un alumno suele desembocar en la presentación de necesidades educativas especiales (NEE), no solo porque no consigue adquirir las competencias socioafectivas mínimas en la asignatura de Formación Cívica y Ética, sino porque sus efectos negativos se expanden rápidamente al resto de su vida escolar, familiar y comunitaria.

El DECE implementó un taller de cuatro estrategias socioafectivas; sin embargo, las mismas no contemplaban las orientaciones e indicaciones expresadas por la literatura declarada en el presente documento. Se evidencia una planificación rápida, sin atender al contexto, sin ordenar ni planificar el escenario, y con poca preparación y capacitación a los docentes. No se declara un objetivo de aprendizaje ni la finalidad de realizar dichas actividades. En la primera actividad, denominada «El rincón de las emociones», se evidenció que los docentes no la implementaron de la mejor manera, debido a que ellos mismos no crearon el adecuado escenario ni el ambiente de aprendizaje apropiado.

En la segunda actividad, «Mesa redonda», se obtuvieron resultados distintos en cada salón de clase. En el aula de sexto el docente, al no incentivar la participación de sus estudiantes, no desarrolló una correcta interrelación con ellos; además, no evaluó la aplicación de la estrategia y repitió la actividad a pesar de los insuficientes resultados. En cambio, la docente de séptimo utilizó el contexto y las situaciones cotidianas de sus estudiantes para incentivar la participación: en cada sesión fue cambiando y mejorando.

En la tercera actividad, «El diario de las emociones», se evidenció que ambos docentes no siguieron las instrucciones ni el objetivo de la actividad: establecer un clima de confianza con los estudiantes. Utilizaron dicha actividad para la realización de tareas, lo que generó desmotivación y desinterés en los estudiantes.

Por último, la cuarta actividad «Confío en ti», obtuvo resultados similares en cada salón de clase. Al no saber orientar, establecer reglas y crear un ambiente de confianza en sus escenarios de aprendizaje, los docentes provocaron que se generaran situaciones de conflicto y, por ende, la suspensión de la actividad.

Esta situación, obtuvo resultados insuficientes en la aplicación de las cuatro actividades. Sin embargo, las actividades se basan en el principio de un aprendizaje afectivo y fue responsabilidad de los docentes el poco éxito de las mismas. Esto demuestra que, aunque se disponga de estrategias contextualizadas, sin el aporte y compromiso del docente, no se asegura la eficacia de las mismas.

A partir de los resultados expuestos, recomendamos la creación de una guía didáctica con base en la literatura declarada y seguir las orientaciones metodológicas de Gutiérrez (2008),

Rosas (2007), y Yániz y Villarodón (2006), además de tener en cuenta las observaciones y la experiencia expuestas desde el papel por los observadores e investigadores para la creación de dicha guía didáctica.

IV. CONCLUSIONES

La literatura declarada de autores como Rosas (2007) y Romero (2008), demuestra y resalta la importancia de las estrategias socioafectivas dentro de la educación. Las estrategias socioafectivas ayudan al docente y al estudiante a mejorar sus relaciones interpersonales y sociales, además de preparar al estudiante a enfrentar situaciones cotidianas para aprender a identificar, determinar, controlar y expresar sus emociones. En cambio, el docente debe identificar las necesidades y características peculiares y específicas de sus estudiantes, para lograr un equilibrio de emociones y un ambiente de aprendizaje de franca comunicación.

Los escenarios de aprendizajes y ambientes de aprendizajes son términos complementarios y subyacentes. El escenario de aprendizaje es el espacio –sea físico o virtual– y todo el material que el docente utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ambiente de aprendizaje es la acción e interrelación que se produce en el escenario de aprendizaje. Los docentes, a pesar de tener en su formación inicial el conocimiento de dichos términos, no reconocieron, identificaron ni planificaron en función de estos factores.

Se recomienda la creación de una guía de estrategias socioafectivas, en función de los resultados y el análisis de las observaciones declaradas. De igual forma, se sugiere capacitar a los docentes participantes en el estudio para construir conjuntamente nuevas actividades contextualizadas y que respondan a las necesidades de los estudiantes. ■

REFERENCIAS

- Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1/2), 179. <https://bit.ly/3oCU8vM>
- Efstathios, S. (2017). *Escenario, contexto y ambiente de aprendizaje*. <https://bit.ly/3oAE4uA>
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 63-72. <https://bit.ly/3aAuCTh>
- Gutiérrez, C. (2008). *Estrategias para mejorar las habilidades sociales en niños y niñas de parvulario del Colegio Montessori British School. Universidad de la Sabana*. Instituto de posgrados. Especialización en Pedagogía e Investigación en el aula Facultad de Educación. Bogotá. <https://bit.ly/3pDXBM1>
- LOEI (2011) *Artículo 2 y 11*. Registro Oficial No. 417, del 31 de marzo del 2011. <https://bit.ly/3oCsxLt>

- López, I. y Lillo, R. (2010). *Investigación cualitativa*. España: Hurtado Ediciones.
- MINEDUC (2012). *Estándares de calidad educativa*. <https://bit.ly/3tdyoKD>
- MINEDUC (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://bit.ly/2NOPv5b>
- Murcia, G. (2012). *Estrategias socioafectivas en la educación universitaria*. Bogotá. <https://bit.ly/3pG61m8>
- Romero, P. (2008). *Pedagogía de la humanización*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Rosas, L. (2007). Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. *Paradigma*, 28, 2, 181-196. Maracay. ISSN 1011-2251. <https://bit.ly/3jbDqTh>
- Viveros, P. (2008). *Ambientes de aprendizaje; Una opción para mejorar la calidad de la educación*. Universidad Euro Hispanoamericana. <https://bit.ly/2Ywl31V>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos monográficos del ICE*, 12. Bilbao: ICE de la UD.

EXPECTATIVAS E INTENCIÓN DE CONTINUAR ESTUDIANDO EN JÓVENES CON TRAYECTOS DISCONTINUOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

EXPECTATIONS AND INTENTION TO CONTINUE STUDYING IN YOUNG PEOPLE WITH DISCONTINUOUS TRAJECTORIES IN UPPER HIGH SCHOOL

Amparo Romero Valseca¹

Martha Leticia Gaeta González²
<http://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Valentín Martínez-Otero Pérez³
<https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>

Recibido: abril 22, 2021 – Aceptado: mayo 12, 2021

RESUMEN

La educación adquiere un carácter transcendental para el desarrollo de la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto. Esta relevancia se acentúa en la educación media superior, que sitúa al joven en edad de tomar decisiones para su vida futura. Sin embargo, ante la complejidad que envuelve la realidad académica, muchos jóvenes deciden abandonar los estudios, aunque eventualmente –no de manera irreversible–, pues en algunos casos se plantea el retorno escolar a partir de sus expectativas e intencionalidades. La presente investigación tiene como objetivo analizar los principales aspectos académicos relacionados con las expectativas y la intención de continuar los estudios, en alumnos con trayectos académicos discontinuos de bachillerato. La fundamentación teórica comprende las expectativas y

¹ Candidata a doctora en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Docente titular de tiempo completo en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, México. amparo.romero@upaep.edu.mx

² Doctora en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. marthaleticia.gaeta@upaep.mx

³ Doctor en Psicología, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director del Grupo Complutense de Investigación «Psicosociología de la violencia: educación y prevención», Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor investigador, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. valenmop@edu.ucm.es

la intención de continuar estudiando, así como los aspectos personales y académicos involucrados. Se trata de estudio cualitativo que, mediante un estudio de caso instrumental, recoge los pensamientos expresados de diez estudiantes con trayectos académicos discontinuos, pertenecientes a tres centros escolares del estado de Puebla, en México. El análisis de los datos, a partir de una entrevista semiestructurada, evidencia que el retorno a los estudios obedece a distintas circunstancias personales y del contexto. A su vez, el afianzamiento de los hábitos de estudio y los apoyos escolares, favorecen la generación de las expectativas y la intencionalidad de los alumnos para concluir el bachillerato, e incluso realizar estudios posteriores.

Palabras clave: expectativas, intención académica, regreso a la escuela, trayectoria académica.

ABSTRACT

Education acquires a transcendental character for the development of people's lives and society's growth as a whole. This relevance is accentuated in Upper Secondary Education and places young people at the age of making decisions for their future life. However, given the complexity surrounding educational reality, many young people decide to abandon their studies, although in some cases not irreversibly, presenting the return to school based on the expectations and intentions of the young people. The present research aims to analyze the main academic aspects of the expectations and intention to continue studying in upper high school students with discontinuous academic trajectories. The theoretical foundation includes the expectations and intention to continue studying and the personal and academic aspects involved. Through an instrumental case study, it is a qualitative study that collects ten students' thoughts with discontinuous academic paths from three School Centers in the state of Puebla in Mexico. The data analysis, based on a semi-structured interview, shows that the students' return to studying has different personal and context circumstances. In turn, study habits and school supports favor the generation of students' expectations and intentionality to complete their high school studies and beyond to the next educational level.

Keywords: expectations, academic intention, school return, educational trajectory.

INTRODUCCIÓN

En un contexto de cambios vertiginosos acentuados por los avances tecnológicos y científicos y las dinámicas sociales y familiares, pero también de crisis sanitarias y socioeconómicas, así como de nuevas demandas y exigencias en el mercado laboral para el crecimiento individual y social de las personas, la educación desempeña un papel fundamental y, a su vez, se identifica como un elemento que propicia el desarrollo de los países. Como propone Delors (1996), la educación en un sentido profundo ayudará a las personas a descubrir, despertar e incrementar sus aptitudes creativas para que alcancen su plenitud de ser y aprender.

Estos fines educativos cobran un valor sustancial para los jóvenes, cuyos trayectos académicos se encuentran condicionados por distintos factores –personales, escolares y de eventos vitales– en estas realidades que les ha tocado vivir, y que inciden en sus decisiones de continuar o no con sus estudios. Es por ello que uno de los retos más grandes para México, en lo que se refiere al ámbito educativo, supone reducir el abandono escolar de los alumnos, priorizando la conclusión de sus estudios. Estos aspectos cobran especial relevancia en el nivel

medio superior, ya que esta etapa educativa constituye un punto de inflexión para el acceso a los estudios superiores o bien para la inserción al ámbito laboral.

De acuerdo con Urrutia y Martín (2015), en la educación media superior (EMS) se presentan los indicadores más graves de abandono escolar. Las principales causas están relacionadas con los problemas económicos o con las dificultades académicas, por ejemplo, haber reprobado materias; aparecen con menor incidencia, la asignación de un turno distinto al deseado, la ubicación de la escuela, la presencia de un embarazo, o haber sido molestados por compañeros (SEP, 2012).

Una perspectiva interesante que considera las decisiones educativas del alumnado (Blanco, 2014), es la posibilidad de la interrupción de los estudios como evento no definitivo, pues se ha evidenciado que más de uno de cuatro jóvenes que salieron, antes de concluir la EMS, decide retornar. Como señalan De la Cruz y Matus (2019), la principal razón para regresar a los estudios deriva de las actividades realizadas por los estudiantes durante el período en que no asisten a la escuela, puesto que muchas veces desarrollan jornadas laborales rutinarias y extenuantes, con escasos salarios y nulas prestaciones. De tal forma que las experiencias individuales inciden en el replanteamiento de la actividad escolar, así como en la voluntad y disposición de retomar el trayecto formativo; con ello, consideran que dispondrán de mejores oportunidades laborales.

Con el propósito de mostrar elementos que favorezcan la conclusión escolar de los jóvenes, algunos estudios (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Beal y Crockett, 2010), presentan evidencia sobre la implicación que tienen las expectativas en su consecución académica. Otras investigaciones (Moya, 2017; Morales y Correa, 2015), revelan que la intención es un elemento fundamental para la concreción de las metas propuestas.

La presente investigación plantea la formulación de expectativas, seguida de la intencionalidad, como los dos elementos que orientan al alumno a percibir, crear y concretar un proceso académico exitoso. A su vez, dada la importancia de diversos aspectos escolares en la generación de las expectativas y la intención académica de los alumnos, estos han sido considerados en el presente estudio. Con base en estos planteamientos, el interés de esta investigación es conocer cuáles son las claves escolares que propician la construcción de expectativas e intención académicas, asociadas a la permanencia y conclusión de los estudios de bachillerato de los alumnos que han dejado los estudios durante un ciclo escolar o más, y se reincorporan para continuar su trayecto formativo.

REFERENTES TEÓRICOS

Las expectativas académicas

Las expectativas se refieren a la percepción subjetiva que la persona tiene sobre la proyección de sus oportunidades futuras, a partir de la valoración de su propia actuación. Como apuntan Pérez-Gañán y Pesántez (2017), las expectativas se constituyen a largo de la experiencia cotidiana, a través de la cual, el sujeto evalúa un conjunto de condicionantes entre las que destacan la percepción que tiene de sí mismo, de su situación y de los elementos con los que cuenta para alcanzar las metas que se ha propuesto. De acuerdo con González (2015), las personas se sienten motivadas cuando se creen capaces de cumplir con una tarea y, por tanto, las recompensas que esperan serán proporcionales al esfuerzo realizado.

En el ámbito educativo, las expectativas de los estudiantes representan un predictor de la actividad académica del alumno. Como señalan Beal y Crockett (2010), las metas y expectativas de los estudiantes se encuentran vinculadas y auguran el nivel educativo que pueden alcanzar, ya que representan aquello que los estudiantes proyectan realizar y concretar durante su formación académica.

Así, las expectativas académicas envuelven los pronósticos trazados por los estudiantes en cuanto a lo que anticipan lograr en su actividad académica durante su trayecto escolar en el bachillerato y, previsiblemente, en el siguiente nivel educativo. No obstante, estas expectativas no establecen la certeza del logro proyectado, sin una intención genuina que promueva la conducta hacia la meta.

La intención de continuar estudiando

Desde una mirada de construcción progresiva del sujeto, su comportamiento puede originarse a partir de un proceso consciente de valoración y reflexión. En este sentido, como plantea Moya (2017), la intención constituye una brújula que guía la acción del sujeto en relación con los fines propuestos. Para efectos de objetivos académicos, el alumno basará en la intencionalidad, el impulso que dirija su acción educativa y que movilice su capacidad intelectual para alcanzar las metas académicas propuestas.

Desde la perspectiva teórica de Ajzen (1991, 2020), el modelo de conducta planeada –mediante las tres dimensiones que lo conforman–, abre la posibilidad de predecir las intenciones de llevar a cabo ciertos comportamientos:

- a) **Actitud hacia la conducta:** como aspecto emocional, se relaciona con la valoración de aquellos beneficios que el alumno percibe que puede obtener al realizar el comportamiento.
- b) **Norma subjetiva:** se asocia con la importancia que el estudiante otorga a la opinión de las personas significativas para él, respecto de sus acciones.
- c) **Percepción o conciencia de control:** constituye el elemento moderador, es decir, cuánto control cree que tiene el estudiante como referente de aquellas situaciones que están a su alcance, así como de las que no lo están.

Esta propuesta prevé que cuanto mayor fuerza aparezca en la actitud, la norma subjetiva y el control conductual, mayor será la intención hacia la conducta y, con ello, será más probable que la persona realice una conducta determinada; en este caso, la intención para realizar un comportamiento académico encaminado a la consecución de los estudios. La solidez de esta teoría se apoya en distintos estudios (Guzmán *et al.*, 2014; Maxwell Peprah *et al.*, 2020) realizados con poblaciones de jóvenes estudiantes, que prueban su utilidad y capacidad predictiva de la intención para el comportamiento académico del alumno.

Factores académicos y desempeño escolar

La complejidad que implica establecer los diferentes elementos que pueden contribuir a la formulación de las expectativas e intención académica de los estudiantes con trayectos académicos discontinuos en el bachillerato, ha llevado a considerar la incidencia de los hábitos de estudio y los apoyos escolares, como principales factores de este proceso.

De acuerdo con Perrenoud (1996), el hábito es propuesto como una serie de costumbres y maneras de apreciar, sentir y conducirse de una persona, y que en el ámbito educativo se relacionan con un conjunto de actividades intelectuales desarrolladas por el alumnado durante su trayecto académico, induciendo así sus habilidades mediante métodos y técnicas de aprendizaje. Al respecto, Martínez-Otero (2009) sugiere que la práctica constante de las actividades académicas, con los adecuados procedimientos y recursos, condiciona los buenos resultados académicos, en concordancia con el esfuerzo realizado por el alumnado.

Como señalan Martínez-Otero y Torres (2005), ante la complejidad del hábito de estudio, se pueden retomar las contribuciones del paradigma conductista, que se centra en el fomento de hábitos y técnicas de estudio, y del paradigma cognitivista, que se interesa por los procesos mentales de comprensión y metacognición. La combinación de estos paradigmas, en un contexto humanista atento a las circunstancias de cada estudiante, favorece el desarrollo armónico de la inteligencia, la voluntad y los intereses del alumno.

Se presume que los procesos y las actividades que favorecen la creación y el fortalecimiento de los hábitos de estudio, implican a su vez la organización de una práctica docente con acciones que promuevan el encauzamiento paulatino de movilización y ejercitación de habilidades para el aprendizaje. Es decir, se precisa una labor docente comprometida mediante la cual, en la medida de lo posible, se reconozcan escenarios preventivos, de ayuda y orientación en el proceso de formación integral del joven que, expresada desde una perspectiva humanista, coloca en el centro de la educación al alumno, cuya finalidad debe ser el compromiso, la responsabilidad y el asesoramiento con arreglo a una visión sistémica que logre encauzar el crecimiento del estudiante, como lo propone Gaeta (2018).

Tal como sugiere Martínez-Otero (2011), el quehacer académico, desde una mirada humanista, implica colocar en el centro de este proceso a la persona –en un sentido amplio, de plenitud y complejidad–, en el cual es necesario desarrollar un conjunto de acciones para atender las necesidades del alumnado.

METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo. Busca favorecer que este estudio se aproxime a la situación real y verdadera de las acciones sociales de las personas a las que se investiga, destacando el interés de los significados y la interpretación de la subjetividad (Álvarez-Gayou, 2003). Esta perspectiva posee una dimensión cualitativo-fenomenológica, sensible al contexto y comprometida con la objetividad (Fuster, 2019). La fenomenología, por su naturaleza, explora las vivencias y registra aspectos de la cotidianidad, con especial sensibilidad respecto de la problemática de la vida en el mundo; se trata de una senda investigadora descriptiva, interpretativa y comprensiva.

Participantes

Los sujetos de estudio fueron diez alumnos pertenecientes a tres bachilleratos generales (dos de turno matutino y uno vespertino) en la modalidad educativa de centros escolares, en la ciudad de Puebla, México. Al momento del estudio, los participantes tenían una edad promedio de 17.5 años y todos presentaban la particularidad de haber dejado de estudiar

durante un ciclo escolar y haberse reincorporado a los estudios de bachillerato. Del total de participantes (10), dos cursaban el segundo semestre, tres el cuarto y cinco el sexto.

Algunos datos que ayudan a comprender el perfil heterogéneo de los estudiantes son los atributos del contexto familiar y laboral: seis vivían con una familia conformada por padre, madre y hermanos; dos vivían con madre y hermanos; una era madre soltera y vivía con su hija, madre, hermanos y abuelos, y una vivía con pareja e hijo. A su vez, cuatro alumnos combinaban los estudios con el trabajo, dos estudiaban y atendían a sus hijos y solo cuatro estaban dedicados a los estudios.

Para mantener la confidencialidad de los datos, se ha asignado un código de identificación a cada participante (iniciales del nombre, modalidad del centro, diagonal, siglas de la institución: tabla 1). Cada estudiante y su realidad particular sirvieron de instrumento para la construcción del estudio de casos instrumental (Stake, 2007).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes

ID	Participante	Sexo	Edad	Semestre de estudios	Modalidad del centro
01	MBV/C	Hombre	16	2°	Vespertino
02	JJBV/C	Hombre	19	6°	Vespertino
03	ÁBM/C	Hombre	18	4°	Matutino
04	CBM/C	Mujer	17	4°	Matutino
05	MBM/C	Hombre	19	6°	Matutino
06	FBM/C	Mujer	18	6°	Matutino
07	FJBM/C	Mujer	18	6°	Matutino
08	FBM/GDO	Hombre	18	4°	Matutino
09	LBM/GDO	Mujer	16	2°	Matutino
10	JABM/GDO	Hombre	19	6°	Matutino

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos

Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas, mediante una guía con treinta y cuatro preguntas, iniciando con una ficha de identificación del alumno, recolectando datos concernientes a: edad, sexo, estructura familiar, tiempo de alejamiento de los estudios, e instituciones educativas en las que ha cursado el bachillerato. Enseguida se interrogó sobre el perfil de los estudiantes en la consecución de sus estudios: razones de abandono / reincorporación,

expectativas e intención académicas. Finalmente, el tercer conjunto de interrogantes se centró en los aspectos académicos que contribuyen al desempeño escolar: hábitos de estudio y apoyos escolares.

Procedimiento de recolección de datos

Con la autorización del personal directivo de las instituciones educativas, se realizó el acercamiento a los padres/tutores de los alumnos participantes para solicitar su consentimiento por escrito para entrevistar a sus hijos, así como para la divulgación de algunos fragmentos de los comentarios recabados, asegurando la confidencialidad de los datos. Las entrevistas a los participantes se realizaron de manera voluntaria e individual, con una duración promedio de 45 minutos cada una; todas fueron grabadas en audio y transcritas de manera textual para su posterior análisis. Asimismo, se tuvo acceso a los expedientes escolares de los diez participantes.

Análisis de los datos

La estrategia que se siguió con la información obtenida de las entrevistas, fue el análisis de contenido (Izcara, 2014), el cual permitió la simplificación de la información, mediante la reducción y descomposición en fragmentos homogéneos del contenido de los datos, conjuntamente con la reagrupación temática, logrando elementos de análisis más selectos y manejables. Esto facilitó la codificación del dato y la identificación de patrones comunes para llegar a la saturación del dato.

Como plantea Bardin (2002), el análisis de contenido requiere una hermenéutica controlada, basada en la inferencia de contenidos y continentes, considerando que además de descriptivo es inferencial, pues no pretende únicamente presentar frecuencias sino establecer conclusiones. De ahí que es un método científico que ofrece inferencias educativas a partir de datos preponderantemente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990).

Una vez procesada y analizada la información, los datos fueron organizados en dos dimensiones:

- a) Consecución de los estudios, dividido en tres categorías: razones de abandono/reincorporación; expectativas, e intención académicas.
- b) Aspectos académicos que contribuyen al desempeño escolar, que comprenden dos categorías: hábitos de estudio y apoyos escolares.

Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó con rigor ético en cuanto al manejo de la información recabada, y cuidando la identidad de las instituciones y los participantes. Es por ello que se ha omitido la identidad de los participantes, así como de las instituciones educativas y los datos han sido usados solo con fines de investigación.

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales hallazgos derivados de las entrevistas, así como de los expedientes escolares de los diez participantes, a partir de las categorías preestablecidas y el objetivo de investigación.

Todos los participantes se reincorporaron al bachillerato, después de haber dejado los estudios durante un ciclo escolar; ocho de ellos regresaron a la misma institución educativa y al mismo turno, mientras que una estudiante procede de una escuela particular y otra viene de una institución de otro país. Con estos datos advertimos que el alejamiento de las instituciones educativas, si bien sí produce una ruptura, también mantiene latente la posibilidad de regresar. Este hallazgo concuerda con los aportes de distintos investigadores (Blanco *et al.*, 2014; Weiss, 2018), quienes han coincidido en señalar que las sendas académicas de muchos jóvenes suelen estar fragmentadas y, por consiguiente, surgen los casos de estudiantes con intentos reiterados de reingreso a la educación formal.

Consecución de los estudios

A continuación se exponen las tres categorías que han sido incluidas en esta dimensión: razones de abandono/reincorporación, expectativas e intención académicas.

En torno a las *razones que originaron el abandono* de los estudios de los diez participantes, en general se encontró que han sido: por falta de interés (un hombre); reprobación de materias (tres hombres y una mujer); situación de embarazo (dos mujeres); incursión al ámbito laboral y cambio de ciudad (dos hombres), o de país (una mujer).

Las problemáticas académicas que enfrentan los alumnos por el bajo interés, y con ello las bajas calificaciones o materias reprobadas, suelen generar la desafiliación escolar de manera anticipada (Marchesi y Hernández, 2014), como refieren los siguientes alumnos:

- «No le tomé la seriedad correspondiente, ciertamente fue por holgazán [que] reprobé materias» (MBM/C).
- «Reprobé cinco materias: sentía que ya no podía y causé baja temporal» (ÁBM/C).
- «Me sentí abrumado por la escuela. Ya no me gustaba y perdí las ganas a seguir estudiando» (FBM/G).

El embarazo prematuro, como razón para la desafiliación escolar, ha generado en las alumnas sentimientos de vergüenza y malestar por la responsabilidad que implica la maternidad adelantada (Estrada-Ruiz, 2015), por ejemplo:

- «Por incomodidad. La verdad fue vergüenza de que mis compañeros me vieran embarazada» (CBM/C).
- «Porque ya no tenía sentido para qué venir, si ya tenía una responsabilidad de cuidar a mi bebé. Ya no le veía caso» (FJBM/C).

Por su parte, se evidencia un contexto socioeconómico inseguro; los acontecimientos familiares y de inestabilidad laboral, propician situaciones que poco aportan al proceso académico de los alumnos, como:

- «Mi papá salió de viaje a Ciudad Juárez por trabajo y yo lo alcancé, y estuve viviendo ahí cerca de ocho meses; ese tiempo no estudié» (JABM/G).

«Por motivos personales. Me cambié de ciudad por situaciones de mi trabajo» (JJBV/C).

«Vivía en mi país, en República Dominicana. Mi abuela falleció y me tuvieron que traer para México. Tenía mis papeles vencidos, el trámite quedó hasta noviembre. Cuando llegué acá, no me quisieron aceptar en ninguna escuela; por eso perdí ese ciclo escolar» (LBM/G).

Por otro lado, entre las *razones para la reincorporación a los estudios*, se identifican nuevamente aspectos relativos al género; en el caso de las jóvenes que tuvieron la circunstancia de embarazo, su condición de madres se distingue como un factor que favorece el esfuerzo para dar continuidad a los estudios:

«Para salir adelante. Me dio ánimos de regresar, mi bebé» (FJBM/C).

«Para prepararme para mi vida, para el futuro, ya que no me di por vencida y no quise quedarme como las mamás adolescentes: sin estudiar» (CBM/C).

Por su parte, la decisión de continuar los estudios puede estar apoyada por algunos elementos relacionados con las realidades vividas por el alumno, durante el tiempo de alejamiento del sistema educativo (De la Cruz y Matus, 2019). Así, se advierten las limitaciones de acceso al trabajo para los jóvenes de estas edades durante el tiempo que estuvieron alejados de la escuela, que incentivan el regreso a los estudios, por ejemplo:

«No me gustaba quedarme atrás de los otros chicos y, bueno, regresé y comencé trabajar en Puebla. Veía a los demás cómo se iban a la escuela y yo me iba a trabajar. Trabajo desde los 11 años, y trabajar como obrero, es matarse» (JJBV/C).

«Pues quería superarme un poquito más y no estancarme nada más en segundo año, y más que nada para tener un taller un poco más profesional» (JABM/G).

En lo que se refiere a las *expectativas académicas* de los participantes, la idea de dar continuidad a su trayecto académico se relaciona con la valoración de los beneficios de concluir el bachillerato, así como de su capacidad para desarrollar el trabajo académico. Como señalan varios investigadores (González y Valenzuela, 2016; Neuville y Frenay, 2012), el estudiante percibe cierta capacidad para lograr las metas académicas que se ha propuesto, de acuerdo con la valoración que realiza de los elementos con los que cuenta en un momento determinado.

El retorno a los estudios de bachillerato de los diez alumnos –según refieren–, propicia en ellos la motivación para la finalización de los estudios de bachillerato, en busca de mejores oportunidades laborales, por ejemplo:

«En lo personal estoy muy motivado para concluir mis estudios. Entre más preparado estás, puedes tener una mayor cantidad de ingresos y eso es una mejor calidad de vida» (ABM/C).

De igual manera, se observa un sentido de competencia para continuar a un nivel de educación superior o técnico, como se expone en los siguientes testimonios:

«Pues yo creo que ya terminé el bachiller finalizando este ciclo escolar: ya no debo materias. Este año voy a aplicar para la universidad en la carrera de medicina en la BUAP; en caso de que no ingrese, pues me gustaría volver a intentar» (MBM/C).

«Terminando el bachillerato voy a estudiar Ingeniero Mecánico Automotriz. Mi meta es concluir [los estudios], y mi visión a futuro, es empezar un taller mecánico» (JABM/G).

A partir de estos testimonios, se observa en los participantes la prevalencia de expectativas académicas favorables, ya que en su mayoría, esperan concluir los estudios de bachillerato en un rango de seis meses a dos años. Esta condición se propicia por la conexión de la meta académica y la viabilidad percibida (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Elias y Daza, 2019), así como por su situación académica actual. En el momento de realizar la investigación, cinco de ellos estaban a punto de finalizar el sexto semestre y ocho tenían una situación académica regular, además, una participante obtuvo el mejor promedio de grupo.

