



REVISTA INTERNACIONAL DE
APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

COLECCIÓN DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 3
NÚMERO 2

Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior

.....
VOLUMEN 3 NÚMERO 2

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
www.sobrelaeducacion.com/publicaciones

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics S.L.
www.gkacademics.es

ISSN: 2386-7582

© 2016 (artículos individuales), el autor (es)

© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

Índice

Servicio Social Comunitario: Una forma de aprendizaje para los estudiantes del Área Económico-Administrativa	135
<i>Juan Carlos Diaz Lopez, Cecilia García Muñoz Aparicio, María del Carmen Ancona Alcocer, María del Carmen Navarrete Torres</i>	
Programa de doctorado en recursos naturales y medioambiente en zonas áridas: un modelo educativo por competencias	143
<i>Aurelio Pedroza-Sandoval, Ricardo Trejo-Calzada, Ignacio Sánchez-Cohen, Uriel Figueroa-Viramontes, José Cueto-Wong</i>	
Identidad, Memoria Colectiva y Pertenencia social: el caso de una muestra de jóvenes del Valle de Mexicali, México	155
<i>Angélica Flores González</i>	
El problema de la reflexión en la universidad a partir del relato de una experiencia en educación	167
<i>Carmen Gloria Garrido Fonseca</i>	
El diálogo reflexivo: Un problema que intervenir desde los silencios prolongados	177
<i>Blanca Estela Solalindez Aranda, Estela María del Carmen Medina Cuevas, Miguel Ángel Benitez Porcayo</i>	
Caracterización de los movimientos retóricos de Documentos Recepcionales (Tesis) en la Licenciatura en Educación Preescolar	183
<i>Tomás Alfredo Moreno de León, Esperanza de León Arellano</i>	
Incorporación de tablets en la educación superior: una experiencia aplicada	195
<i>Moisés Benites, Angie Vásquez, Agueda Mija, Pedro Garret</i>	

Table of Contents

Community Service: A form of Learning for Students Administrative Economic Area	135
<i>Juan Carlos Díaz Lopez, Cecilia García Muñoz Aparicio, María del Carmen Ancona Alcocer, María del Carmen Navarrete Torres</i>	
Doctoral Program in Natural Resources and Environment in Arid Lands: An Educative Competencies Model	143
<i>Aurelio Pedroza-Sandoval, Ricardo Trejo-Calzada, Ignacio Sánchez-Cohen, Uriel Figueroa-Viramontes, José Cueto-Wong</i>	
Identity, Collective Memory and Social Membership: The Case of a Sample of Young People in the Mexicali Valley, Mexico	155
<i>Angélica Flores González</i>	
The Problem of the Reflection in the University from the Statement of an Experience in Education	167
<i>Carmen Gloria Garrido Fonseca</i>	
Reflective Dialogue: A Problem that Intervene from the Long Silences	177
<i>Blanca Estela Solalindez Aranda, Estela María del Carmen Medina Cuevas, Miguel Ángel Benitez Porcayo</i>	
Rhetorical Moves: Analysis of Receptional Documents (Thesis) in a Bachelor of Early Childhood Education	183
<i>Tomás Alfredo Moreno de León, Esperanza de León Arellano</i>	
Incorporation of Tablets in Higher Education: an Applied Experience	195
<i>Moisés Benites, Angie Vásquez, Agueda Mija, Pedro Garret</i>	

Servicio Social Comunitario: Una forma de aprendizaje para los estudiantes del Área Económico-Administrativa

Juan Carlos Diaz Lopez, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Resumen: El Servicio Social Comunitario reside en la orientación hacia el desarrollo profesional mediante el esfuerzo, habilidades y destrezas de los estudiantes prestadores de servicio social, así mismo, constituye un beneficio para la población, en la cual el estudiante, tendrá la oportunidad de ampliar su aprendizaje y adquirir un mayor número de competencias y conocimientos. En este programa, el estudiante enfrenta problemáticas reales de la sociedad, buscando solucionar problemas a través de sus conocimientos, desarrollando mejores alternativas de solución, de manera que se vean reflejadas en bienestar social. El objetivo de este trabajo es analizar el aprendizaje del estudiante del servicio comunitario y su vínculo con el desarrollo profesional, describiendo su actuación a través de un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo.

Palabras clave: Servicio Social Comunitario, aprendizaje, estudiantes y bienestar social

Abstract: The Community Service lies in the orientation towards professional development through the efforts and skills of students from social service practitioners, likewise, is a benefit for the population, in which the student will have the opportunity to expand their learning and acquire more skills and knowledge. In this program, the student faces real problems of society, seeking to solve problems through their knowledge, developing better alternative solutions, so that they are reflected in social welfare. The aim of this paper is to analyze student learning community service and its figurative to professional development, describing his performance through quantitative descriptive approach.

Keywords: Community Social Service, Learning, Students and Social Welfare

Introducción

La finalidad del Servicio Social Comunitario es desarrollar el vínculo entre la sociedad y el estudiante prestador de servicio, en la búsqueda de su formación profesional. Este tipo de servicio social tiene como característica el beneficio comunitario, enfocado a preparar al profesionalista desde una perspectiva grupal y comunitaria, ya que en el momento en el que este participa, su nivel de aprendizaje mostrará un desarrollo cultural universitario, además de un compromiso con la sociedad con características como: ser más asertivo en la toma de decisiones, tener una visión del entorno socioeconómico, desarrollar claves éticas y de respeto, capacidad de análisis y evaluación de la realidad social para ser más sensibles con el entorno.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT] se preocupa de los sectores más necesitados de la sociedad tabasqueña, llevando a cabo actividades de extensión, como es el Servicio Social Comunitario denominado UJAT-Peraj, en el cual, los universitarios adquieren un aprendizaje e intervención social, además de la oportunidad de contribuir a mejorar las condiciones de la comunidad mediante la educación, la cultura, la asistencia en el tema de salud, y la asesoría en distintas áreas profesionales.

La presente investigación pretende analizar y determinar las formas de aprendizaje que el estudiante universitario debe adquirir y desarrollar mediante el Servicio Social Comunitario UJAT-Peraj, para que al finalizarlo obtenga un nivel de competitividad en su desarrollo profesional.

Desarrollo del tema

El Servicio Social dentro de las Universidades, constituye en una fortaleza para los jóvenes universitarios así como para las Instituciones indistintamente de la profesión elegida, ya que a través de él se devuelve a la sociedad un poco de los apoyos que el Gobierno Federal destina a la educación superior.

Se puede entender que el servicio social sensibiliza al estudiante para entender el entorno por lo que las horas que se destinan a éste, le sirve tanto al estudiante, la organización y la sociedad como un vínculo para conocer las necesidades que se tienen y aprovechar como oportunidades de mejora la actualización de sus planes de estudios.

Las Universidades se han preocupado actualmente por su entorno regional es así que el servicio comunitario contribuye a sensibilizar al estudiante que existen comunidades marginadas en las cuales los jóvenes que participan contribuyen con sus conocimientos a mejorar su entorno social de la localidad en donde participan.

La Secretaría de Desarrollo Social[SEDESOL] (2006), con el programa Jóvenes por México señala que el Servicio Comunitario surge como una herencia cultural en los años 70, para aprovechar el potencial de conocimientos y habilidades de los prestadores de servicio social y es a partir de 1992, que el Programa de Servicio Social Comunitario fue considerado como un instrumento de la política social, el cual tiene como objetivo vincular a los prestadores de servicio social con los programas públicos, recibiendo a cambio, un apoyo práctico para su formación profesional. Esta práctica tiene su fundamento en la relación que existe dentro de una sociedad, que aun con la escasa cantidad de recursos para los practicantes de parte del Gobierno Federal a través de la SEDESOL, cada año destina una buena parte de los mismos, para el desarrollo de las instituciones de educación superior, en las que los jóvenes de todo el país reciben información académica, pero que a su vez debiera ser enfocada al mejoramiento de la sociedad en conjunto.

El Servicio Social Comunitario UJAT-Peraj, se estableció como una actividad donde los estudiantes de educación superior pueden aplicar sus conocimientos en las comunidades, durante su formación académica, para cooperar con su participación en el desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

Ruiz (2003) comenta que la formación integral del prestador de servicio implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, fortaleciendo su personalidad con responsabilidad, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para construir su identidad cultural. Esta formación conlleva no sólo la adquisición de los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino que también necesita la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan a que el estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales. El autor afirma que el servicio social permite, a través de programas de responsabilidad compartida, entre las instituciones educativas y los estudiantes con el sector gubernamental, enfocándose al interés y cumplimiento de objetivos productivos y sociales, para la promoción de un acercamiento real entre instituciones de educación superior con la sociedad, consolidando la formación académica del estudiante, el desarrollo de sus valores, así como su inserción al mercado laboral.

Los servicios prestados por las instituciones educativas a través del servicio social comunitario en los estudiantes inciden en su formación integral, orientándolos hacia los diferentes grupos de población donde se incluyen programas y servicios a los sectores sociales y económicamente más desprotegidos, los cuales se realizan de manera sistemática por parte de las instituciones.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (1999), los estudiantes de todo el país reciben una formación académica y humana, la cual les permite el mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, pero a la vez debe ser enfocada al mejoramiento de las condiciones de la sociedad en conjunto, aprendizaje y la aplicación de sus conocimientos.

Según la ANUIES (1999), la práctica del Servicio Social Comunitario debe comprender dos componentes fundamentales:

- a) El desarrollo de estudiantes, en donde se pone en práctica lo aprendido en las aulas, comprobando la teoría con la realidad, lo que permitirá al estudiante realizar trabajos que puedan servir de proyectos de tesis para su titulación, como un requisito para la misma.
- b) El desarrollo de la sociedad, en el cual se incluye al estudiante universitario en el progreso de las comunidades, afirmando su compromiso social y retroalimentando su conocimiento a través del aprendizaje práctico sobre la realidad nacional.

La Secretaría de Desarrollo Social (2006) con el programa Jóvenes por México, genera y distribuye el conocimiento como factor fundamental para la competitividad de países e individuos. Por otra parte, las grandes desigualdades sociales y de pobreza que se viven en México, establecen como reto principal el crecimiento con equidad, con la finalidad de brindar las mismas oportunidades a todos, tratando de contribuir al desarrollo social y humano, así como a la generación de avances que se manifiesten en la reducción de la pobreza extrema y la desigualdad social.

En este sentido las universidades se convierten en el principal factor para la formación del capital humano y su labor es la formación de un aliado para el desarrollo social y sustentable de un país.

Casilla, Camacho, Inciarte, y Canquiz (2006) afirman que las Instituciones de Educación Superior [IES], desarrollan la investigación, la docencia y la extensión, para organizar sus esfuerzos relacionados con el argumento y la sostenibilidad del desarrollo de las comunidades y su calidad de vida; en sus programas y diseños curriculares han incluido experiencias comunitarias a través del servicio social comunitario, facilitando así el desarrollo humano y social de su entorno. Dichas experiencias constituyen medios de aprendizajes que deben revisarse y sumarse, para llevar a cabo esfuerzos colectivos en proyectos, que permitirán a los estudiantes intervenir, enseñar y transformar a través de una responsabilidad compartida, las comunidades de interés social, para el logro de un desarrollo en conjunto.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO] (1984), el servicio social universitario está vinculado al esfuerzo conjunto de los estudiantes participantes en las IES en general, con el progreso de la nación, y sobre todo, para comprobar la teoría vista en las aulas con la práctica vivencial. El servicio Social Comunitario se apoya con el propósito de fomentar la superación profesional en los universitarios, ya que tienen la oportunidad de generar conocimientos a través del aprendizaje en este, lo que les permite adaptarse mejor a un mercado laboral que día con día es más competitivo. Así mismo esta institución expande las actividades del servicio social universitario para apoyar la relación educación-trabajo.

Educación con sentido humano

Cano (2004) explica que la educación es un proceso de la vida y del desarrollo, pero la forma como ésta se recibe o se imparte es lo que hace que cambie tanto la visión como los resultados de la misma. La educación humanista radica en el desarrollo de las facultades del ser humano, centrándose en el hombre en su contexto, permitiendo la mejora continua de habilidades de pensamiento y afectividad; educando para la vida desde la vida, lo que implica un compromiso e interacción sociedad-comunidad-maestro-alumno.

Considera el planteamiento de la educación como una capacidad básica del individuo, que no se contempla en cantidad, sino en cualidades y características de la persona. Es por eso, que la educación tiene como meta el desarrollo de las capacidades analíticas y creativas que el grado escolar requiere.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT] se hace presente en sectores vulnerables tabasqueños, a través de una de las acciones de extensión el Servicio Social Comunitario UJAT-Peraj. Los universitarios encuentran en éste, una oportunidad de prestar un servicio a la sociedad de manera significativa, ayudando a la mejora continua de la comunidad, a través de la educación, la cultura, la asistencia en el rubro de salud, y la asesoría profesional. De igual manera, el servicio comunitario es una fuente invaluable de aprendizaje de la realidad, la cual ayuda a consolidar la

formación integral de los estudiantes, al dotarlos de vivencias en dicho contexto, que los enfrenta a la toma de decisiones y al fortalecimiento de sus valores sociales y humanos (UJAT, 2015).

La División Académica de Ciencias Económico Administrativas [DACEA] como parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ubicada en la zona de la cultura, en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; está conformada por 3,747 alumnos inscritos en las 5 licenciaturas que se imparten en esta División: Licenciado en Administración, Licenciado en Contaduría Pública, Licenciado en Economía, Licenciado en Relaciones Comerciales y Licenciado en Mercadotecnia. El Servicio Social y la Práctica Profesional, forman parte en la currícula de los estudiantes de esta división, para tener un acercamiento con la sociedad, con la finalidad de consolidar su formación, desarrollando sus valores y aplicando sus conocimientos (UJAT, 2014).

En la UJAT, el servicio social comunitario es UJAT-Peraj adopta un amigo, el cual consiste en fortalecer el desarrollo de alumnos de educación básica, a través de estudiantes de educación superior (UJAT, 2015) y en este tipo de servicio comunitario, los universitarios apoyan a los alumnos de escuelas primarias con actividades encaminadas a desarrollar habilidades que los ayuden en su formación académica. Este tipo de servicio se lleva a cabo en todas las Divisiones Académicas de la universidad, siendo la población de estudio la División Académica de Ciencias Económico Administrativas.

Los propósitos fundamentales del servicio social de acuerdo a la UJAT (2006) son:

- I. Ampliar los beneficios científicos, técnicos y culturales enfocados hacia la sociedad en forma directa o a través de la combinación de esfuerzos con organismos públicos que comparten con la Universidad.
- II. Mejorar en el prestador el significado del servicio social sea como un acto de gratificación a la sociedad por el aprendizaje y beneficios educativos obtenidos.
- III. Impulsar en el prestador de servicio social una cultura solidaria con la comunidad, mediante el conocimiento e investigación de sus problemas y la participación en la solución de los mismos.
- IV. Contribuir a la formación académica y profesional del prestador de servicio social a través del conocimiento obtenido en el servicio.
- V. Incurrir mediante la planeación, organización y ejecución de programas que permitan el desarrollo para los grupos de población de menor nivel económico, social y educativo de la comunidad.
- VI. Ampliar el conocimiento hacia nuevos modelos de aprendizaje-trabajo multidisciplinarios e interinstitucionales que familiaricen al prestador de servicio social con situaciones de colaboración profesional y social para el desarrollo de objetivos establecidos.
- VII. Otorgar al prestador de servicio social la oportunidad de iniciar su desarrollo profesional mediante el aprendizaje en la comunidad y con el adaptarse mejor al mercado laboral.

UJAT-PERAJ adopta un amig@

El Programa Peraj del Instituto Weizmann en México (Peraj - México) promueve que en las instituciones de educación superior se incorporen programas para favorecer el desarrollo profesional de los estudiantes de educación superior a través de la educación básica donde se realizan las intervenciones. Nace en Israel hace 39 años como proyecto experimental y que tiempo después se adoptó en México como proyecto nacional. Su sede es el Instituto Weizmann de Ciencias, estableciéndose como una organización tutorial de Israel, en la cual participan alrededor del 25% de estudiantes de nivel licenciatura.

El programa Peraj adopta un amig@, consiste en fortalecer el desarrollo social de alumnos de educación básica de escuelas públicas en México a nivel nacional, a través de la tutoría de jóvenes universitarios prestadores de Servicio Social Comunitario ejerciendo el papel de tutores. Su finalidad es la formación de una relación significativa entre el tutor-amigo, contribuyendo al desarrollo educativo, social y psicológico del menor. Los tutores apoyan a los jóvenes con el propósito de fortalecer su autoestima, desarrollar sus habilidades sociales, mejorar sus hábitos de estudio y am-

pliar su cultura general, convirtiendo al tutor en un modelo a seguir para los estudiantes mediante un vínculo de seguridad y confianza.

Se busca atender problemáticas muy frecuentes que puedan afectar a los círculos familiares: padres que disponen de poco tiempo para la atención familiar, ausencia de padre o madre, falta de conocimiento por parte de los padres en cómo apoyar a los hijos, horizontes limitados por contexto familiar o social.

Lo cual origina que se les brinde a los estudiantes orientación de tipo escolar en algunos aspectos como: robustecer su auto-estima, evitar su deserción escolar, impedir a través de pláticas, que los chicos puedan caer en drogas, alcohol, violencia y delincuencia, ampliar sus miras y objetivos y mejorar su desempeño académico.

Caberesaltarel valor de los jóvenes en programas de desarrollo social, pues ellos son el futuro de la sociedad. Por lo que el Servicio Social Comunitario debe ser tomado con seriedad, principalmente en la intervención social con jóvenes orientados hacia el beneficio social.

Objetivo

El objetivo de ésta investigación es analizar el aprendizaje del estudiante en el Servicio Social Comunitario UJAT-Peraj adopta un amig@ en las áreas económico administrativas.

Metodología

Esta investigación presenta un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, en el cual se detallaron las diferentes características de la población objeto de estudio: prestadores de servicio social comunitario de las carreras económico-administrativas, se utilizó como instrumento un cuestionario aplicado a estudiantes del Servicio Social Comunitario UJAT-Peraj, adopta un amigo, utilizando como variables las diferentes formas de aprendizaje como: Aprendizaje en el Desarrollo Profesional, Aprendizaje en el Desarrollo Social y Aprendizaje en cuanto a Comunicación y Conocimiento para llevar a cabo posteriormente el análisis estadístico a través del paquete estadístico SPSS.

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2010) el análisis cuantitativo utiliza la recolección de datos, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y así poder determinar las variables requeridas para la investigación. A su vez, al integrar el tipo descriptivo se toman en cuenta estos datos para especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta para su análisis, ya que nos sirve para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y como está compuesto.

La población, objeto de estudio fueron 21 estudiantes prestadores del servicio social comunitario en las diferentes carreras del área económico administrativa. Siendo una población finita que la cual tiene un tamaño establecido y limitado, esto es, que existe un número denotado que indica cuántos elementos conforman la población.

Balestrini (1997) menciona que cuando el universo de estudio está integrado por un número reducido de sujetos por ser una población pequeña y finita se tomarán como unidades de estudio e indagación a todos los individuos que la integran por tanto, la población finita o conjunto finito, de cosas o elementos que presentan características comunes y para el cual serán validadas las conclusiones obtenidas en la investigación, es decir, la población está constituida por el conjunto de entes en los cuales se va a estudiar el evento, y que además comparten características comunes.

El cuestionario se conforma por 16 reactivos de escala, con tres dimensiones, y además se incluyeron reactivos socios demográficos tales como: género, licenciatura y semestre. La escala fue de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1= muy bajo; 2= bajo; 3= regular, 4= alto y 5= muy alto. El cuestionario presenta un Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad del mismo, un valor de 0.816, que de acuerdo con George y Mallery (2003) es bueno, ya que ellos afirman que el criterio general para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach, son: Coeficiente alfa > .9 es exce-

lente; Coeficiente alfa >.8 es bueno; Coeficiente alfa >.7 es aceptable; Coeficiente alfa >.6 es cuestionable; Coeficiente alfa >.5 es pobre y el Coeficiente alfa <.5 es inaceptable.

Para validar un instrumento se describe el grado que se intenta medir y su fiabilidad de la consistencia interna del instrumento, este se estima con el alfa de Cronbach, que asume que los ítems (que se miden en escala tipo Likert) y que se encuentran altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988).

Para realizar el análisis estadístico de resultados se empleó el programa estadístico StatisticPackagefor Social Science SPSS Versión 21.0 para Windows. Primero, se hizo un análisis de estadística descriptiva y de frecuencias con la finalidad de describir el fenómeno bajo estudio en cada una de las dimensiones en general.

Resultados y conclusiones

Los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación del cuestionario a los prestadores del Servicio Social Comunitario del Programa Ujat-Peraj adopta un amig@ se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 1: Semestres cursados de estudiantes prestadores de servicio en el Programa Ujat-Peraj adopta un amig@ de acuerdo al género.

No. Semestre	Masculino	%	Femenino	%	Total
7	1	16.7%			4.8%
8			1	6.7%	4.8%
9	3	50%	13	86.7%	76.2%
10	2	33.3%	1	6.7%	14.3%
Total	6	28.8%	15	72%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 muestra que existe un porcentaje de mujeres mayor, debido a que el 72% son mujeres, mientras que un 28% está conformado por hombres.

La siguiente tabla muestra que el mayor número de estudiantes que prestan sus servicios en dicho programa, pertenecen a la Licenciatura en Economía y también en su mayoría son mujeres.

Tabla 2: Número de alumnos por Licenciaturas de la DACE prestadores de servicio en el Programa Ujat-Peraj adopta un amig@ de acuerdo al Género.

Licenciatura	Masculino	%	Femenino	%	Total
Administración			1	16.70%	4.80%
Contaduría			1	6.70%	4.80%
Mercadotecnia	1	16.70%			4.80%
Economía	3	50.00%	8	53.30%	52.30%
Relaciones Comerciales	2	33.30%	5	33.30%	33.30%
Total	6	28.57%	15	71.43%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Indicadores de Aprendizaje de estudiantes prestadores de servicio en el Programa Ujar-Peraj adopta un amig@ por Género.

Género		Aprendizaje en el Desarrollo Profesional	Aprendizaje en el Desarrollo Social	Aprendizaje en cuanto a Comunicación y Conocimiento
Masculino	Media	4.5833	4.3333	4.3333
	N	6	6	6
	% de la suma total	28.6%	29.1%	26.5%
Femenino	Media	4.5667	4.2333	4.8000
	N	15	15	15

	% de la suma total	71.4%	70.9%	73.5%
	Media	4.5714	4.2619	4.6667
	N	21	21	21
Total	% de la suma total	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: *Elaboración propia.*

La tabla 3 muestra que la media más alta la tienen los hombres y que el aprendizaje está relacionado con el desarrollo profesional, es decir que el estudiante le confiere mucha importancia al Aprendizaje en el Desarrollo Profesional, desarrollando la capacidad de análisis y evaluación de la realidad social y de los diferentes entornos de intervención socioeducativa, con objeto de vincularlos en el área laboral, ya que con este tipo de aprendizaje, el alumno aprende a diseñar, desarrollar proyectos, siendo capaz de vincular las relaciones educativas y las redes sociales, organiza y gestiona grupos utilizando técnicas adecuadas, adquiriendo conocimientos que le permitan elaborar y diseñar proyectos, contando con valores de respeto, tolerancia, honestidad, sinceridad, rectitud y responsabilidad, desarrollando competencias genéricas.