Sin embargo, también se observan algunas dudas respecto de la continuidad de los estudios y el ingreso en el siguiente nivel. Esta circunstancia suele presentarse cuando los participantes no han logrado una solidez académica en su tránsito por el bachillerato y se encuentran con materias reprobadas; de igual manera en algunos casos en los que el trayecto académico por el bachillerato todavía es prolongado, según se expone en los siguientes testimonios:

«Ahorita por el tiempo que me fui, debo cuatro materias, entonces pues no creo certificar y pues yo creo que en un año más termino. Es que a mí me gustaría repetir el sexto semestre, para sentirme más segura en los estudios» (FJM/C).

«Si termino mi bachillerato (que ojalá sí), me gustaría tal vez realizar estudios de una carrera de médico forense o programación de computadoras, porque si me vuelvo a salir, ahora sí ya no creo regresar al bachiller» (MBV/C).

En cuanto a la *intención académica*, se ha tomado como base para el análisis, el modelo de conducta planeada (Ajzen, 1991), que integra la acción conductual en relación con la intencionalidad, a partir de la interconexión dinámica de tres elementos: actitud hacia la conducta (valoración subjetiva respecto del resultado esperado); control percibido (percepción de capacidades/competencias para el desempeño del comportamiento), y norma subjetiva (presión social percibida para participar en un comportamiento).

En cuanto a la *actitud hacia la conducta*, la mayoría de los participantes creen que el reingreso a los estudios ha sido un buen comienzo para continuar su trayecto académico, algo que se ha visto favorecido por la valoración subjetiva de los beneficios de la conclusión de los estudios de bachillerato. En general consideran que les permite ampliar sus conocimientos y capacidades para ser «alguien» en la vida; así como para lograr mejores oportunidades laborales y económicas, por ejemplo:

«Personalmente, estudiar creo es muy importante para [las] diferentes oportunidades que se me presenten en la vida, tanto económicamente, como el crecer personalmente, y pues tener conocimientos amplios. Es algo muy importante para mi vida» (CBM/C).

También advertimos un caso que evalúa, como un trámite, la culminación del bachillerato y percibe como de poco beneficio la continuidad de los estudios en el nivel universitario:

«Un logro de cajón, o sea: sí colgaría en mi casa mi título tal vez, pero nada más. Es como un trámite» (FBM/C).

En torno al elemento social o *norma subjetiva*, aparece un discernimiento subjetivo en los jóvenes, en el que subyace el valor positivo otorgado a la opinión de las personas importantes, principalmente a los miembros de la familia, como los referentes para la toma de

decisiones de los alumnos. Particularmente, se observa el alto valor otorgado a las opiniones del padre o de la madre, seguido por los hermanos y abuelos. Como señalan Heiny *et al.* (2019), la norma subjetiva se encuentra asociada a los trasfondos culturales, y la familia, en particular, constituye el elemento con mayor fuerza de la norma subjetiva. Así lo expresa un participante:

«Mi mamá sí se preocupó; por algo me dijo que sí entrara. Mi hermano es quien más me ayuda, me entiende y me dice que me ponga las “pilas”. Y pues más que nada, por mi hermana, para que ella no vea lo que yo hice» (MBV/C).

Además de la familia, también se advierte la valoración positiva que otorgan los participantes a la figura docente, por ejemplo:

«Mi familia y ya después los maestros. Digamos que no están muy lejanos, pero sí por importancia» (FBM/GDO).

«Su forma de ser de la profesora, me agrada; es que también –es como cuando nos enseña–, como que sí te da unos buenos ejemplos. Hay algunos maestros que sí me gusta como dan sus clases: el profesor de Química, me gusta su forma de ser, cómo enseña y explica las dudas» (MBV/C).

En cuanto al *control conductual*, con base en los datos, se observa que nueve participantes valoran positivamente la continuidad de su trayecto académico. Si bien indican que les gusta estudiar, también reconocen que les falta fortalecer algunos aspectos como: la disciplina, la constancia, la tolerancia a la presión académica y la organización del tiempo destinado a algunas responsabilidades personales y familiares, de forma proporcional a los espacios destinados a desarrollar las actividades y los compromisos académicos. Así se expone en los siguientes testimonios:

«Me gusta el estudio, tengo la motivación, y pues, nada más necesito trabajar en el razonamiento, la tolerancia y no distraerme» (JABM/GDO).

«Un tiempo estuve lejos de la escuela, y pues sé que hay algunos alumnos que de plano no regresan, y no siguen estudiando, pero no es mi caso. Siento que todo se me facilita, pero sí es práctico. ¿Cómo superarlo? Pues, yo creo que necesito trabajar más la disciplina» (JJMV/C).

«Ha sido complicado, porque cuando estoy con los estudios, también estoy con la nena. A veces estoy sentada y llega ella, y se sienta en mis piernas, y tal vez no tengo el mayor enfoque, pero lo dejo para después, cuando [ella] esté dormida. Ser constante, no perder el motivo y con un punto fijo, y pues las ganas para crecer. Me preocupa la presión y la falta de constancia, pero estoy luchando contra eso» (CBM/C).

Por su parte, también se aprecia la falta de estrategias de estudio como un aspecto que incide de manera negativa en la percepción de control de los estudiantes, como sugiere el siguiente testimonio:

«No soy como de estar, sentarme y ponerme hacer; me aburre, me estreso mucho. No tomo tiempo, porque no soy de esas personas que en verdad se meten mucho al estudio-estudio...». (MBV/C).

Aspectos académicos y su contribución al desempeño escolar

A continuación se exponen las dos categorías incluidas en esta dimensión: hábitos de estudio y apoyos escolares.

Respecto de los *hábitos de estudio*, estos involucran la forma en que se llevan a cabo las prácticas diarias en cuanto a la realización de tareas en el quehacer académico. Desde un enfoque integral en la actividad de estudiar (Martínez-Otero y Torres, 2005; Martínez-Otero, 2009), los hábitos de estudio despliegan armónicamente la inteligencia, la voluntad y los intereses del alumno (planificación, organización, esfuerzo, así como el uso de materiales de apoyo).

A continuación se exponen los testimonios de algunas de las actividades que los participantes consideran relevantes llevar a cabo regularmente y que pueden relacionarse con la generación del hábito de estudio; destacan la asistencia regular a clases, la organización del tiempo dedicado a los estudios, así como la entrega de tareas y trabajos:

«Dedico siete horas escolares y unas cuatro horas de trabajo en las tareas diarias, le ayudo a mi mamá en su local, trabajo unas dos o cuatro horas diarias; pero le dedico el resto del tiempo a mi tarea, luego me duermo hasta las doce de la noche. Me agarran las prisas, pero siempre termino haciendo todo» (LBM/GDO).

«En mi tiempo libre hago mi tarea y estudio un poco: como una hora aproximadamente, aparte del horario escolar. En algunas materias me siento con un poco más de confianza, estoy seguro de lo que digo es cuando más participo. Si faltó a clases, busco que me justifiquen mi falta y trato de ponerme al corriente» (ÁBM/C).

De igual forma, refieren la optimización del tiempo y de los recursos de apoyo (como el uso de Internet y redes sociales):

«Me enfoco en lo que tengo que leer o estudiar. Si tengo pendientes, los anoto desde días antes y me ahorro un espacio en mi día, cuando es [trabajo] en equipo. Pues sí, diría que las redes sociales son una buena herramienta para repartir el tema» (FBM/GDO).

Sin embargo, también se han identificado dificultades en algunos participantes para la comprensión de los materiales, así como la falta de seguridad en sí mismos, que inhibe su participación en clase y la consistencia respecto de las actividades.

«En algunas clases no me gusta participar; no entiendo nada en Matemáticas» (FJM/C).

Además, el desarrollo de la vida estudiantil de seis participantes, se combina con otras obligaciones del ámbito laboral y familiar, como se expone en los siguientes testimonios:

«Falta de tiempo para dedicarle al estudio. Dedico tiempo a cuidar a mi bebé. Debo cuatro materias y no creo certificar» (FJBM/C).

«Cuando se me hace tarde, pues sí ya dejo perder el día y pues me pongo a trabajar. Tengo que trabajar» (JABM/GDO).

Con base en los datos, se aprecian acciones realizadas por algunos participantes que contribuyen a su quehacer académico y que generan buenos resultados. En concordancia con Martínez-Otero y Torres (2005), en la actividad de estudiar es necesario enlazar el sentido de esfuerzo intencional del aprendizaje con el fortalecimiento intelectual del alumno. Sin embargo, al mismo tiempo se observan limitantes para la generación del hábito de estudio, que pueden relacionarse con alejamiento temporal de los estudios, así como el tener que compaginar el estudio con las responsabilidades laborales y familiares.

Frente a los *apoyos escolares*, se han contemplado aquellas acciones llevadas a cabo por los orientadores educativos, los tutores y los docentes, que de manera complementaria contribuyen al logro académico de los alumnos (Figuera *et al.*, 2015). Coincidiendo con la propuesta de Martínez-Otero (2011) sobre el quehacer académico, aquellos profesores que logran establecer un diálogo abierto, cercano y de apoyo con los estudiantes, contribuyen de forma positiva y sustancial al logro de resultados académicos y personales.

En cuanto al apoyo del equipo docente, se observa la relevancia de la atención personalizada, acorde a las necesidades de cada estudiante, como se evidencia en los siguientes testimonios:

«Cuando me salí de la escuela, me apoyaron con la información sobre las fechas para que pudiera acreditar todas las materias; también me dijeron que era posible que pudiera regresar a estudiar. Creo que los profesores se preocupan mucho por los alumnos, ven las capacidades y debilidades» (MBM/C).

«Mi tutor escolar, me ha dicho que le eche ganas a la escuela y que ¡sí se puede! Ha estado pendiente de mí en la escuela» (FJBM/C).

La generación de confianza también es percibida por la mayoría de los alumnos como un elemento sustancial, relacionado con la atención y el asesoramiento docente, el cual está inmerso en la actividad pedagógica (Álvarez, 2017; Bisquerra, 2006). Por ejemplo:

«Una maestra de Orientación que se ofreció para hablar conmigo, me ha estado brindando apoyo con pláticas, para trabajar un poco sobre mis inseguridades. Constantemente estoy luchando contra eso y, bueno, pues eso ha sido de ayuda para mí» (CBM/C).

«Algunas maestras me dicen que soy su mejor alumna, me tratan muy bien. Pido ayuda a los profesores de Matemáticas y Química, porque son las materias que más se me dificultan. Los maestros me apoyan mucho en cualquier duda que tengo, siempre me la contestan» (LBM/G).

CONCLUSIONES

Consideramos que el presente estudio aporta evidencias que posibilitan la comprensión del actuar académico de los jóvenes, con trayectos académicos discontinuos en su proceso formativo en el bachillerato, así como de aquellos elementos personales y académicos que inciden en la construcción de sus expectativas e intención de continuar con su trayecto formativo, de cara a la conclusión de los estudios de bachillerato, e incluso a la posibilidad de continuar estudios superiores. A continuación se exponen las principales conclusiones, a partir de las dimensiones y categorías de análisis.

- a. Las vivencias particulares de los participantes durante la desafiliación escolar, los condujo a la revaloración de los estudios. A su vez, se identifica que las *expectativas académicas* constituyen un elemento que se fortalece con la reincorporación a los estudios, con los buenos resultados académicos y con el avance de los semestres del nivel bachillerato; se logra entonces el involucramiento académico de este colectivo que ha vencido la desafiliación escolar. Así, emergen en la mayoría del alumnado, las expectativas de largo alcance en la continuidad de su trayecto hacia el nivel técnico o de licenciatura. Sin embargo, todavía existen casos que presentan dudas y no logran afianzar la expectativa académica.

- b. En cuanto a las intenciones académicas, en este colectivo de alumnos, se observa el vínculo entre los factores personales y contextuales implícitos en su actividad de estudiar; la mayoría otorga una valoración positiva a la continuidad académica (actitud hacia la conducta), lo cual incide en su intencionalidad. A su vez, se identifica que la familia (componente social) posee un papel sustancial en la intención del actuar académico del alumno.

No obstante, la formulación de la intención hacia la conducta académica, en algunos casos se ve afectada por la presencia de ciertos factores personales limitantes de la concreción del actuar del estudiante (control de la conducta). Entre los más significativos, se acentúa la falta de disciplina y tolerancia frente a la presión académica; así como la escasa centralidad en un objetivo para evitar distracciones, por lo que necesita fortalecerse el desarrollo constante de actividades académicas generadoras de las habilidades y destrezas del alumnado.

- c. Como principales aspectos académicos que contribuyen al desempeño escolar, se distingue que la mayoría de los participantes llevan a cabo acciones que contribuyen de manera importante a sortear las dificultades en el estudio, como por ejemplo: organización del tiempo dedicado a los estudios; asistencia y participación en clases de manera regular; cumplimiento constante de entrega de tareas, y optimización de recursos digitales. Sin embargo, en algunos casos, se observa la indecisión y falta de seguridad de los estudiantes para el óptimo desempeño académico. De modo que se requieren afianzar los apoyos escolares encaminados al fortalecimiento de hábitos de estudio.

A partir de los testimonios de los participantes, el apoyo docente involucra actividades de asesoría y ayuda académica. Entre los aspectos más destacados se hallan la confianza y el interés; encontramos que todos los participantes buscan el acercamiento con los docentes por la confianza que les generan en las asesorías, así como por el interés genuino que perciben del docente en las orientaciones y tutorías académicas.

Con base en todo lo anterior, podemos señalar que, más allá de la formulación de expectativas, la intención desempeña un papel sustancial para la consecución de los estudios en el bachillerato y, previsiblemente, para la continuidad académica hacia el nivel técnico o de licenciatura. Asimismo, los resultados evidencian la necesidad de dejar de mirar el trayecto académico como una línea que es trazada por la autoridad educativa y que el alumnado –de forma general y sin más opciones– deba seguir. Así, es indispensable pensar en la construcción flexible de diversos trayectos académicos desde la complejidad y centrar la mirada en la singular realidad académica del alumnado en el nivel bachillerato, con un sentido responsable y asumiendo que los recorridos académicos puedan presentar altos en el camino, en cualquier momento de la trayectoria.

En este mismo sentido, es primordial que la labor docente priorice la atención de las necesidades del alumnado, con la implicación de adaptarse a las particularidades y el conocimiento del estudiante (Martínez-Otero, 2011). La acción educativa del profesorado, apoyada en una perspectiva humanista (Gaeta, 2018), sitúa en el centro de la educación al alumno, para guiarlo hacia el logro académico y personal. Desde esta óptica, la labor del orientador supone una tarea de carácter personalizador en la que es fundamental el apoyo continuo, en el triple plano –preventivo, correctivo y optimizador–, cuyo objetivo central debe ser la formación integral de la persona (Martínez-Otero, 2018).

Ante la complejidad para que estas acciones lleguen a ser efectivas, consideramos prioritario que las instituciones educativas –con una visión sistémica– generen condiciones de ayuda y acompañamiento a los alumnos. Así se propiciará un mayor conocimiento de este colectivo, promoviendo la incorporación colaborativa de los padres de familia y de todo el

equipo docente y de apoyo, con la finalidad de coadyuvar, fomentar y facilitar que cada vez más jóvenes, que se encuentran en condiciones de desafiliación académica, logren el reingreso y la consecución de sus estudios.

La actividad educativa conlleva una acción que implica un compromiso de apertura responsable, orientada a favorecer tareas secuenciales, con función preventiva y optimizadora para el desarrollo del educando. En consecuencia, creemos oportuno proponer una perspectiva pedagógica diferencial, como vía coadyuvante para la atención de las particularidades de ciertos colectivos de estudiantes de bachillerato. Se trata de promover la igualdad de oportunidades académicas de los alumnos que cursan estos estudios.

Esta propuesta asume el enfoque de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, mediante el propósito de un estudio experimental con el ajuste del contenido y los elementos del proceso educativo, adaptados a las diferencias humanas individuales (López, Tourón y González Galán, 1991). Según García Hoz (1992), mediante la concepción pedagógica diferencial se ajusta la enseñanza a las necesidades individuales. Ello es concordante con un planteamiento educativo personalizado, cuyas exigencias prácticas se fundamentan en las necesidades y características individuales de cada educando, cuyo quehacer se manifiesta en el actuar consciente, libre y responsable del propio estudiante.

La pedagogía –ciencia *mater* de la educación– está comprometida con el despliegue de la persona, en su individualidad y sociabilidad, en una situación concreta, lo que implica promover activamente el carácter humanizador/personalizador de la educación (Martínez-Otero, 2011). La personalización de la educación ha de posibilitar la atención a los desafíos pedagógicos que se plantean en el siglo XXI, con una mirada sensible, abierta y transformadora de las realidades personales y sociales, en ocasiones verdaderamente difíciles (Martínez-Otero, 2018).

En cuanto a las limitantes del presente estudio, si bien se logró responder al objetivo planteado, se advierte la viabilidad de ahondar en la generalización, por lo que se podrían incluir a otros colectivos de alumnos para lograr una muestra más amplia y heterogénea, e incorporar a diferentes informantes del ámbito escolar y familiar. Además, indagar en torno de la relación con los pares, puede ser una línea que aporte información relevante. ■

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.317.9673&rep=rep1&type=pdf>
- Ajzen, I. (2020). The Theory of Planned Behavior: Frequently Asked Questions. *Special Issue Article*, Wilwy Online Library. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, primera edición, 104-201. México: Editorial Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35, 21-42. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/298501>

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. España: Akal.
- Beal, S. J. y Crockett, L. J. (2010). Estudio revela un vínculo entre las esperanzas de los estudiantes con su nivel educativo. *School Activities and Adult Educational Attainment. Developmental Psychology*, 1(46), 258-265. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/a0017416>
<https://institutoflash786.org/2014/08/04/estudio-revela-un-vinculo-entre-las-esperanzas-de-los-estudiantes-con-su-nivel-educativo/>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagogía y educación emocional. *Revista Estudios sobre Educación (ESE)*, 9(11), 9-25. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso en los jóvenes de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*. vol. XXXII, 96, 477-503. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59840009001.pdf>
- Centro Asturiano de Madrid (26 feb. 2018). *Presentación de libro de Valentín Martínez-Otero., Orientación personal y familiar* (archivo de video). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Vpye4ncYBdY&list=UUsw_kHm9VeJjQSBWWhTwPQ&index=44&ab_channel=CentroAsturianodeMadrid
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, 91-103. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- De la Cruz, G. y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? *Revista Perfiles Educativos*, XLI(165), 8-26. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58713
- Elias, M. y Daza, L. (2019). Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal, internacional. *Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206-235. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/4479>
- Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 995-1008. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rfcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1982/633>
- Figuera, P.; Torrado, M.; Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/220101>
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Revista de psicología educativa. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>
- Gaeta, M. L. (2018). [Reseña] Orientación personal y familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 129-132. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3295>
- González, F. (2015). *Motivación y proyectos de vida en adolescentes*. Capítulo 2, 66-90. http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/111/TDE-2017-03-27T22:10:34Z-7097/Publico/gonzalez_jose_francisco.pdf

- García Hoz, V. (1992). Cuaderno de pensamiento 8. *Simpósio de educación personalizada. Publicación del seminario «Ángel González Álvarez» de la Fundación Universitaria Española*, 9-15. http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/8/cp-8.pdf
- González, A. y Valenzuela, J. (2016). Factores motivacionales y construcción de aspiraciones de estudios universitarios: evidencia desde un contexto regional chileno. *Revista de Pedagogía*, 37, 111-137. https://www.researchgate.net/publication/304145830_Factores_motivacionales_y_construccion_de_aspiraciones_de_estudios_universitarios_Evidencia_desde_un_contexto_regional_Chileno
- Guzmán, F. R.; García, B. A.; Rodríguez, L. y Alonso, M. M. (2014). Actitud, norma subjetiva y control conductual como predictores del consumo de drogas en jóvenes de zona marginal del norte de México. *Revista Frontera Norte*, 26(51), 53-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722014000100003
- Heiny, J.; Ajzen, I.; Leonhäuser, I. y Schmidt, P. (2019). Intenciones para mejorar el turismo en hogares privados: explicación y efectos mediados de la experiencia empresarial. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, 5(2), 128-148. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2393957519858531>
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. *Fontamara*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4613>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Madrid: Paidós.
- López, E.; Tourón, J. y González Galán, M.A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2(1), 83-92. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/18769>
- Marchesi, Á. y Hernández, C. (2014). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial. https://books.google.com.mx/books?id=i6MmDAAAQBAJ&pg=PA57&dq=definici%C3%B3n+de+abandono+escolar+ocde&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj7-o_ivL_QAhVnrlQKHTbXDakQ6AEIJDAC#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20abandono%20escolar%20ocde&f=false
- Martínez-Otero, V. y Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1-8 <https://rieoei.org/RIE/article/view/2929>
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a03.htm>
- Martínez-Otero, V. (2011). La mirada a la persona en la educación actual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 127-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619009.pdf>
- Maxwell Pephrah, O.; Cuskelly, M.; Pedersen, S. J. y Rayner, Ch. S. (2020). Aplicación de la teoría del comportamiento planificado en evaluaciones de las intenciones de los profesores hacia la práctica de la educación inclusiva: una revisión de alcance. *European Journal of Special Needs Education*, 35, 425-435. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1779979>

- Morales, J. y Correa, F. (2015). Modelo de la conducta planeada para predecir la intención de continuar estudiando: un estudio con adolescentes que viven zona marginal. *Revista de Psicología*, (12)27, 78-89. <https://studylib.es/doc/4853056/modelo-de-la-conducta-planeada-para-predecir-la>
- Moya, P. (2017). Intencionalidad y representación: comprensión de estos conceptos en la gnoseología de Tomás de Aquino. *Cuadernos de teología Universidad Católica del Norte* (en línea), 9(2), 184-201. <https://revistas.ucn.cl/index.php/teologia/article/view/2491>
- Neuville, S. y Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. *Perspectives en éducation et formation*. Paris: De Boeck Supérieur, 157-175.
- Pérez-Gañán, M. y Pesántez, B. (2017). Impacto migratorio en las aspiraciones y expectativas educativas y de movilidad social de jóvenes sigseños. *Revista El Colegio de la Frontera Norte Migraciones Internacionales*, 9(2), 57-84. <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/242>
- Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. MORATA. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Perrenoud_Unidad_1.pdf
- Sánchez, A. y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Revista Estudios sobre Educación*, 32, 1-19. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8712>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, 43-113. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 597-620. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200026&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de Caso. MORATA. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Urrutia, F. y Martín, F. (2015). El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790003.pdf>
- Weiss, E. (2018). Educación media superior en Iberoamérica: aportaciones a las prácticas y políticas educativas de la región. Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *SINETICA. Revista electrónica de educación*, 51, 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINETICA/article/view/856>

LA AFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

AFFECTIVITY IN LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Martha Romero Zárate¹

Emma Verónica Santana Valencia²

<http://orcid.org/0000-0001-8639-3404>

Recibido: mayo 12, 2021 – Aceptado: mayo 24, 2021

RESUMEN

Durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es posible observar circunstancias diversas que repercuten en él: motivación, interés o desinterés, estrés o cierta sensación de angustia..., que pueden impactar en la adquisición de conocimientos, manifestándose en actitudes positivas o negativas. En el ámbito educativo, la afectividad bien encauzada puede minimizar estas situaciones que impiden al estudiante involucrarse con mayor entusiasmo en su trabajo académico, y en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, contribuir a una formación integral.

En este sentido, el presente trabajo presenta una revisión teórica sobre la afectividad en el aprendizaje de una segunda lengua en el contexto universitario y la forma en que este es un soporte para considerar a los estudiantes como seres humanos que requieren de tiempo para integrarse a un ambiente de trabajo, así como de un impulso que los guíe en el proceso de aprendizaje, con paciencia y seguridad, propiciando situaciones de confianza para desarrollar interacciones comunicativas más fluidas con sus pares.

Palabras clave: afectividad, aprendizaje de una lengua, segunda lengua, educación.

¹ Doctorante en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México. Maestría en Educación, Colegio Miguel Hidalgo, Puebla. Docente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. martha.romero@upaep.edu.mx

² Doctora en Ciencias para la Familia por el Instituto de Enlaces Educativos de México. Directora Académica de los Posgrados en Investigación y profesora-investigadora, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como candidato. Miembro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC (COMIE) como candidato. emmaveronica.santana@upaep.mx

ABSTRACT

During the process of learning a second language various circumstances can be observed among which motivation, interest or disinterest, stress, anguish that have an impact on the acquisition of knowledge, which are manifested in an attitude which can be positive or negative.

Affectivity in the educational field can minimize these situations that prevent the student from engaging with greater enthusiasm towards their academic work in the case of a second language, it can contribute to an integral formation. In this case, this paperwork presents a theoretical review about affectivity involved in a second language in university students as human beings who require time to feel integrated into a work environment, as well as they need an impulse to be guided with patience and security in order to generate situations of trust to develop more fluent communicative interactions with their peers.

Keywords: Affectivity, Learning of a language, Second language, Education.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito escolar se han tomado en cuenta diferentes factores que, de alguna manera, impactan en las aulas para generar un conocimiento en los alumnos, que van desde la conducta, el estilo de aprendizaje, el estado de ánimo, la situación económica, la cultural, la edad, las habilidades y las actitudes, etcétera. No obstante, estas últimas no se han considerado del todo. De ahí que valorar su estudio, puede contribuir para conocer la influencia de las actitudes en el aprendizaje de un idioma, especialmente en estudiantes que previamente han contado con un acercamiento formal en el contexto escolar universitario.

La influencia de las actitudes en el contexto escolar, puede manifestarse a través de tres componentes: cognitivo, conductual y afectivo. Se presta especial atención a este último porque involucra las emociones y los sentimientos que de alguna manera impactan en el individuo. Considerar el constructo actitudinal-afectivo, requiere de un análisis profundo para conocer aquellos sucesos que se involucran en el mismo.

El presente documento desarrollará una reflexión teórica sobre la afectividad, como elemento favorecedor del aprendizaje del idioma inglés, en dos sentidos: en un primer momento se citan a los teóricos clásicos (Piaget, Bandura, Ausubel y Vigotsky), los cuales consideran relevante el elemento afectivo para que todo individuo lleve a cabo un aprendizaje. Posteriormente se analizan aquellos teóricos contemporáneos como Gardner, Bisquerra, Pérez, Reeve entre otros, los cuales subrayan la importancia de la afectividad, y por último, teóricos como Bonilla, Díaz, Vega, Palacios –por mencionar algunos–, quienes señalan el aporte de la afectividad, involucrada en el aprendizaje de una segunda lengua.

CONSIDERACIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN LAS TEORÍAS CLÁSICAS

La teoría que ha brindado aportes sustanciales en este ámbito –desde la psicología del desarrollo y el enfoque histórico-cultural, hacia cómo el ser humano es capaz de adquirir los conocimientos a través de la interacción sociocultural–, tiene que ver con Lev Vigotsky

quien, de acuerdo con estudios de Fernando L. González Rey (2000) sobre la afectividad, afirma que esta configura la forma en que el individuo se involucra en un determinado entorno, expresando sentimientos y emociones, parte esencial de su desarrollo socioemocional.

Las vivencias del alumno le apoyarán, pues, en su desempeño cognitivo y afectivo. Aunado a esto, Akhutina (2002) –también sustentado en Vigotsky– encuentra que, desde un punto de vista neuropsicológico, el desarrollo de las funciones afectivas descubre una función inmediata, tanto en los centros subcorticales más antiguos, como en las áreas cerebrales nuevas, además de que en los lóbulos frontales se desarrollan más tardíamente en comparación con todas las demás. La afectividad es una actividad que se presenta a través de los sentidos del ser humano, y se manifiesta en emociones y sentimientos.

En la década de los setenta se reconoció la importancia del factor social en el desarrollo del individuo; se consideró cómo la herencia genética y la interacción con el medio físico, ayudarían al sujeto a construir su conocimiento, resaltándose la afectividad como fuerza motora de la inteligencia y de la conducta (Rodríguez, citado en Vielma y Salas, 2000). Así también, se señalaban a la inteligencia y la afectividad como dos factores relacionados estrechamente en la adquisición de un conocimiento. Vielma y Salas (2000) encontraron que Piaget –conocido como el padre de la epistemología genética, relacionada con la generación de los nuevos conocimientos, a partir del desarrollo de estructuras y mecanismos funcionales en el desarrollo evolutivo humano– reconocía que la inteligencia y la afectividad, estimulan al individuo a generar aprendizajes, de la misma forma en que pueden perturbarlo. Esto en función de una estimulación favorable o desfavorable, pero sin alterar la función cognitiva del mismo, pues la afectividad es un conjunto de emociones y sentimientos. Sin embargo, al relacionarse un proceso cognitivo con un adecuado estímulo afectivo, el individuo generará un mayor progreso positivo en el proceso del aprendizaje (Pérez, 2017). En este sentido, las acciones de un individuo pueden analizarse desde dos dimensiones: afectiva (energética) y cognitiva (asimilación-acomodación) que, al relacionarse, interactúan propiciando aprendizajes más óptimos (Torres y García, 2013).

Una apreciación más hacia la afectividad se observa en Bandura, psicólogo experto en la teoría del aprendizaje social quien, de acuerdo con Vielma y Salas (2000), orienta sus investigaciones sobre el aprendizaje y la socialización a través de modelos –es decir, de patrones o adultos que tienen un papel o una influencia en el aprendizaje del niño o joven–, que permiten la adquisición de conocimientos en el individuo. De acuerdo con sus estudios, dichos modelos no solo son un vehículo importante para la difusión de ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad, sino que también poseen una influencia generalizada en los cambios transculturales. Asimismo, reconoce que para llevar a cabo tales modelos, el individuo requiere de la observación, así como de una alta actividad afectiva y cognitiva para lograr dicho proceso.