Conclusiones

Se concluye que para los prestadores del servicio social comunitario, la dimensión de aprendizaje con más impacto fue el Aprendizaje en el Desarrollo Profesional, según la UJAT (2009) en su modelo educativo, este tipo de conocimientos adquirido a través del aprendizaje experiencial, el cual influye en el estudiante de dos formas: en la mejora de su estructura cognitiva, modificando actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta, los cuales están correlacionados, y segundo, desde una perspectiva social, se fortalece una formación que promueve actitudes democráticas que facilitan la convivencia en una sociedad plural, el respeto a las ideologías y la aceptación de la diversidad, mientras que las otras dimensiones como son el Aprendizaje en el Desarrollo Social y Aprendizaje en cuanto a Comunicación y Conocimiento aunque están relacionadas directamente al aprendizaje en el servicio social comunitario, el estudiante simplemente las siente como un complemento de sus habilidades y destrezas y competencias.

El único valor que perduran los estudiantes es el de la experiencia personal, que se adquiere al incluirlos en las problemáticas sociales, buscando posibles soluciones a las mismas, esto con la finalidad de aportar una parte de lo que la sociedad les otorga y así fomentar el desarrollo social.

En cuanto a los alumnos, se obtuvo una mayor participación por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Economía en este programa, se puede afirmar que esto puede ser consecuencia de su preparación académica ya que uno de los objetivos de dicha carrera es el conocimiento de los aspectos socio-económicos, debido a que poseen conocimientos más analíticos de la problemática social, además de que suelen complementarse con facilidad en trabajos de grupo o equipo.

La Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2009), menciona que el perfil del estudiante de economía, busca preservar su tradición humanista, capacidad crítica y de análisis, propia de una formación científica y con alta vocación en el desarrollo social, cumpliendo con la capacidad de comprender la realidad económica de la sociedad, enmarcada por diversos cambios socio económicos, a fin de poder formular alternativas de solución a las problemáticas que se enfrentan en el plano macro y micro económico, así como en su interesante evolución histórica, esto implica una gran responsabilidad social puesto que se debe tomar conciencia en el ejercicio profesional, el cual, no puede ser contemplado fuera de la realidad en la cual se encuentra.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (1999). El Servicio Social y la Educación Superior Frente a la Pobreza. México
- Balestrini (1997). Programa de Estadística. México. Autor. Recuperado: http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1413
- Cano C. (2004). Reflexiones sobre el futuro del servicio social universitario *Reencuentro*, 40, pp. 1-10. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004011>.
- Casilla, D., Camacho, H., Inciarte, A. y Canquiz L. (2006). El desafío del servicio comunitario en la educación superior. *Omnia* 12(1), pp. 9. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73712105.pdf>.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows stepbystep: A simple guide and reference. 11.0 update (4ta Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición Mc Graw Hill. México. Autor. Recuperado: https://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO] (1984). El servicio social universitario un instrumento de innovación en la enseñanza superior”. Cuadernos de la Educación Superior. Distribución limitada. Tomo 6
- Ruiz, L. (2003). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, pp. 10-13
- Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL] (2006). Informe Presupuestal 2001-2006 programa “Jóvenes por México”. Recuperado: http://www.2006-2012.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Prog_Jovenes_por_Mexico.
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2009). Servicio Social. México. Autor. Recuperado: <http://www.dgosever.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-carreras/ssc-perfil-profesional/ssc-perfiles-ciencias-sociales/ssc-perfil-economia.html>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT] (2015). Servicio Social Comunitario. México. Autor. Recuperado: <http://www.ujat.mx/Contenido/InteriorAdentro/127/435>
- (2014). 3er. Informe de Actividades. María del Carmen Ancona Alcocer. México. Autor.
- (2009). Modelo Educativo 2009. Candita Victoria Gil Jiménez. México. Autor.
- (2006). Reglamento de servicio social y práctica. México. Autor. Recuperado: http://www.archivos.ujat.mx/abogado_gral/legislacion_universitaria09/reglamento_servicio_social.pdf.
- Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Programa de doctorado en recursos naturales y medioambiente en zonas áridas: un modelo educativo por competencias

Aurelio Pedroza-Sandoval, Universidad Autónoma Chapingo, México

Ricardo Trejo-Calzada, Universidad Autónoma Chapingo, México

Ignacio Sánchez-Cohen, Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias, México

Uriel Figueroa-Viramontes, Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias, México

José Cueto-Wong, Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias, México

Resumen: México cuenta con más del 50% de su territorio con ambiente árido Clase B, con diversos grados de aridez caracterizadas estas regiones por la escasa y errática precipitación pluvial y donde se asienta alrededor del 18% de la población. El objetivo de este estudio, fue diseñar mediante el modelo educativo de competencias, un Programa de Doctorado en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas, que permita formar profesionales calificados en lo académico, técnico y científico con un enfoque sistémico y holístico, acorde a las condiciones naturales, sociales y económicas de las zonas áridas, en marco de sustentabilidad. Es un programa educativo interinstitucional que privilegia la flexibilidad curricular y movilidad académica acorde al contexto global de la educación. La Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas (URUZA) de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y dos centros de investigación del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), serán las responsables de impulsar el programa educativo y la primera institución será la responsable de emitir el título. El perfil de egreso concreta en competencias profesionales relacionadas a la capacidad en generar y aplicar investigación científica y tecnológica de vanguardia, mediante líneas y proyectos de investigación transdisciplinarios y multi-institucionales, que contribuya al uso y manejo óptimo de los recursos naturales, en particular el agua, en beneficio de la población y su entorno de las zonas áridas.

Palabras clave: modelo educativo interinstitucional, aprendizaje, competencias profesionales, zonas áridas

Abstract: Mexico has more than 50% of its territory arid environment Class B, with varying degrees of aridity these regions characterized by low and erratic rainfall and which sits about 18% of the population. The aim of this study was to design through the educational competency model, a Doctoral Program in Natural Resources and Environment in Arid Zones, allowing train qualified academics, technical and scientific with a systemic and holistic practitioners, according to natural, social and economic conditions in arid areas, sustainability framework. It is an educational program that favors inter-curricular flexibility and academic mobility according to the global context of education. The University Regional Unit Dry Areas (URUZA) of Chapingo (UACH) and two research centers of the National Institute of Agriculture and Livestock (INIFAP) Forestry, will be responsible for promoting the educational program and be the first institution responsible for issuing the title. The profile of specific discharge in skills related to the ability to generate and apply scientific and technological breakthrough research, using lines and transdisciplinary projects and multi-institutional research that contributes to optimal use and management of natural resources, including water, for the benefit of the population and environment in arid areas.

Keywords: Educational Model, Learning, Professional Skills, Arid Zones

Introducción

Las zonas áridas son un tema de actualidad por su extensión territorial y la abundancia y diversidad de sus recursos naturales, ante el incremento de la población mundial y la creciente demanda de alimentos y otros satisfactores. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas, al 1 de enero de 2014, la población mundial era de 7,200 millones de personas en el planeta y se prevé llegue a 9,600 para el 2050 (ONU, 2014). Este acelerado crecimiento de la población, sobre todo en países en desarrollo, aumentará la presión en el uso de los recursos naturales, en respuesta a la demanda consecuente de satisfactores, principalmente los de tipo agroalimentario. Con

todas las restricciones que la naturaleza y los modelos económicos-sociales imponen, las zonas áridas representan una de las opciones de mayor viabilidad para responder en gran medida a los retos del siglo XXI, en términos sociales, ambientales y económicos. Para ello, se requiere una visión sistémica e integral del potencial y limitantes que existen en estas regiones, en relación a sus recursos naturales y las condiciones actuales y futuras que los determinan, como base para el diseño e implementación de planes de desarrollo territorial desde un punto de vista global y local, acorde a las condiciones de cada región en un marco de sustentabilidad.

En lo global, uno de los desafíos a enfrentar en este siglo, es la reducción de la pobreza en los países en desarrollo, mediante una mejor gestión en los recursos agua y suelo, como los principalmente involucrados en la producción de alimentos; así como la conservación de la biodiversidad y la restauración de los ecosistemas frágiles como las zonas áridas, ante un entorno de alto impacto ambiental, de carácter multicausal y al que se asocia en gran medida el producido por el cambio climático, mediante la influencia de eventos climáticos extremos (OECD/FAO, 2012; G20, 2012; World Bank, 2008). Los impactos directos del cambio climático en los sistemas naturales, económicos y sociales por altas temperaturas y cambios en los patrones de lluvia, son cada vez más evidentes, siendo el sector de la producción primaria uno de los más negativamente impactados; las ondas de calor, la sequía y los incendios forestales han sido una combinación adversa para la estabilidad de los sistemas socio-ecológicos (SSE) en el planeta (Cruse, 2012; Al-Kaisi *et al.* 2012; Lal *et al.* 2012; Elliot, 2013, Sánchez *et al.* 2013). Como escenario actual, se tiene que en el transcurso de una década (2000-2010) se han registrado temperaturas extremas con más frecuencia (IPCC, 2012); en China, por ejemplo, más de 400 millones de habitantes han sido afectados por la desertificación, que genera una pérdida económica directa anual superior a 10 MMD; en tanto que en la India, las pérdidas debidas a la erosión se han sextuplicado entre 1989 y 1994 (UNCCD, 2013). Esta situación ha impulsado la emigración forzada por situaciones climáticas en diversas partes del mundo, (Sánchez *et al.* 2012). Elliot (2013), señala que por esta misma razón –cambio climático– se reducirá directamente la producción de alimentos en cultivos como el maíz, soya, trigo y arroz hasta en un 43 % a finales del siglo XXI. En este escenario, México será de los países más afectados: la producción de maíz de temporal se reducirá en 17% en 2050 y la de riego en 8%; la de trigo de temporal en 19% y la de riego en 8% (IFPRI, 2013).

Los sistemas SSE de las zonas áridas, donde se incluyen las categorías climáticas B y C, ocupan aproximadamente el 45% de la superficie del planeta, donde habitan alrededor de 2 mil millones de personas, representando el 33.8% de la población mundial (Cruse, 2012; Al-Kaisi *et al.* 2012; UNCCD, 2013). En esas regiones se vive una situación crítica por la depresión de las economías locales y por los impactos de la sequía sobre actividades económicas y los recursos naturales, primordialmente: agua, suelo, flora y fauna, expresada en procesos de desertificación en la mayoría de los casos. México no escapa a este escenario, sobre todo en la parte Norte del país (UACH-CONAZA-SEDESOL-SAGARPA, 2004; IPCC, 2012). De lo anterior se desprende la necesidad de formar profesionales de alto nivel con dominio calificado en el manejo, uso y conservación de los recursos naturales en áreas de alta vulnerabilidad, como las zonas áridas, desde un enfoque sistémico y holístico teniendo como unidad de estudio en lo social, económico y agroecológico a la cuenca hidrológica.

Justificación

La superficie total de México, es de 1.964 millones de km², ocupando con ello el décimo cuarto lugar en extensión territorial a nivel mundial y el quinto en el continente americano, después de Canadá, Estados Unidos, Brasil y Argentina (SEMARNAT-INECC, 2012). Aunque hay diferentes criterios a partir de los cuales se delimitan las zonas áridas, en general es aceptado que el territorio nacional con ambientes áridos, Clase B, ocupan poco más del 50% de la superficie, con diversos grados de aridez tipificada por las características de un baja precipitación pluvial, entre otras (Velásquez, *et al.* 2013); en estas áreas se asienta alrededor del 18% de la población nacional (González, 2012). Diversos estudios reportan la dimensión de los cambios de los SEE en el Norte de México, desde los de tipo socio histórico del colonialismo (Plana, 1991; Martínez-Saldaña, 1998; Salas & Berlanga, 2011) pasando por el sistema feudal, la era postrevolucionaria del cardenismo y la construcción de grandes obras

hidráulicas de irrigación (Hewitt, 1980), las cuales aún son motivo de análisis crítico desde el punto de visto socio ambiental (Cháirez *et al.* 2006; Postel & Richter, 2010), hasta la nueva política agraria de la reconcentración de las tierras a través de un sistema pseudofeudal.

México tiene una población de 112.3 millones habitantes (INEGI, 2010), con grandes demandas de agua sobre todo en la zona centro-norte del país. Lo anterior origina una paradoja con zonas de alta escasez del vital líquido; en tanto que otras regiones –sobre todo las del sur y sureste- con una enorme abundancia de agua (CNA, 2001)–. De esta manera el país se divide en dos grandes subterritorios: (1) la zona norte, centro y noreste donde se concentra el 77% de la población, se genera el 80% del PIB, pero únicamente ocurre el 31% del agua renovable y; (2) la zona sur y sureste, donde habita el 23% de la población, se genera el 20% del PIB y ocurre el 69% del agua renovable (CNA, 2010). En base a lo anteriormente expuesto, los objetivos del Programa Educativo Interinstitucional de Doctorado en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas, objeto de este artículo son:

- Consolidar el Programa de Posgrado de la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas de la Universidad Autónoma Chapingo, en base a las condiciones operativas y legales en convenio específico signado por las partes, que permita fortalecer la investigación y la generación de tecnología en zonas áridas.
- Formar profesionales calificados en lo académico, técnico y científico de nivel Doctorado en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas, con un enfoque sistémico y holístico, acorde a las condiciones naturales, sociales y económicas de las zonas áridas, para un desarrollo regional en un marco de sustentabilidad.
- Generar y aplicar investigación científica y tecnológica de vanguardia, mediante líneas y proyectos de investigación transdisciplinarios y multiinstitucionales, que contribuya al uso y manejo óptimo de los recursos naturales en zonas áridas en beneficio de la población y su entorno.

Naturaleza y perfil del programa

Para el cumplimiento de los objetivos anteriormente citados, se estructuró el Proyecto Educativo Interinstitucional de *Doctorado en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas*, el cual tiene el siguiente perfil:

- Es un Programa de posgrado de carácter **Interinstitucional**, donde convergen tres Instituciones: La Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas (URUZA) de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), el Centro de Investigación Disciplinaria en Relaciones Agua Suelo Planta Atmósfera (CENID RASPA) y el Centro de Investigación Regional Centro Norte (CIRNOC), los dos últimos dependientes del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP). Las tres Instituciones, con firma de convenio específico de por medio, se han comprometido a compartir recursos humanos especializados de alto nivel científico y académico, infraestructura y equipo, para una formación de recursos humanos y generación de conocimiento de calidad, donde la UACH será la responsable de emitir el grado académico.
- Es un Doctorado con **perfil propio** que, de acuerdo a revisión exprofeso exhaustiva, en el contexto nacional e internacional, no compite con otros posgrados, más bien se complementa, ya que aborda el uso integral y sustentable de los recursos bióticos en función de la disponibilidad de los recursos hídricos, teniendo como unidad de estudio a la Cuenca hidrológica en zonas áridas.
- Es un programa educativo de carácter **internacional**, puesto que actualmente la URUZA-UACH, cuenta con un convenio específico con la Universidad de Córdoba, España, que le permite la doble titulación a los estudiante de la Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas, para obtener un Máster en Cambio Global, Recursos Naturales y Sostenibilidad o un Master en Zootecnia y Gestión Sostenible: Ganadería Ecológica e Integrada, previa estancia académica en esta Institución. Condición que se hará extensivo al programa de Doctorado. Adicionalmente, a partir del 2013, se inició la gestión para la colaboración de la Universidad de Arizona, USA, la cual comparte

temas de interés mutuo, con diferentes capacidades instaladas de complemento al programa doctoral propuesto.

- El Doctorado es **pertinente**, en tanto que retoma los retos actuales y futuros de las zonas áridas, así como estar dentro del marco de las prioridades nacionales, reflejadas en programas como: Educación con calidad, Responsabilidad global, México incluyente, México próspero y Cruzada contra hambre.
- Es un programa de carácter **global y dinámico**, dado que aborda la degradación de los recursos naturales producto del impacto ambiental, sobre todo en áreas ecológicamente vulnerables como las zonas áridas, visto como un proceso dinámico y de carácter multicausal. Lo anterior le imprime a la propuesta el carácter global y dinámico, por estar sustentada acorde al contexto global en que hoy se encuentra el planeta desde el punto de vista ambiental y su proyección a escenarios futuros visualizados mediante la modelación de procesos de alta precisión.

Metodología

La planeación, el diseño y estructuración del proyecto de Doctorado motivo de este documento, fue el resultado de una serie de acciones concertadas entre las tres Instituciones participantes. Las principales etapas de este trabajo fueron:

- **Fase de exploración y sensibilización.** La primera fase fue la relacionada a la exploración y motivación sobre la importancia y trascendencia del proyecto de Doctorado en la zona norte de México y su factibilidad con carácter interinstitucional, para lo cual se realizaron diferentes sesiones de trabajo concertado entre los Directivos de las tres Instituciones participantes: URUZA-UACH, CENID-RASPA y CIRNOC.
- **Integración del Comité Interinstitucional de Estructuración del Proyecto Educativo del Doctorado en RNMZA.** Una vez que hubo consenso y claridad del proyecto, se procedió a nombrar una Comisión Coordinadora Interinstitucional para el Diseño y Estructuración del Proyecto de Doctorado, la cual fue por pares, dos de cada Institución participante, más dos colaboradores por parte de URUZA.
- **Delineación de la ruta crítica para la consecución del Proyecto.** Una vez conformado el Comité Coordinador del Proyecto, se procedió a planificar una ruta crítica que permitiera visualizar en tiempo y espacio, las diferentes etapas para lograr la consecución del proyecto de Doctorado (Fig. 1.).

Figura 1: Ruta crítica para el diseño, estructuración e implementación del Programa Interinstitucional de Doctorado en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas. URUZA-UACH, CENID-RASPA, CIRNOC.



Estrategia de acción

- **Análisis del contexto interno y externo.** Se realizó un análisis del contexto interno y externo, mediante revisión documental, aplicación de encuestas, análisis FODA entre la planta académica de la URUZA y un Foro con especialistas a nivel nacional con diferentes expertos técnicos y tomadores de decisiones en aspectos relacionados a los recursos naturales de las zonas áridas. Sus resultados contribuyeron a la delimitación de los principales retos y problemas del contexto que le corresponde atender al doctor en ciencias.
- **Construcción del perfil egreso por competencias.** A partir de los problemas del contexto se definieron las competencias genéricas y profesionales que integran el perfil de egreso y los aprendizajes esperados utilizando la metodología que plantea el enfoque socio formativo.
- **Diseño del plan de estudio y curricular.** Para delimitar el plan de estudios y los contenidos que integran las unidades de aprendizaje y generar oportunidades de movilización estudiantil y la internacionalización del currículo, se revisaron currículos de otras instituciones dentro y fuera del país que ofrecen programas doctorales en áreas afines. El desarrollo de las fases anteriores posibilitó el diseño del plan de estudios por unidades de aprendizaje integrados en tres ejes formativos transversales que contribuyen al desarrollo de las competencias que integran el perfil de egreso.
- **Identificación de la Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGyAC's).** Se fortalecieron en justificación, visión y soporte en recursos humanos, financieros, infraestructura y equipo, las dos LGyAC's existentes en la Maestría y sólo se agregó la de Cuencas hidrológicas y manejo integral del agua.
- **Modelo de gestión.** Se definió el modelo de gestión con el que se desarrollará el Programa Doctoral; con ello se precisaron acciones relacionadas con la normatividad del programa doctoral respecto a los procesos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, así como la gestión del proceso enseñanza aprendizaje.
- **Seguimiento y evaluación.** Se establecieron los aspectos a evaluar y la metodología que se utilizará para identificar de forma oportuna los aspectos a mejorar en el programa doctoral con el propósito de que cumpla de forma pertinente con la formación de Doctores en Ciencia mediante el desarrollo de competencias sustentables desde el enfoque de la socio formación.
- **Diseño de los estudios de opinión.** Aun cuando todavía el Programa no tiene ingreso de alumnos, se diseñó el procedimiento e instrumentos de estudios de opinión, con el propósito de que, una vez que se tenga población estudiantil, se identifique la opinión de este sector, respecto a la satisfacción del Programa que cursa.
- **Aprobación del Proyecto de Doctorado por las Instancias Universitarias.** Una vez cubierta la estructuración del Programa Doctoral, se sometió al análisis de las instancias académicas y de gobierno universitarias correspondientes para su análisis y en su caso aprobación. Actualmente se hace la gestión ante el CONACyT para su evaluación y posible ingreso al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).
- **Implementación del Programa Doctoral.** La implementación del Programa será a partir de enero de 2015, previa etapa de registro de los planes y programas en la SEP y la difusión nacional y local para la captura de aspirantes y la selección respectiva de acuerdo a la normatividad universitaria expofeso.

Perfil de egreso

Por la naturaleza del Programa de Doctorado acorde al modelo educativo por competencias, el perfil de egreso se divide en competencias genéricas y profesionales.

- **Competencias genéricas:** PROPORCIONAR LAS HERRAMIENTAS PARA GENERAR EL conocimiento científico e innovaciones tecnológicas para el aprovechamiento sustenta-

ble de los recursos bióticos en función del agua y del ambiente en zonas áridas, con una visión sistémica y compromiso ético y social (y;) ADEMÁS Comunicar objetiva y racionalmente los resultados de investigación científica a través de diferentes medios y estrategias para explicar causas, resolver problemas y propiciar el uso de innovaciones científicas y tecnológicas que contribuyan al mejoramiento permanente de la calidad de vida de los habitantes de las zonas áridas.

- **Competencias profesionales:** Formar profesionales altamente calificados en el uso y manejo eficiente del agua teniendo como unidad de estudio a la cuenca hidrológica, vista ésta como la visión sistémica y holística en lo social y económico, en armonía con su entorno. Formación de recursos humanos especializados en el manejo genético-fisiológico de la tolerancia al estrés en plantas y animales, como mecanismo de adaptación a condiciones extremas en ambientes áridos, que promueva la bioproduktividad con enfoque sustentable y; Promover una formación científica que le permita al doctorante desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y destrezas técnicas relacionadas al mejor uso y manejo de los recursos naturales en zonas áridas para un desarrollo sustentable.

Líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGyAC's)

Para el soporte de las competencias genéricas y profesionales del Doctorante, se tienen tres líneas de generación y aplicación del conocimiento:

- Cuencas hidrológicas y manejo integral del agua en zonas áridas
- Manejo de recursos naturales y desarrollo sustentable en zonas áridas
- Fisiología del estrés e impacto ambiental en zonas áridas

La LGyAC de Cuencas hidrológicas y manejo integral del agua en zonas áridas, se fundamenta desde la perspectiva de que, de seguir las tendencias actuales del manejo del agua en el planeta, el uso global anual de este recurso se incrementará en más de dos trillones de metros cúbicos para el año 2030 para llegar a la cifra de 6.9 trillones de m³; esto es, 40% más de lo que puede proveer de manera racional con las disponibilidades actuales de agua. En el mundo, 780 millones de personas no tienen acceso a agua de las cuales 32 millones se ubican en América Latina (Sánchez *et al.* 2008). En su proporción correspondiente, México tiene un problema similar en recursos hídricos, agudizados en la zona norte de México.