El aprendizaje de los niños se origina en razón de la observación y el seguimiento de los patrones de padres a hijos, reforzando los conocimientos que adquieren, además de los valores, las conductas y actitudes. Existen cinco funciones del refuerzo vicario: informativa; motivacional; del aprendizaje emocional; de la evaluación, y de la capacidad de ser influido (Ramos Crespo, s/f).

Si se considera que para el aprendizaje del niño o joven es importante recibir información a través de patrones, también es preciso que se sienta motivado, en función de sus emociones y sentimientos –íntimamente ligados con la afectividad–, pues el niño o joven se siente más estimulado a aprender y adquirir nuevos conocimientos, sobre todo cuando percibe cierto reconocimiento en su desempeño. En este sentido, el joven universitario, al encontrarse motivado, tendrá estímulos que lo impulsen a adquirir los conocimientos.

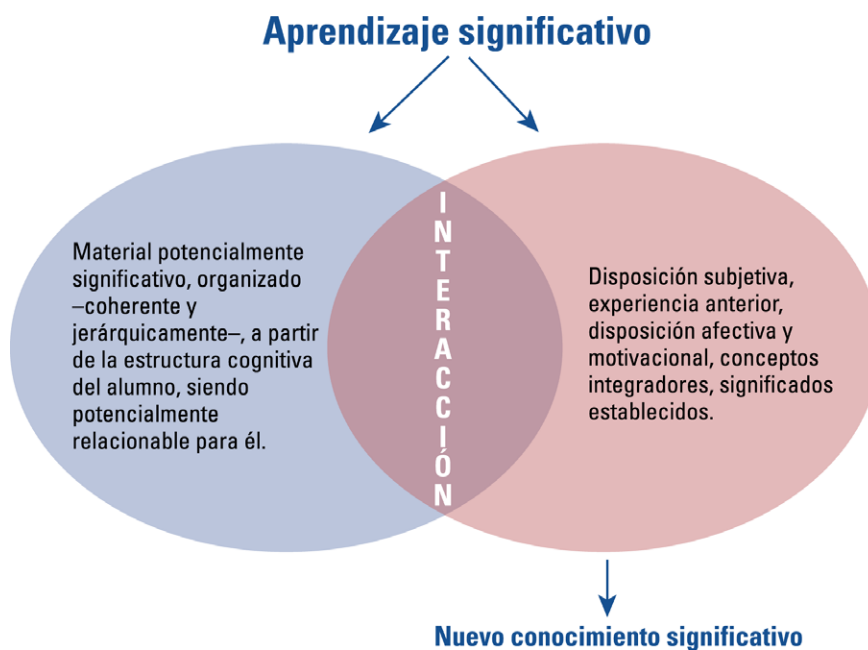
Ausubel, psicólogo y pedagogo que aborda el aprendizaje significativo, menciona (Viera, 2003) que el individuo genera su aprendizaje sustentado en conocimientos previos que le servirán de soporte para generar uno nuevo, facilitando que ese aprendizaje sea significativo. Además, distingue tres condiciones:

- **Aprendizaje representacional:** En él se asignan significados a determinados símbolos (palabras) y se identifican los símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos).
- **Aprendizaje de conceptos:** Los conceptos representan regularidades de eventos u objetos y se representan también por símbolos particulares o categorías y, a su vez, representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes.
- **Aprendizaje proposicional:** En este tipo de aprendizaje la tarea no es aprender un significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino los significados de ella como un todo.

Para que un aprendizaje sea significativo, se requiere de un suceso o de un objeto con el cual el individuo haga referencia, convirtiéndose en un símbolo o símbolos para realizar dicha referencia; el aprendizaje no se manifiesta de forma aislada: se presenta como un todo. Ausubel (Viera, 2003) señala que, en este aprendizaje, el sujeto requiere de una disposición positiva en sus procesos motivacionales y afectivos, de modo que agregue a la relación de estas tres condiciones, la generación de una disposición emocional y cognitiva, resultando en un aprendizaje significativo. Por último, no existe aprendizaje sin una estructura cognitiva a la par de una actitud afectiva y motivacional por parte del individuo.

En el siguiente esquema se observa la relación afectividad y cognición para crear aprendizajes significativos, ambos ligados por una interacción que permite adquirir conocimientos nuevos; es decir, se requiere de una estructura cognitiva previa, más un elemento motivador y afectivo que lo impulse a adquirir los conocimientos.

Figura 1. Interacción entre afectividad y estructura cognitiva



Fuente: Viera, 2003, p. 3.

Hasta aquí se ha podido apreciar el aporte de algunos teóricos clásicos quienes, en sus investigaciones, aluden a que la afectividad es relevante para generar nuevos conocimientos; ya sea que hayan sido creados considerando: el contexto del individuo con el medio socio-cultural, o a través de ciertos modelos o patrones que le permiten una formación; la afectividad como elemento primordial para motivarlo a adquirir un conocimiento, interviniendo además la actividad afectiva y cognitiva; la importancia de la relación del desarrollo de la inteligencia, los elementos genéticos y el medio social, bajo un ambiente de afecto para el desarrollo y aprendizaje; y el conocimiento previo que, a través de la motivación y el afecto, detonen uno nuevo, convirtiéndolo en significativo.

Aunque las aportaciones de los teóricos antes mencionados, no enfocan sus estudios en el componente afectivo, sí reconocen que bajo condiciones óptimas, el individuo se apropia del conocimiento a través de experiencias y, así, la información recibida y almacenada, se convierte en un aprendizaje que se manifiesta en habilidades, valores y actitudes.

LA AFECTIVIDAD A TRAVÉS DE LAS TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS

Es de gran valor considerar tanto las contribuciones de teóricos clásicos, como de los contemporáneos que también valoran la afectividad como elemento detonador del aprendizaje. De ahí que el aporte en relación con el desarrollo de las inteligencias múltiples es de gran relevancia. En un estudio de Pérez y Beltrán (2006), se mostró que el desenvolvimiento de la inteligencia se fundamenta en dos aspectos, uno biológico y el otro cultural, y que los aprendizajes se concretan con las experiencias. El estudio argumenta que la inteligencia no se desarrolla automáticamente: más bien algo la detona y refuerza con base en el contexto del individuo, y requiere de un fuerte impulso afectivo que lo impacte y lo mueva a llevar a cabo determinada acción.

Gardner, psicólogo conocido por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la *teoría de las inteligencias múltiples* (1998), distingue siete inteligencias múltiples: musical, cinético-corporal, lógico-matemático, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Cada ser humano logra desplegar algunas de estas, que lo hace ser especial frente a los demás. Gardner subraya que las dos últimas deberían considerarse en el ámbito educativo, ya que están vinculadas a las emociones y el afecto; su ausencia resultaría en una *atrofia* del desarrollo personal y social, originando un *analfabetismo emocional* que puede derivar en conflictos, violencia, enfrentamientos, suicidios, ansiedad, estrés, depresión, etcétera. Con base en esto, Trianes y García (2002), afirman que para afrontar estos comportamientos, se requiere una educación para la convivencia que incluya programas que contemplen los ámbitos socioemocional y moral, con objetivo de mejorar las relaciones sociales, para que el elemento afectivo contribuya a una educación integral que prevenga conflictos.

Por tanto, el estudio de las inteligencias múltiples toma en cuenta el elemento afectivo, pues es condicionante del aprendizaje –sobre todo cuando se le vincula con la inteligencia interpersonal e intrapersonal–, e influye drásticamente en las emociones del ser humano, de modo que es primordial concederle su esencial protagonismo en el ámbito educativo. Bisquerra (2011), psicólogo y pedagogo, señala que la educación emocional supone pasar de la

educación afectiva a la educación del afecto, colocando este en el proceso educativo e impartiendo conocimientos teóricos y prácticos sobre él. Una forma de realizarlo sería a través de su aplicación en el currículum para una educación emocional. En este sentido, la inteligencia emocional se concibe como la conexión entre sentimientos y pensamientos, que se encuentran conectados con las regiones emocionales y ejecutivas del cerebro: fisiológicamente, lo que concierne a la enseñanza y aprendizaje. Bisquerra (2012) agrega que la inteligencia emocional es la habilidad del ser humano para tomar conciencia de sus propias emociones, así como de la capacidad para regularlas.

Asimismo, Pérez (2019), argumenta en su investigación que las emociones se originan en razón de las circunstancias de acuerdo con el contexto en el cual se desarrollan, que además impactan en los individuos, y que son estos quienes determinan si las reciben de forma positiva o negativa. Las emociones se encuentran siempre presentes en la vida de los seres humanos y son estos quienes determinan si las asumen de forma favorable o no. El estado emocional de la persona influye en su toma de decisiones; si un estado emocional es manejado adecuadamente por el individuo, de manera que no le afecte del todo, le permitiría tener una visión más clara de sus elecciones.

Revee (citado en Pérez, 2019), psicólogo investigador de la motivación y la emoción, menciona que las emociones comprenden tres funciones principales: adaptativas, sociales y motivacionales, las cuales se describen así:

- **Adaptativas:** preparan al organismo para afrontar una realidad, desde el contexto donde se ubica el individuo.
- **Sociales:** la interacción social se manifiesta para mantener relaciones comunicativas favorables, con el fin de mantener saludables lazos socioafectivos.
- **Motivacionales:** situaciones internas y externas que ejercen una influencia en la persona para determinar su postura ante la vida.

En virtud de ello, si se enfoca la atención de las emociones en la educación, puede comprenderse el por qué, en situaciones de estrés, algunos estudiantes son capaces de afrontar sus emociones, mientras que otros tienen dificultad para hacerlo.

Durand, Daura y Sánchez (2018), en su trabajo de investigación, indican que cuando los aprendices se encuentran en situaciones de estrés, perciben un desequilibrio emocional y es importante que aprendan a afrontar dichas situaciones de forma constructiva para adaptarse a las adversidades, dependiendo de los contextos en los cuales se ubiquen. Y agregan que dicho afrontamiento les sirve de apoyo para que, con base en su experiencia, sobrelleven situaciones de estrés, de forma que aprendan a modificar condiciones para mantener las emociones negativas al margen y que no les afecten; esto les permitirá una mejor adaptación ante escenarios que pudieran perjudicarlos.

Considerar el manejo de emociones en las circunstancias adversas, depende de la actitud con la que se enfrenten, y para el caso de los estudiantes universitarios, es vital apoyarles con estrategias capaces de canalizar sus emociones y tomar decisiones acertadas con claridad. En este sentido se aprecia que, para obtener aprendizajes favorables en el ámbito educativo, se requiere pensar en una educación de emociones, para regular sentimientos y pensamientos. Esa regulación contribuirá a la formación del ser humano para enfrentar situaciones existenciales que, de alguna manera, impactan en su contexto. De Souza Barcelar (2011), enfatiza que la realización humana no solo depende del coeficiente intelectual o del grado de estudios

académicos; el factor más importante es lograr un nivel de inteligencia emocional: conocimiento y regulación de emociones para solucionar situaciones de vida.

Si los docentes las consideran como parte de la formación integral académica de los aprendices, puede formarse en ellos una capacidad de adaptación y resiliencia que los conduzca a tomar decisiones más maduras que, por ende, impacten en una actitud afectiva más armoniosa que contribuya y motive hacia nuevos aprendizajes.

LA AFECTIVIDAD Y EL APRENDIZAJE EN LA SEGUNDA LENGUA

En el ámbito educativo, el estudio de las inteligencias múltiples significó un punto de inflexión para comprender la manera en cómo los seres humanos asimilan aprendizajes, cómo pueden apropiarse de ellos y cómo llevarlos a la práctica para desarrollarse en la vida. Esto dependerá del tipo de inteligencia que cada uno despliegue, así como también el considerar su estudio en el aprendizaje de alguna lengua. Reflexionar sobre estas inteligencias, ha brindado a los estudiantes de segundas lenguas, la oportunidad de valorar las emociones que intervienen en este proceso: autoestima, inhibición o desinhibición al momento de expresarse, o interactuar con otros aprendices o con el propio profesor, son elementos claves para el éxito en el desarrollo de destrezas comunicativas (Gabarrón, 2019).

Paralelamente a esta concepción, Bonilla y Díaz (2019) afirman que un estudiante motivado puede lograr éxitos en el aprendizaje de una segunda lengua. Para ello deben reunir tres características:

1. Deseo por aprender la lengua.
2. Disposición por esforzarse en medio del proceso o la actividad de aprendizaje.
3. Disposición para sostener la actividad de aprendizaje.

Si un aprendiz no reúne estos elementos, difícilmente un docente podría alcanzar aprendizajes efectivos en dicho proceso y, por lo tanto, lograr los objetivos planeados, pues es un elemento primordial para que el aprendizaje sea óptimo, de manera que el interés que el discente disponga –además de una motivación positiva– generará un aprendizaje favorable, interviniendo distintos elementos afectivos como ya se señaló.

La afectividad en el aprendizaje de una segunda lengua, cobra relevancia al mencionar que esta interviene durante el proceso de asimilación de conocimientos a través de la motivación y la creación de un ambiente favorable, donde el alumno esté cómodo para interactuar con los demás sin sentir estrés, ansiedad ni rechazo por pensar que no puede, o bien que él no es capaz de adquirir los conocimientos para expresarse. En una investigación realizada por Palacios (2020), se demostró que la afectividad en la enseñanza despierta el interés por el aprendizaje de la lengua, además se refuerzan las habilidades cognitivas, desarrollando la capacidad de interacción, y favoreciendo una elevada autoestima y la adecuada toma de decisiones.

En este sentido, Vega (2018) señala que el elemento afectivo debería estar presente en las metodologías actuales para la enseñanza de las lenguas, reconociendo su importancia, pues el aprendiz se desenvolvería mejor al sentir confianza en sí mismo para estructurar mejor

sus ideas en otro idioma. Pensar que las metodologías existentes añaden afectividad en la enseñanza, podría significar una reflexión en los estilos de aprendizaje futuros, valorando que es un proceso que contribuye a la formación socioemocional del alumno al desarrollarse no solo cognitivamente, sino también emocionalmente.

Debe considerarse el elemento afectivo en la enseñanza de las lenguas, para establecer y valorar estrategias efectivas, como la gramática afectiva: este enfoque, de acuerdo con Méndez Santos (2016), pretende que un aprendizaje bajo un ambiente positivo obtenga estabilidad emocional y mejore la retención del aprendizaje *input* (información que se recibe) y *output* (información que se produce). Cabe mencionar que involucrar a los aprendices en situaciones relajadas para la interacción, junto con la práctica de las estructuras gramaticales –donde dichos aprendices se encuentran más concentrados en recordar la función de las mismas–, puede lograr interacciones más fluidas en las situaciones comunicativas. Méndez Santos (2016), argumenta que este enfoque favorece resultados aceptables en el aprendizaje de una segunda lengua, como se describe a continuación:

1. La percepción de la experiencia de aprendizaje de la gramática es más positiva por parte del alumnado.
2. Es mejor la actitud hacia la lengua, la cultura meta y su aprendizaje.
3. La experiencia del aprendizaje se produce en un ambiente emocional estable, relajado y lejos de amenazas que impidan la interiorización de contenidos.
4. La memorización del *input* es mayor.
5. La sensación de eficacia y de control aumenta.
6. La voluntad del estudiante de producir *output* es mayor.

Estos alcances se han obtenido gracias a la colaboración de docentes que por años han aplicado este enfoque. De este modo se aprecia su participación por generar cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Valorar el rol del profesor en este proceso, involucra la actitud que él asume ante la enseñanza de una segunda lengua con sus alumnos, al concientizar si se sienten estresados, con ansiedad o con cierta timidez. De ahí la importancia del rol del docente ante estas situaciones que le permitan crear un ambiente favorable, promoviendo un clima emocional dirigido al logro de aprendizajes significativos (Albuja, 2018). Es, pues, esencial considerar el rol del docente como propiciador de situaciones amigables para trabajar emociones que influyen en aprendizajes óptimos, pero también en el currículum educativo, a fin de formar seres humanos íntegros con la capacidad de alcanzar aprendizajes académicos y tomar decisiones acertadas que impacten en su vida, esto gracias a una estabilidad emocional trabajada durante su vida estudiantil.

Rodríguez, García, García y Mata (2020), mencionan que la actitud que el docente asuma hacia su labor académica repercute en cómo los estudiantes la perciben, y cómo esta influye en el proceso del aprendizaje. Si el docente ofrece a sus estudiantes estrategias atractivas para desarrollar las habilidades de comunicación oral y escrita, estas pueden realizarse con confianza y motivación; de esta manera, podrá practicar diálogos y algunas estructuras orales. También agregan que los aprendices se sentirán incentivados a desarrollar las actividades propuestas en el aula con una actitud positiva y mejor desempeño en el aprendizaje del idioma. Cuando ellos perciben una actitud positiva de su maestro, sienten empatía al

involucrarse en un ambiente que los motiva a realizar sus tareas; pueden experimentar una autoestima que les permita involucrarse en el aprendizaje, y por lo tanto, esto los impulsa a desenvolverse mejor.

De acuerdo con Estupiñán (2020), la involucración del estudiante en las clases de segunda lengua tiene que ver con su propio tipo de motivación y con cómo son motivados en el aula por su profesor –con dinámicas atractivas y creativas–, así como con la forma positiva para integrarse. Es decir, se trata de dos tipos de motivación que influyen en los aprendices: intrínseca y extrínseca. La primera se relaciona con el interés, la voluntad, la confianza del aprendiz; la segunda, influye en las experiencias y condiciones sociales. En este sentido, el docente puede involucrar estímulos afectivos para despertar la atención y el interés de sus alumnos, reforzando estos con el reconocimiento del avance de los mismos e impulsándolos a continuar en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, una motivación negativa –alentada por el temor a recibir un estímulo desagradable– puede afectar el desempeño de los estudiantes de modo que les genere ansiedad, falta de interés para participar en las actividades, inseguridad y baja autoestima.

En relación con la afectividad se encontró en una investigación de De Villa (2018), que su papel en la conciencia lingüística ha tenido un impacto de suma relevancia en los estudiantes, pues refuerza emotivamente los caminos neuronales en múltiples áreas del cerebro, logrando un proceso significativo en el lenguaje. Cuando un estudiante se siente motivado a interactuar en las actividades que involucran la práctica del idioma, se vuelve más participativo sin el temor de sentirse juzgado; exterioriza una autoestima acorde para el aprendizaje pues halla, en esta, un impulso para involucrarse en el trabajo colaborativo; lejos de aislarse o cohibirse, muestra una actitud positiva y participativa, expresándose con mayor libertad y realizando sus actividades con más seguridad.

Por otro lado Quintero, Santiago y Veitia, (2021), señalan que el docente debe proveer procesos sanos que generen una dinámica cerebral fluida, los cuales derivarán en un estado de ánimo feliz, ya que estimulan la formación de valores humanos tales como la solidaridad, el amor así mismo y a los demás. Cuando un estudiante es motivado positivamente, su estado emocional permite que su función cerebral esté en armonía con el contexto en el cual se mueve; esto contribuye a que conforme aprendizajes más fluidos y, por lo tanto, su participación en el aula sea más productiva al sentirse en una zona y ambientes propicios, donde la ansiedad o el miedo al ridículo no sean obstáculos para realizar sus tareas y actividades.

En una investigación, España (2020) encontró que los cursos de lenguas provocan reacciones de ansiedad que pueden obstruir la adquisición de la lengua, por lo que sugiere que los docentes sean conscientes del proceso de dicho aprendizaje, no solo involucrándose en aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también afectivos. También recomienda que apliquen técnicas para reducir los niveles de ansiedad que experimentan los alumnos. Es importante mencionar que cuando un alumno no es atendido al momento de presentar rasgos de miedo, ansiedad e inseguridad en una clase de inglés, puede sentirse excluido e inseguro para participar abiertamente. La labor del maestro será elegir estrategias no solo acordes con la temática en cuestión, sino también con aquellas que permitan que los alumnos se sientan involucrados en un ambiente de confianza y armonía para interactuar.

Como ya se mencionó, el temor, el estrés, la timidez y la ansiedad en los estudiantes, son factores con que los maestros de la enseñanza de lenguas requieren trabajar, debiendo esforzarse en propiciar situaciones armoniosas y de confianza hacia los aprendices; de lo contrario se estaría creando un ambiente hostil que originará lo que Rabadán y Orgambidez (2018), denominan *ansiedad idiomática*. Es decir, situaciones donde el alumno obtiene el

peor rendimiento académico o miedo anticipado por realizar mal alguna actividad oral. En virtud de ello, los autores sugieren que los profesores sean flexibles y respeten los ritmos de aprendizaje, sin autoritarismo ni comparaciones, a fin de facilitar ambientes aceptables para el aprendizaje de la lengua.

Como puede apreciarse, la afectividad involucra aspectos no solo académicos, sino también psicológicos que de alguna manera impactan en el contexto sociocultural del individuo. Si este se encuentra inmerso en ambientes propicios desde su propio contexto, seguramente podrá involucrarse en las labores académicas favorablemente; de lo contrario, si se halla en un ambiente donde se siente inhibido e inseguro, su autoestima se encuentra vulnerable. De ahí la importancia académica al considerar la trascendencia de la afectividad.

CONCLUSIONES

A través de esta reflexión teórica se aprecia la dimensión de la afectividad en el contexto escolar universitario y cómo puede favorecer al aprendizaje de una segunda lengua. El valorarla favorece el estado de ánimo y el interés del estudiante para tratar situaciones de estrés, como lo menciona Aucancela (2018). Por su parte, el *filtro afectivo*, propuesto por Krashen (1998), tiene que ver con las causas o circunstancias relacionadas con los estados de ánimo de quienes están aprendiendo: aburrimiento, angustia, miedo, entre otros. Esto puede bloquear el proceso de aprendizaje, lo que significa que en dicho ejercicio se vinculan los procedimientos y las acciones que lo favorecen o entorpecen.

La afectividad, pues, involucra sentimientos y emociones que favorecen o bloquean el aprendizaje en el caso de un idioma. Hoy más que nunca, la afectividad se convierte en un elemento esencial para la convivencia; sin ella, el ser humano no podría relacionarse con los demás, debido a que una convivencia sana y armoniosa debe promoverse no solo en las aulas, sino también en el hogar, la oficina, la empresa...; ello permitirá que las personas que se encuentran en nuestro entorno se sientan tranquilas, relajadas y con una actitud positiva. Estas condiciones son necesarias de tomar en cuenta en el ámbito educativo, de forma particular por los docentes de segundas lenguas, debido a que ellos son los primeros responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto universitario, la afectividad puede considerarse un elemento esencial para motivar al estudiante a estar más en contacto con el aprendizaje del idioma. La afectividad da pauta a que los docentes de la enseñanza de segunda lengua de jóvenes universitarios, se sensibilicen a manejar situaciones y estrategias que apoyen a un acompañamiento más cercano, más humano hacia sus estudiantes, entendiendo que el aprendizaje de un idioma conlleva un proceso y que, en este, la motivación y el afecto cobran un rol importante. El presente artículo abre la posibilidad para generar proyectos y trabajos donde se investigue la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en contextos diversos, debido a que la afectividad impacta en situaciones de la vida diaria, así como en el ámbito educativo. ■

REFERENCIAS

- Aucancela, P. J. (2018). *El filtro afectivo en el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés en las/los estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato del Colegio San Martín de la ciudad de Quito, período lectivo 2017-2018*. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Plurilingüe Francés, Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/17119/1/T-UCE-0010-FIL-195.pdf>
- Albuja, P. (2018). Influencia del estrés en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en la academia de guerra aérea. *Journal of Education and Human Development*, December 2018, vol. 7, no. 4, 56-64. ISSN: 2334-296X (Print), 2334-2978 (Online). <http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol 7 No 4 December 2018/7.pdf>
- Akhutina, V. Tatiana. (2002). L.S Vigotsky y A.R. Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista española de neuropsicología*, 4, 2-3, 108-129. https://marxismocritico.files.wordpress.com/2011/10/tatiana_v-akhutina.pdf
- Bisquerra, R. (coord). Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassá, Elia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves y Planells, Octavi (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Universidad de Barcelona. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf>
- Bonilla y Díaz (2019). Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 15(14), vol. 1, enero-junio, 49-64. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/405/315>
- De Villa, A. (2018). El enfoque de la conciencia lingüística: la reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Revista Didáctica de la lengua / Ensino da língua*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2843/3969>
- De Souza Barcelar, Lucicleide (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *Contribución a las ciencias sociales*. Diciembre 2011. <https://www.eumed.net/rev/cccss/16/lbsb.pdf>
- Durand, J.; Daura, F. y Sánchez, C. (2018). *La educación afectiva y emocional*, 37-45. https://www.researchgate.net/profile/DoloresDelRio/publication/335170119_Estrategias_motivacionales_y_cognitivas_Su_incidencia_en_el_desempeno_academico_de_alumnos_universitarios/links/5d59564e45851545af4c6619/Estrategias-motivacionales-y-cognitivas-Su-incidencia-en-el-desempeno-academico-de-alumnos-universitarios.pdf#page=33

- España, D. (2020). Ansiedad ante el aprendizaje del inglés como idioma extranjero y percepción de las actitudes del maestro de inglés en estudiantes salvadoreños de educación secundaria. *Revista internacional de estudios en educación*. <https://rie.um.edu.mx/index.php/RIEE/article/view/223/203>
- Estupiñan, V. (2020). *Perspectiva sobre la enseñanza de inglés*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 22. <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/2334/1/ESTUPI%20MEDINA%20V%20CTOR%20HUGO.pdf>
- González Rey, Fernando L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotsky. *Educ. Soc.*, vol. 21, no. 71. Campinas. Julio 2000. <https://www.scielo.br/j/es/a/K74Tm7bWnR5gmNQNSffsQxp/?lang=es>
- Gabarrón, A. (2019). La enseñanza de las lenguas extranjeras y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Reflexiones sobre la importancia de la emoción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de formación del profesorado e investigación educativa. Magister*, 31(2), 19-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7300768>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós. http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/GARDNER%20inteligencias%20multiples%20las%20siete%20inteligencias_0.pdf
- Krashen. D. (1998). *The natural approach*. Prentice Hall Europe. University of Southern California. http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf
- Méndez Santos, M. C. (2016). Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera ELE. En Méndez Santos, Ma. del Carmen (coord). Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Hesperia*, XIX(2), 51-84. <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFH/article/view/702/687>
- Palacios, Y. (2020). *Enseñanza afectiva en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2019*. Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41674/Palacios_CDCYR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, C. (2019). Relación entre emociones y cognición en la enseñanza del inglés en Educación superior. Trabajo de grado, 27-31. <http://repositorio.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/6524/TRABAJO%20FINAL%20JAVIER%20PEREZ%20%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Pérez, J. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista Vinculando*. <http://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/desarrollo-afectivo-jean-piaget.pdf>
- Pérez, L. Beltrán, J. (2006). *Dos décadas de «inteligencias múltiples»: Implicaciones para la psicología de la educación*. Sección monográfica. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827304.pdf>
- Quintero, B.; Santiago, P. y Veitia, M. (2021). *La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S025743142021000100015&script=sci_arttext&tlng=pt

- Rabadán, M. y Orgambidez, A. (2018). Ansiedad idiomática en español como lengua extranjera y rendimiento académico en la Enseñanza Superior. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. ISSN: 1138-1663; e ISSN: 2386-7418 UDC / UMinho, vol. 5, no.1, 29-35. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15193/Ansiedad_idiomatica.pdf?sequence=2
- Ramos Crespo, M. G. (s/f). *Teorías para educar mejor en valores: Kohlberg, Vygotski, Bandura, Maslow y otros*. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, Universidad de Carabobo. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a8n16/8-16-3.pdf>
- Rodríguez, N.; García, G.; García, T. Mata, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Edumecentro*, vol 12, no. 2, Santa Clara, abril-junio, 2020. Epub 8-abril-2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742020000200230&script=sci_arttext&tlng=en
- Torres y García, (2013). Interdependencia del desarrollo cognitivo y afectivo. Aproximaciones desde la epistemología genética para la educación inicial. *Revista de Pedagogía*. Universidad Central de Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65932613002.pdf>
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, no. 44, agosto, 175-189. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- Vega, I. (2018). *El componente afectivo en la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. Una propuesta para educación primaria*. Tesis de maestría. Universidad de León, España. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/12626>
- Vielma, E. y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner, paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Revista Educere*, ISSN 1316-4910. Universidad de los Andes, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista Universidades* ISSN, 0041-8935. Unión de universidades de América Latina y del Caribe. Organismo internacional. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

DILEMAS ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS EN LA INDUSTRIA DE ALIMENTOS EN MÉXICO. PATRONES DE PROMOCIÓN Y FORMACIÓN DE HÁBITOS ALIMENTICIOS

ETHICAL AND PEDAGOGICAL DILEMMAS IN THE MEXICAN FOOD INDUSTRY. PROMOTION PATTERNS AND FORMATION OF EATING HABITS

Gustavo Adolfo Esparza Urzúa¹
<https://orcid.org/0000-0002-9470-6519>

María del Carmen Gutiérrez Guerrero²
<https://orcid.org/0000-0001-7542-6274>

Julieta Domínguez Soberanes³

Recibido: mayo 7, 2020 – Aceptado: mayo 31, 2020

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es identificar los patrones pedagógicos que existen en los procesos de consumo de alimentos. El problema del que partimos considera dos aristas: primera, según los reportes de salud, nuestro país padece sobrepeso, obesidad y malnutrición; segundo, en lo que respecta a las industrias de alimentos, si bien operan bajo una lógica de negocios (mercadológica, directiva, administrativa, etcétera), las estrategias de promoción en su conjunto están diseñadas para formar conductas comunitarias, de tal modo que parte de los problemas de alimentación provienen de una intencionalidad sistemática.

¹ Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesor investigador del Departamento de Humanidades, Universidad Panamericana, Aguascalientes, México. gaesparza@up.edu.mx

² Doctora en Ciencias Biológicas, Universidad Autónoma de Aguascalientes en colaboración con la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Profesora investigadora en la Escuela de Negocios Gastronómicos, Universidad Panamericana, Aguascalientes, México. mcutierrez@up.edu.mx

³ Doctora en Ciencias Biológicas, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Secretaria de investigación, Escuela de Negocios Gastronómicos, Universidad Panamericana, Aguascalientes, México. jdominguez@up.edu.mx

A través de una investigación documental, logramos dos resultados: 1) una visibilización de los procesos de venta de alimentos como una pedagogía del consumidor, y 2) el diseño de algunas estrategias de intervención a largo plazo para incluir el concepto de «dignidad de la persona», como parte de las estrategias directivas de los negocios gastronómicos.

Palabras clave: nutrición, alimentación, industria de alimentos, dignidad de la persona, antropología del consumidor, pedagogía del consumidor.

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify the pedagogical patterns within food consumption processes. The problem considers two aspects; first, according to health reports, our country suffers from overweight, obesity and malnutrition. Second, with regard to the food industries, although they operate under a business logic (marketing, management, administrative, etc.), the promotion strategies as a whole are designed to form community behaviors, in such a way that part of the feeding problems come from a systematic intentionality. Therefore, through a documentary research we achieved two results: 1) visibility of the food sale processes as a consumer pedagogy and 2) the design of some long-term intervention strategies to include the concept of «dignity of the person» as part of the management strategies of gastronomic businesses.

Keywords: Nutrition, Food, Food industry, Dignity of the person, Consumer anthropology, Consumer pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN. LÍMITES Y LIMITACIONES DE LA PERSONA COMO CONSUMIDOR

El objetivo del presente trabajo es presentar parte de los resultados derivados de la línea de investigación *Cultura alimentaria y hospitalidad*, y de las clases de pregrado en la Escuela de Dirección de Negocios Gastronómicos (DNG), así como en la Maestría en Desarrollo e Innovación de Alimentos (MDIA). Uno de los resultados más importantes que anima la redacción de este estudio es un sondeo realizado a los alumnos inscritos, por parte de la coordinación administrativa y en las sesiones (por ahora sincrónicas) por parte de los docentes; advertimos, en esta aproximación, diversas concepciones epistemológicas básicas con las cuales se construyen los negocios gastronómicos. A continuación clasificamos algunos de estos hallazgos para clarificar el problema pedagógico al que deseamos referirnos:

- **Proceso de inscripción de los alumnos:** el interés de los alumnos por cursar esta maestría ha ido en aumento a lo largo de la historia del posgrado. Las expectativas generales de los alumnos son: «Interés por encontrar mejores estrategias de venta, distribución y promoción del producto gastronómico en los mercados actuales y potenciales de distribución»; «Espero encontrar mejores estrategias para el crecimiento de mi negocio y, de acuerdo con lo que se ofrece, desarrollar procesos que permitan atender mejor el recurso humano»; «Encontrar un balance entre el negocio gastronómico y la dignidad de la persona humana, en cuanto consumidor de mis productos».

- **Proceso de formación académica general:** los alumnos manifiestan su agrado general con respecto del desarrollo del programa. La formación de habilidades es evidente conforme se acreditan los módulos, pero también, y debido a la misión y visión de la Universidad Panamericana (UP), las clases se encuentran imbuidas por una pedagogía centrada en la persona (Llargo y Nicolás, 2018). Lo relevante de este aspecto es que la formación técnico científica de las diversas sesiones –a pesar de no pretender un contenido antropológico–, orienta los fundamentos de sus contenidos hacia formatos de negocios cuyo desarrollo último favorece las necesidades de consumo gastronómico de la persona.
- **Proceso de formación académica institucional:** siendo el pilar central de la pedagogía la formación de la persona, se ha dispuesto que las materias institucionales de la UP operen bajo los modelos referentes de la *Paideia* y el *Humanitas* cristiano (Llargo y Nicolás, 2018). El efecto inmediato de esta orientación ha permitido que los alumnos manifiesten explícitamente una reconsideración de sus modelos de negocios, con el fin de incorporar en su administración y gestión a la «persona». Lo relevante de este resultado se desglosa en dos preguntas que regularmente expresan los alumnos: ¿cómo fundamentar la estructura del negocio gastronómico a partir de la persona, sin atentar contra la rentabilidad?, ¿cuál es el modelo de negocio gastronómico con que se puede dignificar a los consumidores?
- **Revisión del estado de la cuestión en lo que respecta a los procesos de consumo y su relación con los negocios gastronómicos:** parte de los resultados hallados en la indagación de los referentes teóricos que fundamenten nuestra línea de investigación, constata un patrón social que nos ha llamado la atención. Como se verá más adelante, existe un interés generalizado, de parte de las industrias gastronómicas, por privilegiar el consumo de sus productos, pero apoyándose en procedimientos de promoción de acciones que beneficien la compra-venta del producto, sin que necesariamente importe los efectos que causan en la salud del consumidor final.

Aclaremos así el problema al que deseamos referirnos: en México existen patrones de alimentación que históricamente han sido fomentados por industrias cuyo interés es la promoción del consumo; sin embargo, en la construcción de su modelo de negocio han descuidado el valor nutricional y el valor antropológico (Moss, 2013; López-Ojeda *et al.*, 2017, 93-97). Dicha promoción, si bien se ha impulsado a través de estrategias mercadológicas (comerciales, publicidad, estructuración de clúster de consumidores, etcétera), apunta a lo que Enrique Moreno y de los Arcos (1993) llama «proceso pedagógico asistemático», convirtiéndose en un proceso de formación de consumo de ciertos alimentos predeterminados por algunas industrias transnacionales, a partir de patrones de promoción de alimentos que se traducen en sistemas de creación de conductas comunitarias. En este sentido, advertimos algo más que una estrategia publicitaria de creación de necesidades: enfrentamos una situación social en la que, debido a la gran cantidad de recursos, puede hablarse de un sistema de regulación de hábitos comunitarios, que se traduce en un proceso pedagógico social.

La principal inquietud detectada en las distintas materias, impartidas al interior de la Escuela de Dirección de Negocios Gastronómicos –así como en el sondeo realizado con los alumnos de distintas generaciones–, advierte una tendencia social por impulsar el consumo de algunos alimentos a partir de principios mercadológicos, de negocios, de comunicación, los cuales, en su conjunto, orientan los hábitos personales. Para nosotros, por ende, es importante estructurar y promover la visibilización de los procesos pedagógicos que subyacen en la actual industria de alimentos en México.

Reflexionar sobre los cauces conductuales que prevalecen dentro del mercado de alimentos, es el primer paso para crear estrategias de reconducción de prácticas y hábitos de consumo de la persona, pero al mismo tiempo deben integrarse armónicamente tres cuestiones: dignificación de la persona como concepto clave de la estructura del negocio; rentabilidad de modelos de negocios gastronómicos, y legalidad de los procesos industriales y de promoción de producto. Finalizamos con algunas sugerencias que actualmente se proponen en el programa, mencionando algunas líneas del proyecto de intervención que hoy se encuentra en desarrollo.

2. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA: PATRONES DE CONSUMO DE ALIMENTOS EN MÉXICO

En México, la mala alimentación constituye un problema ya que, según los datos de la última Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSAUT), la prevalencia nacional de sobrepeso u obesidad supera el promedio mundial (ENSAUT 2019). Las cifras relacionadas con la salud nutricional, tienen encendidos los focos rojos desde hace tiempo: la malnutrición abarca la desnutrición (emaciación, retraso del crecimiento e insuficiencia ponderal), los desequilibrios de vitaminas o minerales, el sobrepeso, la obesidad, y las enfermedades no transmisibles relacionadas con la alimentación, entre ellas la diabetes, las cardiopatías, los accidentes cerebrovasculares y el cáncer (Denham *et al.* 2020; ENSAUT, 2019). Para contextualizar, los datos recabados por la ENSAUT del INEGI –levantamiento del 30 de julio de 2018 al 28 de junio de 2019– señalan que 57% de los hogares mexicanos se encuentran en inseguridad alimentaria: de esta, 15.5% es severa; 24.5% moderada y 60% leve.

La inseguridad alimentaria se define como la disponibilidad limitada o incierta de alimentos nutricionalmente adecuados e inocuos; o la capacidad limitada e incierta de adquirir alimentos adecuados en formas socialmente aceptables (Ibarrola-Rivas *et al.* 2017). Con el fin de que estos problemas relacionados con la mala alimentación y con la desinformación nutricional puedan mitigarse, y que la salud de las personas tienda hacia el bienestar, consideramos necesario desarrollar estrategias educativas que difundan la información nutricional relevante provocando, en un futuro cercano, un impacto positivo en la salud pública de nuestro país.

La literatura crítica identifica diversas causas de esta situación, algunas de ellas son: las vinculadas con hábitos alimenticios relacionados con el nivel sociodemográfico y económico de los consumidores (Gaona-Pineda *et al.*, 2018; Gil-Toro, 2019; ENSAUT, 2019); las concernientes a los efectos de la publicidad (Marrón-Ponce, 2021; Márquez, 2021); las derivadas de una falta de regulación jurídica estricta que delimite los efectos publicitarios en el consumidor (Márquez, 2021); las relacionadas con la información nutricional disponible y su claridad, por ejemplo en el etiquetado de alimentos (Anastasiou *et al.*, 2019; Sunstein, 2021) y, finalmente, las estrategias comerciales y de distribución de alimentos, promovidas por la propia industria de alimentos (Taddei-Bringas, 2006; Ayala-Ramírez; Castillón-Girón, 2014).

Respecto del tipo de alimentación y su relación con el nivel sociodemográfico y económico, dentro de la ENSAUT (2019) se presentan esfuerzos por garantizar el consumo de alimentos a través del impulso de distintos programas; si bien existe una proporción de ayuda según las necesidades de la región del país (los hogares reciben apoyo: sur, 50%;

centro, 32%; norte, 22.4%), se aclara que aún existen sectores vulnerables desprotegidos, tales como: cocinas del DIF, albergues indígenas, comedores de la Secretaría de Desarrollo Social, y los apoyos a Organizaciones No Gubernamentales, apenas con el 1% (ENSAUT, 2019).

Estudios previos a esta fecha, ya indicaban que a mayor nivel socioeconómico, existe un consumo de alimentos recomendables (Galván-Portillo *et al.*, 2018; Jansen *et al.*, 2020). Luego de la aparición del SARS-CoV-2, en el año 2020, los estudios muestran que los hábitos alimenticios arraigados en las distintas zonas del país, así como en su nivel económico, son un factor de riesgo a tomar en cuenta (Vique-Sánchez, 2021).

La publicidad ha demostrado ser un factor de incidencia en los productos de consumo en lo general, pero especialmente en la edad infantil. A mayor tiempo de exposición de publicidad, mayores las probabilidades de consumo no saludable (Pérez-Salgado, 2010; Castronovo, 2016). Otros, en cambio, muestran que existen estrategias diferenciadas para favorecer el consumo de alimentos no saludables en zonas de niveles socioeconómicos bajos y, en cambio, fomentar un consumo saludable en niveles socioeconómicos altos (Vique-Sánchez, 2021). En contraparte, se tiene evidencia de los esfuerzos específicos por parte del gobierno mexicano, para garantizar que la publicidad promueva hábitos comunes entre los consumidores (Suárez Solana, 2016). Sin embargo, no se han logrado los efectos esperados: algunos estudios muestran que una buena parte del problema se debe a la falta de información con la cual los consumidores interpretan la información nutrimental y el etiquetado de los alimentos (Tolentino-Mayo *et al.*, 2021).

Respecto de las estrategias mercadológicas de promoción de los alimentos, por parte de las industrias, llama la atención la diferenciación que se encuentra en los estudios sobre ese tema. Por un lado, es claro que las industrias mayoristas o de alto nivel de influencia comercial enfocan sus actividades comerciales al fortalecimiento de su posición como grupo de influencia, favoreciendo estrategias que les permitan mantener las redes de distribución y la preferencia comercial; algunos de los recursos identificados por Taddai-Bringas (2006), reflejan que se trata de acciones encaminadas a garantizar la presencia de la firma y no así de la mejora de los nutrimentos, entre los ejemplos tenemos: compra, venta de acciones y/o alianzas comerciales con otras empresas que garanticen el control de ventas de un cierto producto de preferencia, también el acaparamiento del producto primario, el control de las rutas de distribución, así como de las preferencias entre los consumidores al orientar el tipo de alimentación que se consume (esto por medio del tipo de productos que se distribuyen y que son identificados comunitariamente como productos líderes), lo que hace pensar si la calidad nutrimental del producto forma parte de sus estrategias de posicionamiento.

En esta línea son interesantes los resultados alcanzados por Lorena Carrete, Pilar Arroyo y Edgar Centeno (2018), quienes exponen el problema al que se enfrentan las industrias de alimentos en lo que respecta a las estrategias publicitarias de sus productos. De acuerdo con las autoras, el gran dilema es que, una vez posicionado un producto considerado como «no saludable», la reconversión hacia la venta de productos «saludables» representa una pérdida de credibilidad del consumidor en torno a los que dicha marca ofrece; ello no solo hace que exista una renuencia hacia el nuevo producto promocionado, sino que se dude del ofertado previamente. Para efectos prácticos, esto se traduce en un dilema que implica evaluar el costo de impacto, una vez que una empresa quiere impulsar un cierto tipo de alimento con mayor valor nutricional. Esto es importante porque, dados estos resultados, parece que las empresas deben optar por una presencia comercial que garantice el cumplimiento de sus objetivos, o bien costear la reconducción para alcanzar las preferencias por parte de los consumidores.

Con esta aproximación desde el estado de la cuestión, se señalan dos temas:

1. La evidencia empírica manifiesta que los hábitos alimenticios adquiridos no corresponden únicamente a quienes consumen un cierto producto, sino que también participan mecanismos sociales: publicidad, distribución del producto y estrategias de regulación gubernamental.

2. Con independencia de los objetivos de las industrias –sea, por ejemplo, el del desarrollo de estrategias puramente comerciales–, la traducción de sus acciones se manifiesta en hábitos, no necesariamente saludables, promovidos entre los consumidores. Se puede argumentar que es responsabilidad exclusiva de quien acepta ciertos alimentos esa falta de un orden alimenticio pero, como ya se ha mostrado, los estudios manifiestan que existe un impulso intencional para favorecer ciertos productos, lo cual refleja el papel esencial que juegan las industrias en el desarrollo de la salud pública en México (Hernández-F. *et al.*, 2021).

De acuerdo con esto, si bien existen estudios diagnósticos y recomendaciones para cada problema detectado, es necesario considerar como solución complementaria a todos estos esfuerzos, el fortalecimiento de estrategias pedagógicas que incidan en la formación de hábitos alimenticios y de conceptos saludables de consumo.

Aunque existen enfoques pedagógicos diversos –relacionados con las modificaciones de conducta–, la perspectiva sociocrítica de Vigotsky (1986) muestra, en particular, que se logran nuevos patrones de comportamiento en la medida en que exista una resignificación de las acciones que comúnmente se realizan, una vez expuesto un razonamiento argumentado, acorde a la edad evolutiva del sujeto en cuestión. Por ende, consideramos que la implementación de nuevas estrategias en la formación de hábitos alimenticios, debe iniciar diagnosticando algunos de los conceptos básicos que predominan en la elección de un alimento, para luego ofrecer una argumentación diversificada en estrategias tales como: exposiciones, debates, diálogos dirigidos, plenarias, promoción de exposiciones de parte de los propios alumnos, entre otros. La finalidad es favorecer la apropiación de los argumentos centrales a tomarse en cuenta para la significación personal de las conductas deseadas.

En el siguiente apartado presentaremos esfuerzos desarrollados por el gobierno mexicano para mostrar que el trasfondo de la estrategia de la industria de alimentos se encamina a fomentar hábitos específicos de consumo, y que no solo se trata de decisiones individuales de los consumidores al elegir los productos.

3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE PROMOCIÓN DE CONSUMO DE ALIMENTOS EN MÉXICO

Debido a que nuestro objetivo se encamina a mostrar los patrones y procesos a través de los cuales los consumidores eligen ciertos alimentos, no desarrollaremos una definición puntual de lo que se entiende por pedagogía. Partimos de los siguientes supuestos conceptuales:

1. **La pedagogía es la ciencia de la educación** (Larroyo, 1969). Al asumir esta delimitación, aceptamos los presupuestos filosóficos –específicamente neokantianos– en los que Larroyo funda su visión pedagógica; ello implica que entendemos la distinción entre formación (*Bildung*) y educación (*Erziehung*). Por la primera se entiende un proceso de orientación integral de facultades humanas, y por la segunda, uno de crecimiento y adaptación del individuo a

su entorno (*cfr.* Esparza, 2019). Precisamente este segundo aspecto justifica la terminología «pedagogía del consumo» por parte de las industrias, aun cuando sus objetivos no estén centrados en dignificar a la persona.

2. Algún proceso pedagógico no es sistemático, aunque necesariamente es técnico y artístico (Ruiz, 1904; Moreno, 1993; Esparza, 2019). Esta es la tesis que desarrollaremos con más amplitud en lo que resta del artículo, aunque no la justificamos directamente. Según los autores consultados, la pedagogía –si bien es una ciencia y por ello posee un método científico desde el cual opera– es también un procedimiento artístico. Apuntamos únicamente que por método científico no entendemos un modo de comprender naturalizado (caracterizado por su afán estadístico-descriptivo), sino que ubicamos esta ciencia dentro del ámbito de las ciencias humanas, por lo que proponemos que el objetivo de la ciencia es la comprensión hermenéutica en el sentido filosófico del término (y no en el sentido naturalizado del término). Por el concepto de arte, reconocemos la acepción técnico creativa imbuida dentro del mundo griego, pues consideramos que el discernimiento de la selección de estrategias de fomento de nuevas habilidades puede entenderse como la tarea central de la actividad pedagógica (Junco, 2018; Esparza, 2021).

Partiendo de ambos aspectos, mostraremos algunas de las estrategias intencionales con las cuales se promueven ciertos alimentos en nuestro país. El equipo de Irving Márquez *et al.* (2020) estudia las regulaciones en materia de control publicitario, impuestas a las industrias alimentarias. Ellos parten del siguiente indicador: «[...] de 2 a 12 años pasa un promedio de 4 horas con 46 minutos diarios frente a la televisión; al comparar con información de 2016, su exposición aumentó 22 minutos diarios[...] *se estima que por cada hora de televisión, el riesgo de obesidad incrementa en 12%*» (p. 93, énfasis añadido).

Esto significa que en México la población infantil no consume una dieta balanceada, en parte debido a la promoción publicitaria de la TV y Radio. Partiendo de este hecho, señalan que el objetivo de las leyes para la regulación de la publicidad en alimentos –aunque se ha propuesto garantizar el derecho a la salud de los consumidores–, debe ser más estricto para limitar algunas prácticas que *de facto* existen en nuestro país.

Por otro lado, Elsa B. Gaona-Pineda *et al.* (2018) manifiestan que, independientemente de las causas, es una realidad que en México existe «[...] una disminución del gasto *per cápita* en alimentos recomendables como frutas, verduras, lácteos y carnes, y en un mayor gasto en alimentos densos en energía (como cereales refinados y comida rápida) y bebidas azucaradas» (p. 273).

De acuerdo con el grupo de investigación, dicha variación en el gasto se debe centralmente a factores relacionados con el Nivel Socio Económico (NSE): «El NSE está asociado con el ingreso, por lo que, en NSE más altos, es posible que se presente mayor acceso a alimentos y mejor calidad de la dieta» (p. 273), lo que desafortunadamente se traduce en que la población con mayores necesidades económicas, consume alimentos menos saludables que aquella porción poblacional que cuenta con mayores recursos. Estos resultados ya habían sido detectados por el ENSANUT, en donde se indica que: «Los programas de ayuda alimentaria forman parte de las estrategias gubernamentales para atender a las necesidades de la población [...] con mayor frecuencia los grupos vulnerables» (p. 161). El problema, sin embargo, no se resuelve atendiendo a sectores específicos de la población, sino que se debe emprender una estrategia integral.

El grupo de Joaquín Marrón *et al.* (2020) plantea que una parte importante del problema de la alimentación en México, proviene del etiquetado del producto. La tesis es que comemos lo que se nos ofrece publicitariamente, aun cuando han existido diversas modificaciones a

las leyes que norman esta cuestión (Irving Márquez *et al.*, 2020). Según el estudio de Marrón y su equipo, existe una diferencia en la estrategia de ventas en las regiones de nivel alto y bajo. Este estudio recolectó un total de 7,567 alimentos, sectorizando la población su NSE quedando como sigue: 4,826 en el NSE alto; mientras que 2,741 de los sujetos de estudio pertenecían al NSE bajo. Los autores ofrecen tres resultados: 1) en ambos NSE se observó que los supermercados son el principal punto de venta para encontrar una oferta más variada de publicidad; 2) se identificó que los supermercados del NSE alto tienen mayor porcentaje de estrategias publicitarias que promueven el consumo de alimentos saludables (19.9%), en comparación con los supermercados del NSE bajo (12.3%) y, finalmente, 3):

[...] aquellos puntos de venta situados en áreas marginadas son más propensos a ofertar alimentos con un perfil nutricional menos saludable [en contraparte,] se observó que la proporción de [publicidad de alimentos] saludables fue mayor en los puntos de venta del NSE alto que en los de NSE bajo (Marrón *et al.*, 2020, p. 85).

Estos datos muestran que por parte del gobierno federal se impulsan programas para la promoción, la distribución y el consumo de alimentos saludables, y que los puntos de venta y consumo regulares asumen patrones de publicidad diferenciados relacionados directamente con el NSE, lo que se traduce en una estrategia contrapuesta en lo que respecta a la promoción de conductas. Esto es importante porque la promoción de conductas saludables depende del sector económico al que se atiende. En este sentido, existen al menos dos componentes básicos para la formación de una conducta: a) una intencionalidad estratégica en la que se reconoce el perfil del sujeto (psicología) y la poblacional (sociología) de los consumidores, y b) un modo de proceder consistente con dichos indicadores, con el fin de impulsar una conducta predefinida (planeación estratégica).

Las aseveraciones anteriores no son novedosas ni pretenden desentrañar un patrón de conducta oculto. La propia literatura de los alimentos se ha esforzado por lograr estos principios; muestra de ello es el libro de *Salt, Sugar, Fat* (Moss, 2013) o los estudios relacionados con la modelación de intereses de consumo realizados por Moskowitz (1994). Subrayamos que en ningún caso consideramos que la metodología desarrollada por este último autor, por citar un ejemplo, deba asumirse como un esfuerzo por parte de la industria de alimentos por vulnerar la salud de la población. Únicamente apuntamos que existe una lógica de optimización del producto.

Ya desde hace años, la literatura crítica vinculada al consumo de alimentos, reconocía las posibilidades de modelar y de orientar los hábitos del consumidor. Hal MacFie y D. Thomson, en un libro clásico, *Measurement of Food Preferences* (1994), reconocen que la medición de preferencias es un proceso multifactorial cuya interrelación fortalece algunos hábitos o desestimula otros, dependiendo de los procedimientos de influencia que interaccionen y se regulen externamente mediante algunos recursos predefinidos.

Lo anterior es importante porque se reconoce un marco metodológico estructurado para el fomento de hábitos de consumo. En lo que respecta a la pedagogía, según se planteó al inicio de esta sección, se señaló que esta ciencia tenía como objeto formal la «educación», es decir, el desarrollo de conductas de adaptación del ser humano al medio circundante. La cuestión central en este aspecto, y en relación con lo planteado, es que el desarrollo de hábitos de consumo se enmarca dentro de un sistema de medición de preferencias que fácilmente regulan y orientan el interés poblacional por aceptar o rechazar cierto tipo de alimentos.

En México, de acuerdo con el ENSAUT (2019), no comemos saludablemente pues enfrentamos problemas de consumo y de obesidad. Si bien no puede afirmarse que exista un

patrón de orientación de las conductas que deriven en estas condiciones de salud de los consumidores, es importante insistir que los estudios sobre la publicidad y el etiquetado que promueven las preferencias de consumo, ofrecen resultados similares.

Según Lizbeth Tolentino-Mayo *et al.*, (2020), aunque existen esfuerzos sistemáticos por parte del gobierno federal para cambiar tanto las conductas como el tipo de alimentos que se consumen, es claro que la estrategia vinculada a lo que hoy se conoce como «etiquetado frontal de alimentos y bebidas industrializados» (modificación de la NOM-051-SCFI/SSA1-2010), resulta insuficiente:

[...] es importante reconocer que el etiquetado de advertencia no es la panacea para resolver la emergencia epidemiológica de la obesidad y las ECNT, pero forma parte de una serie de políticas multisectoriales que se necesitan para salvaguardar la salud pública (Tolentino-Mayo *et al.*, 2020, p. 796).

A pesar del esfuerzo por mejorar la comprensión del tipo de alimento que se ofrece y de las campañas de información que existen para explicar las consecuencias –benéficas y perjudiciales– de los diversos tipos de alimentos, la literatura crítica ha sido unánime en insistir que la atención es multifactorial y debe proceder de un modo más sistemático, procurando atender factores diversos. A continuación se exponen algunas de las propuestas más importantes al respecto.

4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL CONSUMO DE ALIMENTOS

Como se expuso al inicio del apartado anterior, la pedagogía es una ciencia cuyo objeto de estudio es la «educación», pero también la «formación»⁴. De acuerdo con esto, podemos señalar algunas cuestiones cruciales:

- **La pedagogía no puede entenderse únicamente a través de un prisma didáctico, sino que debe asumir una visión sistemática o comunitaria.** Buena parte de las tendencias actuales se encaminan a profundizar y estudiar los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula, aunque también en diversos contextos sociales. Según los referentes clásicos, la pedagogía no es únicamente un modo de comprensión instrumental sino de procesos integrales (Comenio, 1991; Nout, 2017; Esparza, 2018).
- **Los procesos de intervención pedagógica no se reducen a la formación de conductas en la persona «individual», sino en la comunidad de personas.** Consideramos que si bien la pedagogía debe asumir a la persona como su centro (Llergo y Nicolás, 2018), es necesario reconocer el valor de la persona como agente que vive y se desarrolla en comunidad. No podemos considerar a la persona únicamente en su dimensión individual, desprendiéndola de sus implicaciones y relaciones con el resto de miembros de la comunidad (Cala-brese, 2018; Junco, 2018).

⁴ No se desarrolla extensivamente esta tesis, pero puede consultarse una amplia justificación al respecto en Esparza, 2019. Aclaramos este aspecto a pie de página porque consideramos que asignar a la educación y la formación como objetos formales de la pedagogía contiene un trasfondo teórico importante, pero que por ahora no podemos desarrollar.

- **Por comunidad de personas reconocemos no a los grupos de individuos sino a las distintas instituciones pedagógicas que actualmente conforman nuestra sociedad.** Consideramos que la pedagogía debe intervenir para formar a la persona, pero reconociendo el marco institucional en el que ella se desarrolla. La aproximación a la realidad del ser antropológico debe asumir la realidad de la estructura social en la que se desenvuelve, de tal modo que se considere a la persona en su dimensión sustancial y en su dimensión cultural. Así, su formación está directamente vinculada a la forma de la institución social que la antecede.

De acuerdo con esto, podemos encontrar diversas estrategias dentro del estado de la cuestión que permiten intervenir y modificar conductas relacionadas con el consumo de alimentos. Presentamos algunas de las más significativas al respecto. Del Valle y Solleiro (2003) reconocen la importancia de las industrias en la alimentación en México, resaltando los siguientes retos:

- a. La competitividad y agenda (menú) que imponen cadenas internacionales.
- b. La rentabilidad de los productos consumidos en México (¿es posible alimentar sanamente y, al mismo tiempo, ser rentable?).
- c. Los límites entre investigación en alimentos y prácticas económicas necesarias para el desarrollo de la industria (¿es posible conciliar la investigación y el consumo natural de alimentos?).

Como se apreciaba en el apartado final de la pregunta anterior, las industrias asumen tres retos reconocidos: competitividad de productos, rentabilidad e innovación. Lo interesante de estos retos apunta directamente a las acciones que se están impulsando tanto para fomentar hábitos –lo que ya comemos–, como también nuevos intereses de consumo –lo que se nos promueve a comer–.