La LGyAC de Manejo de recursos naturales y desarrollo sustentable en zonas áridas, se fundamenta en que las zonas áridas revisten gran importancia ecológica ya que son centros de origen y diversificación de grupos de plantas y animales nativos de importancia actual y potencial. Los análisis realizados hasta el momento muestran que, si bien en este tipo de ecosistemas no hay mucha riqueza de especies por kilómetro cuadrado, se tiene una alta tasa de endemismo. (Echavarría *et al.*, 2009)

La LGyAC de Fisiología del estrés e impacto ambiental en zonas áridas, se fundamenta en que las plantas y animales en las zonas áridas están expuestas a condiciones de estrés provocando alteraciones en su crecimiento y desarrollo y que las condiciones de estrés son cada vez más agudas y extremas por efecto del cambio climático. Las condiciones ambientales extremas impiden que las plantas y animales alcancen su máximo potencial genético y disminuyen la productividad. (Bray *et al.*, 2000)

Plan de estudios y mapa curricular

El Plan de Estudios del Doctorado en Ciencias en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas se organiza en cuatro áreas del conocimiento: Metodología, Cuencas hidrológicas y manejo integral del agua en zonas áridas, Fisiología del estrés e impacto ambiental en zonas áridas y Recursos naturales y desarrollo sustentable en zonas áridas, las cuales son en sí las LGyAC's. Los objetivos de cada una de las áreas se abordan a través de contenidos curriculares que se integran en asignaturas e investigación (Cuadro 2).

Cuadro 2: Asignaturas del plan de estudios del Doctorado en Ciencias en Ciencias en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas distribuidas por áreas

Área	Asignaturas
Cuencas hidrológicas y manejo integral del agua en zonas áridas	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo Integral de cuencas • Cambio climático • Captación de agua de lluvia • Evaluación, monitoreo y recuperación de suelos degradados • Contaminación y calidad del agua • Climatología física • Modelación de procesos hidrológicos • Manejo ambiental de suelos • Tópicos especiales
Fisiología del estrés e impacto ambiental en zonas áridas	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del impacto ambiental de los recursos naturales en zonas áridas • Fisiología del estrés vegetal • Biotecnología aplicada a zonas áridas • Bioinformática • Ecofisiología vegetal • Salinidad de suelos • Neuroendocrinología y función reproductiva • Estado metabólico y función reproductiva • Fisiotécnica y genotecnología de la tolerancia al estrés en z.a. • Tópicos especiales
Recursos naturales y desarrollo sustentable en zonas áridas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de los Recursos Naturales y Gobernanza en Ecoregiones Áridas • Principios de sistemas complejos • Economía de los recursos naturales • Geomática Aplicada a Estudios del Territorio • Análisis de recursos fitogenéticos de zonas áridas • Aprovechamiento de sistemas forestales de zonas áridas • Manejo integral del agostadero • Manejo y Conservación de Fauna Silvestre • Tópicos especiales
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística Aplicada en la Investigación • Seminarios de investigación I • Seminarios de investigación II • Seminarios de investigación III • Seminarios de investigación IV • Filosofía de la ciencia • Tópicos especiales

Sistema de créditos

El sistema de créditos del Plan de Estudios es el previsto en el Reglamento de la Subdirección de Planes y Programas de Estudio. Además, con el propósito de promover y favorecer la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional se harán las equivalencias correspondientes con el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) planteado por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de universidades e Instituciones de Educación Superior.

En el presente plan de estudios se establecen 39 créditos de asignaturas obligatorias, 44 créditos de investigación y 25 créditos de la tesis doctoral, así como un mínimo de 30 créditos en asignaturas optativas (Cuadro 3).

Cuadro 3: Número de créditos por tipo de actividad en el plan de estudios del Doctorado en Ciencias en Recursos naturales y Medio Ambiente en Zonas áridas

Actividad	No de créditos
Asignaturas obligatorias	39
Asignaturas optativas	30 (mínimo)
Investigación	44
Tesis doctoral	25
Total	138

El bloque de asignaturas obligatorias incluye a seis asignaturas que contribuyen al desarrollo tanto en competencias genéricas (Área de Metodología) y una de cada Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (Cuadro 4).

Cuadro 4: Asignaturas obligatorias en el Doctorado en Ciencias en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas

Área de Conocimiento y LGyAC	Asignaturas obligatorias	Clave	No. de créditos
Metodología	Estadística aplicada en la investigación	RNMA-704	6
	Seminarios de Investigación I	RNMA-705	3
	Seminarios de Investigación II	RNMA-706	3
	Seminarios de Investigación III	RNMA-707	3
	Seminarios de Investigación IV	RNMA-708	3
	Filosofía de la ciencia	RNMA-709	3
Cuencas hidrológicas y manejo integral del agua	Manejo Integral de cuencas	RNMA-701	6
Recursos naturales y desarrollo sustentable Fisiología del estrés y manejo integral del agua	Gestión de los Recursos Naturales y Gobernanza en Eco-regiones Áridas	RNMA-702	6
	Evaluación del impacto ambiental de los recursos naturales en zonas áridas	RNMA-703	6
TOTAL CRÉDITOS			39

La flexibilidad curricular en el plan de estudios

El 50% de los créditos del plan de estudios (69) corresponden a asignaturas y el otro 50% corresponde a investigación (44 créditos desarrollo del trabajo de investigación y 25 créditos de la tesis doctoral). Se establece un 43% como mínimo de asignaturas optativas, pero ese porcentaje puede crecer en función del plan de estudios de cada estudiante. Esto le confiere al programa de doctorado una gran flexibilidad para que los planes de estudio individuales de los estudiantes se construyan de acuerdo a la investigación que llevarán a cabo (Cuadro 5). Esta flexibilidad permitirá que los estudiantes puedan hacer estancias de investigación en otras instituciones de educación o investigación nacionales e internacionales. Además se tiene incorporada la presencia de la asignatura de tópicos especiales que permite el diseño de unidades de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada estudiante para apoyar sus trabajos de investigación.

Mapa curricular

El mapa curricular se estructura por módulos que corresponden a las competencias genéricas y específicas a desarrollar. Incluye asignaturas obligatorias, asignaturas optativas, así como el desarrollo de la investigación doctoral, elaboración de tesis y defensa de tesis (Cuadro 5). En conjunto estas actividades deberán sumar al menos 138 créditos para acreditar el doctorado. Las asignaturas obligatorias cubren 39 créditos y se ofrecerán en primavera y otoño. Los estudiantes las podrán cursar en cualquiera de las sesiones de acuerdo a su plan de estudios y preferentemente los primeros se-

mestres del doctorado. Las asignaturas optativas incluyen a los tópicos especiales y en conjunto deberán sumar al menos 30 créditos. Estas asignaturas se pueden elegir de cualquiera de las áreas a lo largo del doctorado de acuerdo a las necesidades de la investigación y el plan de estudios particular del estudiante.

Cuadro 5: Mapa curricular del Doctorado en Ciencias en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas

Áreas de conocimiento	Asignaturas obligatorias (Primavera u Otoño)	Asignaturas obligatorias		Asignaturas optativas (Verano)	Asignaturas optativas		Asignaturas optativas (Primavera)	Asignaturas optativas		Asignaturas optativas (Otoño)	Asignaturas optativas		Total créditos									
		H	C		H	C		H	C		H	C										
Metodología	Filosofía de la ciencia	32	3	Tópicos especiales*	32	3							15									
	Estadística Aplicada en la Investigación	64	6																			
	Seminario de Investigación I	32	3																			
	Seminario de Investigación II	32	3																			
	Seminario de Investigación III*	32	3	Tópicos especiales*	32	3						6										
Seminario de investigación IV	32	3																				
Cuencas hidrológicas y manejo integral del agua en zonas áridas	Manejo Integral de Cuencas	64	6	Tópicos especiales*	32	3	Optativa I*	64	6	Optativa IV*	64	6	48									
Fisiología e impacto ambiental en zonas áridas	Evaluación del impacto ambiental de los recursos naturales en zonas áridas	64	6											Optativa II*	64	6	Optativa V*	64	6			
Recursos naturales y desarrollo sustentable en zonas áridas	Gestión de los Recursos Naturales y Gobernanza en Ecoregiones Áridas	64	6											Optativa III*	64	6	Tópicos Especiales*	32	3	Tópicos Especiales*	32	3

Investigación y tesis doctoral	Investigación doctoral	44
	Tesis doctoral	25
CREDITOS TOTALES		138

Núcleo académico básico

La planta académica con la cual es soportado el anterior plan curricular y sus consecuentes líneas de generación y aplicación del conocimiento, es la integración de profesores-investigadores de tiempo completo (PTC) procedentes de los tres centros que colaboran en el Programa, correspondiente a siete de la URUZA y otros siete a los otros dos centros del INIFACP (CENID RASPA y CIRNOC), con un 96 % pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (Cuadro 6).

Cuadro 6: Núcleo académico básico del Programa Interinstitucional del Doctorado en Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas

Nombre	Institución	Especialidad	SNI
Dr. Jesús G. Arreola Ávila	URUZA UACH	Fruticultura	I
Dr. Arnoldo Flores Hernández	URUZA UACH	Fitomejoramiento	I
Dr. Aurelio Pedroza Sandoval	URUZA UACH	Epidemiología Agrícola	I
Dr. Ricardo D. Valdez Cepeda	CRUCEN UACH	Sistemas complejos	III
Dr. César A. Meza Herrera	URUZA UACH	Fisiología animal ambiental	I
Dr. Armando López Santos	URUZA UACH	Uso y manejo del agua, suelo y energía	I
Dr. Ignacio Sánchez Cohen	CENID RASPA INIFAP	Manejo de cuencas	II
Dr. Ricardo Trejo Calzada	URUZA UACH	Fisiología Vegetal	-
Dr. José Cueto Wong	CENID RASPA INIFAP	Remediación de suelos	II
Dr. Miguel A. Velásquez Valle	CENID RASPA INIFAP	Pastizales	I
Dr. Jorge A. Zegbe Domínguez	CIRNOC INIFAP	Fisiología de frutales	I
Dr. Martín Martínez Salvador	CIRNOC NIFAP	Recursos agroforestales	I
Dr. Francisco Echavarría Cháirez	CIRNOC NIFAP	Recursos naturales	I
Dr. José Villanueva Díaz	CENID RASPA INIFAP	Paleoclimatología	II

Conclusiones

- ✓ El Programa Interinstitucional de Doctorado en RNYMAZA es de un gran potencial y de alta perspectiva por la naturaleza del mismo, donde convergen un conglomerado de profesionales expertos de alto nivel y de infraestructura y equipo de apoyo a la enseñanza, la investigación y la vinculación.
- ✓ El modelo educativo por competencias en que se plantea el Programa privilegia la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil y magisterial y se fundamenta en los problemas de actualidad en las zonas áridas para abordarlos con estrategias y tecnologías de vanguardia.
- ✓ La formación de recursos humanos de nivel doctoral de alto nivel, habrá de reflejarse en el corto y mediano plazo en indicadores específicos de productividad científica y tecnológica de impacto en el entorno local y global de las zonas áridas.

REFERENCIAS

- Al-Kaisi, M., Elmore, R. W., Guzmán, J. G., Hanna, H. M., Hart, Ch. E., Helmers, M. J., Hodgson, E. W., Lenssen, A. W., Mallarino, A. P., Robertson, A. E. y Sawyer, J. E. (2012). Drought impact on crop production and the soil environment: 2012 experiences from Iowa. *Journal of Soil and Water Conservation*, 68.
- Bray, E. A., Bailey Serres, J. y Weretilnyk, E. (2000). Responses to abiotic stresses. En: Ruissem, W., Buchanan, B. y Jones R. (Eds.). *Biochemistry and Molecular Biology of Plants*, American Society of Plant Biologists. Rockville, M.D.
- Chairez, A. C., Palerm, J. L., Tijerina, L. Ch., Jiménez, L. S. y Marínez-Saldaña, T. (2006). La regulación del río Nazas ¿acuerdo o desacuerdo? *AgroNuevo*, 2(11), 33-60.
- CNA (Comisión Nacional del Agua) (2001). *Programa Hidráulico de Gran Visión 2001-2025*. Gerencia Regional de las Cuencas Centrales del Norte. Torreón, Coahuila.
- (2010). *Atlas Digital del Agua 2010. Contraste Regional Entre el Desarrollo y la Disponibilidad del Agua, 2008*. Recuperado de:
<http://www.conagua.gob.mx/atlas/atlas.html?seccion=0&mapa=8>
- Cruse, M. R. (2012). Agriculture: is climate change a serious issue? *Revista Agrociencia Uruguay, Special issue*, 9-19.
- Echavarría, C. F. G., Medina, G. G., Rumayor, A. F., Serna, A., Salinas, H. y Bustamante, J. G. (2009). *Diagnóstico de los recursos naturales para la planeación de la intervención tecnológica y el ordenamiento ecológico, Libro Técnico N° 10* (p. 186). Zacatecas, México: INIFAP. CIRNOC, CEZAC.
- Elliott, J. (2013). *Constraints and potentials of future irrigation water availability on agriculture productive under climate change*. Recuperado de:
<http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1222474110>
- G20 (2012). *Sustainable agricultural productivity growth and bridging the gap for small-family farms. Interagency Report to the Mexican G20 Presidency*. BIOVERSITY, CGIAR Consortium, FAO, IFAD, IFPRI, IICA, OECD, UNCTA, WFP, WORLD BANK, AND WTO.
- González, M. G. (2012). *Las zonas áridas y semiáridas de México y su vegetación*. México: Ed. SEMARNAT-INECC.
- Hewitt, de A. C. (1980). *La modernización de la agricultura mexicana, 1940-1970*. México: Ed. Siglo XXI.
- IFPRI (2013). *Informe de Políticas Alimentarias Mundiales 2011*. Washington, D. C., Estados Unidos.
- INEGI (2010). *Censo de Población y vivienda 2010*. Recuperado de:
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/comunicados/default.aspx?c=17181&s=est>
- IPCC (2012). *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lal, R., Delgado, J. A., Gulliford, J., Nielsen, D., Rice, Ch. W. y Pelt, R. S. V. (2012). *Adapting agriculture to drought and extreme events*. *Journal of Soil and Water Conservation*, 67(6), 162-166.
- Martínez-Saldaña, T. (1998). *La Diáspora Tlaxcalteca, la Expansión Agrícola mesoamericana al Norte de México*. México: Ediciones Tlaxcallan, DIF Tlaxcala, Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- OECD/FAO (2012). *OECD-FAO Agricultural Outlook 2012-2021*. OECD y FAO.
- ONU (2014). *La población mundial alcanzará los 9.6 mil millones en 40 años*. Recuperado de:
<http://actualidad.rt.com/actualidad/view/97314-poblacion-mundial-crecimiento-onu>.
- Plana, M. (1991). *El Reino del algodón en México: la estructura agraria de La Laguna, 1855-1910*. Texas, Estados Unidos: Universidad de Texas.
- Postel, S. y Richter, B. (2010). *Ríos para toda la vida. La gestión del agua para las personas y la naturaleza*. Traducido de: Rivers for Life. Managing Water for People and Nature. SEMARNAT-INE.

- Salas, D. M. y Berlanga, G. G. (2011). *El Río Nazas a través de sus obras hidráulicas*.
- Sánchez Cohen, I., Oswald Spring, U., Díaz Padilla, G., Cerano Paredes, J., Inzunza, M., López, I. R., y Villanueva, J. D. (2012). Forced Migration, Climate Change, Mitigation and Adaptive Policies in Mexico: Some Functional Relationships. *International Migration Journal*, 51(4), 53-72.
- Sánchez Cohen I., Velázquez, M. A., Catalán, E., Inzunza, M. A., Esquivel, G., Bueno, P. y Díaz, G. (2013). *Modelo de balance hídrico como apoyo a toma de decisiones en zonas agrícolas bajo incertidumbre climática*. Folleto Técnico No. 20. INIFAP CENID RASPA, Gómez Palacio Durango, México.
- Sánchez Cohen I., Estrada Avalos, J. y Cueto Wong, J. (2008). *Toma de decisiones en grupo para el manejo de los recursos naturales. Métodos de análisis y Criterios de Selección*. Folleto Científico No. 24. INIFAP CENID RASPA. Gómez Palacio Durango, México.
- SEMARNAT-INECC (2012). *Quinta Comunicación Nacional ante la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático (INECC). Recuperado de: www.ine.gob.mx
- UACH-CONAZA-SEDESOL-SAGARPA (2004). *Escenarios Climatológicos de la República Mexicana ante el Cambio Climático*. Chapingo, México: Universidad Autónoma Chapingo.
- UNCCD (2013). *Segunda Conferencia Científica de la CLD; Aspectos económicos de la desertificación, la degradación de las tierras y la sequía: Metodologías y análisis para la toma de decisiones*. Recuperado de: <http://2sc.unccd.int/es/inicio>
- Velázquez, M. A., Medina García, G., Sánchez Cohen, I., Klauudia Oleschko, L., Ruiz Corral, J. A. y Gabor Korvin, G. (2013). Spatial Variability of the Hurst Exponent for the daily Scale Rainfall Series in the state of Zacatecas Mexico. *Journal of Applied Meteorology and Climatology*, 52, 2771-2780.
- World Bank (2008). *World Development Report 2008: Agriculture for Development*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

Identidad, Memoria Colectiva y Pertenencia social: El caso de una muestra de jóvenes del Valle de Mexicali, México

Angélica Flores González, Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen: En este trabajo se aborda el tema de la identidad desde la perspectiva teórica del Interaccionismo Simbólico. El objetivo se centra en argumentar como la identidad de un colectivo de jóvenes originarios de varias comunidades del valle de Mexicali, zona rural del norte de México, frontera con Arizona, Estados Unidos, se integra de los procesos de continuidad y ruptura que son regulados por medio de la interacción social, la memoria colectiva y el sentido de pertenencia social. Resultados: pudimos darnos cuenta del grado de autorregulación que tienen como grupo por medio de procesos psicosociales como la construcción de significados, la memoria colectiva y la identidad. Los cambios que se producen y las prácticas de continuidad que realizan, tienen que ver con la dinámica de estos procesos, más que con las imposiciones externas o mediáticas. Según Giddens (2000), la tradición familiar por ejemplo, es el principal apoyo ya que, como dice "en la tradición el pasado estructura al presente a través de creencias y sentimientos colectivos compartidos" (p. 59).

Palabras clave: identidad, interaccionismo simbólico, memoria colectiva, pertenencia social

Abstract: In this work, the theme of identity is approached from the theoretical perspective of Symbolic Interaction. The focus is to argue as the identity of a group of young people from various communities in the Mexicali Valley, rural area of northern Mexico border with Arizona, United States, it integrates the processes of continuity and discontinuity that are regulated by through social interaction, collective memory and sense of social belonging. Results: we realize the degree of self whose group through psychosocial processes such as construction of meanings, collective memory and identity. The changes that occur and continuity practices they do have to do with the dynamics of these processes, rather than external media or impositions. According to Giddens (2000), for example a family tradition is the mainstay because, as he says, "last structure in the tradition to present through shared collective beliefs and feelings" (p. 59).

Keywords: Identity, Symbolic Interactionism, Collective Memory, Social Belonging

Introducción

Con la premisa que la consolidación y preservación de la identidad es posible en la medida en que los miembros de una colectividad adquieran conciencia de su patrimonio cultural, el presente documento busca analizar el papel de la memoria colectiva en la resignificación de la identidad social del joven del valle de Mexicali.

Este documento se refiere al tema de la identidad como un *constructo* de los individuos que trae consigo condiciones históricas y sociales que el sujeto internaliza y estructura, de manera tal que, la memoria y el presente no sean contradictorios, por eso se dice que la identidad se resignifica, ya que los significados que son transmitidos por los miembros de la comunidad son recibidos internalizados y transformados por el sujeto ante su contexto social y cultural actual.

La identidad requiere mirar hacia lo que ha reconstruido del pasado para darle sentido a su ser y continuidad a su grupo, por eso, esta investigación requiere la integración de dos miradas, una hacia la memoria colectiva lo que ha sido la tradición, costumbres y otra hacia la era moderna, los cambios que se han producido en la comunidad, y cómo ambos elementos convergen en la identidad del joven.

La pregunta es entonces ¿Cómo se generan, transmiten y transforman los significados que constituyen la identidad de un grupo de jóvenes del valle de Mexicali en el escenario actual y a través de la memoria colectiva de sus comunidades?

En un contexto de pocas oportunidades económicas y laborales y con la postura capitalista siendo esparcida a través de los diversos medios globalizadores, en donde el dinero es la posesión más preciada, la pregunta es ¿Cómo ven lo moderno los jóvenes del valle de Mexicali?

Tomando en cuenta la *escena sociocultural* en el valle de Mexicali, particularmente en Guadalupe Victoria, comunidad rural localizada en la región agrícola del municipio de Mexicali, se pueden encontrar algunos puntos problemáticos. En principio, se considera que existe una pérdida de credibilidad en las instituciones públicas locales como es el caso de las instituciones sociales como la familia o las entidades de gobierno por la ausencia de ofrecimiento de alternativas para los jóvenes. En el mismo sentido, se reconoce que la institución educativa, no ofrece un panorama alentador al joven. Finalmente, se encuentra que la disolución de la fisonomía rural de esta zona del valle con la aparición de fraccionamientos, establecimientos comerciales, “empacadoras de exportación” (empresas agroindustriales, dedicadas al comercio internacional de hortalizas, conocidas coloquialmente bajo el nombre de “empaques”) aunado a la escasez de oportunidades laborales y una carencia de espacios dedicados al deporte y la cultura, ofrecen pocas oportunidades económicas, sociales o culturales a los jóvenes.

Este panorama, está creando procesos de socialización que se constituyen a partir de fiestas, encuentros o de redes sociales, evitando así, el acercamiento con personas fundadoras del valle de Mexicali, e interrumpiendo, consecuentemente, la transmisión de bienes culturales que una generación hereda de las anteriores, lo que puede sustentar y garantizar la identidad colectiva.

El proponer un estudio sobre la identidad, a pesar de que existe una gran cantidad de trabajos sobre este tema, radica en que se trata de un estudio de jóvenes universitarios en una zona en transición rural urbana y en frontera con el país más poderoso del mundo en el consumo de propuestas culturales.

Marco teórico

El Interaccionismo Simbólico (IS), tomó importancia ante la imposibilidad de exponer satisfactoriamente desde las teorías psicológicas individualistas o las teorías sociológicas deterministas, el valor de la interacción intersubjetiva y significativa como mediadora en la conformación del individuo. Ejemplo de ello se encuentra en los escritos de George H Mead, quien desarrolla el papel que desempeña la colectividad en la conformación de los significados. Sin embargo, Mead no es el único que ha tomado parte de la postura interaccionista, ya que Fernández (2003) encuentra entre los principales aportes del nacimiento y planteamiento metodológico del IS además de los de Mead, los trabajos de Cooley, Pierce, Thomas y Park; en un segundo momento de análisis y aplicación resaltan McCall, Stryker, A. Strauss, Rosenberg, Turner, Blumer y Shibutani, y en un tercer momento se ha desarrollado teorías independientes basadas en algunos presupuestos básicos del IS: la perspectiva dramática de Goffman, la etnometodología de Garfinkel y Cicourel y la Etogenia de Harré.

Por otra parte, el papel de la comunicación es central en el planteamiento de Mead, ya que es gracias a éste que las personas pueden establecer un orden social, es decir, constituirse como una estructura social. La comunicación se da efectivamente a través de gestos, pero éstos no poseen una significación determinada por sí mismos, ni por su naturaleza, sino que la abstraen de una manera un tanto arbitraria y dinámica durante el acto social.

Para Mead (1999), la comunicación y los símbolos significantes mantienen una relación dialéctica e interdependiente ya que por un lado es necesaria la comunicación para la construcción de símbolos significantes, a la vez que los símbolos significantes son indispensables para que la comunicación y entendimiento puedan darse: “si ha de haber comunicación como tal, el símbolo tiene que significar lo mismo para todos los individuos involucrados” (p. 96). Este proceso presupone el proceso social de la experiencia y pasa, por lo general, inadvertido en la conciencia de las personas pero una vez logrado, la significación de los objetos, estará constantemente presente durante el acto social, generando la misma tendencia a reaccionar ante ellos que el resto del grupo.

Siguiendo esta teoría, el papel de la individualidad en el proceso de significación resalta cuando se entiende que ésta última depende de la capacidad reflexiva de las personas, actividad que posibi-

lita el pensamiento y permite que el gesto tome dimensiones simbólicas (y no solamente instintivas como en los animales). El individuo reflexivo puede hacer una pausa en su actuar, volver a sí mismo, colocarse simultáneamente como sujeto y objeto de análisis, y tomar conciencia de la posible influencia o reacción que generaría en el otro (y en él mismo) si llevara a cabo determinada acción o produjera algún gesto, y en base a esta conciencia determinar, controlar o al menos identificar la intencionalidad de dicho acto.

En Mead (1999), la reflexión o conducta reflexiva nace solo bajo las condiciones de la conciencia de sí, y hace posible el control y organización intencionadas, por parte del organismo individual, de su conducta, con referencia a su medio social y físico... situaciones sociales y físicas en las que se ve involucrado y a las cuales reacciona.

Y es que cuando la reacción ya ha sido provocada en otra persona, y ésta misma se ha convertido en un estímulo para controlar la propia acción, podemos decir que dicha reacción ha tomado significación en la propia experiencia. A partir de este momento el individuo podrá provocar en sí mismo, la misma reacción que despertó en otro a través del mismo gesto.

Cuando habla de significación, Mead (1999) se refiere expresamente a esa idea o reacción que representa el gesto, cuando éste se ha convertido en un símbolo significante. Todo esto llega, dentro de un grupo o comunidad social dados, a representar un acto o reacción especial, a saber el acto o reacción que provoca explícitamente en el individuo que lo hace; y este acto o reacción especial que el gesto representa, es su significación como símbolo significante.

Las personas, a través de la interacción simbólica y de acuerdo a su situación contextual, negocian el contenido o elementos que constituyen los significados, en este sentido, la significación es una construcción psico-social que se deriva de la interacción socio-comunicativa grupal en determinado momento histórico-concreto, por lo que presenta cierta estabilidad pero también presentará momentos críticos y cambios en el contenido, pero siempre de manera conjunta por el grupo y gracias también a la posibilidad reflexiva de sus integrantes, que permite la resolución de problemas a través del pensamiento inteligente.

Para Mead, es posible observar la significación otorgada a los actos, objetos, palabras y demás producciones culturales dentro del acto social de comunicación, y cuando no está explícita, entonces podemos inferir que se encuentra entre las distintas fases del acto social al que se refiere en el cual se desarrolla. Y es que la significación depende tanto del sujeto en su relación con los otros, como del sistema de símbolos y del contexto en el cual se desarrolla, o sea, el individuo y la sociedad se constituyen mutuamente a través del significado, y éste a su vez constituye a los objetos. Los significados son la manera en que establecemos contacto y entendemos la realidad física y socio-cultural que nos rodea, es la condición bajo la cual se establece en los grupos lo verdadero.

Por eso podemos decir que el significado de las cosas no se construye en base a la experiencia directa e individual; o sea que, cuando un objeto (sea material o abstracto) es nombrado, no representa una condición previa o ya dada de éste sino su creación o surgimiento dentro de la situación social, el nombre no es la cosa en sí misma. En la obra de Mead (1999), el lenguaje es parte del proceso de creación, de hecho lo posibilita, pero no lo produce por sí mismo, más bien “extrae del proceso social una situación que ya está lógica o implícitamente en él” (p. 117), es decir, lo que el lenguaje representa es el *espíritu*, el acto social del que emana la significación.

Dependiendo de las experiencias que el individuo y su grupo de referencia establecen con alguna situación u objeto (y a pesar de que éstas cuenten con ciertas particularidades), a través del lenguaje, se abstraen características comunes de dicho objeto y se construye una “actitud” común en el grupo hacia éste, convirtiéndose así en objetos de *sentido común*. Cuando dicha actitud se instituye y se comparte, a tal grado que, la comunicación pueda ser posible, y que pueda dirigir o preceder el acto, podemos decir que el espíritu está presente en las personas. Jeffrey (1992) resume esta idea de la siguiente manera: “la actitud... se refiere al segmento culturalmente determinado del gesto de respuesta, el cual Mead describió como previo a la respuesta más estratégica y abierta” (p. 173). Es así como la significación se establece dentro de los grupos más en referencia a esa actitud, a esa idea, al espíritu de la sociedad, que a las particularidades que devienen de las experiencias particula-

res o directas con los objetos, las cuales tampoco son suprimidas pero sí se mantienen relegadas mientras no presenten importancia dentro de la reacción que se quiere provocar en el otro.

La significación compartida de los gestos que se han convertido en símbolos significantes cobra mayor importancia cuando se reconoce que es por medio de éstos que el pensamiento puede darse, Mead (1999) decía que el pensamiento es “una conversación subjetivada o implícita del individuo consigo mismo por medio de tales gestos” (p. 90), lo cual tampoco podría hacerse si los individuos no tuvieran conciencia de sus significaciones, es decir capacidad reflexiva. El pensamiento es entonces un proceso de abstracción e internalización de gestos, que al convertirse en símbolos significantes, permiten el auto narración en términos de su significación, este auto narración puede darse en referencia a uno mismo o en referencia a alguien más a modo de conversación.

Respecto de la identidad, Fernández (2003) nos resume la postura del IS de la siguiente manera: “la identidad individual es una construcción simbólica que tiene sentido ‘social’, es decir, sentido para quienes interaccionan con el individuo, y se construye en relación con los significados de los grupos, personas y realidades sociales que existen alrededor de él” (p. 19) Y es que, según Mead (1999) si bien el espíritu emerge del proceso social y remite a consensos grupales del significado, es en el individuo donde tiene lugar dichos esfuerzos, es en la persona consiente de Sí, en la persona reflexiva donde el espíritu reside, de esta manera el individuo da cuenta de las relaciones que establece con dicho proceso y con las demás personas que en él participan. La identidad será entonces, una construcción dialéctica entre individuo y sociedad, construcción que es posible y que se traduce en términos de significados.

Mead plantea la idea del *otro generalizado* como el elemento central del desarrollo y definición de la identidad, la importancia de éste no solo radica en dar cuenta de que existen conductas establecidas socialmente (roles), también porque son parte de la adaptación e integración social del individuo y por lo tanto forman parte de la construcción del sí mismo, es decir de la identidad social.

Para poder internalizar la idea del otro generalizado, las personas, durante las primeras etapas del desarrollo y durante ciertas formas de socialización, van logrando progresivamente integrar dicha idea. Fernández (2003) nos habla sobre las actividades o fases sugeridas por Mead, que van permitiendo al individuo evolucionar hacia la construcción la identidad por medio de la abstracción del *otro generalizado*: en primer lugar identifica que es durante la infancia, donde mediante el *juego* los niños logran asumir los roles de otro, esto a modo de imitación “juega a ser otra persona, una sola persona, esta es la característica del juego simbólico en la que es tan importante la imaginación” (p. 28); pero no se trata de una mera imitación, ya que el niño entiende la posición de quien imita, por eso Fernández dice que el niño lleva a cabo una reflexividad individual, y es que en este momento, el niño aun no es capaz de asumir la actitud de su grupo, pero sí puede ponerse en el lugar de otro, lo cual es importante como inicio del proceso de socialización.

En una etapa posterior de desarrollo, donde se da a lugar el deporte, la reflexividad deja de ser individual y se da en una forma de organización grupal, dentro de ésta el niño ya es capaz de identificar las actitudes que el grupo tiene hacia él, para después adoptarlas o reaccionar ante ellas. Esto dependerá también del grado de significación que represente cada grupo para el niño, no solo el grado de interacción que establezca con éste. En ciertas etapas de la vida los grupos pueden variar en importancia y en el grado de identificación que representan para el individuo.

Después de pasar por esos momentos, llega la etapa donde se establece el *otro generalizado*.

Propiamente dicho, dentro de la cual se toma de referencia las actitudes de la sociedad en conjunto respecto de sí mismo y que resulta, como lo cita Fernández (2003) en “una síntesis peculiar realizada por el individuo con los materiales que toma del exterior de sí mismo y que vienen formulados en un lenguaje obligatorio y preexistente al sujeto” (p. 28), en este caso las actitudes abstraídas son tan precisas que son capaces de generar roles, dentro de los cuales, el papel del individuo dentro de determinada situación, es claro y uniforme.

Pero dentro de esta construcción identitaria, Mead logra ubicar y distinguir dos formas de identidad que integran al individuo. Lo que llama el *mí* y el *yo*, el primero es concebido como las características o “actitudes” de los otros que el individuo ha organizado e incorporado a su persona, es decir, es la parte de la identidad que surge de la interacción simbólica y que las personas interiori-

zamos dependiendo el grado de identificación o significación que encontramos en el discurso del otro, es la idea del sí mismo que se ha construido durante el proceso de socialización. El yo, por el contrario, constituye la parte creativa e individual cuya conducta solo se puede concebir a partir de la definición individual de su situación, es la praxis, la experiencia concreta, la cual no puede ser predecible, pero Mead (1999) dice que “el cuerpo no es un yo, como tal; solo se convierte en persona cuando ha desarrollado un espíritu dentro del contexto de la experiencia social” (p. 92) es decir que el cuerpo (en su individualidad) no constituye por sí mismo a la persona, para que ésta exista es indispensable la presencia del *espíritu* que se construye en el seno de la comunicación y experiencia social. Por eso no debemos confundir esta distinción, entre el *mí* y *el yo*, con una oposición, más bien quiere decir que si bien existe el contenido individual (único, original) en la construcción identitaria, la forma seguirá siendo la misma, una forma social y que aunque también exista contenido social (adopción, de roles o papeles sociales) en la identidad, el individuo es el que mantiene estos contenidos, a través de las relaciones que establece con otros individuos.

Tan importante es la experiencia identidad que Mead (1999) menciona que “nos vemos, más o menos conscientemente, como nos ven los otros” (p. 108) esto quiere decir que la identidad se construye a partir de la interiorización del acto comunicativo que sostenemos con los demás acerca de nosotros mismos. Para definirnos es necesario primero encontrar en la experiencia social comunicativa determinados conceptos o ideas con las cuales nos sentimos identificados (a manera de reflejo), para posteriormente interpretarlas, estructurarlas y reordenarlas bajo una lógica reflexiva y así construir nuestro esquema identitario.

Mead dota de un sentido social y dinámico a las construcciones significativas que realiza el sujeto, incluso las referentes a la identidad; Mead sabe que lo social y lo individual no son una oposición sino que mantienen una relación dialéctica que permite al sujeto construirse y reconstruirse a través de la interacción simbólica, de esta manera se comprende porque el lenguaje goza de tan alta jerarquía para el proceso de construcción subjetiva (no solo grupal) de la identidad, el lenguaje dentro de la perspectiva interaccionista cumple un papel que como menciona Fernández (2003) “sobrepasa con mucho su función de instrumento para convertirse en algo ‘instaurador’, articulador y absolutamente central en el proceso de subjetivización y personalización, en el proceso de socialización” (p. 23).

Metodología

Se ha usado el enfoque cualitativo, método etnometodológico de manera conjunta con una entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas, haciendo una adaptación del modelo de ocupación humana de De las Heras, Carmen G. (2004), utilizando la técnica del grupo focal; ya que el enfoque etnográfico señala que las tradiciones, roles valores y normas internalizadas generan pautas que explican la conducta individual y cultural, por lo que el acercamiento a la comunidad debe ser descriptivo y comprensivo, profundizando de manera abierta en el conocimiento de la comunidad para que vayan emergiendo historias y relatos que permitan acceder a la identidad comunitaria del valle de Mexicali. Al ser este un estudio de tipo cualitativo se ha utilizado un muestreo de tipo intencional, es decir, se ha seleccionado directa e intencionadamente a los individuos que han sido objeto de la investigación. Esta forma de seleccionar a los participantes implica a su vez, que la investigación no tiene como meta representar a la comunidad rural del Valle de Mexicali en su totalidad ni generalizar los resultados obtenidos a todas aquellas comunidades con características similares, sino más bien, generar niveles de conocimientos emanados de los sujetos con los cuales se interactúe, que han permitido comprender el problema de estudio.

El tipo de muestreo que se utilizó fue aplicado a 12 jóvenes de ambos sexos, de diversas comunidades del Valle de Mexicali, estudiantes de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria (EIN GV), unidad académica que en la actualidad cuenta con 430 estudiantes aproximadamente, dependiente de la Universidad Autónoma de Baja California, las edades de los informantes son entre 19 y 23 años; fueron entrevistados un día a la semana, en un periodo comprendido de 4 semanas.

- Criterios de inclusión:
 - Los sujetos que participaron en este proyecto fueron 12 jóvenes pertenecientes a las comunidades de Ejido Jiquilpan, Oaxaca, Nayarit, “El 50”, Carranza, El Indiviso, Pátzcuaro, Guadalupe Victoria, Saltillo, Veracruz 2, Cuernavaca y Durango.
 - Estudiantes del área de Ciencias Sociales, Ingeniería y Administración de Empresas, la razón de ello fue que no estuvieran solo aquellos jóvenes que hubieran sido formados en el área de ciencias sociales
 - Que fueran originarios de varias comunidades del Valle de Mexicali
- Criterios de exclusión
 - Docentes de la EIN GV, comunidades que no sean del Valle de Mexicali.
 - Jóvenes que no fueran estudiantes de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria.

La técnica principal a utilizar en la presente investigación fue la entrevista semiestructurada, ya que ésta permite crear un espacio de relación y conversación libre en el que puedan surgir opiniones, relatos y narraciones. Para facilitar la obtención de información se dividió las preguntas en etapas de la vida –infancia y juventud–, preguntas abiertas sobre los recuerdos de abuelos, tíos, parientes ancianos, se intentó reconstruir el entorno socio cultural de la familia. Asimismo, preguntas sobre episodios críticos, es decir, aquellos sucesos que uno recuerda bien y que se asocian con emociones positivas y con emociones negativas, (se trata de momentos de la vida de la persona sobre sí misma y el mundo que le rodea).

Estas entrevistas se constituyeron en intercambios conversacionales entre los informantes, lo que facilitó la comprensión de las perspectivas de su vida y experiencias desde sus propias palabras. Previamente se estimó que se requerirían cuatro encuentros-sesión.

Análisis de datos

En relación a la estrategia que se ha utilizado para realizar la sistematización de la información, se ha optado por el análisis de contenido, el cual ha facilitado la exploración de las narrativas y los discursos de los participantes, en relación a sus comunidades y a la identidad comunitaria en torno a ésta. El tratamiento de los contenidos resultantes de las entrevistas ha sido de tipo descriptivo con una posterior discusión de los resultados.

Resultados

Se muestran elementos que integran el pasado y las relaciones que se establecen hacia el presente, así como el sentido de continuidad y/o ruptura que presentan, y la respectiva visión positiva y/o negativa que lo envuelve. Por ejemplo, las personas del pasado corresponden a una imagen ambivalente, existen dos versiones: la idealización y la depreciación del sujeto respecto al sujeto moderno, que conviven en la misma construcción significativa para darle sentido tanto a la continuidad como a la ruptura del ser del valle.

Un elemento cuya importancia es fundamental para sobrevivir, que determina en buena medida las prácticas cotidianas y que también desempeña un papel importante dentro de la tradición es la comida, ya que a través de ella, este grupo vincula y distingue el pasado con el presente y organiza prácticas que contribuyen al sentido de pertenencia de grupo. Los jóvenes recuerdan que en el pasado los alimentos se recolectaban o producían dentro de la misma comunidad, de esta forma, las personas consumían lo que encontraban en casa, su propio espacio proveía a la comunidad lo necesario para subsistir.

... mi mamá me platica que a ella de chiquita mi nana le guisaba “chuales” (planta comestible endémica de la región. Crece en las orillas de los canales de riego), y se curaba con hierbas que mi nana tenía en el jardín, creo que todavía mi mamá planta algunas, con las que cocina.

La dieta estaba determinada por el entorno y por las actividades que en él realizaban las personas, por lo general era una variedad de yerbas, frutos, algunos animales criados o cazados por ellos mismo; al recordar desde el presente esta circunstancia, la comida de antes es vista como más natural y mucho menos costosa, ya que lo único que se necesitaba para obtenerla era dedicar su tiempo a cultivar, criar, o recolectar.

La alimentación es vista pues, como una ruptura entre el antes y el ahora, una ruptura que tiene como parte negativa perder su cualidad local, natural y menos costosa. La visión positiva de la ruptura resalta las épocas de escases, cuando las cosechas no se lograban o no eran buenas, o cuando los animales enfermaban o morían, entonces solamente podían comer frijoles o yerbas naturales, muchas de las cuales no conocieron los jóvenes de ahora.

Ahora, si bien se sigue practicando el cultivo y la cría de animales, la mayor parte de los alimentos como vegetales, frutos y carnes, generalmente se compra en comercios o mercados, se ha pasado de ser predominantemente productores-consumidores a predominantemente compradores-consumistas.

Este cambio implica a su vez otros cambios es decir, abandonar algunas prácticas cotidianas y adoptar otras. Lo que se compra, ya no se produce como el pan, los de ahora no parecen pan, solo recuerdan que sus padres o abuelos lo hacían, el recuerdo les parece tan vivo porque lo vivieron, pero a la vez tan lejano porque se ha quedado como una huella, como un pasado imposible de recuperar.

La continuidad y el cambio se han integrado en el trabajo. En un primer momento, aparece dentro de la memoria colectiva, cultivar la tierra y comercialarla, al gobierno principalmente, cuando la política gubernamental era la del Estado benefactor.

En un segundo momento, y tras épocas difíciles en la comunidad, la gente tuvo que buscar nuevas formas de producir y comercializar, ya no había Estado benefactor, la tierra ya no producía igual, ni los precios para el pago de las cosechas eran los mismos, de este modo, el Valle en general, empieza a dedicarse más a los servicios y los agricultores más consolidados, fortalecen su posición de agroempresarios de exportación.

Para los jóvenes, el contenido del significado de ser de rancho o “del valle” (término con el cual se autodefinen) ha ido modificándose, es decir, el sentido, la utilidad y las propiedades identitarias. Lo interesante es ver como dicho significado se establece o se modifica de manera compartida dentro de la interacción socio-comunicativa de los miembros del grupo.

Existe una experiencia significativa construida en la memoria colectiva de la comunidad del valle de Mexicali, la cual toma relevancia para justificar o aceptar su resignificación. Los pobladores comunican la existencia de una especie de insulto hacia el residente del valle, un insulto que pertenece al pasado y que, sin embargo, se encuentra muy presente en su identidad actual. Se cuenta que hace algunas décadas, el espacio simbólico del grupo que habita las comunidades fue transgredido de una manera generalizada por grupos externos, principalmente por los residentes de la ciudad de Mexicali, quienes los definieron bajo criterios despectivos y hostiles como *vaqueros*, *cuida vacas*, *rancheros*, y *tontos*, este suceso toma relevancia porque como afirma Fernández (2003) “cuando alguien le define de otra manera, esa definición que entra en su espacio simbólico, produce consecuencias reales: el insulto, la desmoralización, todo eso que se produce en la interacción social y que tiene que ver con el orden simbólico (p. 25).

La consecuencia real, en este caso, fue la desmoralización de aquellos jóvenes que buscaban nuevas oportunidades laborales o de interacción para cubrir las carencias de su propio espacio, la reacción fue esta (y no de oposición), porque los de Mexicali se presentaron como un grupo de referencia que posicionaba al joven del valle en falta, por lo que se convirtieron en una pauta a seguir para lograr *progresar*.

Los recuerdos colectivos o la memoria ya sean públicos, privados o familiares convierten a una comunidad en lugares en los que la vida se ha sedimentado, esto a su vez, permite que se establezca una retroalimentación entre el grupo y la persona. En un sentido psicosocial, se vale solo en tanto se esté relacionado/vinculado a un grupo, sea esta vinculación real o en su imaginario simbólico/cultural.

Se podría explicar con el ejemplo de aquellos que llegaron a poblar el valle de Mexicali en la época del reparto de tierras ejidales en la década de los años treinta del siglo veinte. Los recuerdos quedan atrapados en la trama del pueblo de los grupos que vinieron, y solo pueden renacer cuando la comunidad se reconstruye o el grupo humano se puede restablecer sobre sus bases antiguas. El territorio aparece como el lugar en donde se engancha los recuerdos para poder conservarse.

Mi abuelo me platicaba que ¡se la imaginaba el valle de Mexicali muy bonito! Cuando llegó aquí, él venía de Los Reyes, municipio de Puruándiro en Michoacán, se sorprendió mucho porque todo era diferente,... nada era como se imaginó, pero me dijo que después cuando conocieron a gente que también habían llegado de Michoacán se organizaron para celebrar las fiestas patronales de allá...y todavía.

Referencia fundamental de territorio es el paisaje, el cual es una interpretación de la experiencia personal del territorio, en este caso, de un paisaje agrario, un espacio patrimonial situado en la franja fronteriza con Estados Unidos, pero manteniendo una actitud más amplia desde lo local hacia los fenómenos que determinan la construcción del territorio o paisaje cultural.

Para Ruano (2002), detrás de cada una de esas imágenes del paisaje se encuentra con una referencia explícita al lugar, documento de su propio devenir y el de sus gentes. Asimismo estas imágenes son depositarias de formas y escenarios que invitan a una relectura callada de la memoria e identidad de los lugares, cuando ya muchos de ellos se han convertido en lugares borrosos.