La pregunta por los hábitos alimenticios está íntimamente ligada con las ofertas de mercado. Comemos lo que «podemos» comer. En ese sentido, y de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSAUT, 2018-2019), y a lo ya analizado, en México es posible la alimentación, aunque no necesariamente esta conlleva una sana alimentación. De acuerdo con la ENSAUT, *no comemos dignamente*: nuestro país enfrenta el problema del consumo y la obesidad. Quienes comemos, afrontamos el reto de alimentarnos «dignamente». En lo que respecta a los retos, el trabajo compilado por Del Valle y Solleiro (2003), así como la ENSAUT (2018-2019), apuntan a los siguientes:

- **Mayor flexibilidad por parte de la industria.** Se promueve el reconocer las necesidades alimentarias y enfocarse no solo en los retos de la rentabilidad, sino también de la nutrición. La pregunta a resolver es: ¿las empresas se preocupan seriamente por lo que comemos, tanto como se preocupan por cuánto venden?, ¿cuál es el objetivo real de las estrategias comerciales de nuestros productos?
- **Mejorar la (in)formación dietética del consumidor.** Desde las empresas, deben procurarse mejores prácticas alimenticias para el consumidor. Si bien el objetivo de una industria parece agotarse con señalar la información nutrimental y el cuidado de la calidad de los alimentos, el reto a resolver sería: ¿es suficiente con el etiquetado?, ¿qué otras acciones pueden promoverse para formar hábitos éticos y dietéticos responsables?, ¿es la empresa responsable de estas tareas?

A las preguntas se responde afirmando que el objetivo de una pedagogía del consumo es impulsar y educar para comer «saludablemente», y enseñar los estándares médicos y

nutriológicos convenientes para el desarrollo de nuestro cuerpo. Entendemos que el reto más importante se encuentra en los procesos que impulsan las industrias de alimentos a través de sus programas y agendas (menú), promoviendo un cierto tipo de alimentación: no siempre lo ofertado es lo más saludable, sino lo más conveniente comercialmente.

De acuerdo al ENSAUT, en México sufrimos una crisis de obesidad y malnutrición derivada de nuestros malos hábitos como consumidores, y también como parte de la promoción de las industrias. Las industrias de alimentos, deben flexibilizar comercialmente sus estrategias de promoción de consumo. El reto, anotábamos ya, es: ¿cómo generar mejores ingresos sin atentar contra la salud alimentaria de los consumidores?, ¿cómo conciliar ambas esferas?

Uno de los desafíos más importantes en el desarrollo del programa de Negocios Gastronómicos, tiene que ver justamente con la concientización de los recursos pedagógicos y de formación de hábitos que debe tener en cuenta el empresario, para el desarrollo de nuevas visiones y estrategias de organización de los negocios. La finalidad del programa –además de las claramente administrativas y gastronómicas– es la concientización de los procesos requeridos para el desarrollo de habilidades que permitan a los actuales empresarios, y alumnos en general que cursan el programa, el considerar a la persona como el centro de la actividad de su negocio. Desde luego, no se pueden desprender del desarrollo de las acciones propias que promueve la industria de los alimentos (rentabilidad y legalidad), pero no por ello deben descuidarse aspectos esenciales de la estructura antropológica que compone a una empresa.

Sostenemos que toda actividad comercial debe impulsar necesariamente el desarrollo de la dignidad de la persona pero, dada la naturaleza de la actividad comercial, es vital impulsar hábitos de consumo responsables que ayuden a contrarrestar los excesos y las desinformaciones en la producción, distribución, publicidad y compra de alimentos.

El problema implica un reto multidisciplinar que la pedagogía debe afrontar. Un primer paso hacia la solución es visibilizar y estructurar los medios de promoción y patrones de consumo entre los consumidores. Se espera que este artículo ofrezca, pues, ese primer paso, en esta línea trascendental.

CONCLUSIONES

Se mostró que, de acuerdo al ENSAUT, en México sufrimos una crisis de obesidad y malnutrición derivada de nuestros malos hábitos como consumidores, de la falta de difusión de información nutricional confiable, y también de la promoción –por mucho tiempo no regulada– de las industrias.

En su dimensión comercial, las industrias de alimentos deben flexibilizar sus estrategias de promoción de consumo. El reto es: ¿cómo generar mejores ingresos sin atentar contra la salud alimentaria de los consumidores?, ¿cómo conciliar ambas esferas?

El etiquetado frontal de los alimentos en México –recientemente actualizado con la modificación a la NOM-051–, representa un avance en cuanto a una comunicación más transparente entre industria de alimentos y consumidores; sin embargo, una única estrategia no es suficiente para tratar todos los problemas de salud relacionados con el comportamiento del

consumo de alimentos: se evidencia la necesidad de que la industria retome como prioridad el producir alimentos nutritivos y adecuados para sus consumidores, dejando la publicidad en un plano secundario, y, en un escenario ideal, reinventando esa publicidad como una forma de educar a los consumidores, fomentando que desarrollen la capacidad de tomar mejores decisiones sobre su alimentación.

Esta modificación a la NOM-051 ciertamente ha despertado un interés más profundo de la industria por cuidar su imagen, su calidad y, por supuesto, a sus consumidores. Una gran cantidad de alimentos se han sometido a reformulación, eliminación o sustitución de ingredientes de bajo aporte nutricional; y en algunos casos importantes, dentro de esa reinención, se ha considerado la importancia de la pedagogía del consumidor: casos en los que los alimentos incluyen recomendaciones, leyendas de salud, direccionamiento a páginas *web* con mayor información, uso de códigos (QR) para acceder a más información sobre el alimento o la familia de alimentos a la que pertenece el producto.

En una primera fase, la modificación de la norma se centra en indicar a los consumidores, los elementos críticos en los alimentos, mostrando información clara que protege contra publicidad engañosa (Comité de expertos académicos nacionales del etiquetado frontal de alimentos y bebidas no alcohólicas para una mejor salud, 2018).

Esperaríamos que en etapas posteriores, la comunicación entre los productores de alimentos y consumidores, a través del etiquetado, evolucione en el sentido de que la población pase de estar informada (formada) a aplicar esa información para tomar mejores decisiones de acuerdo con sus gustos y necesidades, o restricciones nutricionales (educación). En este sentido, el etiquetado pudiera empezar a enfocarse también en ingredientes benéficos para la salud y no solo en alertar a los consumidores sobre aquellos que representan un riesgo.

La regulación gubernamental debe ser parte, de manera congruente, de las estrategias que permitan un acercamiento más objetivo del consumidor con sus alimentos. La modificación del etiquetado frontal debe acompañarse de campañas en las que se provea de educación nutricional, de manera que se den las condiciones adecuadas para que los consumidores comprendan sus necesidades nutricionales y, asimismo, tengan las herramientas para reflexionar sobre los mejores alimentos y, así, cubrirlas.

De acuerdo con las conductas actuales de consumo de alimentos en México –posicionado como uno de los factores diferenciadores el NSE–, se evidencia un área desatendida por las autoridades de salud y la misma industria alimentaria. La distribución y el aseguramiento de alimentos saludables y adecuados para toda la población, debería ir de la mano con la forma de cubrir requerimientos nutricionales de cada individuo, sin que la calidad ni la funcionalidad se vieran comprometidas. El fomento de nuevas conductas hacia los alimentos puede basarse en los productos locales que sean asequibles para las poblaciones, sin que sea primordial el posicionamiento de alimentos industrializados de menor calidad nutricional. ■

REFERENCIAS

- Anastasiou, K.; Miller, M. & Dickinson, K. (2019). The relationship between food label use and dietary intake in adults: A systematic Review. *Appetite*, vol. 138, 280-291.
- Ayala Ramírez, Suhey y Castillo Girón, Víctor (2014). La distribución de alimentos y bebidas en México: una perspectiva desde el comercio tradicional. *Espacio Abierto*, vol. 23, no. 4, 661-681.
- Calabrese, Claudio. (2018). *Comunidad y Pedagogía. La Filosofía platónica de la educación*. Zacatecas: Texere.
- Carrete, Lorena; Arroyo, Pilar y Centeno, Edgar (2018). ¿Es la extensión de marca para productos saludables una estrategia adecuada cuando hay una alta asociación de la marca con productos no saludables? *Revista Brasileira de Gestão e Negócios*, vol. 20, no. 3, 421-442.
- Castronuovo, Luciana; Gutkowski, Patricia; Tiscornia, Victoria y Allemandi, Lorena (2016). Las madres y la publicidad de alimentos dirigida a niños y niñas: percepciones y experiencias. *Salud Colectiva*, vol. 12, no. 4, 537-550.
- Comenio, Juan Amos (1992). *Pampedia*. (Educación Universal) Estudio Preliminar y Traducción de Federico Gómez R. de Castro. Madrid: UNED.
- Kaufer-Horwitz, M.; Tolentino-Mayo, L.; Jáuregui A. *et. al.* (2018). Sistema de etiquetado frontal de alimentos y bebidas para México: una estrategia para la toma de decisiones saludables. *Salud pública Mex*, vol. 60, no. 4, 479-486.
- Del Valle, Carmen; Solleiro, José (2003). *Estrategias competitivas de la Industria Alimentaria*. México: Plaza y Valdéz.
- Denham, D. & Gladstone, F. (2020). Making sense of food system transformation in Mexico. *Geoforum*, 115, 67-80.
- ENSAUT (2019). *Encuesta Nacional de Salud 2018-2019*. México: Instituto Nacional de Salud Pública. <https://ensanut.insp.mx/>
- Esparza, Gustavo, coord. (2019). *Pedagogía y Ética. Dilemas didácticos de la formación profesional*. Zacatecas: Texere.
- Galván-Portillo, M.; Sánchez, E.; Cárdenas-Cárdenas L. M. *et al.* (2018). Dietary patterns in Mexican children and adolescents: Characterization and relation with socio-economic and home environment factors. *Appetite*, 121, 275-284.
- Gaona-Pineda, E. B.; Martínez-Tapia, B.; Arango-Angarita, A.; Valenzuela-Bravo, D.; Gómez-Acosta, L. M.; Shamah-Levy, T. y Rodríguez-Ramírez, S. (2018). Consumo de grupos de alimentos y factores sociodemográficos en población mexicana. *Salud Pública de México*, vol. 60, no. 3, 272-278.
- Gil-Toro, Daniela; Giraldo-Giraldo; Nubia A. y Estrada-Restrepo, Alejandro (2017). Ingesta de alimentos y su relación con factores socioeconómicos en un grupo de adultos mayores. *Salud Pública de México*, vol. 19, no. 3, 304-310. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n3.54804>

- Hernández-F, M.; Figueroa, J. L. y Colchero, M. A. (2021). Association between density of stores and purchases of ultra-processed food and sugar-sweetened beverages in Mexico. *Health and Place*, no. 68, 102528.
- Ibarrola-Rivas, M. J. y Galicia, L. (2017). Rethinking Food Security in Mexico: Discussing the Need for Sustainable Transversal Policies Linking Food Production and Food Consumption. *Investigaciones Geográficas, IG*, no. 94. UNAM.
- Jansen, E. C.; Marcovitch, H.; Wolfson, J. A.; Leighton, M.; Peterson, K. E.; Téllez-Rojo, M. M.; Cantoral, A. & Roberts, E. F. S. (2020). Exploring dietary patterns in Mexican adolescent population: A mixed methods approach. *Appetite*. 147, 104542. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.10454>
- Junco, Ethel (2019). La *Apología de Sócrates* como texto preliminar para la Ética de las Profesiones. En Esparza, Gustavo, coord., *Pedagogía y Ética. Dilemas didácticos de la formación profesional*, 35-58. Zacatecas: Texere.
- Llargo, Fernanda y Nicolás, Teresa (coords). (2017). *La filosofía educativa de la Universidad Panamericana. Excelencia Académica. Excelencia Humana*. México: Universidad Panamericana.
- López Ojeda, Andrés; Pérez Camacho, Carmen; Guzmán Hernández, Celia y Hernández López, Ricardo (2017). Caracterización de las principales tendencias de la gastronomía mexicana en el marco de nuevos escenarios sociales, *Teoría y Praxis*, no. 21, 91-113.
- Luria, A.; Leontiev, A. y Vigotsky, L., (2018). *Psicología y Pedagogía*. Edición castellana de Esther Benitez Akal Bolsillo: Madrid.
- MacFie, H. & Thomson, D. (eds.) (1994). *Measurement of Food Preferences*, London: Springer.
- Marrón-Ponce, Joaquín; Fernández-Gaxiola, Ana; Cruz-Casarrubias, Carlos; García-Guerra, Armando; Pacheco-Miranda, Selene; Quezada, Amado; Pérez-Luna, Miriam y Donovan, Jason (2021). Perfil nutricional y estrategias de publicidad en el empaque de alimentos procesados de trigo y maíz en la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, no. 63, vol. 1, 79-91.
- Moreno y de los Arcos, Enrique (1993). *Principios de Pedagogía asistemática*. Ensayos. México: UNAM.
- Moskowitz, H. R. (1994). Product optimization: approaches and applications. In MacFie, H. & Thomson, D. (eds.) (1994). *Measurement of Food Preferences*, London: Springer.
- Moss, Michael (2013). *Salt, Sugar, Fat. How the Food Giants Hooked Us*. New York: Random House.
- NOM-051-SCFI/SSA1-2010. DOF. Viernes 27 de marzo 2020.
- Nout, Luis (2017). *Pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Salgado, Diana; Rivera-Márquez, José y Ortiz-Hernández, Luis (2010). Publicidad de alimentos en la programación de la televisión mexicana: ¿los niños están más expuestos? *Salud Pública de México*, vol. 52, no. 2, 119-126.
- Suárez-Solana, M. Carmen (2016). Significado externo de «alimentación correcta» en México. *Salud Colectiva*, vol. 12, no. 4, 575-588.

- Sunstein, C.R. (2021). Viewpoint: Are food labels good? *Food Policy*, 99, 101984.
- Taddei Bringas, Cristina. (2006). Estrategias de mercado en firmas líderes de la industria alimentaria. *Estudios Sociales*, vol. 15, no. 28, 68-106.
- Tolentino-Mayo, L.; Sagaceta-Mejía, J.; Cruz-Casarrubias, C.; Ríos-Cortázar, V.; Jauregui, A. y Barquera, S. (2020). Comprensión y uso del etiquetado frontal nutrimental. Guías Diarias de Alimentación de alimentos y bebidas industrializados en México. *Salud Pública de México*, no. 62, vol. 6, 786-797.
- Tolentino-Mayo, Lizbeth; Rincón-Gallardo, Sofía; Bahena-Espina, Liliana; Ríos, Víctor y Barquera, Simón (2018). Conocimiento y uso del etiquetado nutrimental de alimentos y bebidas industrializados en México. *Salud pública de México*, vol. 60, no.3, 328-336. <https://doi.org/10.21149/8825>
- Vique-Sánchez, José Luis y Galindo-Hernández, Octavio (2021). México con alta prevalencia de enfermedades crónico-degenerativas y factores de riesgo que favorecen desarrollar COVID-19. *Nutr. Clín. Diet. Hosp.*, 41(1), 55-60. <https://doi.org/10.12873/411vique>

APUNTES

APUN-

TES

A-

PUNTES

BENEFICIOS DEL MÉTODO AICLE / CLIL PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL AULA INVERTIDA¹

CLIL METHOD BENEFITS FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE FLIPPED CLASSROOM

Maribel Barreto Huilcapi²

<https://orcid.org/0000-0001-7599-911X>

Roberto Eduardo Aguirre Fernández³

<https://orcid.org/0000-0001-5289-6687>

Miguel Ángel Serra Valdés⁴

<https://orcid.org/0000-0001-6781-2677>

Recibido: marzo 11, 2021 – Aceptado: mayo 3, 2021

RESUMEN

AICLE/CLIL es un método educativo que ofrece innumerables beneficios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es el de una enseñanza integral de los contenidos necesarios para el profesional y la enseñanza de una lengua alternativa. Además, motiva y prioriza a la competitividad de los estudiantes: es una forma innovadora de educación.

Su objetivo es determinar el beneficio del método AICLE/CLIL y el uso del aula invertida –a través de la aplicación de una encuesta estructurada en los estudiantes de tercero, séptimo y octavo semestre de la Carrera de Ciencias Médicas, de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador–, con el fin de verificar la eficacia del aprendizaje de una lengua extranjera.

¹ Este trabajo fue desarrollado en conjunto por la Universidad Técnica de Machala (Ecuador) y la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (Cuba), realizándose el estudio de campo con los estudiantes de medicina de la Universidad Técnica de Machala. Los dos primeros autores participaron en la recolección del dato primario y todos en la formulación de la investigación, búsqueda de información y redacción del artículo.

² Licenciada en Ciencias Médicas, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Trabaja actualmente en la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. lbarreto@utmachala.edu.ec

³ Doctor en Ciencias Médicas, Instituto Superior de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba. Trabaja actualmente en la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. reaguirre@utmachala.edu.ec

⁴ Especialista de Segundo Grado, Medicina Interna en Ministerio de Salud Pública, La Habana, Cuba. Trabaja actualmente en la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. maserra@infomed.sld.cu

La investigación cuenta con un estudio descriptivo, observacional, analítico, de corte transversal, para identificar los beneficios que brinda el método AICLE/CLIL en el aula invertida, empleando dos instrumentos principales, como lo es la encuesta y evaluación al docente.

En los resultados se apreció que un 22,7% de los docentes de la carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala, emplean el método AICLE/CLIL dentro de sus clases diarias, evidenciando que ayuda a los estudiantes en el desarrollo de sus diferentes habilidades –como las participativas, interactivas y creativas–, favoreciendo de gran manera el aprendizaje individual y colectivo del estudiantado.

Como conclusión señalamos que este método es, dentro de la carrera Ciencias Médicas, beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes, debido a que proporciona el desarrollo de sus diversas habilidades, así como el interés por adquirir información de contenidos curriculares, vinculando el aprendizaje del inglés.

Palabras clave: método de aprendizaje, enseñanza superior, medicina, aprendizaje, lengua extranjera.

ABSTRACT

CLIL is an educational method that offers innumerable benefits in the teaching - learning process, its objective is an integral teaching of the necessary contents for the professional and the teaching of an alternative language. In addition, it motivates and prioritizes the competitiveness of the students; being an innovative form of education

To determine the benefit of the CLIL method in a flipped classroom through the application of surveys in the students of 3rd, 7th and 8th semester of the Medical Sciences Career of the Technical University of Machala in order to verify the effectiveness of the learning of a foreign language.

The research has a descriptive, observational, and analytical cross-sectional study, in order to identify the benefits of the CLIL method in the flipped classroom, using two main instruments, such as students' survey and professors' evaluation.

It was observed that 22.7% of the teachers of the Medical Sciences career of the Technical University of Machala make use of the CLIL method in their daily classes, because it has been shown that it helps students in the development of their different skills, such as participatory, interactive and creativity, greatly favoring individual and collective learning of students.

This method within the career of Medical Sciences is beneficial for the students learning, because it provides the development of their various skills, as well as the interest in acquiring information on curricular content linking the learning of English.

Keywords: Learning method, Higher education, Medicine, Foreign language.

INTRODUCCIÓN

Se define al AICLE/CLIL, como un método educativo que se enfoca en la relación integral del aprendizaje de contenidos con la enseñanza de una lengua alternativa; en este caso, el idioma seleccionado es el inglés, siendo de gran importancia en la formación de los estudiantes en su carrera profesional. Asimismo, este método se desarrolla e integra de manera lenta pero constante, garantizando resultados a corto y largo plazo en el rendimiento académico del alumnado (Loaiza *et al.*, 2019). Este método educativo se conoce en la lengua española como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) y en inglés como CLIL (Content Language Integrated Learning).

Por lo general, en un contexto AICLE/CLIL, los profesores no son hablantes nativos de la lengua extranjera o profesores de idiomas, sino expertos en materias de contenido de disciplinas académicas y científicas que utilizan la lengua extranjera para enseñar. Los programas CLIL se han implementado tradicionalmente una vez que los estudiantes adquieren habilidades de alfabetización en su primer idioma (L1) y pueden transferir estas habilidades a la adquisición de un nuevo idioma (Fajardo, Tammy, Argudo y Abad, 2020). Para ello, se deben tener en cuenta los elementos en el marco de las 4Cs (Coyle, Hood y Marsh, 2010), que suponen el marco conceptual empleado en la planificación y el diseño de actividades y tareas. Se considera una herramienta de planificación de gran utilidad al integrar las cuatro dimensiones claves: contenido, comunicación, cognición y cultura.

El bilingüismo conlleva numerosos beneficios para el alumnado y para el resto de la comunidad educativa, reflejándose de la siguiente forma (Bolarín, Porto y Lova, 2021):

1. Mejora la competencia lingüística de la lengua materna.
2. Favorece el aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas.
3. Mejora resultados académicos y la actitud positiva hacia el aprendizaje en general.
4. Desarrolla la competencia cultural.

Al utilizar este método, los estudiantes se están preparando para realizar trabajos colaborativos, como exposiciones, talleres, proyectos, etcétera. El método AICLE/CLIL motiva al estudiante para expresarse en un idioma alternativo al utilizado usualmente, para hablar y relacionarse con personas de diferentes países, colegas o grupos de estudios; el propósito es que cada uno pueda resolver sus problemas y descubrir por sí mismo una gama de información, en literatura extranjera o Internet (Attard, Walter, Theodorou y Chrysanthou, 2016).

Con base en lo anteriormente expuesto se plantea la siguiente interrogante: ¿existirán beneficios pedagógicos implementando el método CLIL, a través del aula invertida, en el aprendizaje de lenguas extranjeras de la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala? Para ello se realizó una investigación exhaustiva, buscando la posible comprobación de la hipótesis científica, misma que confirma que la implementación del método CLIL genera innumerables beneficios en el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercero, séptimo y octavo semestre de la Carrera de Medicina en el aprendizaje de una lengua extranjera, articulándolo con la utilización del método de aula invertida.

El método AICLE/CLIL se compone de cuatro elementos o lineamientos reconocidos, los cuales poseen un papel fundamental en el proceso bilingüe (Morales, Cabas y Vargas, 2017).

C de «contenido»: se refiere a la materia o el contenido que se impartirá; como se ha explicado anteriormente, este método es un complemento de estudio, utilizado para el aprendizaje de conocimientos básicos, como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otros.

En este proyecto, el método AICLE/CLIL se enfocará al contenido de la asignatura de Inglés Médico, para la Carrera de Medicina siendo, en este caso, el contenido más importante que el idioma; sin embargo, no debe basarse solo en términos o conceptos, sino que el docente debe proponer actividades dinámicas, fomentando la interacción y la comunicación para que el vehículo –es decir, el idioma–, pueda utilizarse apropiadamente (Salas-Rueda y Alugo-García, 2018).

C de «comunicación»: este parámetro entiende la comunicación como relacionada con la adquisición de una segunda lengua, permitiendo desplegar la profundidad del conocimiento con la interacción de un segundo idioma. El AICLE/CLIL ayuda a desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas en las cuatro destrezas de la comunicación: leer, escribir, hablar y escuchar.

C de «conocimiento»: el método AICLE/CLIL incita a desarrollar destrezas cognitivas para que el contenido impartido logre que el aprendizaje de los demás contenidos sea fácil de entender. En otras palabras, los estudiantes deben ser capaces de conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, haciendo uso de la Taxonomía del Bloom: el mismo que permite evaluar el nivel cognitivo adquirido en las asignaturas impartidas –no solo la memorización o comprensión del contenido, sino el desarrollo de nuevas habilidades, usando el conocimiento alcanzado–, para así resolver problemas, empleando de manera correcta esta herramienta.

C de «cultura»: la globalización ha posibilitado intercambiar información de manera rápida y fácil desde cualquier lugar del mundo. Cuando se trata de compartir su cultura con los demás y aprender sobre lo suyo, aparece la cuarta C del CLIL: «*culture*» (Solano, 2015).

Este parámetro enfoca a la cultura, la comunidad y la ciudadanía, lo que requiere que los profesores eviten la enseñanza desde una sola perspectiva (local), propiciando muchos otros puntos de vista. Los estudiantes pueden acceder a lo que está sucediendo en todo el mundo e incluso implementar proyectos que involucren a personas de diferentes lugares, en donde la literatura no sea necesariamente en el idioma español (Solano, 2015).

VENTAJAS DEL MÉTODO AICLE

- Estimula capacidades cognitivas del estudiante. Al emplear una lengua de manera simultánea se estimula al cerebro, desarrollando capacidades intelectuales.
- Capacita al individuo para el mundo laboral, debido a que el uso de una lengua extranjera abre puertas a los profesionales de todas las ramas.

- Incrementa la motivación del estudiante, pues este método requiere técnicas y actividades durante su preparación académica.
- Interrelaciona diferentes materias de áreas curriculares, utilizando la lengua extranjera como hilo conductor (Warburton, 2017).

Por otro lado, el aula invertida –como método de enseñanza– tiene como objetivo principal hacer del estudiante un ente activo en el proceso de aprendizaje. A grandes rasgos, consiste en que el alumno estudie los conceptos teóricos por sí mismo, a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente videos o *podcasts* grabados por su profesor o por otras personas, y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas (Berenguer, 2016). Este es un enfoque pedagógico en donde la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo: el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia (Bergmann y Sams, 2014).

A través de la fusión del método AICLE/CLIL con el aula invertida, se logra mejorar el rendimiento de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de aprendizaje autónomo, así como aprender a su propio ritmo y en función de las necesidades individuales.

El objetivo de la investigación fue determinar el beneficio del método AICLE/CLIL en el aula invertida, a través de la aplicación de una entrevista estructurada a los estudiantes de tercero, séptimo y octavo semestre de la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala, que reciben la cátedra de Inglés Médico, con el fin de verificar la eficacia del aprendizaje de una lengua extranjera.

MÉTODOS

Se trata de un estudio descriptivo, observacional, analítico, de corte transversal; la población estuvo constituida por 174 estudiantes matriculados en la Carrera de Medicina de la Universidad Técnica de Machala, de los terceros, séptimos y octavos semestres de los programas ofertados (malla regularizada 2013 y malla rediseñada 2017), y vigentes en la carrera, quienes cursaron la asignatura de Inglés Médico, con independencia del nivel de conocimiento del idioma, para lo cual se les aplicó una entrevista estructurada (previo consentimiento informado) y que cumplieran con los criterios de inclusión.

La cátedra de Inglés es de carácter humanístico, dentro de las áreas de formación. Consta de 8 créditos que representan 128 horas impartidas en séptimo y octavo semestre de la denominada malla regularizada, vigente hasta 2023; por otro lado, la malla rediseñada se ajusta a los estándares de los organismos de control de la educación superior, cuyo eje de formación es el área de Comunicación y Lenguaje, con un total de 90 horas (equivalente a 2.25 créditos en tercer semestre).

La entrevista estructurada contempló preguntas relacionadas a estrategias utilizadas durante la clase, participación e interacción del estudiante y el desarrollo –o no– de habilidades investigativas. Por otro lado, se aplicó una guía de observación de clase, aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Químicas y la Salud, de la Universidad Técnica de Machala, para evaluar el personal académico en las labores de docencia.

Los datos se procesaron en el programa estadístico SPSS versión 2.0, generando tablas cruzadas para un análisis bivariado de variables cualitativas dicotómicas nominales, definiéndose además la media de manera individual y los intervalos de confianza en un análisis univariado. El intervalo de confianza fue del 95% y los resultados se presentan en tablas simples y de doble entrada.

RESULTADOS

El método AICLE / CLIL hace hincapié en que el aprendizaje no solo sea obtenido por parte del docente: el alumno debe buscar información previa a la clase, conocer bien del tema y despejar sus dudas ante el docente, permitiendo un mejor aprendizaje del inglés.

La población de estudio es de 191 estudiantes, de los cuales participaron 174 (91,1%) estudiantes; 99 (51,8%) correspondieron a la malla regularizada y 75 (39,3%) a la malla de rediseño; sin embargo, no se incluyeron a 17 (8,9%) estudiantes, debido a motivos de inasistencia. Asimismo se circunscribió a 22 docentes, 13 (59,1%) de ellos corresponden a la malla regularizada y 9 (40,9%) a la malla de rediseño, para realizar el análisis del uso de AICLE / CLIL y el aula invertida en sus clases.

En torno a la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera se evidenció que tiene una gran relevancia (94,8%; malla regular 56,4% y de rediseño 43,6%), debido a que el inglés, contiene mayor proporción de literatura científica, aportando información actualizada y vigente en todas las disciplinas que participan de la medicina, ampliando los conocimientos del estudiante.

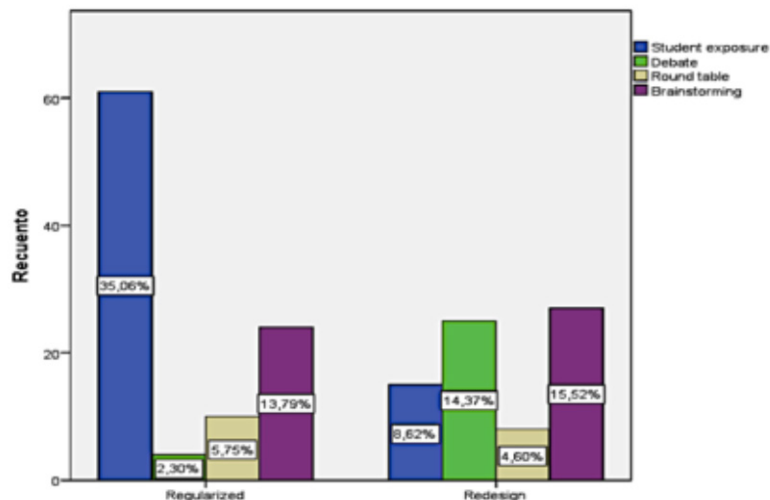
Asimismo, en las aulas de Medicina de la Universidad Técnica de Machala, la cátedra de Inglés se imparte exclusivamente en este idioma (70,1%; malla regular 31,6% y de rediseño 38,5%); lo cual ayuda a que los estudiantes tengan mayor ventaja al aplicar el método AICLE / CLIL, obteniendo mayor conocimiento, tanto para el estudiante como para el docente. Es así que el alumnado de esta Carrera sugiere que la cátedra de Inglés se imparta mediante exposición por parte del estudiante (43,7%), es decir como se ha venido trabajando desde tiempos remotos; posteriormente se menciona la lluvia de ideas (29,3%), el debate (16,7%) y la mesa redonda (10,3%), estrategias propias del método antes mencionado (ver tabla 1 y gráfico 1).