Mi tata (palabra de origen náhuatl que significa padre o abuelo) me dice que antes en el valle la vista se perdía en los campos de cultivo, en aquel tiempo se sembraba algodón, puro algodón, el calor era diferente al de ahora, pero a mí, me sigue gustando, aunque El Caimán (un poblado) es un lugar pobre, pero me gusta su iglesia vieja...

Los lugares y sus paisajes –referencias obligadas al hablar del territorio–, están cargados de señales y signos, también de símbolos, una escritura colectiva, la vida, el trabajo y la experiencia de una comunidad acumulados en el tiempo sobre el espacio.

La propiedad de la tierra, lo público y lo privado, la organización de la comunidad, que se posan a modo de imagen hoy progresivamente debilitada y que interacciona con el soporte ecológico descifrabla a partir de su tejido, su trama de redes y límites, una mezcla entre naturaleza y cultura expresada en el espacio exterior como construcciones materiales y en nuestro espacio más íntimo, el interior, como pensamiento reflejado en el lenguaje, la forma de hablar o la toponimia.

Los elementos patrimoniales se definen en relación con un territorio dado, paisaje y territorio que a su vez se identifica por el conjunto de elementos que lo componen, las "marcas" a través de las que las personas se reconocen.

Toda mirada afectiva es parcial, pero provoca a su vez otras miradas afectivas que permiten enriquecer la experiencia sobre espacios, paisajes cotidianos, paisajes heredados. Los paisajes propios, los paisajes familiares, son fundamentales para la configuración de la memoria personal y colectiva. Cuando se ha interiorizado un paisaje vivido y forma parte del yo, de la propia identidad, la idea de encuadrar un estado de ese paisaje y una metodología para su representación, encuentra su origen en aquellos elementos materiales y espirituales que implican un modo de mirar, de ver el mundo. Esto supone un esfuerzo de reflexión y de método que origina una construcción intelectual, una geografía del alma en la que la memoria es la que caracteriza el paisaje y su representación, ese paisaje afectivo, la idea propia y personal de su imagen.

Es la memoria que revela el tiempo de los orígenes, el de la infancia, cuando se dieron las primeras contemplaciones que han sido definitivas para nuestra formación... significa el entendimiento del valor pedagógico de los paisajes antiguos. Paisajes culturales que muestran las huellas de prácticas cotidianas organizadas como *habitus*, estructuras de carácter colectivo que expresan la verdadera función de habitar, a medio camino entre los condicionantes de un determinado contexto histórico socio-cultural y la creatividad, una interacción en el tiempo que determina las formas de entender y

organizar el espacio vivido por una comunidad, el espacio o lugar cultural, el territorio social, del que se puede extraer lecciones que la cultura contemporánea no nos ha aportado.

Autores como Ruano (2002) afirman que, cualquier ausencia en ese paisaje interiorizado y vivido, supone asimismo una mutilación del yo, lo perciba o no quien lo experimenta. Educadas las gentes en la dureza de alma, hay una generalizada insensibilidad y una extensa carencia de cultura que no permiten apreciar tales hechos, que sin embargo existen, como una falta de percepción inducida.

En este sentido, el hecho de acercarse a través de la imagen y la memoria, reinterpretando y dibujando, re-presentando algunos fragmentos-rincones de estos paisajes prácticamente desaparecidos, implica tanto un modo personal de relación y percepción del mismo, como una lectura concreta de lo visible a través de la que revelar su identidad o singularidad como lugar. El paisaje que habita en el núcleo de la experiencia personal es una interpretación del territorio, en el presente caso, de un paisaje agrario, un espacio patrimonial situado en la franja fronteriza con Arizona, Estado de la Unión Americana pero manteniendo una actitud más amplia desde lo local hacia los fenómenos que determinan la construcción del territorio o paisaje cultural. Detrás de cada una de estas imágenes topamos con una referencia explícita al lugar, documento de su propio devenir y el de sus gentes.

Conclusiones

En el complejo proceso de la identidad, se ha captado parte del tiempo y espacio de la vida cotidiana del valle de Mexicali, se realizaron acercamientos con algunos jóvenes pertenecientes a la comunidad de Guadalupe Victoria para tomar fragmentos de su experiencia como parte de esta región. Los datos recopilados y posteriormente analizados han permitido llegar a formular algunas conclusiones.

La pregunta central ¿quién es el joven del Valle de Mexicali? Podrá responderse, al menos de manera parcial y limitada, pero tomando en cuenta su trayectoria y particularidad, sus influencias externas e internas, así como la dinámica de sus procesos sociales de significación y memoria colectiva. El joven del Valle de Mexicali contemporáneo no es el mismo que hace algunas décadas y mucho menos se trata de un *pueblo originario donde nació Mexicali*, el joven que hoy existe, no es el mismo que el joven de épocas anteriores, además que nunca tendremos ninguna certeza de quienes o como eran esos quienes fundaron las tierras del valle, ni la historia y mucho menos la memoria colectiva podrán hacerlo, no al menos, en materia de identidad.

A pesar de las circunstancias desiguales, que los jóvenes de procedencia del valle de Mexicali, juegan un papel importante en la preservación de su cultura, pero es ahora, mediante la resignificación que se captan y transmiten los códigos de su cultura y a su vez, los de una cultura ajena a la que por diversos factores deben adaptarse; muchos aseguran que el éxodo del campo a la ciudad se convierte en una migración sin retorno, lo cual a su vez rompe con una transmisión de conocimientos entre las distintas generaciones; puedo asegurar que en la ciudad lo anterior no es del todo cierto, pues los jóvenes se convierten en los portadores principales del ir y venir de los cambios culturales, a lo que llamo una constante resignificación.

Los jóvenes del valle como cualquier otro grupo, tienen derecho al cambio y no solo eso, sino que además tienen la capacidad de regularlo, adaptarlo y administrarlo de acuerdo a sus objetivos y motivaciones, de igual forma, los jóvenes del valle de Mexicali tienen la capacidad de buscar la integración de su identidad por medio de tradiciones, creencias, objetos o cualquier idea, que le proporcione continuidad y consistencia a su ser, es decir, un sentido de pertenencia social.

Para que pueda existir continuidad tienen que existir rupturas, y viceversa, para que puedan existir cambios tiene que haber una idea previa de continuidad, la identidad requiere de ambas para definirse y redefinirse, es la síntesis de estos dos procesos elaborados por el individuo y su grupo. El presente del joven del valle de Mexicali se construye sobre el pasado y su pasado es recordado desde el presente, estas dimensiones siempre son vistas la una en relación de la otra, la identidad depende siempre de ambas partes, el joven del valle de Mexicali *es por lo que ha sido y ha sido desde lo que es* la memoria colectiva y la situación actual interactúan dialécticamente en la identidad. En este sentido, “la costumbre y la modernidad forman parte de la identidad del joven porque ambas toman sentido de acuerdo a la relación que han establecido entre ellas. Ser del valle *moderno* impli-

ca pensar salir del “ejido o del rancho”, “conocer otros estilos de vida”, ya no ser ejidatario y la tierra (en su sentido más literal) va perdiendo valor. Ser *moderno* pues, es dejar de lado algunas costumbres para adoptar otras, este pasaje dependerá de la resignificación que se asigne a cada una de ellas durante la interacción y del sentido que tomen (positivo o negativo).

La memoria colectiva es una manera de llevar a cabo el reconocimiento el mundo que nos rodea y de nosotros, mismos, es la rememoración la que nos permite alejarnos de los sentimientos de extrañeza o desconocimiento que tendríamos con cada elemento del mundo y de sí mismo. La memoria es indispensable para la conformación de la identidad, sin la memoria colectiva, el joven del valle se encontraría en un estado de ansiedad constante preguntándose a cada momento quien es, de donde viene, porque el de la ciudad piensa de tal modo, porque le gusta la música que le gusta, su aprecio a su territorio, eso no tendría sentido, su identidad se presentaría ante sus ojos fragmentada, confusa, incoherente, caminaría sin rumbo fijo hacia cualquier lado, y quizá así, podría convertirse en un autómeta de la globalización.

El joven del valle, se conoce y se reconoce como tal, gracias a la memoria colectiva, una memoria que se inscribe en diversos elementos a los que ha recurrido para realizar dicho reconocimiento: su estilo de vida, su comida, sus formas de ocio, sus mitos y leyendas, costumbres.

Esto no quiere decir que no existan influencias externas que condicionen de alguna o algunas maneras la construcción de la identidad del joven del valle, al contrario, se reconoce el impacto que los nuevos espacios, objetos y discursos generados por la globalización han tenido en la reconstrucción de la realidad del valle de Mexicali, es decir, la identidad del joven actual no sería la misma sin alguno de estos elementos. Pero lo importante es resaltar la idea de que la relación que cada grupo establece con dichas influencias, así como la manera en que los adoptan o integran a su vida cotidiana y en sus procesos sociales, es lo que les permite mantener una identidad sociocultural particular e integrada, es decir, la manera en que se constituyen dentro de la memoria colectiva y la manera en que se construyen o reconstruyen en la interacción significativa del colectivo contribuyen a que dichos elementos tengan determinado sentido para el grupo. Para ello el estudiar en la universidad implica mejores oportunidades educativas, de trabajo y de socialización, para ellos ser universitario significa dejar de ser *rural*.

Reconocemos las limitaciones que tienen las influencias externas en el proceso de la identidad social, ya que si bien es cierto que generan nuevas formas de interacción, nuevos objetos (reales o conceptuales), nuevos deseos y nuevas fuentes de referencia, la identidad busca siempre estar en contacto con elementos conocidos que le permitan reconocerse a sí misma, pero que sean acordes con su realidad actual. En la identidad del joven del valle de Mexicali, se incorporan muchos elementos nuevos a su espacio, a su cuerpo y a su realidad, pero es innegable la trascendencia de la huella anterior para la conformación del joven actual; las continuidades y rupturas entre uno y otro nos hablan de la imposibilidad de una identidad universal y de que desaparezcan las identidades individuales o colectivas (culturales).

La identidad es un proceso integrativo siempre vivo, que se encuentra atravesado por diversas influencias, memorias y significados psicosociales, los cuales responden a estímulos contextuales y de interacción, por lo que el cambio y la continuidad se encuentran implícitos en ellos. La percepción que los grupos tienen del cambio es lo que produce diferentes reacciones ante él, puede considerarse positivo en algunos aspectos y negativo en otros. Si la reacción es positiva se considera una evolución, una mejora resultado el esfuerzo del grupo, pero si la reacción es negativa, entonces no sólo se desacredita mediante el discurso cotidiano, sino que además se realizaran esfuerzos por contrarrestarlos; esto dependerá de cual haya sido el objetivo de dichos cambios y el esfuerzo autorregulador puesto en marcha. El joven del valle ha buscado integrarse al proyecto de modernización de la comunidad y la integración de sus habitantes a nuevas formas de convivencia y trabajos, pero los cambios están llegando más rápido que lo que la comunidad en muchos sentidos todavía rural del valle, se imaginaba y también ha generado algunas inconsistencias entre generaciones.

El paisaje forma al individuo, define el carácter de quienes cotidiana e inevitablemente lo perciben, lo cual es válido no sólo en relación con el paisaje natural sino también con el paisaje construido pues el joven del valle mantiene una actitud ambivalente ya que por un lado, mantiene ele-

mentos que le son significativos y que han formado parte de su identidad como son los espacios abiertos, los pozos de agua, la parcela; el cambio en lo considerado como “su territorio”, a través de la aparición de servicios, edificios, fraccionamientos, es decir, la fisonomía de una incipiente ciudad, la modernidad, que también determina su manera de pensar, sentir y actuar.

Los jóvenes han visto desaparecer del espacio vivencial objetos, hechos e imágenes que se apreciaban en etapas anteriores de sus vidas o que les proporcionaron alegría y les dieron sabor y albergue a momentos importantes de su evolución. Lo aceptan y se resignan a estas pérdidas, con la esperanza del desarrollo, pues según comentaron: “todo tiene que cambiar, hasta el valle y con eso también lo que hemos conocido como ejidos o parcelas, ya ve usted, ahora ya las empacadoras borraron al rancho o al ejido, pero dan trabajo a la gente, y pos también hay que estar al día”.

Así, en la medida de la valoración subconsciente que le otorga, el joven establece grados variables de compenetración con sus entornos natural y cultural, como consecuencia, la identidad con el paisaje que habita será estrecha o no, duradera y firme o fácilmente precedera.

A pesar de las circunstancias, existe un convencimiento de que los jóvenes del valle de Mexicali, juegan un papel importante en la preservación de su cultura, pero es ahora, mediante la resignificación que se capta y transmite los códigos de su cultura y a su vez, los de una cultura de la posmodernidad, a la que por diversos factores deben adaptarse; muchos aseguran que el éxodo del campo a la ciudad se convierte en una migración sin retorno, lo cual a su vez rompe con una transmisión de conocimientos entre las distintas generaciones; puedo asegurar que en las ciudades lo anterior no es del todo cierto, pues los jóvenes se convierten en los portadores principales del ir y venir de los cambios culturales, a lo que llamo una constante resignificación.

REFERENCIAS

- Aponte, G. (2003). Paisaje e identidad cultural. *Tabula Rasa*, (1), 153-164. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600107>
- Bolaños, L. F. (2007). ¿Cómo se construyen las identidades en la persona? *Ra Ximhai, Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 3(2), 417-428. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130211>
- Castanheira, A. (2000). La búsqueda de identidad en las historias de vida. *Estudios sobre las culturas Contemporáneas*, 5(10), 95-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601005>
- Fernández, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Madrid, España: Fundamentos.
- Flores, G. A. (2007). *Tejedores de historias: el valor de la palabra*. México: IMACUM/UABC.
- (2010). Historia local, identidad y toponimia. En: *Medio ambiente, educación y servicio social universitario: el caso de la Escuela de Ingeniería y Negocios, Guadalupe Victoria*. Ponencia presentada en el 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte [en línea]*, 21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13604101>
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, (2). Recuperado de: <http://www.atheneadigital.com>
- (1994). *Los marcos sociales de la memoria*. España. Antropos.
- Jeffrey, A. (1992). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mead, G. H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad*. España, Paidós.
- Mendoza, G. J. (2009). El transcurrir de la memoria colectiva: la identidad. *Revista Casa del Tiempo*, 2(17), 59-68. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2012). *Memoria colectiva. Procesos psicosociales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Miguel Ángel Porrúa Editores.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y el *self*. *Rev. latinoam. psicol. (Online)*, 40(3).
- Pizarro, C. (2006). Tras las huellas de la identidad en los relatos locales sobre el pasado. *Cuadernos de Antropología Social*, (24), 113-130. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4, 54-67. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf>
- Ruano, L. (2002). Los recuerdos como recreación de la identidad. *Educar*, 21. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*. Barcelona, España: Paidós.

El problema de la reflexión en la universidad a partir del relato de una experiencia en educación

Carmen Gloria Garrido Fonseca, Universidad Andrés Bello, Chile

Resumen: Este artículo analiza el diálogo reflexivo a partir de la experiencia documentada respecto a metodologías docentes en asignaturas de prácticas, correspondiente a la carrera de psicopedagogía, durante un año académico en la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. La pregunta que orienta el trabajo dice relación a ¿cómo se genera reflexión en la universidad? A partir de esta investigación se establece lo que denominamos una racionalidad reflexiva, proceso de escasa práctica al interior de la formación universitaria y que supone entre otros, un proceso dialéctico. Se instala la necesidad de configuración de una identidad del profesor que forma formadores. Esta identidad sería la que permite en los buenos profesores una capacidad de conexión. Son capaces de tejer una red compleja de relaciones entre sí mismos, sus asignaturas y sus estudiantes (Weller, 2010). Para que estas se hagan explícitas se tendrá que problematizar la experiencia educativa, se tendrá que hacer irregular, y ello requiere de un querer, de un no negarse al análisis de aquello que ha sido motor de actos educativos.

Palabras claves: reflexión, racionalidad, universidad, diálogo

Abstract: This article discusses the reflective dialog from the documented experience with regard to teaching methodologies in subjects of practices, corresponding to the career of educational psychology, during an academic year at the Universidad Andres Bello, Viña del Mar, Chile. The question that guides the work said relationship to how you generate reflection in the university. On the basis of this research is established what we call a reflective rationality, process of poor practice to the inside of the university training, which involves among others, a dialectical process. Installing the need of setting up an identity of the professor that form trainers. This identity would be the one that allows in the good teachers a capacity of connection. They are able to weave a complex network of relations between themselves, their subjects and their students (Weller, 2010). In order that these become explicit there be had problematize the educational experience, it will have to become irregular, and it needs of one to want, of not refusing to the analysis of that one that it has been an engine of educational acts.

Keywords: Reflection, Rationality, University, Dialog

Antecedentes

La carrera de Psicopedagogía en la Universidad Andrés Bello cuenta en su estructura curricular con Talleres reflexivos asociados a las prácticas en terreno y que están a cargo de un profesor que no es del área, a objeto de instalar otra perspectiva de análisis de sus prácticas y/o elementos asociados a ella. Durante un año académico se realizan registros fílmicos, los que fueron transcritos literalmente por un grupo de estudiantes en el contexto de su Seminario de Grado para optar su título y licenciatura. Este levantamiento de información se realizó en 5 profesores considerando tres clases por cada profesor, tanto en un primer y segundo semestre. Para la elaboración de este artículo se considera la información relativa al primer semestre del año 2014. La lógica del artículo que se presenta, obedece a una reflexión teórica derivada del análisis realizado a partir de las transcripciones, considerando como base metodológica los planteamientos de la teoría fundamentada, en el sentido de generar teoría sustentada a partir de los discursos pedagógicos de los profesores. Para ello, el procedimiento seguido fue establecer preguntas, reflexiones y relaciones a partir de cada una de las clases, derivando a categorías iniciales que se integran finalmente en una categoría fundamental que obliga a la generación de una observación teórica y problematización.

Reflexión: algo más que opinar o responder preguntas

Hacer referencia a la reflexión pareciera una obviedad sobre todo en un contexto educativo universitario. No obstante, el preguntarse por ella y sus implicancias en la didáctica, resulta aún un enigma, en tanto pareciera que la discusión aun es escasa y su análisis se ha centrado en la necesidad de desarrollo, pero no necesariamente en una instalación pedagógica intencionada en la formación de formadores. Habrá que indagar entonces, si las prácticas pedagógicas universitarias posibilitan procesos de transformación en los alumnos y es provocativa de procesos de auto reflexión permanente y por otra parte, analizar que subyace, qué racionalidad se infiere a partir de la interacción pedagógica que se produce.

¿Cómo instalamos un proceso de reflexividad en la universidad? ¿Cómo naturalizar una práctica reflexiva? Si consideramos una perspectiva de reflexión en la práctica, el profesor se asume como un profesional autónomo que reflexiona críticamente y que facilita el desarrollo de la autonomía y la emancipación de quienes participan en el proceso educativo. Los profesores son profesionales que realizan actos no rutinarios, autónomos y responsables, clases que significan algo, que movilizan las creencias de los enseñantes y les representen posiciones. Desde esta perspectiva, en los talleres reflexivos surge la problematización de diversas maneras, como por ejemplo, la presentación de problemas por parte de los estudiantes, construyendo escenarios pedagógicos que pudiesen ser generadores de reflexión. No obstante, se solicitan soluciones ideales y no reales, desvinculando la experiencia de su historicidad, se desnaturaliza la experiencia que acontece en los estudiantes; se torna técnica y “cuando empezamos a perder sentido, a naturalizar esta pérdida y a movernos por inercia, somos menos sujetos, nos autominimizamos y automatizamos”(Quintar, 2008, p. 29). Se pierde el sentido y se reduce la posibilidad de una reflexión real porque la acción pedagógica se torna ficción, rutinaria, perdiendo la relación de lo solicitado con los sujetos en su contexto: “Agreguen 3 problemas más a esto y una solución ideal” (Profesor 1, clase 1).

Por otra parte, no se sostiene una discusión en profundidad porque pareciera que prima la elaboración o categorización de problemas. Esto es relevante pues pensar problemas no es cuestión fácil, de hecho muchas veces en el terreno de la investigación educativa resulta evidente esta dificultad. Se tiende a aceptar la convivencia con problemas pero no a definirlos, lo que finalmente pasa a hacerlos invisibles ¿cómo sé que es un problema? ¿Para quién es el problema? ¿Desde qué sitio visualizo algo como problema?: *La alumna número 1 interrumpe apoyando la opinión de su compañera y entregando su experiencia “esto ocurre ya a nivel profesional, conozco un caso de una niña que ya está trabajando y el profesor le dijo que ella no hacía nada en la sala” El profesor señala ¿cómo podríamos llamar a eso? ¿Confusión del rol del psicopedagogo?, bueno aquí tenemos un “des-perfilamiento del rol del psicopedagogo” (Profesor 1, clase 1).*

El profesor categoriza o concluye aquello que debiese lograr en el estudiante. Hay dialogo desde la experiencia de cada estudiante, no obstante el hecho reflexivo sigue en el profesor respecto de la experiencia del estudiante. La interacción sigue siendo colonizadora y no emancipadora: *El profesor acepta las opiniones de las alumnas y las agrega como problemáticas. La alumna 2 interrumpe entregando una nueva problemática “yo tengo otro (problema), creo que no nos enseñan a tratar con gente adulta, sino que está todo enfocado a los niños. Deberían enseñarnos más habilidades. El profesor interrumpe e intenta categorizar la problemática de la alumna 2 “pero mira, eso podemos ponerlo en la falta de capacitación profesional”. (Profesor 1, clase 1).*

En un nivel universitario la clase no debiese estar referida solamente a aspectos conceptuales o procedimentales, pues reduce la posibilidad de redefinir y /o descubrir las relaciones políticas, históricas, culturales y sociales de un conocimiento en construcción. El relato de casos, biografías, experiencias pueden quedar en lo anecdótico sin posibilidad de transitar hacia otras perspectivas de análisis. El profesor entrega su experiencia con respecto a la temática que abordan *las alumnas “yo conozco alumnos que han tenido una educación de pésima calidad y quieren estudiar medicina o también experiencias al revés”. (Profesor 1, clase 1). La alumna 1 interrumpe con la frase “pero querer es poder” El profesor discute la opinión de la alumna 1 “no siempre querer es poder, por-*

que si tienes una pésima educación y necesitas entrar a una carrera que se exija buen puntaje, no es posible, también hay que ser realistas". (Profesor 1, clase 1).

El profesor expone puntos de vista y problematiza a sus estudiantes pero pareciera que el análisis sigue siendo privativo de él, entonces ¿hay un diálogo genuino que legitima al otro? ¿Hay presencia del otro como interlocutor válido, tanto para problematizar como para abordar una discusión en profundidad? ¿La docencia deja cabida a procesos autónomos y de diálogo problematizador? La vida reflexiva se establece en la oportunidad de la relación con otros, donde se expresa la propia identidad y la de la comunidad. Hay un proceso de comunión a los valores, ideas y tradiciones de ese espacio histórico que se reconoce como propio. Un compromiso con la realidad que conlleva detenerse, observar, dialogar y enfrentar problemas reales, concretos, identificables, con sentido social, para intentar una solución, también real. Esto implica reconocer que "siempre pensamos en situación, y la educación, como actividad, es una situación práctica históricamente dada (Bárcena, 2005, p. 35), por tanto, desde lo pedagógico, el abordaje reflexivo también es histórico, situado y con sentido de realidad.

Se incorpora la problematización a través de preguntas donde el docente solicita precisión o argumentación. *La alumna 3 expresa una situación que le ha ocurrido dentro de su práctica "la situación es un joven que tiene Disfemia, es tartamudo", el profesor no comprende a lo que se refiere la alumna y pregunta ¿Cuál es el problema ahí? Clase 2 profesor 1. El profesor interrumpe a la alumna 1 "eso no es un comentario, es una descripción... necesito que me digas que idea, que enseñanza, que moraleja te quedó a ti de esta experiencia ¿Por qué paso esto? ¿Hay alguien que pueda decirme? ¿Cuál es la causa? Clase 3 Profesora 1. Le pregunta ¿Cómo resuelves eso? Ella menciona que no lo puede resolver La profesora le pregunta a otra alumna ¿Cómo haz resuelto la situación? Clase 1 Profesora 3.*

Tanto el profesor con su posicionamiento y su propia visión, como el estudiante, con su visión en desarrollo, construyen un espacio de relación, establecido desde la racionalidad compartida, el cual debiese ser provocador para el estudiante y disuasivo del conocimiento estático, generando una suerte de incertidumbre que posibilite la búsqueda de nuevos razonamientos y establezca la posibilidad de modificación de lo ya aparentemente establecido. Desde esta perspectiva, el profesor tiene una responsabilidad de orden social que lo obliga a reconfigurarse como un "profesional transformador", que se sitúa desde su reflexión posicionada.

En los talleres reflexivos se observa en algunos profesores una "identidad huérfana", se pierde la reflexión desde su propia disciplina, tiende el docente a situarse desde la experiencia en sí misma, de manera amplia, genérica, lo que le da una suerte de abandono de sus propios saberes e historia. No se plantea desde una perspectiva construida y situada en un contexto, sea histórico, político y cultural, entre otros. Hay una renuncia de ello, de lo propio que lo deja en cierta orfandad, pues lo obliga a utilizar lenguajes no propios, de otra disciplina, en este caso la psicopedagógica y se excluye su propia experticia. No obstante otros integran su experiencia disciplinar, abriendo perspectivas de análisis desde lo creativo y lo político, *la profesora propone a las alumnas diversas formas en las que ellas pueden integrar la cultura a las sesiones psicopedagógicas que realizan en su práctica, dándoles ejemplos como películas, géneros literarios, diversos artistas como pintores y/o escultores, técnicas de arte que también podrían ser integradas. Clase 1 Profesora 4. ¿Cómo vivencias tú el proceso creativo cuando tienes que producir materiales con fines y objetivos específicos, qué tienen que llevar tu carga emotiva? ¿Tu sientes o no inspiración? ¿Solo lo reduces a trabajo práctico o sientes que hay una energía distinta? ¿Crees o no en la inspiración? La alumna formula su respuesta de acuerdo a las guías dadas por la profesora y su experiencia. Clase 1 Profesora 4.*

Pareciera que el conjunto de saberes necesarios en la formación de formadores dice relación con la reflexión compartida, con la posibilidad de generar en un otro y en sí mismo una narrativa reflexiva que posibilite una acción transformadora, y a la vez, que esa acción se levante en concordancia a la narrativa expresada. Ya no se trataría sólo de saberes específicos sino de una reflexión situada y compartida que provoque comprensión, razonamiento y emancipación. "Pensar la educación como una experiencia reflexiva supone todo un replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica, un replanteamiento que, en vez de limitarse a pensar nuestra disciplina bajo la lógica del saber

por saber –o del saber para el poder–, entienda que la educación no se satisface en su mera realización técnica” (Bárcena, 2005, p. 29). La formación de formadores de algún modo debe recuperar la idea del diálogo planteada entre otros por Freire (1970), retomar la palabra en el mundo y con el mundo. No se trata de aplicación de un método u otro de enseñanza sino de una racionalidad que posibilite darse cuenta, afectarse, tomar decisiones y disfrutar del conocimiento.

Por otra parte la pregunta se instala como provocadora de diálogo, siendo en unos casos una pregunta que estructuralmente tiene un carácter reflexivo, no obstante pierde su historicidad, su territorio, su sentido. Esto hace que se requieran más preguntas para generar respuestas pero no hay un tiempo, ni necesidad para ello. Se contesta entonces de manera aséptica sin involucrarse. Es un tipo de pregunta que no se sostiene pues no se aborda en profundidad y se continúa preguntando. En algunos casos la pregunta es obligada pues la opción didáctica apunta a que cada estudiante responda respecto de un trabajo dado. En otros casos, son tantas las preguntas que realiza el docente que no queda clara la posibilidad de respuesta: *la profesora interrumpe y le pregunta: ¿Qué es criticar para ti? 2 La profesora ordena los conceptos para darle sentido y pregunta: ¿Criticar, discutir e incluso suponer podrían ser de forma positiva? Profesor 2 clase 2. La profesora interviene y pregunta: ¿Qué nos permite la imaginación? Profesor 2 clase 2. La profesora vuelve a interrumpir preguntando: desde un ámbito profesional ¿Por qué imaginar? ¿Por qué crear mundos? Profesor 2 clase 2. ¿Cómo debería ser una educación educativa para niños y jóvenes de alto riesgo, en el caso de que ésta institución se vea sobrepasada? ¿Qué elementos debería tener esta institución? ¿Cómo abrir las capacidades de desarrollo del individuo? ¿Cómo le podemos pedir a esta institución que logre las metas que el estado pide? ¿Cómo mejorar la comunidad mejorando estos elementos? ¿Cómo podemos verter los factores culturales en este centro Educativo? ¿Cómo hacemos una evaluación? ¿Qué elementos tendríamos que considerar aparte de la comunicación interpersonal de los alumnos? ¿Cómo incorporamos a la familia? Clase 3 Profesor 5*

En la práctica pedagógica actual, el diálogo es un acto de contradicción pues se plantean estrategias para llevarlo a cabo pero no logra constituirse. Hay preguntas o situaciones que llevan a dialogar pero finalmente lo que se realiza es contestar preguntas derivadas del profesor, sin producirse una interacción que se sitúe en un contexto de sentido. Este diálogo debe tender hacia lo colectivo y autorreflexivo, se trata de aprender desde nuestra experiencia en conjunción con las otras experiencias, la de los otros, para crear nuevas experiencias, no tan sólo para el estudiante, sino también para el profesor.

En este sentido, el contexto resulta relevante para el aprendizaje pero también las interacciones que se producen y los conocimientos distribuidos y revelados, no como sentencias de verdad sino como “presentaciones en desarrollo”. Y es justamente en estas interacciones reflexivas donde tenemos la posibilidad de mirarnos y mirar a nuestro alrededor. Pero, ¿Qué conciencia tenemos de nosotros mismos, de la historia que nos constituye? (Quintar, 2008, p. 20).

Podríamos aventurar que a través de un dialogo honesto, con un marco referencial situado, que nos singulariza como sujetos, que nos hace darnos cuenta de nuestra propia historia, podemos establecer un acto pedagógico con sentido, que comparte con otro, experiencias reales y desde allí, desde su problematización, vivenciar procesos de transformación.

En los talleres reflexivos, en algunos casos el diálogo se produce a partir de una pregunta que genera debate. Pero no hay un diálogo real sino más bien, como ya se ha indicado, respondiente a preguntas o tareas, de acuerdo a una pauta previa. Por otra parte, también surge la emocionalidad como factor gatillador de diálogo, pero este se queda en un plano de pregunta-respuesta sin lograr una interacción problematizadora ni en profundidad: *la profesora luego pregunta ¿Qué aprendizajes adquirieron al verse enfrentando su rol? Así da la palabra a sus alumnas para que verbalicen lo que ellas mismas anotaron en sus bitácoras. Clase 1 Profesora 3. Luego la profesora sigue con el siguiente ítem de la bitácora: Impresión personal en relación al propio proceso de aprendizaje de la práctica. La profesora pregunta a una alumna ¿Cómo dirías tu que ha ido evolucionando tu proceso de aprendizaje personal? Clase 1 Profesora 3. Constantemente la profesora mezcla la vivencia de las alumnas con las de artistas famosos y de su proceso creativo. Clase 1 Profesora 4. Dentro de 40 minutos el profesor habla acerca de cómo cambia la lógica de los estados y las comu-*

nidades desde la forma de vestirse, la lógica de las instituciones, como es la educación aquí en Chile y como va cambiando día a día. No existen espacios a las reflexiones, no hay mediación con las alumnas y no se liga la práctica psicopedagógica con la clase reflexiva. Clase 1 Profesor 5. Las alumnas se limitan a escuchar o a realizar preguntas que son más que nada una afirmación a lo que el profesor dice; planteando cómo serían los procesos de acción consciente desde su perspectiva. Clase 1 Profesor 5.

Didáctica reflexiva universitaria

¿Qué debe pasar entonces en una clase reflexiva que forma a formadores? ¿Desde dónde se sitúa la reflexión? ¿Qué didáctica es la propicia?

Si “Vivimos en la edad de la incertidumbre (Morin, 1999) en la que más que aprender verdades establecidas e indiscutidas, hay que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la relatividad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información para a partir de ellas construir el propio juicio o punto de vista” (Pozo, 2009, p. 16), hay que pensar en otra forma de convivencia pedagógica.

Una alternativa es hacer una didáctica de la convivencia con lo incierto y lo probable o provisoriamente cierto, la singularidad, y la diversidad, la presencialidad del otro y la propia. Otorgar identidad a la experiencia, como situación de sentido, afectivo, social, histórico, evitando su reducción a un contenido estandarizado y despoblado de su contexto. Entendemos desde la perspectiva de Bauman (2005), que lo sólido, lo permanente, se abrió paso a formas de comunicación que se mueven en lo diverso, lo ambiguo, lo incierto, lo cambiante, donde los sujetos presentan una percepción confusa de la realidad o negación frente a aquello que ya forma parte de su paisaje cotidiano. “En semejante mundo líquido toda sabiduría y todo conocimiento de cómo hacer algo sólo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció” (Bauman, 2005, p. 35).

En este mundo líquido, el individuo profesor ha perdido su biografía y se le ha expropiado su propia experiencia, el relato del sí mismo no aparece en la clase; prima el relato de teorías como exactitudes y regularidades. Se deshumaniza la acción pedagógica puesto que no se reconoce como necesaria la reflexión pues ello genera una inseguridad, una inestabilidad, una incerteza, que no se comunica. En este despojo de la historicidad de los sujetos, el profesor y el estudiante se encuentran en un espacio donde no hay una sinergia social, afectiva, humana y se establece resistencia, pues pareciera que no hay un sentido en lo que se aprende y en lo que se enseña. El hecho pedagógico entonces, requiere recuperar “la idea de historizar” (Quintar, 2008, p. 23).

Esto es situar en un espacio histórico, en un tiempo y espera, al hecho reflexivo, cuestión ciertamente compleja pues “esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable” (Bauman, 2005, p. 21) y quizás por ello, la clase debiese constituirse, más bien, en un encuentro, en diálogos sobre el conocimiento y la narrativa de los estudiantes, para poder decantar el acto reflexivo, en una situación natural, donde las interacciones se construyen sin la impaciencia impuesta del profesor que espera las respuestas de sus estudiantes.

La clase, entendida como reunión o diálogo debe descubrirse como un espacio con identidad propia donde el compromiso se instale desde la discusión, la búsqueda, la valoración, la complicidad, la sospecha, la diversión, la experimentación, la singularidad y la creatividad, estableciendo formas de comunicación que naveguen por la fluidez de la sociedad, desafiando la verdad del conocimiento, pero a la vez, concordando en aquellos elementos fundantes de un mundo múltiple, complejo, veloz y en movimiento y, por lo tanto, ambiguo, confuso y paradójico (Bauman, 2005). Cuando se enseña dialogando, no somos indiferentes al otro, hay un proceso de afección entre los sujetos, pues importa lo que se construye.

Entender que la clase, es un espacio cultural y que el acto educativo no se resuelve sólo ahí, sino en las experiencias continuas que se generan en los distintos acontecimientos, es un paso relevante, que de alguna manera vuelve a situar al profesor en un escenario más natural, sin el peso de la responsabilidad única del enseñar y del aprender en un determinado tiempo y espacio. Esto abre

posibilidades pues su objeto de estudio siempre está enraizado con la generación de oportunidades de aprendizaje hacia la emancipación, donde el otro y los otros dialogan desde sus experiencias, problemas e historias. Solo allí, se detiene el tiempo, se produce la espera, se genera el compromiso y la educación fluye pues se torna sincrónica a una temporalidad que exige un planteamiento frente lo cambiante, lo confuso y lo incierto.

Esto significa que el profesor establece una relación con el conocimiento y la sociedad a partir de una pedagogía situada, que ponga en escena a este mundo impaciente, fluido, complejo, transparente para que con los estudiantes se analicen y dialoguen las incertezas, las complejidades, las transparencias.

Se trata de involucrar a los otros, plantear las propias incertidumbres y re construirse en conjunto, con libertad creativa y donde en la “micro política de la clase, la actitud sea de que estamos haciendo algo muy importante, donde habría que “negarse a instaurar el lenguaje del profesor como único idioma valido dentro de la clase” (Quintar, 2008, p. 46) y habrá que tener clara conciencia que

El rostro y el discurso del profesor pueden confirmar la dominación o reflejar posibilidades de realización...si los estudiantes ven y sienten el menosprecio, el tedio, la impaciencia del profesor, aprenden, otra vez, que son personas que inspiran disgusto y enojo. Si perciben el entusiasmo del profesor cuando este trabaja con sus propias experiencias de vida, pueden descubrir un interés subjetivo en el aprendizaje crítico. (Freire, 2014, p. 47)

Situar el aprendizaje en las condiciones reales de cada grupo implica conocer profundamente y genuinamente al curso y donde el relato, la narrativa de los estudiantes y del profesor se constituyen en una instancia de discusión crítica que posibilita visibilizar al otro y desde ello, generar conexiones con sentido; alumnos y profesores aprenden porque ambos son agentes críticos del saber. En ello ciertamente existe la contradicción de convencer a los educandos y, por otro lado, respetarlos y no imponerles ideas (Freire, 2014, p. 61). Esto significa entender que el acto de aprender se libera también de su espacio de la sala de clase, pues las raíces de los problemas se expanden hacia la sociedad y el mundo. Situar entonces el aprendizaje implica también situarlo desde perspectivas amplias e integradoras, extendiendo los muros. Se trata de una clase extendida, que provoque repensar y reinventar la manera de ver la realidad.

Esto obliga a una posición y una opción política, que cuestiona la clase discurso y que se plantea pedagogías paralelas donde el profesor utiliza, simultáneamente, varias modalidades que generan escenarios de cuestionamiento, creación y conexión con los estudiantes. (Freire, 2014)

El profesor se constituye entonces en artista y político y se debe preguntar ¿qué tipo de política estoy haciendo en clases? Es decir soy un profesor ¿a favor de quién? Cuando se cuestione a favor de quien está educando, también deberá preguntarse contra quien lo está haciendo. (Freire, 2014, p. 78)

Esto ciertamente plantea el reto a la neutralidad del conocimiento y a la necesidad de establecer una posición como “profesional transformador” (Giroux, 2005).

En este sentido,

El currículo estándar, de transferencia (entendida como el traspaso bancario), es una forma mecánica y autoritaria de pensar cómo organizar un programa, lo que implica por encima de todo, una tremenda falta de confianza en la creatividad de los estudiantes y en la capacidad de los profesores. (Freire, 2014, p. 125).

Esto se asocia a “la pedagogía del bonsái donde hay una extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido” (Quintar, 2008, p. 26) Todo ello implica una pobre estimación del estudiante que se encubre muchas veces en discursos en contra de las formas de acceso a la universidad o hacia los niveles escolares previos y donde prevalece la idea de priorizar la valoración del estudiante desde ciertos aprendizajes o escenarios cognitivos, no logrando

rescatar en toda su dimensión al estudiante. Al igual que una foto, se le deja estático, reconociéndolo desde sólo un aquí y un ahora. El sujeto estudiante, así se desagrega, y se omite de su propia historia, limitando sus posibilidades y recursos; solo se le reconoce para bien o para mal, una parte de sus potencialidades. En la conversación, en la narrativa, en su biografía, está todo su potencial que sólo será parte de su aprender, en tanto tenga una experiencia educativa de valoración y redescubrimiento, como acto de conquista y no de sometimiento.

Pero esto no es tarea fácil, pues las experiencias previas tanto del profesor como del estudiante son experiencias sin voz, acostumbrados a una seguidilla de instrucciones, procesos, etapas evaluaciones y rigores externos. Una puesta en escena en el diálogo, los obliga a decir, a tener voz, y ese decir se abre solo en la medida de otorgar posibilidades comunicativas diversas en un espacio de “correspondencia afectiva” (Meirieu, 1998), o en un “espacio crítico natural” (Bain, 2007) y, a la vez, estar convencido de la responsabilidad y el rigor que conlleva observar la realidad, interpretarla problematizarla y asumir una propia dirección. Desde esta perspectiva, tiene mucho sentido la

Pedagogía de la potencia, que es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con aquello que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta. (Quintar, 2008, p. 27)

Desde esta perspectiva se “recupera al sujeto” en su contexto, se conecta el conocimiento con su presente desde lo puntual y lo global. Aquí,

La razón educativa funciona no a base de argumentos teóricos a partir de conceptos abstractos, u ofreciendo explicaciones que se apoyan en leyes y reglas universales, sino mediante narrativas prácticas y factuales referidas a situaciones particulares y con argumentos sustantivos, temporales, locales, hermenéuticos. (Bárcena, 2005, p. 16)

Desde lo metodológico, esto implica desestructurar la clase habitual, ser profesor y estudiante, enseñar a leer leyendo con los estudiantes, realizar círculos de reflexión, autobiografías, detenerse en las cuestiones relevantes estableciendo diálogos desde interpretaciones e implicancias, avanzar en una pedagogía de la libertad, de la potencia, situada, con una didáctica no parametral (Quintar, 2008). En este entorno se construye una identidad y racionalidad pedagógica que opera desde el reconocimiento de la fluidez del mundo y de la sala de clases, y que muestra la incertidumbre como fenómeno natural que genera experiencias reflexivas. Pensar la educación como una experiencia reflexiva supone todo un replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica, un “replanteamiento que, en vez de limitarse a pensar nuestra disciplina bajo la lógica del saber por saber –o del saber para el poder–, entienda que la educación no se satisface en su mera realización técnica” (Bárcena, 2005, p. 29), porque de alguna manera, esto sería revivir una práctica colonizadora. Por el contrario, desde esta perspectiva la reflexividad del profesor en la clase requiere un espacio de libertad, de tránsito, de experimentación y de incerteza que no es posible adscribir a ciertos modelos de racionalidad técnica que intentan regular la reflexión por sobre reflexionar, estableciéndose procesos de interrogación sin respuestas, de preguntas sin profundidad y sentido claro.

Conclusiones

Cuando se enseña nunca se está muy seguro de lo que va a ocurrir, sin embargo es el profesor, como actor profesional o “maestro profesional”, quien posibilita al estudiante el paso de una “primera a una segunda cultura”, (Gauthier, 2006) es decir, el paso de un aprendizaje no formal, al aprendizaje que se produce como acto reflexivo de aquello aprendido, o bien, lo planteado por Argyris y Schon, (1974), respecto al aprendizaje de “bucle sencillo” y aprendizaje de “doble bucle”, pues permite hacer una distinción entre una enseñanza que no modifica los valores creencias y premisas y aquella que posibilita el cuestionamiento y la modificación. Hay en ello un proceso de desarraigo reflexivo

que permite contemplar lo aprendido, estableciendo una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, lo que se traduce en un proceso de comprensión y transformación a la vez.

Quizás esto, es lo que de alguna manera se ha perdido en el aula, porque la enseñanza se tornó informativa y parece que se hubiese inhibido el sentido básico de la reflexión y comprensión, prefiriendo la cantidad del conocimiento por sobre su entendimiento, tal vez, en un intento de evitar la incertidumbre que conlleva. De algún modo se ha quedado el aula huérfana de su propio contexto, es decir de su dimensión globalizadora e interconectada. El escenario se fragiliza para el docente pues lo sitúa en una ruptura de la cultura tradicional y le formaliza una serie de tareas no contempladas. “Bajo las presiones de la postmodernidad, las certezas se están desmoronando; los discursos culturales que han sostenido las reivindicaciones de la verdad se están deshaciendo, y el civismo, fundamento de la democracia, se está debilitando” (Biddle, 2000, p. 125), por tanto el profesor requiere no sólo una identidad sino una identidad comprometida, que en el contexto actual se trata de un compromiso hacia lo más humano, hacia aquel sentido valórico que sostiene toda incertidumbre y que de algún modo se constituye en el motor de la enseñanza y el aprendizaje, pues permanece como creencia argumentada, y porque subyacen principios fundamentales. Una paradoja que desconcierta a cualquier acto de reflexividad pues “la función fundamental del aprendizaje humano es interiorizar o incorporar la cultura, para así formar parte de ella” (Pozo, 2009, p. 29).

En este sentido, Loughran, (2007) señala que a los estudiantes tenemos que engancharlos en un contexto discrepante de lo que han previamente experimentado para que las limitaciones de su autobiografías puedan ser expuestas y reelaboradas; necesitamos ponerlos en un desequilibrio apropiado. Y este es un acto ético, intransable en los formadores. El proceso de aprender a enseñar, por lo tanto, tiene mucho que ver con la formación de identidad o reconstrucción.

Siguiendo a Perrenoud (2004) una clase reflexiva supone una postura, una forma de identidad y rescata esta expresión desde los grandes pedagogos, resaltando de sus planteamientos el carácter de investigador, artesano, aventurero que se atreve a cruzar otros caminos y que no se pierde porque reflexiona sobre lo que hace y sobre su propia experiencia. Este planteamiento está también en Schön (1992), al referirse al practicante reflexivo que es capaz de reflexionar en y sobre la acción. Se trata de una epistemología de la práctica que diferencia una acción de rutina con una acción reflexiva.

Vale entonces preguntarse, en concordancia a la vigilancia epistemológica y ética planteada por Margalef (2005), ¿cuáles debiesen ser los cambios debiesen darse para afectar la estructura profunda y no superficial de la práctica educativa? ¿Qué condiciones debiese tener una didáctica universitaria en un mundo líquido? ¿Qué debiese suceder en una práctica educativa reflexiva?