Tabla 1

			How do you think the technical English signature should be carried out?				Total
			Exposition by the student	Debate	Round table	Brainstorming	
Curriculum	Regularized	count	61	4	10	24	99
		% of total	35,1%	2,3%	5,7%	13,8%	56,9%
	Redesign	count	15	25	8	27	75
		% of total	8,6%	14,4%	4,6%	15,5%	43,1%
Total		count	76	29	18	51	174
		% of total	43,7%	16,7%	10,3%	29,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia.

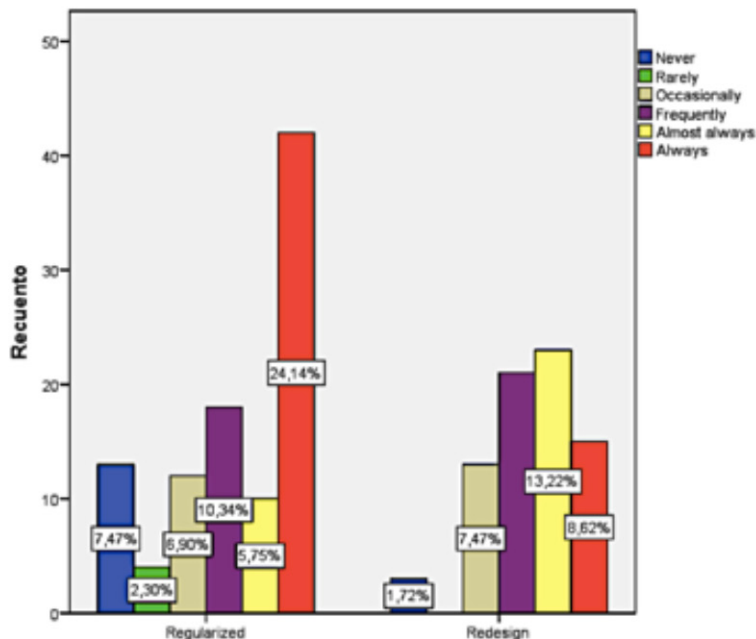
Para la aplicación del método AICLE/CLIL se necesita un complemento que en este caso es el aula invertida, que consiste en que los estudiantes investiguen del tema a tratar, llegando al salón de clases con conocimientos previos y puedan despejar sus dudas. Dentro de la Carrera de Medicina son muchos los docentes que aplican este tipo de enseñanza-aprendizaje, en una lectura previa a la clase e investigación sobre el tema a tratar, y se identificó que lo practica un 32,8% (IC 95%; 62-72); un 22,4% (IC 95%; 62-72) lo realiza con frecuencia, y un 9,2% (IC 95%; 62-72) de ellos nunca lo hace (ver tabla 2 y gráfico 2).

Tabla 2

		Does your teacher send you to read the content of the topic to be discussed before teaching and research about it?						Total
		Never	Rarely	Occasionally	Frequently	Almost always	Always	
Regularized	count	13	4	12	18	10	42	99
	% of total	7,5%	2,3%	6,9%	10,3%	5,7%	24,1%	56,9%
Redesign	count	3	0	13	21	23	15	75
	% of total	1,7%	0,0%	7,5%	12,1%	13,2%	8,6%	43,1%
Total	count	16	4	25	39	33	57	174
	% of total	9,2%	2,3%	14,4%	22,4%	19,0%	32,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia.

El obtener en sus hogares el conocimiento previo del tema a tratar en el salón de clases, permite a los estudiantes despertar el interés por aprender más, mejora su capacidad participativa e interactiva; y finalmente les ayuda a incrementar su capacidad de captación del tema tratado, pudiendo despejar sus dudas con la retroalimentación del docente en el aula o por medio de la autoeducación, es decir, investigando desde la comodidad de su casa con el afán de comprender, analizar y aprender el contenido. Por lo tanto, se obtuvo que un 39,1% (IC 95%; 71-79) de los estudiantes indica que, tras la lectura, sus capacidades interactivas y de captación mejoran significativamente, frente a un 4,6% (IC 95%; 71-79) que afirman que no mejora.

Dentro de los beneficios del método AICLE/CLIL es indispensable que el docente active los conocimientos previos, motivando así a los estudiantes para que, de esta manera, se interesen más en el desarrollo de las diferentes habilidades que en su conjunto, pues se involucran en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto puede promover la competitividad de los estudiantes y su desenvolvimiento en el aula de clases a través de talleres, concursos, participación individual, entre otros; obtienen de esta manera, puntos extras, exoneraciones, o simplemente prestigio frente sus compañeros. Un 52,3% (IC 95%; 71-79; malla regular 39,4% y malla rediseño 69,3%) afirma que el docente siempre motiva la clase y la hace interactiva para ellos; y un 2,9% (IC 95%; 71-79; malla regular 5,1% y malla rediseño 0%) señala que solo imparte la clase y es indiferente a la participación del estudiante.

Tabla 3. Encuesta al estudiante

ENCUESTA-ESTUDIANTES		Regularizada		Rediseño	
Docente motiva las clases.	Siempre	39	22,4%	52	29,9%
	Nunca	5	2,9%	0	0%
Relación con los contenidos de otras asignaturas.	Siempre	47	27%	51	29,3%
	Nunca	1	0,6%	1	0,6%
Evaluación del desempeño de los estudiantes.	Siempre	45	25,9%	74	42,5%
	Nunca	2	1,1%	5	2,9%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Evaluación al docente

		Regularizada		Rediseño	
Docente motiva las clases.	Si	13	59,1%	6	27,3%
	No	0	0%	3	13,6%
Incentiva búsqueda de información en una lengua alternativa.	Si	8	36,4%	7	31,8%
	No	5	22,7%	2	9,1%
Usa una lengua extranjera en clases.	Si	3	13,6%	2	22,7%
	No	10	45,5%	7	77,3%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con lo indicado anteriormente, se refleja que existe una concordancia de los resultados, tanto en la evaluación al docente como en la entrevista estructurada al estudiante, siendo indefectible la activación de los conocimientos adquiridos en el hogar para un mejor desempeño, generando así el desarrollo de una clase productiva a través de la motivación de la misma, factor significativo en la aplicación del método AICLE/CLIL.

A esto se suma la ventaja de que el docente tenga una idea clara de cuál es el propósito de un tema a estudiar. Este fin se inserta en el objetivo –el cual regirá el curso y los instrumentos para el aprendizaje de los contenidos–, y es esencial que se defina al principio de la clase y sea tomado en cuenta, durante y al final de la misma; si se logra a cabalidad su cumplimiento, permitirá llevar un plan de estudio ordenado y completo. No obstante, la evaluación docente demuestra que un gran porcentaje de profesores no cumplen con este parámetro (72,7%), ratificando así que el curso de la clase tenga un desarrollo incierto, limitando la verificación del cumplimiento del propósito inicial.

Además, otro aspecto fundamental es que el docente posea conocimiento y dominio del contenido de la clase, incluyendo actividades claras –precisas, concisas y suficientes– que sirvan de pauta para el aprendizaje; así, los estudiantes aprenden conocimiento relevante del contenido y trabajan en la investigación profunda del mismo, en el ámbito extracurricular.

Todo esto con la finalidad de mejorar la comprensión y no confundir al alumnado con ideas o temas que no se relacionen al tema presentado. Para ello, se ha determinado que en un 58,6% (IC 95%; 80-87; malla regular 49,5% y malla rediseño 70,7%) se lleva a cabo una clase con actividades claras, precisas y suficientes por parte del docente; mientras que un 1,1% (IC 95%; 80-87; malla regular 2,0% y malla rediseño 0%) no utiliza actividades suficientes que cumplan con las expectativas de los estudiantes en su aprendizaje.

En su cátedra diaria, el docente tiene el objetivo de que los estudiantes aprendan los contenidos de las asignaturas, sin embargo, con el método AICLE/CLIL y el uso del aula invertida, este propósito es doble; es decir, el profesor orienta la enseñanza para que el estudiante adquiera las competencias básicas de su malla curricular, relacionando el contenido de las asignaturas y perfeccionando las competencias lingüísticas de la lengua extranjera, siendo este parámetro necesario para que el método AICLE/CLIL y el aula invertida tengan mayor ventaja al momento de su aplicación (IC 95%; 78-86; malla regular 77,5% y malla rediseño 68%); esto proporciona al docente la facilidad de vincular contenidos de la asignatura del idioma inglés con problemas de la vida diaria.

En esta línea, la utilización de las TICs en un contexto AICLE/CLIL, facilita una mejor incorporación de las mismas en la labor docente y, a su vez, estas tecnologías fomentan y potencian en los estudiantes actitudes positivas ante la diversidad lingüística y cultural, además de que el componente multimedia –apoyo visual o ambos– ayuda a comprender mejor los conceptos, aumentando la calidad de la enseñanza (IC 95%; 74-82; malla regular 47,5% y malla rediseño 52%).

Conjuntamente al empleo de las TICs en el aprendizaje del inglés, se cuenta con otro proceso conocido como retroalimentación, que consiste en compartir inquietudes y sugerencias, además de proporcionar la información correcta, concreta, oportuna y necesaria, buscando conocer el desempeño del estudiante y mejorar la calidad de competitividad entre ellos. Sin embargo, cabe mencionar que la retroalimentación no siempre se limita a la corrección de errores por parte del aprendiz; se trata más bien que él mismo se dé cuenta en lo que falla y acierta permitiendo, de esta manera, estimular al alumno para que despierte su interés por realizar las cosas cada vez mejor aumentando, de esta manera, su motivación por aprender más y trabajar con mayor eficiencia. Dentro de las aulas de la Carrera de Medicina se ha evidenciado en un porcentaje mayoritario que, en la encuesta aplicada a los estudiantes, los docentes encargados de llevar a cabo la cátedra de Inglés, se encuentran haciendo práctica de este proceso y se interesan en el aprendizaje concreto del estudiante (IC 95%; 69-78; malla regular 23,6% y malla rediseño 17,8%); mientras que en la evaluación docente se observa que el 95,5% sí aplica la retroalimentación.

De la misma manera, la retroalimentación se encamina a la evaluación del estudiante, contribuyendo al reconocimiento de su nivel de desempeño, generando un clima adecuado de participación en el que las preguntas y respuestas permiten enriquecer el aprendizaje. Se considera que la evaluación es el punto de partida para que los alumnos se evalúen y, a la vez, sean evaluados por el docente, así puede verificarse si están comprendiendo el tema explicado y, a partir de ello, corregir, aclarar o proporcionar pautas que les ayuden a obtener una mejor comprensión.

El docente se encargará de evaluar todos los contenidos –que implican conceptos, habilidades, valores– trabajados hasta ese momento, para atribuir a cada uno, un valor en función a su participación. Por tanto, el docente puede usar diferentes instrumentos que

se encuentren encaminados a la valoración participativa de cada estudiante; dentro de ellos destacamos las clases por parte de los estudiantes, discusiones en pequeños grupos, observación indirecta, análisis de intervenciones de los alumnos en el salón de clases, exámenes orales y/o pruebas escritas. Se obtienen así datos específicos en donde se verifica –a través de los estudiantes– que, en un porcentaje mayoritario, los docentes los evalúan permanentemente, antes, durante y después de las clases, demostrando gran interés en el desempeño del estudiantado y la comprensión del tema explicado (IC 95%, 75-82; malla regular 25,9% y malla rediseño 16,7%).

Los docentes que imparten sus cátedras, aplicando el método AICLE, buscan que los estudiantes aprendan además de la asignatura, un nuevo idioma que ha sido considerado de gran importancia dentro de nuestro contexto. Es por ello que ciertos maestros optan por relacionar los contenidos académicos con el inglés, facilitando el aprendizaje del mismo y reforzando los conocimientos previos que, a su vez, permitan la obtención de más información.

Debido a que la gran cantidad de investigaciones médicas actualizadas –y de gran relevancia científica– se halla en repositorios virtuales de revistas indexadas, publicados en idioma inglés, es necesario que los docentes vinculen a los estudiantes a la búsqueda de las mismas. Aunque existe un 22,72% de catedráticos que inducen a los estudiantes a la investigación de artículos y demás información científica, se exhorta a que todos los docentes de la Carrera de Medicina se unan a este grupo, proponiendo al alumnado una nueva alternativa de aprendizaje.

DISCUSIÓN

Al examinar los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes y docentes, se evidencia en primera instancia que la mayoría considera que implementar AICLE/CLIL, beneficia de manera prioritaria la competitividad de los estudiantes, siendo una forma innovadora de educación que responde a la demanda y a las expectativas actuales, y de la nueva forma de aprender y adquirir lenguas extranjeras.

AICLE/CLIL plantea el lenguaje como una herramienta para comunicarse a través de contenidos múltiples o interesantes para el estudiante, que le ayudan a adquirir un conocimiento y que, a su vez, construyan un puente a una nueva cultura (Morales, Cabas y Vargas, 2017). Dentro del contexto académico aplicado en la Carrera de Medicina de la Universidad Técnica de Machala, el método AICLE brinda la oportunidad de vincular contenidos en inglés –de las diferentes asignaturas– con la lengua extranjera, proporcionando tanto la obtención de mayor conocimiento del idioma extranjero, como de los contenidos curriculares.

El CLIL es un método que se ha venido incorporando hace más de dos décadas a nivel mundial, y en el Ecuador, algunos catedráticos lo emplean puesto que tiene como objetivo mejorar la calidad educativa de los estudiantes a través del desarrollo de sus habilidades, y motivando su interés por la búsqueda de información que les servirá de pauta para la obtención del conocimiento (Wewer, 2017).

El Modelo Aula Invertida, beneficia significativamente al estudiante y le propone la investigación científica de contenidos académicos que, probablemente, no se encuentre en su idioma natal; esto le permitirá interesarse por aprender más del nuevo idioma y de la

información deseada (Montoya, 2017). En nuestro país [Ecuador], específicamente en la Carrera de Medicina, y con base en los resultados, se evidencia que al implementarse el AICLE/CLIL y el aula invertida en las clases, se favorece la participación de los estudiantes, existe mayor interacción e interés por aprender y se fomenta el desarrollo de sus diversas habilidades de conocimiento. A esto se añade la búsqueda de información extracurricular –apoyada por los maestros– con el afán de que el estudiante aprenda los contenidos académicos propios de la Carrera de Medicina y del Inglés (Custodio y Caballero, 2016).

Además, AICLE/CLIL se encuentra fundamentado por dos principios activos que hacen partícipes de manera directa a los actores del sistema educativo; dentro de ellos, consta la pasión o motivación del catedrático hacia los estudiantes y su disposición para la implementación o adopción de nuevos conocimientos. Se ha evidenciado que un gran porcentaje de docentes buscan que el estudiante aprenda de manera correcta mediante las preguntas en clase, provocando que se motive a estudiar y a aprender más; asimismo, cuando el catedrático emplea una nueva lengua, estimula en el estudiante el interés por saber y conocer más sobre este nuevo idioma, aunado a sus conocimientos previos (Pereira, 2016).

Por tanto, se considera necesario que para el desarrollo de una clase sujeta al método AICLE/CLIL, esta deba cumplir con los componentes principales que la caracterizan. Según Del Castillo, es esencial diferenciar el AICLE/CLIL frente a los diferentes métodos de instrucción, precisamente por la idea de la integración de una lengua extranjera con los contenidos curriculares, es decir, que ninguno de los cuatro componentes es más importante que los otros, sino que presentan una relación de interdependencia (Del Castillo, 2012). En estas aulas de clase, los componentes que caracterizan al método no se aplican en su totalidad; es necesario diferenciar en cuanto a si los docentes implementan realmente el método AICLE/CLIL o sus clases se encuentran basadas en otras técnicas instructivas que puedan confundirse con el mismo.

Para los participantes, AICLE/CLIL les proporcionó experiencias académicas agradables y satisfactorias, haciendo que sus días fueran más interesantes. De acuerdo con estudios realizados, se evidenció que el uso de este método a edades tempranas, facilita el aprendizaje del estudiante, y con el pasar de los años académicos, puede influenciar en la obtención de mayor información de los contenidos académicos, así como en el aprendizaje del inglés (Mcdougald, 2015). En el grupo de estudio de esta investigación, según lo obtenido en las encuestas, se advirtió que el empleo del aula invertida impulsó a los estudiantes a desarrollar en gran manera su capacidad de interacción con los docentes o entre compañeros; además, su participación aumentó debido a la búsqueda anticipada de información científica previa a sus clases, despejando sus dudas ante el docente, lo que les llevó a desarrollar el interés por aprender más, mediante la investigación científica.

Asimismo, los contenidos del método AICLE/CLIL –basado en el aprendizaje que se quiere captar en la clase–, facilitan la transferencia de determinados conocimientos académicos y lingüísticos. La planificación de la clase implica el planteamiento de los objetivos y, de acuerdo con los resultados del estudio, son pocos los docentes de la Carrera que dan a conocer el objetivo al comienzo de la clase, parámetro esencial en la evaluación de los estudiantes, para determinar si los mismos comprendieron correctamente el contenido de la clase o si es que debe reforzarse (Coral y Lleixá, 2014).

En las herramientas empleadas por los docentes, se enfatiza el uso de los audiovisuales, lecturas y diálogos, pues permiten que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje, que

trabaje de forma activa –individualmente o en colaboración de sus compañeros–, y fomente la creatividad e interacción. Mediante estas herramientas se busca que el alumnado vincule sus conocimientos con los problemas cotidianos, tratando de hallarles solución, indagando en plataformas científicas o solamente aportando los conocimientos previos. Además, como bien se sabe, actualmente se conocen muchas técnicas que permiten al estudiante prepararse en los contenidos académicos y favorecer el aprendizaje de otras culturas, incluyendo el uso del inglés en las mismas.

Por ejemplo, la tele-salud y tele-medicina son plataformas que proporcionan ayuda a los estudiantes (e incluso a los mismos docentes médicos), a través de mensajes de texto, videoconferencias, etcétera, convirtiéndolas en herramientas importantes, porque rompen barreras tanto culturales como lingüísticas; al hacer uso de ellas, se puede contactar con médicos o profesionales de otro tipo de cultura y con otro idioma natal, lo que exige entender con fluidez y claridad lo que buscamos determinar u obtener (Roiha, 2019).

Sin embargo, esto en nuestra población no se cumple, debido a que solamente se basa en la búsqueda de artículos científicos en otro idioma; más no en el empleo de plataformas que permitan al estudiante conocer otro tipo de culturas e interrelacionarse con las mismas; y tampoco al uso de videoconferencias que apoyen al estudiante en el aprendizaje de sus contenidos curriculares (San Román, 2016). Por lo tanto, la aplicación del método AICLE/CLIL y el aula invertida en la cátedra de Inglés de la Carrera de Medicina, es una excelente inversión en el proceso de aprendizaje porque permite al estudiante, en un primer momento antes de la clase, la libertad de revisar los contenidos, formar *chats* con estudiantes de habla extranjera y compartir conocimientos, así como realizar investigaciones sobre el tema a tratarse en clase (actividades propias del aula invertida); y en un segundo momento, durante la clase, donde el maestro aplica el método AICLE/CLIL para el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas, a través de la interacción de contenidos médicos con el uso de un idioma extranjero.

Fingermann (2011) manifiesta que la integración curricular fortalece la relación entre las dimensiones lingüísticas, cognitivas y motivacionales, para alcanzar el aprendizaje de conocimientos y a la vez el de la lengua extranjera. Este método presenta un significativo modelo –accesible y ejecutable– de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Por lo tanto, si los aprendices activan un nuevo conocimiento del área médica en su idioma natal, es de gran relevancia utilizar los mismos conocimientos en el aprendizaje de una lengua extranjera para lograr beneficios académicos, como la producción oral efectiva y participativa, debido a que los conocimientos nuevos se interrelacionan activamente en el uso del conocimiento previo para ponerlos en práctica en otra lengua, logrando que el aprendizaje sea realmente efectivo (Calderón, 2019).

A pesar de que la adaptación de contenidos curriculares de la Carrera de Medicina con el estudio de un idioma extranjero desafía algunas realidades, se obtuvo que la proyección futura se percibe de una manera positiva, valorando la transición hacia espacios bilingües, los cuales benefician de una manera muy conveniente y sobresaliente para el país (Guadamillas, 2016). Por lo tanto, el uso del método AICLE/CLIL y el aula invertida debe utilizarse permanentemente para garantizar la competitividad y el dominio de una lengua extranjera en el área de salud.

Hoy en día, los educadores no hablan de la enseñanza en inglés, sino más bien de la enseñanza a través del inglés, teniendo en cuenta diferentes variables: la disponibilidad del docente,

el apoyo en el idioma, la edad de los estudiantes y las demandas sociales del entorno de aprendizaje (Valdivia, 2014). En nuestro medio, los docentes se vinculan con el aprendizaje del idioma inglés y es por ello que ciertos maestros optan por implementar el idioma en las clases cotidianas; se provoca, así, mayor interacción en los estudiantes y, al mismo tiempo, un doble aprendizaje, referido al de los contenidos curriculares y al inglés. Si bien es cierto que se le considera una lengua de gran relevancia en lo que respecta al país y al mundo, es más significativa todavía cuando los involucrados pertenecen –o se están preparando– para ser profesionales de la salud, pues ello les permitirá tratar con personas que no hablen su lengua natal para buscar solucionar sus problemas de salud.

CONCLUSIÓN

La presente investigación demuestra que resulta favorable el método AICLE, aplicado a los estudiantes de la Carrera de Medicina, debido a los diversos beneficios que ofrece el aprendizaje de una nueva lengua, no solamente en el área de inglés, sino también en las diferentes asignaturas establecidas en las diversas mallas curriculares vigentes. Gracias a ello, el estudiante puede, mediante búsquedas de artículos científicos, practicar su conocimiento del inglés para la interpretación de los mismos, y darlos a conocer en su salón de clases, con sus compañeros y docente.

El método AICLE/CLIL requiere complementarse con el uso del aula invertida, pues esta proporciona al estudiante un mayor desempeño, el desarrollo de sus capacidades participativas, interactivas y de mejor comprensión.

En el modelo aula invertida, el método AICLE/CLIL facilita una mejor participación por parte de los alumnos, al estimularlos para que ellos mismos se interesen más en aprender, transformando una clase común y corriente, en una clase didáctica e interactiva, donde puedan despejar sus dudas y emplear una lengua extranjera, si lo requieren necesario.

Como metodologías dinámicas, el método AICLE/CLIL y el aula invertida replantean los modelos pedagógicos utilizados en la Carrera para que no solo se utilicen en la asignatura de Inglés Médico –en el eje de formación del área de Comunicación y Lenguaje–, sino también en las demás áreas del conocimiento médico para que el estudiante sea más competitivo en el área de la salud.

Como estrategia, podría incluirse la premiación de los estudiantes más esforzados, en la inmersión del aula invertida antes de ir a clase y mejorar el proceso de aprendizaje, para que ellos mismos consideren al estudio, como señaló Albert Einstein: «Como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber».

ANEXOS

1. ENTREVISTA ESTRUCTURA A ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS QUÍMICAS Y DE LA SALUD
CARRERA DE MEDICINA

TEMA: Aplicación del AICLE en el Aula invertida en la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala

OBJETIVO: Demostrar el beneficio de la utilización del método AICLE en el aula invertida a través de la presentación de una clase piloto en los estudiantes de Tercer y Séptimo Semestre de la Universidad Técnica de Machala con el fin de verificar la efectividad del aprendizaje de una lengua extranjera

1. ¿Considera usted que es de gran importancia el aprendizaje del inglés en la carrera de medicina?

 SI

 NO

2. ¿De acuerdo a su matrícula cuál es su malla de estudio?

 Regularizada

 Rediseño

3. ¿La clase de Inglés es impartida en:

 Inglés

 Español

 Ambas

4. ¿Su docente le envía a que realice lecturas del contenido del tema a tratar antes de dar la clase?

 Siempre

 Casi Siempre

 Frecuentemente

 Ocasionalmente

 Casi Nunca

 Nunca

5. ¿Considera usted que su capacidad interactiva y de captación mejora tras la revisión del contenido antes de la clase?

 Siempre

 Casi Siempre

 Frecuentemente

 Ocasionalmente

 Casi Nunca

 Nunca

6. ¿Cómo considera Ud. que se debe de llevar a cabo la cátedra de inglés técnico?

 Seminario

 Debate

 Mesa redonda

 Lluvia de ideas

7. ¿Considera usted que su docente motiva la clase?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Siempre | <input type="checkbox"/> Casi Siempre | <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| <input type="checkbox"/> Ocasionalmente | <input type="checkbox"/> Casi Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

8. ¿Su docente propone actividades claras, suficientes, variadas y diferenciadas que contribuyen a una mejor comprensión de la clase?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Siempre | <input type="checkbox"/> Casi Siempre | <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| <input type="checkbox"/> Ocasionalmente | <input type="checkbox"/> Casi Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

9. ¿Su docente establece relación con los contenidos de otras asignaturas con la impartida en clase?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Siempre | <input type="checkbox"/> Casi Siempre | <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| <input type="checkbox"/> Ocasionalmente | <input type="checkbox"/> Casi Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

10. ¿Su docente emplea medios de enseñanza (audio visuales, lectura, diálogos) que apoyan los métodos utilizados?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Siempre | <input type="checkbox"/> Casi Siempre | <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| <input type="checkbox"/> Ocasionalmente | <input type="checkbox"/> Casi Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

11. ¿Su docente realiza una retroalimentación posterior a la clase impartida?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Siempre | <input type="checkbox"/> Casi Siempre | <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| <input type="checkbox"/> Ocasionalmente | <input type="checkbox"/> Casi Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

12. ¿El docente evalúa el desempeño de los estudiantes en clase?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Siempre | <input type="checkbox"/> Casi Siempre | <input type="checkbox"/> Frecuentemente |
| <input type="checkbox"/> Ocasionalmente | <input type="checkbox"/> Casi Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

2. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS QUÍMICAS Y DE LA SALUD
CARRERA DE CIENCIAS MÉDICAS

TEMA: Beneficio del método AICLE/CLIL en el aula invertida la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala.

OBJETIVO: Determinar el beneficio del método AICLE/CLIL y el uso del aula invertida a través de la aplicación de una encuesta estructurada en los estudiantes de tercero, séptimo y octavo semestre de la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Técnica de Machala, con el fin de verificar la eficacia del aprendizaje de una lengua extranjera.

GENERALES			
CARRERA		REGULARIZADA _____	
		REDISEÑADA _____	
a. INTRODUCCIÓN A LA CLASE			
CRITERIOS DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO			VALORACIÓN
El docente:			SÍ NO
1	Planifica la clase.		
2	Organiza el aula para comenzar la clase.		
3	Inicia la clase puntualmente.		
4	Saluda a los estudiante.		
5	Controla la asistencia a clase.		
6	Revisa el trabajo autónomo.		
7	Evalúa el trabajo autónomo realizado por el estudiante.		
8	Motiva la clase para que adquiera significado y sentido para el estudiante.		
9	Activa el conocimiento previo del estudiante sobre el tema de la clase.		
10	Enuncia el tema de la clase.		
11	Enuncia el objetivo de la clase.		
12	Comprueba la comprensión de los estudiantes del objetivo de la clase en sus componentes: habilidad, conocimientos, valores y para qué.		
b. DESARROLLO DE LA CLASE			
CRITERIOS DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO			VALORACIÓN
El docente:			SÍ NO
1	Presenta el nuevo contenido a la clase.		
2	Evidencia dominio del contenido de la clase.		
3	Evita omitir contenidos que afectan la comprensión de los estudiantes.		
4	Evita cometer errores de contenido.		
5	Propone actividades claras, suficientes, variadas y diferenciadas.		
6	Mantiene coherencia lógica en la explicación de los contenidos.		

7	Vincula el contenido con los problemas profesionales de la Carrera y el contexto.		
8	Comprueba en los estudiantes la comprensión del contenido.		
9	Establece relaciones con los contenidos de otras materias de la Carrera y vincula con la vida.		
10	Utiliza métodos activos.		
11	Utiliza técnicas participativas.		
12	Emplea medios de enseñanza que apoyan los métodos utilizados.		
13	Refuerza el aprendizaje de los estudiantes mediante la evaluación sistemática.		
14	Utiliza una forma de enseñanza que corresponde con el nivel de asimilación de conocimientos exigidos en la clase.		
15	Mantiene un ambiente favorable para el aprendizaje durante el desarrollo de la clase.		
16	Incluye un idioma extranjero para la explicación de la clase.		
c. CONCLUSIONES DE LA CLASE			
CRITERIO DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO			VALORACIÓN
El docente:			SÍ NO
1	Verifica el cumplimiento del objetivo de la clase en los estudiantes.		
2	Evalúa el desempeño de los estudiantes en la clase.		
3	Orienta el trabajo autónomo.		
4	Comprueba la comprensión del trabajo autónomo.		
5	Enuncia el tema de la próxima clase.		
6	Aplica técnicas de retroalimentación sobre su desempeño.		
7	Propone búsqueda de información en una lengua alternativa (inglés).		

REFERENCIAS

- Attard, S., Walter, L., Theodorou, M. & Chrysanthou, K. (2016). *The CLIL Guidebook*, Cool Languages, 1-51.
- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o Flipped Classroom. *Revista Jornada de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, XVI, 1466.
- Bolarín, M.; Porto, M. & Lova, M. (2021). How to Teach a Second Language in the Classroom? Benefits Associated with the CLIL Approach. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-16.
- Calderón, L. (2019). *Content and Language Integrates Learning (CLIL) en la producción oral del idioma inglés*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Coral, J. y Lleixá, T. (2014). La enseñanza de la Educación Física mediante el enfoque educativo CLIL: la resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 1447-1472.
- Coyle, D.; Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Custodio, M. y Caballero, A. (2016). Enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-28.

- Del Castillo, R. (2012). *La adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque. Suplementos*. <https://www.marcoele.com/descargas/15/castillo-aicle.pdf>
- Fajardo, D.; Tammy, M.; Argudo, J. & Abad, M. (2020). Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 40-54. <https://doi.org/10.14483/224870>
- Fingermann, H. (2011, mayo 07). *La Guía*. <https://educacion.laguia2000.com/general/integracion-curricular>
- Guadamillas, V. (2016). Trainee primary-school teachers' perceptions on CLIL instruction and assessment in universities: A case study. *Acta Scientiarum Education*, 41-53.
- Loaiza, E.; Salazar, P.; Salazar, M.; Montece, S.; Veliz, J. & Acosta, M. (2019). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Educational and Communicative Approach for Ecuadorians*. New Jersey: Mawil Publicaciones de Ecuador.
- Mcdougald, J. (2015). *AICLE: Un nuevo enfoque para el aprendizaje bilingüe*. ResearchGate.
- Montoya, S. (2017). Uso del enfoque CLIL como estrategia de internacionalización del currículo en una institución de educación superior colombiana. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*.
- Morales, J.; Cabas, L. y Vargas, C. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*.
- Pereira, S. (2016). Conciencia metacognitiva y estrategias de lectura en un contexto pro-AICLE a nivel universitario. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 81-97.
- Roiha, A. (2019). Investigating former pupils' experiences and perceptions of CLIL in Finland: a retrospective analysis. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.
- Salas-Rueda, R. y Alugo-García, J. (2018). Impacto del aula invertida durante el proceso educativo superior sobre las derivadas considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 147-170.
- San Román, M. (2016). El «maestro CLIL» resultados de un proyecto de desarrollo docente adaptado a las necesidades del aula bilingüe en educación primaria. *EDETANIA*, 221-238.
- Solano, M. (2015). *La metodología del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Su implantación en un centro escolar*. Valladolid: Facultad de Educación de Soria.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *En Blanco y Negro*. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Warburton, S. (2017). *Metodologías activas. Un estudio de AICLE/CLIL en Tecnología e Inglés*. Tejuelo.
- Wewer, T. (2017). An Observation Tool for Comprehensive Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Examples from Primary Education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 277-292.

VIDEO LEARNING: APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS AUDIOVISUALES, DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA Y CONTEMPORÁNEA

LEARNING AND EDUCATION THROUGH AUDIOVISUAL MEDIA, FROM A HISTORICAL AND CONTEMPORARY PERSPECTIVE

Gabriela Vital-Rumebe¹

<http://orcid.org/0000-0001-7637-5931>

Claudia G. Guerra-Rojas³

<http://orcid.org/0000-0002-6647-3180>

Irma L. Ontiveros-Moreno²

<https://orcid.org/0000-0002-7067-9413>

Alfonso Gutiérrez-Rocha⁴

<http://orcid.org/0000-0002-7021-7745>

Recibido: marzo 25, 2021 – Aceptado: mayo 3, 2021

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo indagar –en un recorrido histórico– sobre aprendizaje y educación a través de medios audiovisuales, en específico referido al video. Conocer esta opción del empleo del video durante el recorrido histórico, permite una visión sobre sus alcances y funciones para el aprendizaje en la educación, descubriendo esta posibilidad de su uso como instrumento educativo en la contemporaneidad actual; bajo la modalidad de educación virtual, el video educativo se convierte en un medio para la didáctica.

El video educativo es un material audiovisual y una herramienta didáctica, que tiene su origen en el cine. En un inicio se emplea con propósitos lúdicos; posteriormente, con fines políticos e informativos. Luego surge el cine documental que, si bien se utiliza con fines noticiosos, también comienza a aplicarse como herramienta educativa.

¹ Maestra en Educación. Profesora de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías, Universidad Juárez del Estado de Durango (EPEA-UJED), México. Grupo disciplinar UJED-GD-005. gabriela.vital@ujed.mx

² Doctora en Educación Holística, Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Profesora de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías, Universidad Juárez del Estado de Durango (EPEA-UJED), México. Líder del grupo disciplinar UJED-GD-0005. lety.ontiveros@ujed.mx

³ Maestra en Ciencias y Humanidades, Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Candidato a grado de doctor en Ciencias para el Aprendizaje, Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Docente de la Escuela de Pintura Escultura y Artesanías, coordinadora de Difusión Cultural, Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Grupo disciplinar UJED-GD-005. gabyguerra25@hotmail.com

⁴ Maestro en Epidemiología Clínica División de Estudios de Posgrado e Investigación, Facultad de Medicina de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Docente de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, Universidad Juárez del Estado de Durango, México. Investigador académico y tutor de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. aalfonsogutierrez@ujed.mx

Las verdaderas películas educativas nacen al estallar la Segunda Guerra Mundial; en 1940 inicia el crecimiento del cine con la industria estadounidense. Diez años después, surge la industria de la televisión, que se consolida en la década de los sesenta. En Europa, principia la transmisión de programas con fines educativos auspiciados por el gobierno, primero en Italia, donde se inician clases por televisión. En México, esto se convierte en política de estado a finales de los 60, con el Sistema de Telesecundarias. Y al término de los 80 aparecen los primeros canales de paga con fines educativos, como Discovery Channel en 1985.

En la década de los 60 surge Internet que, hasta treinta años después, se vuelve parte de la vida diaria, ofreciéndose como un servicio público; este medio, que fusiona el cine, la radio y la televisión, inició solo como un medio interactivo con fines más comerciales y empresariales. Posteriormente, con nuevas y mejores tecnologías que permiten almacenar y enviar mayores cantidades de datos, se abre todo un abanico de posibilidades, con plataformas de videos como YouTube, entre otras, y el surgimiento de escuelas en línea. Actualmente, los cursos audiovisuales se han convertido en una de las herramientas más útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: cine, Internet, programas educativos, televisión, video educativo.

ABSTRACT

The article aims to investigate through a historical journey on audiovisual media, specifically video. Knowing this option of the use of video during the historical tour gave us a vision about its scope and uses for learning in education. Discovering this possibility of its use as educational video in the current contemporaneity, under the modality of virtual education the educational video becomes a means for didactics.

The educational video is an audiovisual material, a didactic tool, which has its origins in the cinema. It was initially used for recreational and entertainment purposes, and later on for political and informative purposes as well. Then, documentary cinema arises, which, although it was used for news and propaganda purposes, it was also used as a very useful educational tool. The true educational films first came at the outbreak of World War II. In 1940, the growth of cinema really began with the growth of american industry. Ten years later, the television industry emerged, and was consolidated in the 1960s. In Europe, the broadcasting of government sponsored educational programs began, first in Italy, where school classes were shown on television. In Mexico it became a state policy by the end of the 1960s, thus creating the TeleSecundarias System. At the 1980s, paid TV services arised, which offered educational channels such as the Discovery Channel (1985). Also, in the 1960s decade the internet appeared, but it was until thirty years later that it became part of daily life, when it was provided to the general public, as a medium that merged cinema, radio and television. It was initially used only as an interactive medium for commercial and business purposes. Later, with the improvement of information technologies that allowed to store and send a greater amount of data, a whole range of possibilities was opened, which allowed video platforms such as YouTube to come up, among others, and also the rise of online schools, so currently audiovisual courses have become one of the most useful tools in the teaching-learning process.

Keywords: Cinema, Educational programs, Educational Video, Internet, Television.

INTRODUCCIÓN

Los conceptos de enseñanza, educación y aprendizaje, no se pretenden revisar a profundidad en este artículo, sin embargo, coincidimos con Barrios y Resendiz (2012, p. 34), en afirmar que se trata de temas polisémicos, que traen consigo un sinfín de enfoques para su estudio e interpretación. De forma general, señalamos que sus diferentes acepciones se han dado principalmente a través de la historia y que, en la actualidad, los conceptos coinciden de manera casi universal, contemplados como un proceso dinámico de trasmisión-adquisición de conocimientos con la finalidad de cambiar el actuar o los estilos de vida o de hacer las cosas de los educandos.

Aunado a lo anterior, Adell y Castañeda (2012), citados por Caldero Hernández y Cols (2014, p. 135), comentan que asistimos a una proliferación de experiencias innovadoras en el empleo de tecnologías de la información y comunicación en educación, lo cual permite el surgimiento de un sinfín de herramientas por las cuales se puede guardar, transmitir, reproducir y editar el video, con fines educativos y de aprendizaje, con mucho más acceso que el material impreso.

Por otro lado, Shunk (2012, p. 12) indica que a medida que los investigadores ponen a prueba hipótesis sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, nos vemos forzados a incorporar nuevos elementos en nuestros conceptos y definiciones. Shuel (1986, citado por Shunk, 2012, p. 3) asegura que no existe una definición que cumpla con todos los criterios para una aceptación universal. Sin embargo, coincidimos que las diferencias en el conocimiento del que se hable, tendrían sus propias implicaciones en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Shunk, 2012, p. 204), y sin duda, también la manera de enseñar ha cambiado con el tiempo, y se encuentra en continuo desarrollo, sobre todo con la utilización de nuevas tecnologías (Shunk, 2012, p. 326).

CARACTERÍSTICAS Y ORIGEN DEL VIDEO EDUCATIVO

El video educativo es un material audiovisual empleado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en el uso de videos realizados específicamente con un fin didáctico, en los cuales se tratan temas específicos relacionados a una materia en particular; las imágenes mostradas y la narración se complementan para mostrar una idea o tema de manera completa, pero sencilla y fácil de entender. También pueden emplearse otros materiales que, si bien es cierto no fueron creados con ese propósito, la información que contienen puede ser útil para complementar la enseñanza de uno o varios temas, adicionalmente al material creado con ese fin.

Por sus características, el video educativo es una herramienta didáctica útil y efectiva, que facilita transmitir el conocimiento. Comprender su origen, evolución, el modo en que funciona, y sus efectos en las personas y en la sociedad, es necesario para el desarrollo curricular de diferentes materias, así como para el progreso de una metodología didáctica mejor y más práctica para impartir clases.

El video educativo, así como todos los medios audiovisuales, se origina en el séptimo arte. El cine surge como un medio experimental en año de 1896; quienes comenzaron con este medio de comunicación, no tenían una idea clara de qué hacer con él, y durante casi veinte

años, su único uso fue el de entretenimiento en teatros y en tabernas; es en estos años que empiezan a definirse los diferentes géneros cinematográficos, creando películas innovadoras. Muchos también descubren su potencial para elaborar propaganda política (Bruch, 1970, p. 107).

Fue durante la Revolución Mexicana (1910-1917), y la Primera Guerra Mundial (1914-1918), que el cine se convierte en un medio para informar; muchos fotógrafos y camarógrafos van a los frentes de batalla, y filman miles de horas de material, que luego se copia y envía a todo el mundo, surgiendo así los primeros noticieros, en las salas de cine. Cada semana se proyectaba un noticiero nuevo con las últimas noticias del mundo; el cine ya no era solamente un medio de entretenimiento: se convirtió en una herramienta para informar (Rodríguez, 2019, p. 40).

La cinematografía fue empleada con fines políticos, económicos, e incluso bélicos, utilizada por los gobiernos para influenciar a la población, y cambiar su opinión a favor o en contra de una política pública (Nieto, 2017, p. 280).

Durante la década de 1920, el cine tiene un gran crecimiento (Fernández, 2017, p. 216), y en México, esto se refleja entre la década de 1930 y la década de 1950, conocida como la época del cine de oro mexicano (Silva, 2011, p. 17), aunque (como menciona Rodríguez-Flores, 2019, p. 47), ya desde los inicios del cine, este era empleado para fines propagandistas.

Además de ser un medio de entretenimiento y de información, se considera por primera vez en la historia su uso como herramienta educativa aunque, en realidad, la relación estrecha entre el cine y la educación se considera a partir de la década de los 30 (Domínguez, 2019, p. 524). Aparecen las primeras películas con temas educativos, llamadas simplemente «películas educativas»; sin embargo, estas eran más bien de propaganda política, destinadas a convencer a las personas, en especial a los más jóvenes, de apoyar las políticas públicas impulsadas por el gobierno, al mostrar de manera «creíble» puntos de vista o una ideología determinada, apoyándose con imágenes. Un ejemplo muy conocido es el de la prohibición de las bebidas alcohólicas, vigente en los Estados Unidos de 1919 a 1930; la enmienda a la constitución de ese país que prohibía el alcohol era una medida muy impopular, pero una agresiva campaña de cortometrajes –proyectados en las funciones de los cines– convenció a la gente de apoyar la propuesta (Domínguez, 2019, p. 225).

En los siguientes años, el cine de propaganda fue la principal herramienta en el surgimiento y consolidación de varias dictaduras. En Italia, Benito Mussolini y el Partido Fascista aprovecharon los noticieros semanales para difundir su mensaje; después, en Alemania, Adolfo Hitler y el Partido Nacional-Socialista, así como Franco en España, lograron lo mismo que Mussolini en Italia (Raup-Collado, 2019, p. 16). Se crearon películas de dibujos animados, proyectadas a los niños en las escuelas, con el objetivo de educarlos para que fuesen leales al nuevo régimen; estos ejemplos muestran claramente el mal uso que se puede dar a los medios audiovisuales, pero también demuestran su utilidad y efectividad como herramienta educativa, dependiendo del mensaje que se transmita y del modo en que este se realice (Bermejo, 2015).

También surge el cine documental, llamado así porque su principal objetivo era documentar lo que ocurría en un momento histórico. Los primeros documentales se creaban combinando escenas filmadas para los noticieros, a veces con escenas de la vida cotidiana filmadas con este propósito, se les agregaba música incidental y narración apropiada. También se crearon documentales con fines propagandísticos, tanto en el cine como en la radio, como *El triunfo de la voluntad* (1934), de la directora alemana Leni Riefenstahl, que mostraba los grandes avances de la nación alemana bajo el mando nazi, y que pretendía convencer a propios y extraños de todo lo bueno de ese régimen (Aitken, 2005, p. 16; Cerdan, 2019, s/p).

Al estallar la Segunda Guerra Mundial, aumentó la producción de películas de propaganda, mostrando al enemigo de un modo denigrante y resaltando las virtudes de la propia nación. Esta fue una práctica muy común en todo el mundo. Sin embargo, es en este momento histórico que surgen las primeras y verdaderas películas educativas (Bermejo, 2015).

AUGE DE LAS PELÍCULAS EDUCATIVAS

Existían dos clases de películas educativas: en primer lugar, las empleadas en el entrenamiento militar. Debido a la guerra, se incrementó el reclutamiento, excediendo la capacidad de los ejércitos para entrenar y capacitar a los nuevos soldados, por lo que se decidió producir cortometrajes instructivos (películas de menos de 40 minutos de duración), para distribuirse de modo masivo, mostrando cómo realizar diferentes tareas, el empleo apropiado de las armas, las técnicas de supervivencia, los cuidados de salud, y el uso y reparación de diferentes tipos de maquinaria.

El segundo tipo filmes educativos, muy parecidos a los anteriores, no se enfocaba en cuestiones de entrenamiento militar, sino en asuntos cotidianos. Al principio se realizaron muchos cortos sobre el funcionamiento de automóviles y máquinas industriales; su producción era financiada con el patrocinio de grandes corporaciones como General Motors, Packard o IBM. También se elaboraron muchos filmes que mostraban en detalle los procesos de producción en la industria: desde la explotación maderera hasta la manufactura textil, por ejemplo (Orgeon, Orgeon, y Streible, 2012, p. 202).

En la década de 1940, las grandes empresas cinematográficas de Estados Unidos comenzaron a producir sus propias películas educativas, principalmente por iniciativa del gobierno de ese país. Fueron muy exitosas y se exportaron a todo el mundo.

Algunas de las más conocidas las realizó la Compañía Walt Disney. Eran en su mayoría de dibujos animados. Se narraban con un lenguaje sencillo y conciso, que las hacía accesibles a todo público, sobre todo a niños y adolescentes. Una de estas películas fue muy polémica, pero también ha sido considerada una de las mejores del género educativo; se tituló *La historia de la menstruación* (*The Story of Menstruation*), y fue la primer película que hablaba del tema no solo de forma franca y abierta, sino también de manera objetiva y con mucha seriedad. Se produjo en 1946, como parte de los nuevos programas escolares en los que se priorizaba el cuidado de la salud; estos programas incluían, por primera vez, la educación sexual. *La historia de la menstruación* se compartía originalmente solo a las niñas, pero con el tiempo se proyectó también a los varones.

Esta película se siguió proyectando en escuelas alrededor del mundo hasta la década de 1990.

LA HERMANDAD DEL CINE Y LA TELEVISIÓN

Entre 1945 y 1950 surgió la industria de la televisión y se desarrolló de un modo similar al cine: al principio como un medio experimental cuyo principal uso era el entretenimiento, con la ventaja de que las imágenes y los sonidos se transmitían por ondas electromagnéticas como la radio. La programación consistía en dramas teatrales, comedias, programas de variedades, algunas películas y los primeros programas de noticias; estaba limitada por la tecnología de la época, pero la tecnología avanzaba rápidamente, incrementándose por todo el

mundo la producción y venta de aparatos televisores. Para 1960, la televisión se consolidaba como el principal medio de comunicación (Muñoz, 2012, p. s/n).

Cuando se habla de la televisión es importante mencionar la Corporación Británica de Radiodifusión o BBC. Fundada en 1922, la BBC es el servicio público de radio y televisión del Reino Unido de Gran Bretaña, y es también la productora y difusora de televisión más antigua del mundo; transmitió por primera vez de forma experimental en 1932, y de forma regular a partir de 1936. Fue también pionera en producir contenido educativo para la televisión, y por mucho tiempo fue el estándar de calidad que el resto del mundo siguió. Durante la guerra dejó de transmitir, reasumiendo funciones en 1947. Durante la pos-guerra, la BBC tuvo un período de reconstrucción que implicó la creación de programación original; entre esta programación aparecieron contenidos de tipo educativo y cultural. Se transmitían toda clase de obras de teatro, algunas de las cuales fueron escritas específicamente para televisión, así como conciertos de música clásica y fue la primera televisora en producir sus propios documentales; estos no eran solamente programas de tipo periodístico sobre acontecimientos de la época; también se trataban temas históricos, ciencia y tecnología, y temas sobre la naturaleza. El trabajo de la BBC fue el estándar que definió cómo se realizarían los documentales en los años siguientes (Baade, 2012, p. 82).

En la década de 1960, el cine y la televisión fueron el principal medio de entretenimiento; la principal diferencia entre ellos era que el hecho era un acto público, que requería la asistencia a un teatro o auditorio adaptado para ese propósito, mientras que la televisión se tenía en casa y solo se compartía con la familia inmediata (Krüger, 2019, p. 85).

La televisión también tiene la ventaja de que, al funcionar igual que la radio (ondas electromagnéticas), es posible transmitir en directo eventos que ocurren en lugares lejanos; los primeros programas en vivo fueron los noticieros y ciertos eventos deportivos; estos llegaban a un público cada vez mayor, convirtiéndose en una forma eficiente de publicitar productos y servicios a un público amplio (Krüger, 2019, p. 85).

En esta época también ocurren muchos cambios técnicos y socioculturales, como la carrera espacial que despertó el interés del público en temas de ciencia y tecnología, provocando un gran interés de los jóvenes por estudiar ciencia e ingeniería; este fenómeno está bien documentado, y aumentó el interés por crear un sistema de televisión educativa (Briggs y Briggs, 1985, p. 118).

Una de las polémicas acerca del uso de la televisión fue que, al ser principalmente un medio para el entretenimiento, se dudó mucho de su potencial como herramienta educativa, lo cual no tiene por qué ser así (Olvera, 2013, p. 80). En la práctica, sin embargo, está demostrado que los medios audiovisuales son las herramientas más útiles para el proceso enseñanza-aprendizaje.

En varios países de Europa se hizo una práctica común que los canales de televisión, en especial los financiados por el estado, produjeran programas que básicamente repetían las mismas clases de las materias que se enseñaban en las escuelas y universidades. En Japón, la cadena NHK (perteneciente al estado), realizó algo parecido a lo que se realizaba en Europa, pero empleando formatos diferentes, que no eran precisamente clases de escuela, sino pequeños documentales de temas diversos que incluían entrevistas con personas que tuviesen conocimiento del tema a tratar (Briggs, Briggs, 1985, p. 119).

En Italia se perfeccionó el modelo de clases por televisión. Su método consistía en tres partes. En la primera, la figura principal era el tele-maestro, que impartía las clases transmitidas por televisión; a veces era una clase pre-grabada, pero generalmente era transmitida en

vivo. En la segunda parte, el protagonista era el monitor, un profesor auxiliar que aclaraba las dudas de los alumnos en el aula y les ayudaba a hacer el trabajo práctico, además de realizar las evaluaciones. En la tercera parte se aseguraba el contar con los recursos necesarios; estos podían ser muy variados, debido a que la clase tenía un límite de tiempo y siempre había riesgo de que el alumno no captara lo suficiente, por lo que también se usaba material escrito adicional, como cuestionarios y guías de estudio.

EDUCACIÓN ESTATAL Y SIN FINES DE LUCRO

En México, la idea de la televisión educativa se convirtió en una política de estado. Con la finalidad de acabar con el analfabetismo, en 1968 se creó lo que ahora se conoce como el Sistema de Tele-Secundarias. Estas son pequeñas escuelas en zonas rurales. Para los jóvenes que viven en estas comunidades es difícil transportarse a la ciudad más cercana para asistir a la escuela. Se trata de un modelo muy similar al italiano: se producen miles de horas de programación de clases de todas las materias. Al principio se transmitían por cualquier canal que tuviese espacio disponible en horario matutino. Conforme los satélites de comunicaciones se hicieron más comunes, y la tecnología satelital mejoró, fue posible transmitir a cualquier lugar y en cualquier horario.

Este sistema tiene ventajas y desventajas. Las ventajas son, en primer lugar, la posibilidad de acceder a casi cualquier lugar del país, gracias a las transmisiones vía satélite, además de que los alumnos cuentan con libros de texto y un profesor que los guía. Entre las desventajas se encuentran la distancia y el tiempo; el propósito de este sistema es llevar educación a jóvenes que viven en comunidades aisladas, a las que es difícil llegar, lo que ha sido un problema tanto para alumnos como para profesores; además, por la falta de desarrollo en estos lugares, algunos no cuentan con electricidad o agua corriente, por lo que no pueden usar los equipos de televisión, ni los servicios sanitarios.

Sin embargo, el Sistema de Tele-Secundarias ha logrado operar exitosamente en todo el país y gracias a los avances en la tecnología se ha logrado resolver, al menos en cierta medida, muchos de los problemas, como la falta de electricidad, equipando a las escuelas con sistemas de energía solar. Actualmente, este sistema opera no solamente en México, sino también en varios países de Centroamérica, las islas del Caribe, y en comunidades rurales del sur de los Estados Unidos en las que existe gran población de origen mexicano.

En muchos países del mundo se han usado la radio y la televisión para estos mismos fines. El ejemplo más conocido sería el Servicio de Radiodifusión Pública (PBS) de los Estados Unidos, una cadena de televisión sin fines de lucro que solo produce y transmite contenido educativo y cultural. PBS surge como un proyecto paralelo a la Radio Nacional Pública (NPR), un proyecto sin fines de lucro de radio, dedicada al periodismo informativo y de opinión, y a la difusión artística y cultural. PBS y NPR comenzaron sus operaciones en 1970. PBS es conocida por ser innovadora en sus contenidos, y por las series documentales que ha producido a lo largo de su historia; entre las más conocidos se encuentran *Plaza Sésamo*, dirigida al público infantil menor de 11 años, realizada en asociación con el artista Jim Henson (creador de *Los Muppets*), presenta diversos temas en un formato adecuado para niños.

Otro programa de la PBS muy conocido, fue *El placer de pintar*, conducido por Bob Ross, instructor de artes plásticas estadounidense. Dedicado a los aficionados a las artes plásticas, en él, el presentador explicaba diversas técnicas para realizar una pintura, mientras usaba esas mismas técnicas para pintar paisajes. Esta serie consistió de 403 episodios, grabados entre 1983 y 1994, y se canceló debido a la muerte del presentador (Flores, 2019, www.de10.com).

Sin embargo, el programa de más éxito producido por la PBS, fue la serie *Cosmos* (1981), escrita y conducida por el científico Carl Sagan, la cual ganó varios premios internacionales.

Estos programas, y muchos otros, fueron doblados a varios idiomas y transmitidos en casi todos las naciones del mundo, e incluso, como es el caso de *Plaza Sésamo*, se hicieron versiones locales en otros países; algunos de estos programas se utilizan todavía como material de apoyo en instituciones educativas en varios niveles, principalmente por su contenido y la forma interesante en la que se presenta.

TELEVISIÓN Y VIDEO CON FINES COMERCIALES

Después de 1980, en los servicios de televisión de paga surgen canales parecidos a PBS, que producen contenido original de tipo informativo, cultural, e incluso educativo, con la diferencia de que estos canales pertenecen a empresas privadas con fines de lucro; sus ingresos son generados por venta de espacios publicitarios y por comisiones de suscripción, es decir, que mientras más usuarios se suscriban a su canal, los proveedores de televisión de paga les pagan más.

El primero, y sin duda el más conocido de estos canales es *Discovery Channel*, que comenzó sus operaciones en 1985; este canal produce series documentales de diversos temas, programas especiales con reportajes de investigación, programas educativos dirigidos a estudiantes, reportajes sobre ciencia y tecnología, y *reality shows*. Este canal fue innovador en su concepción, ya que planteó que este tipo de contenido (educativo y cultural) podría ser también entretenimiento de alta calidad. Esto es muy cierto, ya que si el contenido se presenta de una forma interesante, con un formato accesible y fácil de comprender, el público lo aceptará y deseará verlo; de hecho, en la actualidad, los canales de *Discovery Communications* están entre los que más vistos en el mundo, con 367 millones de suscriptores.

Además, han surgido canales similares creados bajo la misma premisa, como *National Geographic Channel*, un proyecto que surgió de la asociación entre la *National Geographic Society* y *Fox Television*. Antes de tener su propio canal, *National Geographic* produjo durante más de cuarenta años programas documentales que se transmitieron en televisión abierta al rededor del mundo, y que se vendieron en video, tanto en formato VHS como DVD. Estos videos han sido muy utilizados como material de apoyo en escuelas primarias y secundarias (Rodrigo, 2016, p. 24).

INTERNET, LA GRAN HERRAMIENTA

El siguiente paso en la evolución de los medios audiovisuales es Internet, que se creó en la década de 1960 como un experimento de intercomunicación entre universidades e instancias de gobierno, y evolucionó en algo mucho más complejo.

La Internet comenzó a ser parte de la vida diaria de la gente durante la década de 1990, cuando compañías como *America On Line* comenzaron a proveer sus servicios al público en general. Internet puede describirse como la fusión de todos los demás medios de comunicación, combinando el cine, la radio, la televisión, el correo y el telégrafo, e incluso las publicaciones impresas, todo en computadoras personales conectadas por las redes telefónicas (Castells, 2001, p. 281).

Al principio se empleaba principalmente como una herramienta para las relaciones públicas de empresas, para hacer tele-mercadeo y luego para difundir información y noticias; sin embargo, al igual que el cine y la televisión, también empezó a utilizarse con fines de entretenimiento (Castells, 2001, p. 281).

Debido a que Internet es un medio interactivo, uno de sus principales usos ha sido, precisamente, la interacción social; los usuarios pueden contactar de forma inmediata a través de correo electrónico, mensajes de texto o de las redes sociales, con personas con intereses similares, sin la necesidad de salir de casa o de contactar con otros personalmente. También permite hacer publicaciones más personales, relacionadas con intereses propios y compartir opiniones.

Conforme fue mejorando la tecnología –y se hizo más y más fácil compartir grandes cantidades de información–, fue posible crear y publicar videos de larga duración; lo que más contribuyó a esta revolución fue el surgimiento de YouTube.com, el mayor sitio para compartir videos en el mundo. Inaugurado el 14 de febrero del año 2005, esta plataforma permite a cualquier persona publicar videos, y se ha publicado de todo. En YouTube son muy comunes canales dedicados a información y conocimiento, con la ventaja de que quienes publican trabajan constantemente para generar nuevos contenidos, por lo que la información se actualiza de manera constante y se comparte en tiempo real; incluso es posible transmitir en directo desde casi cualquier lugar del mundo.

Luego de YouTube, surgieron sitios *web* dedicados a la publicación de películas y series de televisión, sin la necesidad de la televisión como tal. Estas empresas realizan producciones originales, y publican también contenido de otros. Entre ellos surgen una gran cantidad de documentales y programas educativos por ejemplo, *NOVA* y *Cosmos*, como ya se mencionó anteriormente.