REFERENCIAS

- Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Avalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Revista Perspectivas*, 32(3).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Editorial PUV.
- Bárcena, F. (2006). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Editorial Pearson.
- Biddle, B. et al. (2000). *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Brockbank, A. et al. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cornejo, J. et al. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Chile: Ediciones UCSH.
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos*. México: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- (2008). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Editorial Siglo XXI.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Quebec. Madrid, España: *Revista de educación*, 340.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hurtado, A. (1947). *Humanismo social*. Chile: Centro de estudios y documentación San Alberto Hurtado de la PUC.
- Knight, M. (2006). *El profesorado de educación superior*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Loughran, J. et al. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Estados Unidos: Editorial Springer.
- Meirieu, P. (2008). *Carta a un joven profesor*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Paquay, L. et al. (Coords.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Pozo, J. (Coord.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Russell, T. et al. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education values, relationships and practices*. Estados Unidos: Editorial Routledge.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje profesional*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

El diálogo reflexivo: Un problema que intervenir desde los silencios prolongados

Blanca Estela Solalindez Aranda, Escuela Normal de Capulhuac, México
Estela María del Carmen Medina Cuevas, Escuela Normal de Capulhuac, México
Miguel Ángel Benitez Porcayo, Escuela Normal de Capulhuac, México

Resumen: La investigación con el enfoque cualitativo y la etnografía como metodología simbólica interpretativa, fueron el medio para el análisis y reflexión de la práctica docente en el proceso formativo, a través del: diario de práctica, relatos, entrevistas, registros y cuestionarios. Los resultados dan cuenta del acontecimiento de la práctica docente, al intervenir el proceso de formación inicial, por su complejidad, es vista como una acción con alto grado de subjetividad que no se da en forma aislada. En tal sentido es que requiere por parte de los profesores, hacer lecturas más profundas para establecer el cerco de relaciones que la articulan con el mundo exterior. Inmersa en este proceso con todas sus implicaciones, tanto subjetivas como del mudo exterior, la acción educativa que se origina en el aula, no queda sólo ahí, porque la práctica adquiere dimensiones extensas. En la práctica docente, se observa que realizar el trabajo docente con estudiantes en formación inicial, para incorporarse a los Jardines de Niños, se identifican algunos problemas que dificultan la dinámica de comunicación pedagógica, entre estudiantes y docentes. Después de un largo periodo de observación y problematizaciones, surgidas del aula de la Escuela Normal de Capulhuac y reflexionadas, se localiza que gran parte del problema se oculta por la limitación que manifiesta el docente asesor para desarrollar el diálogo y la reflexión durante la relación pedagógica con los estudiantes, genera silencios prolongados, lo que aquí, para fines de investigación, he llamado como concepto ordenador.

Palabras clave: diálogo reflexivo, silencios prolongados, práctica docente

Abstract: Research with qualitative approach and ethnography as a symbolic interpretive methodology, were the means of analysis and reflection of the teaching practice in the learning process, through the Journal of practice, stories, interviews, records and questionnaires. Results account for the event of teaching practice, speaking the process of initial training, because of its complexity, it is seen as an action with a high degree of subjectivity which does not occur in isolation. In this sense, it is needed by teachers, make deeper readings to establish the siege of relations that articulate it with the outside world. Immersed in this process with all its implications, both subjective as silent outside, the educational action that originates in the classroom is not only there, because the practice acquires extensive dimensions. The teaching practice, notes that making teachers work with students in initial training, to join the gardens of children, identified some problems that hinder the dynamics of pedagogical communication between students and teachers. After a long period of observation and problematizations, emerged from the classroom of the school of Capulhuac and reflected, lies much of the problem is hidden by the limitation that manifest the teacher Adviser to develop dialogue and reflection during the pedagogical relationship with students, generates prolonged silences, which here, for research purposes I have called as computer concept.

Keywords: Reflective Dialogue, Long Silences, Teaching Practice

Introducción

El acontecimiento de la práctica docente, al intervenir el proceso de formación inicial, por su complejidad, es vista como una acción con alto grado de subjetividad que no se da en forma aislada o derivada sólo de una causa, cualquiera que esta sea. En tal sentido es que requiere por parte de nosotros los profesores, de hacer lecturas más profundas para establecer el cerco de relaciones que la articulan con el mundo exterior. Inmersa en este proceso con todas sus implicaciones, tanto subjetivas como del mudo exterior, se considera que la acción educativa que se origina en el aula, no queda sólo ahí, porque la práctica adquiere dimensiones extensas, que se derivan de fenómenos sociales, políticos y culturales más amplios y complejos.

El trabajo de investigación tuvo como propósito hacer un análisis de la práctica de los formadores de docentes para identificar cómo a partir del diálogo reflexivo se promueve la formación con una participación activa de los estudiantes, evitando los silencios prolongados.

El paradigma de la indagación fue el cualitativo, la metodología: Etnográfica simbólico interpretativa, análisis y reflexión de la práctica docente en el proceso formativo a través del: diario de práctica, relatos, entrevistas, registros y cuestionarios. A partir de los campos problemáticos, esta ponencia recupera los hallazgos respecto al diagnóstico de la práctica del asesor de 7mo y 8vo semestres en el seminario de análisis de la práctica docente, donde se observa una limitación para desarrollar el diálogo y la reflexión en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Lo anterior es un problema pedagógico además de didáctico de la práctica de intervención, porque se desconocen las necesidades formativas de las estudiantes; también, porque se tiene dificultad para interpretar, reflexionar y ajustar los contenidos de acuerdo al contexto e interés de los estudiantes. Y didáctico, porque en tanto ausencia de alternativas que guíen el proceso formativo de las estudiantes durante la elaboración del documento recepcional, se abusa del discurso, se carece de diálogo y reflexión, dando apertura al silencio como relación discursiva que va mediando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes y el docente asesor.

Se realiza un ejercicio a partir de un tratamiento teórico epistémico, que aprehende el momento en donde se efectúa la relación didáctica entre el asesor y los estudiantes en el escenario del aula. Las dos referencias por su complejidad son analizadas a través de la elaboración, del campo problemático¹, una herramienta que favorece el despliegue de la capacidad de pensar los fenómenos de la práctica educativa, por sus relaciones que la constituyen y no por la unicidad única del posible objeto de estudio.

El diálogo reflexivo: un problema pedagógico que intervenir desde los silencios prolongados, aparecen en relación con tres unidades de análisis: la Escuela Normal como institución formadora de docentes, los componentes del diálogo reflexivo, los silencios prolongados en la formación inicial. Las tres unidades colocadas en el contexto local, muestran el nexo que guardan con el problema, a partir de la diversidad de redes que la constituyen y la articulan con el mundo exterior, en un ejercicio de ida y vuelta. Una vez expuesta la línea de análisis pasemos al desarrollo.

Contenido

A partir de una mirada interpretativa de los procesos formativos de los estudiantes y su interacción con la práctica de los formadores de docentes se recurre al paradigma de investigación cualitativo, desde la metodología: Etnográfica simbólico interpretativa, con el uso de las técnicas: diario de práctica, relatos, entrevistas, registros y cuestionarios; se consigue el acercamiento e interpretación de como el diálogo reflexivo representa una estrategia de intervención para promover la participación activa de los estudiantes y evitar los silencios prolongados.

En la idea de considerar a la escuela como un espacio vivo, se advierte la complejidad de la práctica, por las redes de relación que la articulan y dan sentido a la forma en que se concibe, desarrolla y comprende la práctica docente. Para mirar la relación que guarda la Normal de Capulhuac como institución formadora de docentes; se hace necesario analizar el nexo que lo articula con el problema pedagógico de la práctica, que genera *silencios prolongados*.

De inicio es necesario reconocer que al ser parte de la comunidad escolar, la práctica docente y dentro de ésta, la práctica pedagógica, no se mira como un hecho aislado, forma parte de acciones estratégicas propuestas en colectivo, aunque ya en el aula se viven en forma individual, ambas partes

¹ El campo problemático se comprende como “aquél espacio de articulación de niveles de realidad donde se da la posibilidad de la construcción de variados objetos de estudio para dar cuenta del movimiento de interacción y contradicción de los elementos básicos que los constituyen” (Zemelman, 1992). También se define como la “estructuración de un conjunto de preguntas que se refieren a un acontecimiento o a varios que están relacionados. Se construye al superar la ingenuidad, los prejuicios y el tradicionalismo de las preguntas que inicialmente se hacen los que desean investigar” (Hidalgo Guzmán, 2004).

son distintivas de los docentes que laboramos en la Normal de Capulhuac, que a la vez es cobijada por el prestigio y la trayectoria histórica de formar a docentes de Educación Preescolar desde 1974.

La interpelación hace que la mirada regrese a las escuelas formadoras de docentes y se pregunte ¿cómo están formando al nuevo maestro? ¿Quiénes son los formadores de docentes? ¿Qué efecto produce la ausencia de diálogo y reflexión en los estudiantes? y ¿cómo es que afecta en su vida profesional?

Derivada de los planteamientos anteriores la mirada se perfila hacia los formadores de docentes quienes al ser producto de una formación positivista en algunos casos, como fundamento científico-ideológico de la tecnología educativa, se observa la relación pedagógica con los estudiantes, la influencia tecnócrata e instrumentalista en los estilos de enseñanza de tradición, que se manifiesta en el uso y abuso de monólogo, cargada de una serie de consignas, ejemplos y recomendaciones: *¡Así lo van hacer! ¡Debe ser así! ¡Eso es lo que tienes que observar! ¡Fíjate, por eso yo digo! ¡Vamos a pedir que ustedes tomen todas las riendas, total, total! ¡Porqué lo vas a identificar bien y lo vas a ocupar a lo largo!* En lo que respecta a los estudiantes, su participación se resumen en: *sí, así, ok, aja.*

Ante la carencia de diálogo y reflexión, el silencio aparece como mediador de los procesos formativos, la enseñanza se torna más instrumental, al querer que los estudiantes logren aprender la técnica. Además el estilo de docencia que acompaña, encuentra sentido desde el peso que le otorga la tradición académica, al legitimar el desarrollo de la práctica, que habita en el paradigma del maestro cumplido e institucional.

La cotidianeidad de la Escuela Normal de Capulhuac, está acompañada en gran parte de tradición académica, que dan cuenta de la forma de apropiación de las políticas educativas y el uso que se da a ellas, en los procesos formativos con las estudiantes y que se observa en los rituales al momento de instrumentarla; y en términos de comprender como se articulan con el problema de intervención, que genera en los estudiantes *silencios*, que al no ser advertidos ni tratados se prolongan en el tiempo.

En estas circunstancias es de notar que la práctica docente en momentos como éste, es insumo y artífice, al reconocer el impacto de las acciones pedagógicas, que generan en el escenario del aula, silencios prolongados, por la limitación para desarrollar el diálogo y reflexión con los estudiantes en este último tramo de la carrera. Porque se derivan de un modelo educativo diseñado para reproducir y no para reflexionar como se puede observar en el siguiente registro:

- Estudiante de 8° semestre: –entonces ¿mañana vamos a ir?
- Docente asesor: –sí, van a ir.
- Estudiante de 8° semestre: –entonces vamos a ir como si fuéramos...
- Docente asesor: –yo digo que sí, váyanse como si fueran un día de clases, lleven su bata, sus cosas, yo le voy avisar a la maestra, porque van a ir viendo los niños, como están, si hubo cambios.
- Estudiantes de 8° semestre: –¿qué está trabajando la maestra?
- Docente asesor: –lo que está trabajando la maestra, todo eso es bien importante, ¡aja! por eso debemos de permanecer toda la mañana ...²

El estilo de docencia que acompaña, tiene significado al reconocer que es parte y producto del sistema educativo mexicano. Y como integrante de éste, se reconoce que no siempre son asertivas algunas medidas que se implementa para atender las necesidades de actualización de sus maestros, que se realizan con medidas homogéneas, que nos regresan a la masificación y en consecuencia al desconocimiento de la realidad que vive el maestro mexicano. Por lo tanto para conocer la realidad del maestro es necesario hacer lectura, desde el mismo maestro, para encontrar el sentido de su hacer y no con medidas homogéneas que lo estandaricen.

Se advierte que la práctica adopta modelos de enseñanza que dificultan los procesos de un aprendizaje reflexivo, por la herencia cultural, que no es un problema exclusivo del ámbito educativo, es una repercusión cultural que se viene reproduciendo, desde nuestros abuelos, padres y ahora con nosotros, aprendimos muy bien a obedecer y a callar; así que en el momento de asumir el rol de profesor y enseñar, lo hacemos con los patrones culturales heredados. Y con la ausencia de diálogo

² Registro realizado “Seminario de análisis del trabajo docente”.

y reflexión, se niega la posibilidad de potenciar en los estudiantes el aprendizaje reflexivo, situación que se reproduce en los jóvenes estudiantes, que a su vez lo hacen desde el rol de docente en formación durante sus prácticas escolares, que realizan con los niños de las escuelas de adjuntía:

- Niños: -¿podemos ir al baño?
- Estudiante de 8º semestre: -sí, se forman en dos filas, vamos a ir al baño y ¡si no lo hacen como yo digo no van!³
- Estudiante de 8º semestre: -¡no se vale hacer tiradero!
- Docente en formación: -¡miren, me pongo jabón y me froto las manos! ¡No se vale así, ni así! ¡Debe hacerse así!⁴

En las circunstancias actuales de la formación inicial, la realidad arrebató sentido a la tradición y ambas se conjugan, en una mezcla de nostalgia, vista cada una como, pesimismo y ansiedad; ingredientes suficientes para desarrollar un estilo de docencia discursiva y reproductora que alienta al *silencio* a ocupar el lugar de mediador en los procesos formativos entre el asesor y los estudiantes. Y con ello serían dificultades para formar al estudiante en un proceso dinámico e interactivo como el que ofrece el diálogo reflexivo.

En estos términos, la tradición académica que nos acompaña, deja de ser un obstáculo para convertirse en un campo de oportunidad, que está en la herencia de saberse formador de formadores, con la posibilidad de pararse y mirar la realidad “desde” el lugar que nos ocupa y no de fuera, en la idea de encaminar un proyecto en común, que defina nuestro lugar como magisterio normalista profesionalizado, en el ejercicio de la formación docente en las Instituciones de Educación Superior en la actualidad.

Pocos somos los docentes que nos detenemos a reflexionar sobre los efectos que origina nuestra práctica pedagógica, es común que dejemos oculto en la cotidianidad de la rutina los efectos, sin mayor preocupación de saber que hemos cumplido con la tarea diaria. Sin embargo, en estos términos, el diálogo reflexivo adquiere un valor en la enseñanza superior, se considera el motor de la reflexión crítica, elemento necesario para que los nuevos docentes puedan desarrollar un aprendizaje reflexivo y afrontar la incertidumbre de los retos actuales de una sociedad mutante.

En estas circunstancias de la práctica del docente asesor, el diálogo reflexivo en la enseñanza superior, aspira trascender la idea de un estado inconsciente de la práctica a una enseñanza reflexiva intencionada desde los siguientes componentes:

El primer componente se refiere a la posibilidad que tiene el docente de aprender de su práctica, cuando reflexiona sobre su acción y la considera como un elemento del *saber*, que toma el papel de aprendizaje al momento de volver a la acción en una nueva situación, con una práctica reforzada (Schön, 1998).

El segundo componente, consiste en descubrir, desvelar y articular la actuación con la visión del aprendizaje obtenido de la experiencia vivida, al entender y conocer el procedimiento que realice para compartirlo, desde el punto de vista de quien la conoce bien. En este sentido la práctica reflexiva adquiere el papel de cuerpo de conocimiento, acción y práctica real, que permite llegar a dialogar y reflexionar en el seno del seminario con los estudiantes (Brockbank, 2002).

El tercer componente que ofrece el diálogo reflexivo, es hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva al otorgar sentido y significado a la reflexión que realizan sobre su práctica derivada de su experiencia, como a las reflexiones que efectúan sobre sus aprendizajes. En este sentido el estudiante es favorecido con un ambiente propicio en donde se pueda desarrollar hábitos reflexivos (Dewey citado en Brockbank, 2002), por la abundancia de preguntas que se plantean en la interacción entre los integrantes del equipo y que no están alejados de las preguntas que se plantean en la vida real. Así que en esta situación, también tiene la posibilidad de formularse preguntas asimismo, como sobre la evolución de sus aprendizajes (Schön, 1998).

³ Registro realizado en el acompañamiento del seminario de trabajo docente

⁴ Registro realizado en el acompañamiento del seminario de trabajo docente

Conclusiones

Desde los tres componentes mencionados, el diálogo reflexivo es el medio de expresión de las ideas sin autoritarismo, que trata de comprender otros puntos de vista, como resultado del ejercicio dialógico entre los estudiantes y el docente, al mismo tiempo que favorece un pensamiento crítico, producto de la experiencia y el saber, transformados en un saber pedagógico que aspira arribar a la profesionalización de la docencia y en lo que respecta a los estudiantes, devolverles la palabra.

Entonces el diálogo reflexivo, resulta la ventana que permite observar, conocer, analizar y cuestionar la práctica del docente asesor, en el escenario de la intervención. Los diálogos que de la práctica se derivan, son evidencias tangibles de la acción, que pueden revisarse tantas veces sea necesario a fin de identificar el proceso, los puntos de encuentro, desencuentro y los efectos de la acción en el aprendizaje de los estudiantes.

Al desarrollar el diálogo reflexivo, estamos fundamentando una pedagogía que se sustenta desde la relación del lenguaje y pensamiento como lo argumenta Vigotsky (1964); al mismo tiempo que la acción docente del asesor deja de ser un técnico o mero transmisor del currículum oficial para convertirse en un profesor reflexivo que busca mejorar continuamente su labor en bien de los intereses de los jóvenes estudiantes (Schön, 1998).

También el acceder a una postura dialógica reflexiva, significa instaurar esquemas reflexivos como lo menciona Bourdieu (Bourdieu citado en Perrenoud, 2004) para que el docente llegue a tomar conciencia de sus esquemas y tenga la posibilidad de adecuarlos en el caso de que no sean adecuados.

Así que el diálogo reflexivo representa la palabra, al hacer presencia en la interacción comunicativa, que va mediando el encuentro entre los mundos de los individuos y sus propósitos, porque es una acción que penetra en el pensamiento del otro. Además el diálogo reflexivo es reciprocidad, uno habla el otro escucha, uno pregunta el otro responde, luego uno es el otro y el otro es uno. Tal ejercicio dialéctico hace presencia en el cara a cara (Lévinas, 2000).

Al carecer las sesiones del Seminario de Análisis del Trabajo Docente de la acción didáctica que ofrece el diálogo reflexivo, representa un peligro latente para los falsos maestros que se desbordan en su palabrería, es decir en el discurso representativo del monólogo, carente de la presencia del otro y niega su misma existencia.

La enseñanza reflexiva, es el espacio de encuentro entre docente-alumno y el conocimiento, al permitir adentrarse en el ejercicio dialéctico reflexivo que representa la pregunta. El diálogo reflexivo nos expone ante el otro, en el acuerdo o desacuerdo, impulsa al consenso en el entrecruzamiento de los horizontes en un convencimiento, más que en un vencimiento.

Desde esta idea, el docente no es el que expone sus ideas en el ensayo de preguntas y respuestas, es quien otorga la palabra al estudiante y recupera la dialéctica como un arte de la conversación. La dialéctica permite el mutuo entendimiento y el encuentro de las realidades (Lipman, 1998).

El diálogo reflexivo en la enseñanza es algo más que un acto de buena voluntad para generar un conocimiento; se convierte en un acto de comunicación en el intercambio de ideas, en donde el alumno y docente han comprendido y se han encontrado, desde su historia personal y profesional.

Formarse como docente a partir del diálogo reflexivo, representa la posibilidad de liberar el pensamiento; también significa encontrarse en una alteridad que desde el origen de la palabra en latín hace alusión al “otro” como el uno es decir el “yo”. Por lo tanto, el diálogo reflexivo es el lugar del encuentro y la alteridad surge como la idea de ver al otro no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del otro.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. citado en Perrenoud (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (p. 79). España: Graó.
- Brockbank, A. y M. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata.
- Chacón, C. M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Investigación arbitrada*, 12(41), 1-12.
- Elliott citado en Pérez H. P. (1980). *Región e historia en México. Métodos de análisis regional. Estudios regionales y antropológicos* (pp. 123-145). Instituto Mora Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fierro, C. et al. (2003). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (pp. 17-50). Barcelona, España: Paidós.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso Sociedad*, 4, 597-614.
- Hidalgo, G. J. L. (1998). *La investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México: Pueblo Nuevo.
- (2004). Investigación militante. En: *Educación* (pp. 11-136). México: Pueblo Nuevo.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Latapí citado en Policarpo, C. A. (2005). El paradigma dominante en la formación de profesores de educación básica. *La formación inicial de profesores de educación básica en México* (1/9), 5(190), 1-12.
- Latapí S. P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia magistral durante el XXXV Aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003. *Cuadernos de discusión*, (6), 623-624.
- Pérez, G. A. (1990). El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica. En: Elliott, J., *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Pinto, G. M. (1994). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623-644.
- Policarpo, C. A. (2005). El paradigma dominante en la formación de profesores de educación básica. *La formación inicial de profesores de educación básica en México* (1/9), 5(190), 12.
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Editorial Taurus.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Sañudo, L. (1997). Entrevista en *Revista Educar*. México. Recuperado el 10 de enero de 2010 de: <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Lya.html>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Programa de Seminario de análisis del trabajo docente I y II de la Licenciatura en Educación Preescolar* (pp. 5-50). México.
- Sousa, S. citado en Quintar, E. IPECAL. (2005). *Aportes para definir nudos problemáticos* (pp. 1-7). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Vigotsky L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (pp. 9-97). Argentina: Editorial Lautaro.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (pp. 7-24). España: Graó.
- (2007). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* (pp. 14-51). España: Graó.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Vol. 1: Dialéctica y apropiación del presente: Las funciones de la totalidad. *Anthropos*, 74-98.

Caracterización de los movimientos retóricos de Documentos Receptionales (Tesis) en la Licenciatura en Educación Preescolar

Tomás Alfredo Moreno de León, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Esperanza de León Arellano, Escuela Normal Federal de Educadoras, Mtra. Estefanía Castañeda, México

Resumen: Este trabajo es una investigación sobre el análisis de género discursivo donde se caracterizaron los Documentos Receptionales (DR) elaborados por las alumnas de una Institución de Educación Superior (IES). El diseño que siguió la investigación fue el estudio de caso (Neiman y Quaranta, 2006). Se recurrió al modelo de Paltridge (2001) para caracterizar 18 de 96 DR donde se identificaron tres líneas temáticas (SEP, 1999), posteriormente se encontraron cinco líneas de investigación: (1) lenguaje; (2) socialización; (3) pensamiento matemático; (4) estrategias de enseñanza; y (5) gestión escolar y siete movimientos retóricos. Sin embargo, no todos los DR contaban con los mismos movimientos retóricos, por otro lado cuatro de los dieciocho DR abordaron temas muy generales en los que no se delimitaban los sujetos a estudiar, ni el contexto en el que realizaría la investigación, además nueve de los DR no contenía ninguna pregunta de investigación, mientras que el resto de los trabajos presentaban entre tres a veinte. Por lo tanto, una de las áreas de oportunidad de las tutoras de las futuras docentes es que reciban una capacitación en las diferentes teorías y enfoques para la enseñanza de la escritura académica.