Entre estos servicios comerciales de *streaming* (transmisión de audio y video en tiempo real) existen algunos cuyo contenido es básicamente educativo y cultural. Organizaciones como las antes mencionadas *Discovery Networks* o *Natinal Geographic*, cuentan con sus propios sitios *web* en los que se puede acceder a los mismos programas transmitidos en sus canales de televisión, con la ventaja de incluir archivos de programas que ya no se transmiten actualmente. También hay sitios como *CuriosityStream.com*, cuyo contenido es exclusivamente de documentales. El único inconveniente de estos sitios es que son servicios de suscripción, y no todas las personas tienen los recursos para pagarlos. Existen opciones gratuitas, como YouTube, que colocan publicidad en los videos.

EDUCACIÓN INTERACTIVA

También han surgido muchos sitios *web* que son, básicamente, escuelas en línea que ofrecen toda clase de cursos; incluyen idiomas, artes gráficas y diseño, programación, uso y reparación de dispositivos tecnológicos, ciencias y matemáticas... Estos sitios también cobran cuotas a sus usuarios, las cuales varían según cada sitio y el tipo de cursos disponibles. Los cursos, por lo general, tienen certificación de organismos internacionales, así como validez oficial otorgada por instituciones o instancias gubernamentales como la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los cursos consisten en videos en los que se exponen los temas de una manera fácil de comprender, además de gráficos y textos con explicaciones más detalladas, y juegos interactivos para los temas que son más prácticos que teóricos; suelen ser interactivos, con profesores en línea, para proporcionar asistencia a los estudiantes y responder a sus dudas. Por lo

general, todas las sesiones de estudio terminan con una evaluación interactiva, que es muy similar a los juegos antes mencionados, y que permiten al alumno mejorar constantemente. Un alumno no puede acceder a la siguiente lección si no aprueba el examen, pero puede repetir el examen, e incluso la lección completa, cuantas veces lo necesite. Este tipo de servicios son muy accesibles, incluso tienen sus propias aplicaciones para teléfonos inteligentes.

El uso de medios audiovisuales es cada vez más común, ya que es más fácil para el alumno comprender cuando existen gráficos e imágenes en movimiento, que leyendo descripciones complejas en un texto (incluso si solo se usa texto, los libros siempre incluyen imágenes, como fotografías o diagramas). Además, los videos tienen narraciones que explican lo que se ve en las imágenes, facilitando aún más la retención y comprensión del contenido. Esto, combinado con la asesoría de los profesores en el aula, hace el proceso de aprendizaje más eficiente.

Hay que tomar en cuenta que los sistemas educativos han cambiado poco en los últimos 150 años, con un profesor en el aula exponiendo su clase frente a sus alumnos, y apegándose a un texto y un programa preestablecido. Sin embargo, el cambio es la única constante, y es necesario adaptarse a él y aprovechar las nuevas tecnologías para mejorar. Está demostrado que los medios audiovisuales son la herramienta más útil para el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a la gran cantidad de información que se puede manejar de manera comprensible en poco espacio. Desde un punto de vista meramente psicológico, el mostrar algo en un formato que combina imágenes y sonido, permite una mejor asimilación de conceptos, ya que la información está pre-procesada, y el mensaje que se pretende comunicar está bien definido, por lo que queda claro y es más fácil de entender. Bien afirma el dicho que una imagen dice más que mil palabras; con movimiento y palabras adecuadas, esa imagen nos lo puede decir todo.

Los materiales audiovisuales son muy variados y pueden tener una gran cantidad de características. En términos generales, se busca que se expresen con claridad, usando un lenguaje sencillo y conciso. Las palabras deben ser acordes a las imágenes presentadas en el momento, explicándose mutuamente, reforzando el mensaje a transmitir. Las imágenes pueden ser agradables o no, pero siempre deben mostrar la realidad sin distorsionarla. Por supuesto, el contenido varía mucho dependiendo del tema que se trata, el público al que va dirigido (un contenido dirigido a niños de primaria no es igual a uno dirigido a estudiantes de ingeniería, aunque traten el mismo tema) y el propósito específico de aprender ese conocimiento en particular (se puede aprender sobre arte porque se quiere ser artista, o porque se necesita como complemento a otra área de estudio, o simplemente porque se desea comprender algo de lo que se sabe poco o nada)

En la actualidad, el recurso del video se utiliza de manera constante tanto en la enseñanza presencial como en la modalidad a distancia. Al momento de escribir este artículo, la humanidad vive una pandemia, que nos ha obligado al aislamiento. Las escuelas cerraron, y toda la educación es a distancia, a través de televisión e Internet. Esto ha ocasionado un aumento en el uso de servicios de teleconferencia (como ZOOM y los llamados MOOC's), plataformas en que los estudiantes pueden comunicarse con sus profesores, y llevar sus clases con relativa normalidad; por supuesto, aunque se siguen los mismos horarios que tendrían que seguir al asistir a clases presenciales, los estudiantes y profesores no acuden al aula. En años recientes, algunas instituciones de educación superior ya habían intentado este tipo de opciones, con equipo de video y conexión a Internet en los salones de clase, transmitiendo en vivo para estudiantes foráneos. Aunque esto tuvo buenos resultados, en su momento no se le dio mucha importancia, ya que entonces no era tan necesario ni urgente, por lo que su uso era limitado. Sin embargo, debido a las circunstancias actuales, y gracias al gran desarrollo en las telecomunicaciones, ha sido posible implementar de modo general la educación a distancia, y mantener funcionando al sistema educativo.

CONCLUSIONES

El empleo de películas y videos como material de apoyo ha resultado ser una herramienta fundamental para la educación, y en muchos casos hemos visto, a título personal, que los videos logran captar mucho la atención del estudiante, produciendo en ellos un sentimiento de empatía. Pero no siempre fue posible tener acceso a estos materiales.

Con el tiempo, los materiales audiovisuales se hicieron más comunes y fáciles de adquirir, y los programas educativos comenzaron a adaptarse a los nuevos medios. Ahora, los nuevos programas educativos están pensados para el uso de las nuevas tecnologías como su base y principal herramienta, el empleo de textos escritos y de profesores en el aula continuará, pero así como los temas y contenidos de clase se actualizan, la manera de realizar el trabajo cambia para adaptarse a los nuevos métodos y tecnologías.

En el futuro, los estudiantes tal vez no tendrán que asistir físicamente a una escuela para realizar sus estudios, sino solo acceder al contenido audiovisual y a sus profesores vía Internet, e incluso realizar sus evaluaciones de esta manera, con la ventaja de tener una mayor libertad de horario, y poder avanzar a su propio ritmo, lo que podría significar una mejora en la comprensión de las materias a estudiar, ya que el alumno, al estudiar de un modo más individualizado, podrá avanzar más rápido y de acuerdo con sus propias necesidades.

Una apreciación importante, en el uso de las tecnologías, específicamente de los videos con fines educativos, es que no siempre fueron diseñados con ese propósito. Esto ocurre con muchas de las tecnologías que actualmente hemos tenido que adecuar –y más, en los tiempos de pandemia– con el fin de comunicarnos y continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. ■

REFERENCIAS

- Aitken, I. (2005). *Film Stock. Encyclopedia of the Documentary Film*. New York: ISBN 978-1-57958-445-0. http://www.enticknap.net/leo/downloads/enticknap_docencyc.pdf
- Baade, C. L. (2012). *The BBC and Popular Music in World War II Victory through Harmony*. USA: Oxford University Press.
- Bermejo, P. (2015). *Quiero tu voto*. Argentina: Editorial Almuzara.
- Briggs, A., & Briggs, P. A. (1985). *The BBC: The first fifty years*. USA: Oxford University Press.
- Burch, N. (1970). Praxis del cine. *Revista de comunicación CEECI*, 49(1), vol. 2, 103-121. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Castells, M. (2001). Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad. *La Galaxia Internet*. Madrid: Areté.

- Cerdan, V. y Villa Gracia, Daniel (2019). La construcción del espacio en el documental, Radio Atacama 2014. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Monográfico n. 49. Madrid.
- Domínguez, M. (2019). Películas, más allá del recurso educativo. *Jornadas doctorales de la Universidad de Murcia*, 1(1), 520-527.
- Fernández, R. (2017). El video espontáneo y su impacto en la prensa digital. *Communication & Society*, 32(1), 213-234.
- Flores M. (Julio 4, 2019). *Así fue el primer programa de «El placer de pintar con Bob Ross»*. <https://de10.com.mx/top-10/asi-fue-el-primer-programa-de-el-placer-de-pintar-con-bob-ross>
- Krüger, C. (2019). El voluntariado juvenil y los debates sobre la educación ciudadana. Alemania Occidental y Gran Bretaña en los años cincuenta y sesenta del siglo XX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(13). DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhv7i13.176>
- Muñoz, J. L. (2012). Los Max Media y su influencia en la sociedad. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 22(1). <https://www.eumed.net/rev/ccss/22/prensa-tv-radio-cine.html>
- Nieto, J. (2017). El Noticiari de Barcelona (1977-1980). La institucionalización de la protesta en el cine de la transición a la democracia. *Communication & Society*, 32(1), 279-292.
- Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(3), 73-97. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf>
- Orgeron, D.; Orgeron, M. & Streible, D. (Eds.). (2011). *Learning with the lights off: Educational film in the United States*. USA: Oxford University Press.
- Raup-Collado, J. (2019). «Batalla cinematográfica: el cine durante la guerra civil española». *Modern Languages: Student Scholarship & Creative Works*, 3(1), 1-28.
- Rodrigo, L. F. (2016). El uso didáctico y metodológico de las tabletas digitales en aulas de educación primaria y secundaria de Cataluña. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 9-25.
- Rodríguez, B.A. (2019). Los medios de comunicación de masas: contra la dictadura somosista. *Textos y contextos*, 18(1), 39-9.
- Rodríguez-Flores, A. K. (2019). *Propaganda política e insurgencia: la propaganda política del movimiento insurgente Alfaro Vive Carajo en el período de 1983-1991* (Bachelor's thesis) Quito: UCE.
- Silva Escobar, J. P. (2011). La época de oro del cine mexicano: la colonización de un imaginario social. *Culturales*, 7(13), 7-30.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.

RESEÑA

RE-
SEÑA

RESEÑA

LA PRIMERA TRANSFORMACIÓN DE MÉXICO: ANÁLISIS DE LOS ARGUMENTOS FILOSÓFICOS PRE-INDEPENDENTISTAS

THE FIRST TRANSFORMATION OF MEXICO: ANALYSIS OF THE PRE-INDEPENDENCE PHILOSOPHICAL ARGUMENTS

Cecilia Guadalupe Sabido Sánchez Juárez (Ed.)
Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanidades, 2020, pp. 292.

Hace dos años se constituyó un grupo de investigación humanística encargado de realizar un proyecto a largo plazo que estudiara los argumentos filosóficos de las llamadas «cuatro transformaciones de México», para entender si lo son y en qué consistieron. Recordemos las tres primeras transformaciones de México: independencia, reforma y revolución. Este libro, cuya edición estuvo a cargo de la doctora Cecilia Sabido Sánchez Juárez es, en sus palabras, «un estudio en busca de los principios filosóficos que subyacen, posibilitan y actúan en los procesos de cambio en torno a la independencia de México».

En este libro se compilan nueve artículos de autores que exploran distintos temas y problemáticas alrededor de las ideas filosóficas, sociopolíticas, educativas y culturales que influyeron en el movimiento de independencia mexicano. En cada capítulo han contribuido investigadores expertos en los temas que tratan. Las diferentes tradiciones que alimentaron intelectualmente y formaron el movimiento insurgente, están presentes en los artículos: desde los problemas teológicos escolásticos novohispanos sobre la libertad humana y el origen de la legitimidad del gobierno, hasta las consideraciones ilustradas sobre la naturaleza racional del hombre. De igual modo, concurren en estas páginas, personajes académicos señeros que forjaron las ideas y los valores insurgentes a lo largo de poco menos de un siglo, desde mediados del siglo XVIII –o incluso antes– hasta la primera mitad del siglo XIX: sor Juana Inés de la Cruz, Juan José de Eguiara y Eguren, Francisco Xavier Clavijero, Gorriño y Arduengo, Melchor de Talamantes, Francisco Primo de Verdad, entre muchos otros.

A veces puede parecer un reto comprender las causas y vertientes del movimiento insurgente mexicano. Mucho más si nos atenemos a una historia oficial, en la que héroes y heroínas privan, como estatuas de piedra, sobre los hombres y las mujeres que formaron la verdadera historia, con sus decisiones libres y cotidianas. En este sentido, la historia oficial puede ser un peligro para la comprensión del desarrollo de las ideas que alimentaron procesos como el movimiento insurgente.

Es inadecuado juzgar la insurgencia mexicana desde los criterios contemporáneos, más bien debe analizarse desde una identidad que apenas estaba siendo formada en el diálogo de muchas influencias: filosofía escolástica católica, liberalismo clásico británico, ilustración francesa e hispánica. El encuentro fue variado y no monolítico, ni con la finalidad predestinada de formar una identidad mexicana inmediata.

Al libro lo conforman dos partes. La primera (páginas 23-158), dedicada a los antecedentes filosóficos novohispanos que permitieron sustentar las bases de la identidad nacional, desde los ámbitos cultural y social. La segunda parte (páginas 159-296) analiza los argumentos filosóficos independentistas en diferentes tradiciones y momentos, durante la transformación que consolidó al nuevo estado mexicano. Cada artículo ofrece una aproximación más crítica a los hitos históricos y culturales, y procura replantear una comprensión clarificadora de las diversas tradiciones y argumentos que justificaron la consolidación del movimiento de independencia.

«Tradiciones filosóficas en el concepto de libertad de sor Juana Inés de la Cruz»

El primer artículo, escrito por María del Rosario Avilés Sánchez, reflexiona sobre el tratamiento que propuso sor Juana al problema de la libertad humana, desde dos fuentes principales: el pensamiento de san Agustín y el del jesuita Francisco Suárez. Como monja criolla novohispana, recibió una educación centrada en los clásicos grecolatinos y cristianos, sin omitir a los recientes clásicos de la escolástica española frente a la reforma protestante.

En su comprensión del problema de la libertad, sor Juana sigue el linaje de san Agustín, santo Tomás, Martín Lutero y Francisco Suárez. La ruptura que supuso la reforma protestante implicó una revisión de los argumentos que Lutero propuso sobre la agencia humana en el «*De servo arbitrio*». La propuesta luterana fue revisada y refutada por el Concilio de Trento, cuyos lineamientos recogió Suárez al decir que «si el hombre es libre, es moralmente responsable por sus acciones» (p. 35). La respuesta católica se sintetizó en la oposición de dos maneras de pensar en la «*Disputa De auxiliis*».

Por una parte estaban los jesuitas, liderados por Luis de Molina y sustentados en el pensamiento suareciano, que enfatizaban la libertad humana individual. Por otra, los dominicos, guiados por Domingo Báñez, subrayaban la omnipotencia de Dios sobre los individuos. La disputa fue conocida por Antonio Núñez de Miranda, confesor de sor Juana. Incluso llegó a escribir un «*Tractatus de Scientia Dei y Tractatus de Scienza Media et de Auxiliis*», sintetizando las ideas suarecianas y molinistas (p. 46). De este modo, sor Juana estuvo en contacto con estas nociones gracias a su confesor, y las manifestó en textos defensores de la libertad como la «Carta atenagórica» o la «Respuesta a Sor Filotea de la Cruz». Asimismo, el artículo muestra los orígenes de la idea de libertad a las que el linaje del pensamiento de sor Juana pertenece.

«En defensa de un proyecto culturalmente diferenciado. Los *Anteloquia*, de Juan José de Eguiara y Eguren»

El segundo artículo, de Mónica del Carmen Meza Mejía, gira en torno a los veinte *Anteloquia* o *Prólogos* a la «*Bibliotheca mexicana*» del sacerdote y académico criollo de origen vasco, Juan José de Eguiara y Eguren (1696-1763), como un proyecto cultural y académico que implica ya una consideración de la mexicanidad –distinguida de la hispanidad–, desde la primera mitad del siglo XVIII. Como criollo y académico universitario novohispano, Eguiara se da a la tarea de divulgar la identidad de la mexicanidad en sus diversas manifestaciones: culturales, literarias, naturales, etnográficas, para destacarla de la mera identidad hispánica:

Este erudito, consciente de estar creando un nuevo significado para el término «mexicano», como él mismo lo explica en el prólogo XX, busca dar a conocer el mundo americano a través de la *Bibliotheca mexicana*: lo fértil de su suelo; las bondades de su clima; lo fecundo de su espiritualidad y la prodigalidad de su cultura, orgullosa de su pasado prehispánico y de su herencia peninsular (p. 58).

En este sentido, los *Anteloquia* o *Prólogos* de la «*Bibliotheca mexicana*» pretenden ser, por una parte, un reconocimiento de los orígenes y la cultura compartida con Occidente, como el pensamiento grecolatino y el cristianismo; por otra, un punto de separación de lo compartido, para mostrar lo propiamente mexicano frente a la alteridad de las culturas mencionadas.

Ello aclara la función de la identidad cultural que quiere reafirmar el letrado novohispano: la diferenciación, para definir quién se es. Es así como, mediante esta dualidad de la pertenencia y de la exclusión, se construye la identidad cultural que quiere expresar Eguiara en los *Prólogos*, que se escriben para mostrar ante el mundo (el hispano principalmente) a un grupo social y a un territorio, con el que comparte unos rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos propios. Englobando de este modo, las artes y las letras, los modos de vida, las tradiciones, los valores y las creencias, entre otros aspectos culturales (p. 59).

Los *Anteloquia* o *Prólogos*, bases filosóficas que sirven de preámbulo a la *Bibliotheca mexicana*, permiten la comprensión de esta obra enciclopédica como un discurso de recuperación de la identidad mexicana frente a los prejuicios europeos. Es así que:

Los *Anteloquia* como ejercicio sistematizado de refutación discursiva, legitiman la función del criollo letrado, que con autoridad decodifica la condición americana, redefiniendo asertivamente, el valor de lo prehispánico, del proceso de aculturación que se sucede a partir de la Conquista y de los sujetos originarios y sobrevenidos del continente americano, como parte de una nueva realidad mexicana (p. 73).

«La palabra, misterio del hombre y manifestación del espíritu»

Ana Isabel Pliego Ramos considera, en este trabajo, el aporte de Francisco Xavier Clavijero (1731-1787), sobre la naturaleza lingüística del ser humano y sus repercusiones en el ámbito de la ética y las relaciones sociales, sin dejar de considerar la capacidad de expresión de los matices de las lenguas indígenas mexicanas sobre estos temas, y que Clavijero retoma en sus análisis. En palabras de su autora:

En este texto analizo la contribución de Francisco Javier Clavijero a la antropología filosófica, en lo concerniente a la realización de la libertad humana. Me centro en las aportaciones de Clavijero sobre el lenguaje que encontramos en *Historia Antigua de México* y en sus *Disertaciones*, pues estas manifiestan un conocimiento profundo del hombre y una racionalidad plena no fincada en lo concreto (p. 78).

Este escrito comprende dos divisiones principales. La primera establece el contexto histórico en el que Clavijero se mueve, así como las intenciones lingüísticas y hermenéuticas que dirigen su trabajo, *Historia antigua de México*, como un proyecto ilustrado y de proyección universalista; la segunda muestra el empleo de la palabra en los matices de las lenguas indígenas y que Clavijero retoma como manifestación de una cosmovisión: expresión del ser, del deber ser, la libertad, la racionalidad humana. En este sentido, el artículo consigue un acercamiento a la filosofía del lenguaje y a la hermenéutica del pensamiento indígena mesoamericano que Clavijero analiza desde la propia naturaleza de las lenguas, culturas y cosmovisiones indígenas.

«Las dos Guadalupe y la independencia»

Jorge Medina Delgadillo es autor de este artículo que menciona el breve y poco conocido opúsculo de Francisco Xavier Clavijero intitulado *Breve informe sobre la prodigiosa y renombrada imagen de Nuestra Señora de Guadalupe de México*, en el cual el jesuita veracruzano presenta, a Europa, la identidad mexicana a través de la figura de la Virgen de Guadalupe del Tepeyac. Desde su formalidad histórica, Clavijero hila datos, fechas, documentos e hipótesis para mostrar por qué la identidad mexicana es ininteligible sin la Virgen de Guadalupe.

Los orígenes de la devoción guadalupana se remontan a la España medieval, al Real monasterio de Guadalupe en Extremadura, convertido en un centro de peregrinaciones e identidad, al final de la guerra de Reconquista. La Virgen extremeña consolidó la identidad cultural y nacional hispánica del aquel tiempo. Por otra parte, la Virgen mexicana, expresa el encuentro hispano y mesoamericano, como síntesis de ambas culturas. El autor no discute la cuestión aparicionista o antiaparicionista en este artículo. Esta identidad guadalupana novohispana criolla se consolidó durante el siglo XVII, popularizándose por todo el territorio virreinal en el siglo XVIII, gracias a la acción formativa de los jesuitas, como Clavijero.

El mismo historiador llevó esta devoción a Italia durante su exilio y escribió el texto en cuestión para presentar lo mexicano en Europa, aprovechando las similitudes de las dos imágenes marianas guadalupanas, pero enfatizando la novedad identitaria de la Guadalupe mexicana. Medina Delgadillo apunta:

Mientras que la Guadalupe de Extremadura unificaba a la cristiandad española, conectando con los visigodos, sus verdaderos antepasados, a pesar de los ocho siglos de dominación mora, otro tanto ocurre con la mexicana. Ambas morenas: la de México es indígena en sus rasgos y evoca la mirada de una princesa náhuatl cuyo atavío, que cumple con la visión apocalíptica de tantas imágenes inmaculadas, está además ornamentada –en la imagen y en el relato del *Nican mopohua*– de la flor y el canto (*xochitl in cuicatl*), pues toda ella es un poema, de acuerdo a la cosmovisión náhuatl. La extremeña busca un origen, el visigodo, ante la reciente expulsión de la impiedad musulmana; la mexicana busca también un origen ante la reciente conversión de la impiedad mexicana (p. 113).

«¿Se puede hablar de una Ilustración novohispana?»

Luis Bazet y Paola Coronado son coautores de este trabajo que examina el problema de la existencia de una Ilustración novohispana, frente a la clara existencia de Ilustraciones como la francesa, británica, o alemana. El punto de partida para resolver el problema –si el movimiento ilustrado novohispano es diferente al europeo– es que el término *Ilustración* se puede decir de muchas maneras. Por eso los autores cuestionan:

La cuestión a la que nos enfrentamos comienza con una consideración sobre la naturaleza de la influencia ilustrada. ¿Esta influencia fue meramente externa o en algún punto se vio internalizada? En otras palabras: ¿los pensadores mexicanos preindependentistas meramente recibieron ideas de Europa y de las colonias norteamericanas o, por otra parte, asimilaron dichas ideas y las asumieron y recrearon desde el propio contexto y circunstancia? ¿O es de hecho el caso que las obras de estos pensadores se inspiran, en todo caso, en otras tradiciones? (p. 126).

Se exploran, pues, las formas en que sí puede afirmarse una Ilustración novohispana en su propio modo, y en qué sentido sus propuestas fueron puntos de apoyo para la posterior causa insurgente mexicana.

«Inventiones doctrinales en torno a la llamada “Guerra de Independencia”»

El sexto artículo, de la segunda parte del libro (*Argumentos filosóficos en la transición*), pertenece a Manuel Andreu Gálvez. El escrito subraya el error de llamar a la insurgencia mexicana como «Guerra de independencia», ya que este es un término forjado en el siglo XIX, y que no se ajusta al contexto histórico en que sucedió la lucha. En palabras del autor:

El presente estudio guarda el propósito de incorporar, de manera breve, las cuestiones doctrinales en torno a la mal llamada «Guerra de la Independencia» –concepto utilizado según el sentido y discurso decimonónico, que no es compatible con los hechos históricos sucedidos–, puesto que la carga mítica que conlleva el término fue necesaria en el enfoque que la historiografía liberal le dio al período independiente para la construcción de uno de los hechos oficiales más importantes de nuestro tiempo, como es el de la nación política contemporánea (p. 161).

De este modo, Manuel Andreu Gálvez explora temas políticos y filosóficos que dieron origen a la insurgencia mexicana, dentro de su propio contexto, y aclara el error anacrónico de considerar el movimiento como «Guerra de Independencia».

«La formación de la patria y los ideales ilustrados en San Luis Potosí. Educación, sociedad y ley en Manuel María de Gorriño y Arduengo»

Cecilia Sabido Sánchez Juárez ahonda en las ideas políticas del potosino Manuel María de Gorriño y Arduengo (1767-1831), autor poco conocido fuera de su ámbito regional. Este sacerdote novohispano y mexicano, participó en la formación de la identidad nacional desde la oratoria, la educación en colegios y también desde la política, pues fue diputado por San Luis Potosí, en el Congreso constituyente de 1824:

Para evidenciar el proceso de transformación del país, desde la Nueva España al México independiente, el caso de Manuel María Gorriño y Arduengo resulta del todo pertinente. No sólo

nos brinda la perspectiva de las provincias, sino que despliega su participación y reflexión de las ideas filosóficas que subyacen a la Independencia, a lo largo de toda su vida (p. 181).

El escrito revisa los orígenes de los argumentos políticos de Gorriño, que van desde el modernismo hasta el liberalismo, y retoman las ideas de personajes como Benito Díaz de Gamarra. Además, se quiere

[...] mostrar cómo, a través de la obra de Gorriño, es posible descubrir la influencia de una tradición ilustrada plural, ecléctica, que retoma y critica a los autores modernos desde el eclecticismo novohispano del XVIII, sin dejar de lado la tradición humanista que discurrió en la Nueva España desde su fundación (p. 182).

«Criollismo preindependentista o Ilustración francesa a la luz de la idea de pueblo en los discursos de 1808-1811»

Virgina Aspe Armella profundiza sobre las diversas nociones de «pueblo», que legitimaron el discurso novohispano e insurgente, entre los años 1784-1811. El artículo reflexiona sobre diversos autores como Miguel Hidalgo, el jesuita peruano Juan Pablo Viscardo y Guzmán, el jesuita mexicano Pedro Márquez o el alemán Alexander von Humboldt.

Asimismo, estudia la idea de «pueblo» en el contexto novohispano frente a su contraparte europea de la época. Esta oposición se une a la que confrontó, de diversos modos, la recepción de la filosofía moderna y el desarrollo tradicional de la escolástica. Por ejemplo, Hidalgo es favorable a no dejar la escolástica, pero sí a abrirse a los nuevos temas y modos filosóficos de la modernidad. El estudio se divide en cuestiones de contexto, de análisis de historia cultural del Barroco criollo, de análisis de los escritos de Miguel Hidalgo y Costilla, y de filósofos políticos de discurso preindependentista, del análisis de la evolución del término «pueblo» en los textos y, por último, de las argumentaciones filosóficas preindependentistas en la primera transformación y su balance (cfr. p. 223).

Estas consideraciones metodológicas y de inclusión de contexto cultural, me permiten dividir mi escrito en: a) cuestiones de contexto, b) análisis de historia cultural del Barroco criollo, c) análisis de los escritos de Miguel Hidalgo y Costilla y otros filósofos políticos de discurso preindependentista, d) análisis de la evolución del término «pueblo» en los textos y, por último, e) argumentaciones filosóficas preindependentistas en la primera transformación y su balance (p. 223).

«Las interpretaciones sobre la Independencia de México a la luz de la 4ª Transformación. ¿Dos siglos de confusiones?»

Este trabajo de Luis Aarón Patiño Palafox, busca aclarar los modos en que en la época contemporánea –y sobre todo el presente sexenio–, ha interpretado el proceso de Independencia de México como primera transformación. ¿Ha sido esta una interpretación recta a partir de la comprensión del propio contexto histórico y social? ¿O ha pasado a tener un significado diferente, según los intereses políticos presentes?

El autor aclara qué significa «transformación» en el actual ambiente político, y si la Independencia, la Reforma y la Revolución lo fueron realmente, o si la ilación de estas tres –en el

mismo ideario político— es una ideologización actual (p. 282). El autor procede a sintetizar las críticas que Virginia Aspe y Guillermo Hurtado han realizado sobre las ideas principales del actual gobierno de México, que pretende hacer suyos los sucesos históricos mencionados dentro de una narrativa de legitimación propia. Al respecto de esto, Patiño Palafox apunta:

Para entender nuestro nacimiento como nación, debemos ver a nuestra tradición criolla, hispanoamericana e iberoamericana. Cualquier intento de simplificación está condenado a repetir premisas medianamente ciertas y a negar la rica tradición de pensamiento político que dio la Nueva España, que quizás sea más sutil para explicar la larga duración y repercusiones actuales de ese contexto (p. 289).

Gabriel González Nares

Universidad Panamericana, Ciudad de México



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

32

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

El consejo editorial envía los artículos recibidos a evaluación por pares externos, quienes dictaminan según el enfoque y los alcances de la revista, además de aspectos formales considerados en las directrices para autores.

El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en el plazo establecido; y, asimismo, realizar los cambios editoriales que considere necesarios conforme a sus políticas de publicación.

CONVOCATORIA REVISTA 33 (enero-junio de 2022)

Fecha de cierre: 15 de octubre de 2021

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>