Palabras clave: análisis de género, movimientos retóricos, lingüística aplicada

Abstract: This paper is an investigation about the discursive genre analysis, which was based on receptional documents elaborated by students of a higher education. The design followed by the research was case study. The Paltridge (2001) method was used to analyze 18 of 96 DRs, where 3 thematic lines were identified as well as 5 lines of investigation: 1) language; 2) socializations; 3) mathematical thoughts; 4) teaching strategies; and 5) school management, along with 7 rhetorical moves. The result showed that not all of the DRs had the same rhetorical moves, and for the 18 DRs covered too general of thematic which was not limited by the object of study nor the context in which the investigation would be done; also, 9 of the DRs lacked of a research question, while the rest of the papers presented from 3 to 20 of them. Therefore, one of the areas of opportunity for tutors of students who are doing DRs is that they receive training in the different areas and point of focus for the teaching of academic writing.

Keywords: Genre Analysis, Rhetorical Moves, Applied Linguistics

Introducción

En México las Escuelas Normales son Instituciones de Educación Superior que tienen el compromiso de formar a los futuros maestros que ejercerán la docencia en los distintos niveles de la Educación Básica; Preescolar, Primaria, Secundaria, entre otras más. Es a partir de 1984 que se solicita como requisito para ingresar el bachillerato, en el que no se señala especialidad específica para la docencia; la duración de esta profesión es de cuatro años. Es así como después de 1984 las Normales adquieren el nivel de Licenciatura y se ponen a la par con las Universidades del País.

En un intento por mejorar la calidad educativa de las Instituciones Formadoras de Docentes y de responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que demanda el contexto latinoamericano, específicamente México, dichas escuelas se han ocupado de crear espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos. De igual forma, el perfil de egreso está conformado por cinco competencias:

- 1) Habilidades intelectuales específicas
- 2) Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar

- 3) Competencias didácticas
- 4) Identidad profesional y ética
- 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela

Es precisamente en el primer rasgo del perfil de egreso en el que se encuentra que la estudiante al concluir su formación debe expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos en el Jardín de Niños.

Para determinar que estos rasgos del perfil de egreso se cumplen, es que se solicita elaborar un Documento Recepcional el cual debe de cumplir con requisitos estipulados por el grupo de docentes y directivos a cargo de las Escuelas Normales, a este grupo de docentes se le conoce como comunidad discursiva (Swales, 1990). En este sentido, una comunidad discursiva es un grupo de elementos: institución, profesores, investigadores, alumnos y lectores, que tienen en común el codificar y descodificar los documentos que se emplean cotidianamente. Estos documentos, por pertenecer a una comunidad discursiva, se les conocen como textos cerrados. Se les denomina textos cerrados porque están dirigidos específicamente a los integrantes de ciertas comunidades que conocen el campo de estudio en el cual se desarrollan estos documentos (Castro, 2011). Los géneros académicos recepcionales, o documentos recepcionales (DR) pertenecen a este tipo de textos.

Los DR en muchas ocasiones sufren una baja en su calidad al no cumplir con los objetivos trazados debido a que las escuelas al intentar producir más egresados aceptan que los textos no tengan las características que debieran tener como lo afirma Castro (2001):

La producción de tesis, tesinas y memorias debería ser una práctica de escritura constante en estas áreas; sin embargo, las presiones por incrementar el índice de titulación han deformado el fin último de este tipo de documentos dando como resultado textos que no responden ni a la calidad ni a los objetivos de escritura en la universidad (p. 385).

Los DR son redactados como requisito de titulación de diversos programas de estudio. Se trata de un género discursivo que, si bien tiene semejanzas con otros géneros de carácter académico y disciplinar, sólo tiene utilidad en el ámbito escolar. Sin embargo, cuando se redactan de acuerdo a las convenciones estipuladas, dan oportunidades a los alumnos para el pensamiento reflexivo y crítico que los preparan para participar en el mundo académico-profesional (SEP, 1999).

Bajo la problemática que implica definir un género discursivo es conveniente tomar en cuenta la postura cognitiva, mentalista y socioconstructivista (Parodi, 2009), es decir, contemplar a los productores del texto y su contexto. En este sentido, un DR es un escrito que han realizado las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en el último año de su formación. Estos DR tienen como propósito el combinar los conocimientos prácticos y teóricos que han adquirido los alumnos a lo largo de su preparación académica. Este tipo de documentos se pueden analizar de diferentes maneras, pero para la elaboración de este estudio se decidió hacerlo de acuerdo con el género discursivo (Parodi, 2008; 2008b; 2009). La principal razón por la cual se decidió iniciar con esta investigación fue que los estudiantes no siempre tienen una idea clara de la estructura, el contenido y el propósito de los DR, de esta manera hacer algunas propuestas para mejorar el desempeño en términos de comprender las demandas de la tarea que implica la redacción de un trabajo académico para obtener un título profesional.

Por otra parte, las alumnas y los profesores pocas veces interpretan los lineamientos para la redacción de los DR de la misma forma. Además, no se sabe con exactitud si los DR son ensayos o reportes de investigación, dada la ambigüedad con la que se refieren a ellos el documento guía (Secretaría de Educación Pública, 1999) es decir, las orientaciones que ofrecía la Secretaría de Educación Pública no tenían contemplado aspectos retóricos que permitieran conocer las características discursivas de este género. Los DR se solicitan a las alumnas de la institución a fin de que investiguen e innoven diferentes formas de enseñanza preescolar. El plan de estudios de la Licenciatura específica en el perfil de egreso que las alumnas deben tener la capacidad de planear, desarrollar y analizar una investigación con el propósito de resolver una problemática de su contexto escolar.

Los DR que escriben las alumnas deben ayudarles a construir nuevo conocimiento que contribuya al cambio de los sistemas educativos, mejorándolos continuamente, por el bien de los alumnos de educación preescolar. De ahí la importancia de que las futuras maestras tengan habilidades de escritura académica y que estas habilidades se reflejen en la calidad de sus DR.

1. La pregunta que se busca esclarecer con la realización de esta investigación es:
2. ¿Cómo se caracterizan los Documentos Receptionales como género discursivo escolar?

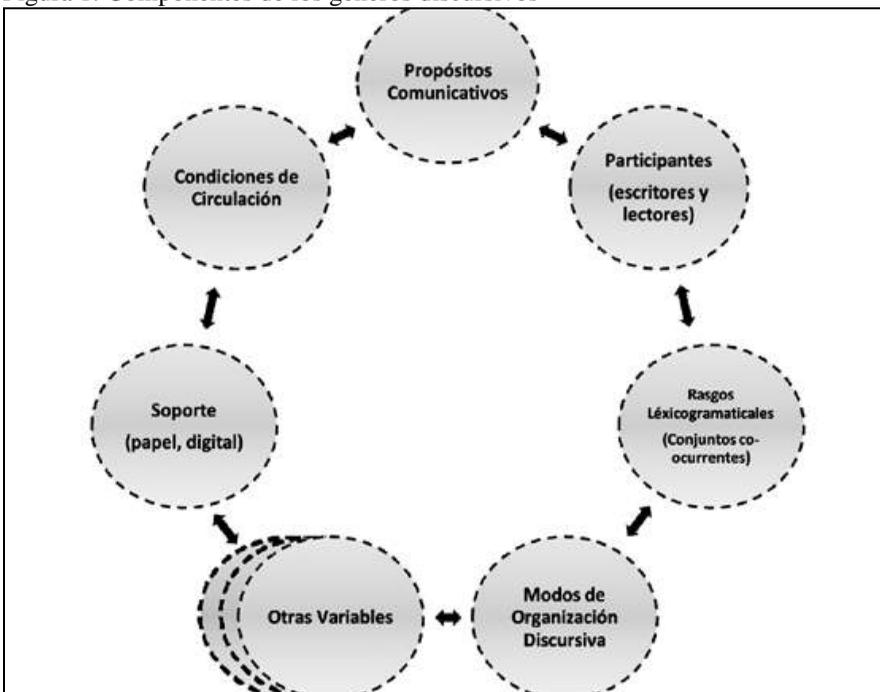
Por tanto, esta investigación se realizó con el propósito definir las características de los textos que redactan los alumnos de la Escuela Normal Federal de Educadoras. Es importante mencionar que el estudio examina la estructura de los textos, es decir, las prácticas retóricas, desde la función pragmática y semántica de cada uno de los movimientos retóricos detectados. La investigación, no analiza aspectos como la ortografía, la gramática o las ideas expuestas en los trabajos.

Marco teórico

Actualmente, existen una diversidad de definiciones sobre lo que es un género discursivo, provenientes de diferentes orientaciones teóricas-metodológicas. Desde las teorías de la Nueva Retórica (Bazerman, 2008); desde la lingüística aplicada (Swales, 1990; 2004); desde la Escuela de Sydney (Halliday, 1978; Martin & Rose, 2008); desde el análisis del discurso (van Dijk, 2002). El término género se refiere a una serie de convenciones discursivas que se apoyan en los conocimientos previos de los escritores y lectores que se almacenan en la memoria de cada persona, a partir de variables sociales, contextuales y cognitivas.

Los géneros son usos variados de la lengua, que se representan en rasgos lingüístico-textuales concretos y dependen del propósito comunicativo, de los participantes implicados, de los contextos de producción, de los ámbitos de uso, y de los medios que se utilicen, entre otros. Esos rasgos lingüístico-textuales se plasman en corpus representativos de textos concretos desde los cuales se perciben regularidades típicas que caracterizan a un género determinado (Parodi, 2008; 2008b; 2009).

Figura 1: Componentes de los géneros discursivos



Fuente: Parodi, 2008.

En el sentido del análisis discursivo de géneros, un elemento de suma importancia son los movimientos retóricos. Parodi (2008b) definió estos movimientos como unidades de discurso que desempeñan una función comunicativa. Identificó estos movimientos en segmentos de texto con características lingüísticas uniformes que comprenden uno o más “pasos”, en orden cronológico, para lograr el propósito comunicativo. En un estudio cuyo propósito era hacer un análisis detallado de los aspectos retóricos, léxico-gramaticales, sintácticos, pragmáticos y semánticos de una serie de artículos de investigación científica en el campo de la medicina humana, más específicamente en el tema de obesidad o algunos derivados de este tema. Parodi (2008b) utilizó un enfoque de análisis de género sistémico-funcional y examinó los movimientos estructurales.

En este trabajo se encontró que la mayoría de los artículos que analizó contenían 10 movimientos, casi obligatorios, que fueron los siguientes: (1) antecedentes; (2) un vacío en la investigación reciente; (3) propósito de la investigación; (4) análisis de la sección de métodos; (5) procedimiento experimental; (6) procedimientos de análisis de datos; (7) observaciones; (8) hallazgos principales; (9) limitantes del estudio; (10) conclusiones.

Bajo el mismo enfoque, Sabaj, Toro y Fuentes (2011) realizaron un estudio cuyo propósito era investigar si el modelo de Swales (1990) de las movidas retóricas, en el que utilizó artículos de investigación en inglés, era aplicable al análisis de género discursivo científico en español. Para ello, prepararon a 8 personas a fin de que analizaran los rasgos lingüísticos y estructurales de 24 artículos de investigación en español. Los aspectos a examinar en cada uno de los artículos eran los siguientes: referencia completa del artículo, resumen, especificación del corpus, disciplinas estudiadas, identificación y nombre de los movidas retóricas, identificación y nombre del paso, identificación y nombre de la parte súper-estructural, identificación de los rasgos lingüísticos y extracción de un ejemplo proporcionado por los mismos autores (Sabaj, Toro & Fuentes, 2011, p. 252).

Los resultados indicaron que los artículos de investigación en español mostraron 37 diferentes movidas retóricas, las cuales según Sabaj, Toro y Fuentes (2011), pueden ser utilizadas para la enseñanza de la escritura científica en español. Los investigadores concluyeron que en lugar simplemente de dar una guía para orientar a los alumnos, se les puede indicar con las movidas retóricas, la función específica de cada elemento de la investigación para adquirir una idea más clara en cómo redactarla.

En un trabajo similar de Ruiz y Santos (2010), quienes también analizaron los resúmenes - abstracts en inglés- de tres artículos de investigación redactados en español. Como es bien sabido, en todo artículo se escribe al inicio un resumen sobre los aspectos más importantes de la investigación, y en algunas revistas se solicita que este resumen se escriba en otros idiomas, principalmente en inglés. El estudio examinó específicamente el tiempo, aspecto modo verbal, uso de palabras técnicas, cohesión y aplicación. Aun cuando el corpus del estudio fue de solamente tres artículos, el grado de profundidad del análisis fue alto. Los resultados del estudio indicaron que los textos presentaban cinco movimientos retóricos. Esta información permitió a los profesores de segunda lengua diseñar materiales para el desarrollo de habilidades de comprensión y producción del discurso académico.

Bajo esta revisión de literatura, se puede decir que el análisis discursivo a través de los movimientos retóricos permiten caracterizar diferentes tipos de textos así como apartados específicos, desde títulos hasta conclusiones (Sabaj, Toro y Fuentes, 2011; Swales, 2009), ya que a pesar que se les denomine con un mismo signo (tesis, documento recepcional, investigación) existen diferentes pautas y estructuras prototípicas diseñadas por una comunidad en particular (Ruiz & Santos, 2010). Es así que se pueden presentar problemáticas específicas de acuerdo al contexto (Parodi, 2008, 2008b, 2009).

Metodología

El diseño utilizado en esta investigación fue de estudio de caso. De acuerdo a Neiman y Quaranta (2006), “El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (p. 220). Además, un caso debe investigarse “en el campo”; debe tener el

propósito de conocer las propiedades de un solo caso; y debe analizar un fenómeno único, instancia o ejemplo (Gerring, 2004). En este estudio solamente se analizaron los trabajos realizados por alumnas de la generación 2004-2008.

Corpus de Documentos Receptionales

El material que se utilizó para el análisis de esta investigación fue, un corpus de 18 DR redactados por la generación 2004-2008 de la institución. La escuela normal contaba con la colección de los DR de las generaciones 2004-2008, 2005-2009, 2006-2010 y 2007-2011. Se tomó la decisión de usar la primera generación de trabajos por ser la primera generación en tener los DR en forma digital. Es importante señalar que cuando se hizo la petición de los DR, se nos informó de la existencia de 107 DR que se tenían archivados, sin embargo, solamente 96 de ellos pudieron abrirse; no se pudo determinar la razón de la ausencia de información en los 11 archivos restantes.

Análisis de los datos

El análisis de los datos siguió cuatro fases:

En la primera, se realizó en el análisis de los DR. Se clasificaron 96 trabajos, de acuerdo a las líneas temáticas que sugiere el Programa de Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptional, los cuales son Análisis de Caso, Experiencias de Trabajo y Gestión Escolar y Procesos Educativos (SEP, 1999).

En la segunda, se identificaron las líneas de investigación propuestas por el Programa de Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptional. Una vez clasificados los 96 DR de acuerdo a líneas temáticas y líneas de investigación, la tercera fase consistió en seleccionar 4 trabajos de cada línea, buscando aquellos que presentaran mayores contrastes, a excepción de los trabajos de la Línea de Investigación Gestión Escolar y Procesos Educativos, para la que solamente existían dos trabajos. El propósito de esta clasificación fue caracterizar los DR que se redactaron en el contexto específico de la institución en cuestión.

Finalmente, los 18 DR se sometieron a un análisis profundo (Maaranen, 2010), ubicándolos en una tabla para determinar los movimientos retóricos de este género.

Resultados y discusión

Se identificaron siete movimientos retóricos en los 18 DR examinados. Es importante mencionar que no todos los DR contaban con la misma estructura y algunos carecieron de algunos de los movimientos retóricos (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Caracterización de los movimientos retóricos de Documentos Receptionales (Tesis) en la Licenciatura de Educación Preescolar

<i>Estructura del DR</i>	<i>Función pragmática de acuerdo al Programa de orientaciones</i>	<i>Movimientos retóricos</i>
Título	Identificar la línea temática, tema y grado escolar de preescolar	----
Introducción	Presentará en términos generales el contenido del trabajo: el tema seleccionado, sus razones personales, los propósitos de estudio que se planteó y los que alcanzó, así como las actividades de indagación que realizó, las dificultades que enfrentó durante el trabajo y la utilidad que para su formación profesional le aporta dicho trabajo. Además de agregar una síntesis de lo que realmente logró la estudiante.	<i>1 introducir al tema o presentar la estructura del DR</i>

<i>Estructura del DR</i>	<i>Función pragmática de acuerdo al Programa de orientaciones</i>	<i>Movimientos retóricos</i>
Tema de estudio	Según la línea temática elegida, en este apartado la estudiante incluirá una descripción del tema de estudio y las preguntas centrales que se propuso responder en su desarrollo, así como los conocimientos (obtenidos de la experiencia y de la revisión bibliográfica) que hacen que esas preguntas sean importantes de responder en su formación profesional y en el conocimiento del hecho o proceso educativo seleccionado.	2 propósito general del trabajo 3 propósitos específicos 4 preguntas de investigación (no todos los DR tenían preguntas)
Desarrollo del Tema	Esta parte está dedicada a responder las preguntas centrales formuladas por la estudiante y cuya respuesta se obtiene a través de las actividades de indagación: incluye la descripción de los casos estudiados o la reconstrucción de las secuencias didácticas, la explicación y la demostración de las conclusiones respecto a las respuestas de cada pregunta.	5 técnicas o instrumentos de recolección de los datos (pocos DR explicaban el proceso de recolección de datos) 6 resultados (no hay discusión con textos empíricos)
Conclusiones	En esta parte la estudiante expone en forma sintética las respuestas a las preguntas que formuló para realizar su estudio, explica en qué casos obtuvo respuestas provisionales y señala los nuevos problemas que el estudio le permitió descubrir, mismos que expresará como retos a seguir estudiando.	7 conclusiones alcanzadas

Fuente: *Elaboración propia.*

Después de examinar los 96 DR de la generación 2004-2008 de Licenciadas en Educación Preescolar, se pudo apreciar una tendencia que favorece a la línea temática *Experiencias de Trabajo*. Esta línea temática fue abordada por el 88% de la totalidad de los 96 DR, mientras que *Análisis de Caso* fue escogido para el 10% y *Gestión Escolar y Procesos Educativos* fue la línea temática seleccionada para el 2% de los DR (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: Temáticas abordadas en los Documentos Receptionales

<i>Temática</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Experiencias de Trabajo	84	88
Análisis de Caso	10	10
Gestión Escolar y Procesos Educativos	2	2
Total	96	100%

Fuente: *Elaboración propia.*

Se realizó el mismo procedimiento, pero ahora solamente con los 18 DR que se seleccionaron como muestra. Se observó la misma tendencia. El 22% de los trabajos abordaron las líneas de investigación *Técnicas de enseñanza, Lenguaje, Socialización y Pensamiento Matemático*, -de cada línea-, en tanto, la línea de investigación *Gestión escolar* se abordó en el 12% de los 18 Documentos Receptionales (ver Cuadro 3).

Cuadro 3: Líneas de investigación de los DR seleccionados

<i>Tema</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Técnicas de enseñanza	4	22
Lenguaje	4	22
Socialización	4	22
Pensamiento Matemático	4	22
Gestión escolar	2	12
Total	18	100

Fuente: *Elaboración propia.*

De acuerdo a Maaranen (2010) se examinaron los títulos de los DR y se encontró que algunos de los títulos eran muy generales lo que no permite *1 introducir al tema*. Al revisar los DR, se pudo constatar que algunos implicaban diseñar y aplicar actividades didácticas para desarrollar múltiples habilidades como *conteo, medición, ubicación espacial, percepción y geométrica*, lo cual es difícil de realizar en una sola intervención pedagógica. Otros títulos implicaban analizar resultados de enseñanza en niños de diferentes grados, de diversos planteles de preescolar y durante periodos de tiempo demasiado amplios (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Ejemplos de 5 títulos de DR y cantidad de palabras

Ejemplos de títulos	Cantidad de palabras
La influencia de la familia en el aprendizaje de los niños preescolares	12
El trabajo de la lectoescritura a través de los campos formativos	11
La iniciación a la lectoescritura en niños de preescolar	9
La importancia de la lectoescritura en el proceso enseñanza aprendizaje	10
El lenguaje como medio de aprendizaje en el preescolar	9

Fuente: *Elaboración propia.*

En el Cuadro 6 se muestran que el 75% de los 96 títulos de los DR sí cumplían con los requerimientos del Programa de Orientaciones mientras que el 25% no cumplían con las especificaciones de delimitación del tema señalado.

Cuadro 6. Títulos de los DR

<i>Título</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Que no cumplen con los requerimientos de los del Programa de Orientaciones.	24	25
Que cumplen con los requerimientos de los del Programa de Orientaciones.	72	75
Total	96	100

Fuente: *Elaboración propia.*

Otro aspecto importante de los DR es el *2 propósito general del trabajo*. El 44% de los 18 DR analizados tenían el propósito de conocer, analizar y/o exponer principales causas que afectan la adquisición de conocimiento de los infantes; el 22% tenían el propósito de reportar el avance de conocimientos de una habilidad específica de los infantes. El resto de los DR tenían propósitos, como: conocer mejor el funcionamiento de un Jardín de niños (11%), contribuir a la formación docente de las educadoras y futuras docentes (11%), familiarizar a los niños preescolares con nuevos conocimientos (6%), y se encontró que un DR no mencionaba ningún tipo de propósito por el cual fue escrito (ver cuadro 7).

Cuadro 7. Propósitos Generales de los DR

<i>Propósitos Generales</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Conocer, analizar y/o exponer principales causas que afectan la adquisición de conocimiento de los infantes.	8	44
Reportar el avance de conocimientos de una habilidad específica de los infantes.	4	22
Conocer y mejorar aspectos de funcionamiento de un jardín de niños.	2	11
Contribuir a la formación docente de las educadoras y futuras docentes.	2	11
Familiarizar a los niños preescolares con nuevos conocimientos.	1	6
Sin propósito	1	6
Total	18	100

Fuente: *Elaboración propia.*

Después de haber obtenido los datos del Cuadro 8, se realizó el mismo procedimiento, pero esta vez con los 3 *propósitos específicos*, que a continuación son mostrados en el Cuadro 8. El porcentaje más alto lo alcanzó la categoría de los propósitos específicos que están relacionados con el conocer cómo las personas que interactúan más tiempo con los preescolares influyen en el aprendizaje de los niños (39%). Ésto pudiera indicar que las educadoras tienen preocupación por estudiar cómo las personas con las que socializa el infante afectan su rendimiento. Otros propósitos de los DR fueron: desarrollar e implementar estrategias (17%), conocer uso de material didáctico (17%), conocer desarrollo e intervención con alumnos con Síndrome de Down (11%), y describir desarrollo de habilidades de lenguaje (11%). El 5% de los trabajos no mencionó propósitos de la investigación.

Cuadro 8. Propósitos Específicos de los DR

<i>Propósitos Específicos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Conocer como las personas que interactúan más tiempo con los preescolares influyen en el aprendizaje de los mismos.	7	39
Desarrollar e implementar estrategias que ayuden el fácil aprendizaje de los preescolares.	3	17
Conocer el uso de material didáctico y de apoyo para desarrollar las diferentes habilidades de los preescolares.	3	17
Conocer el desarrollo y la intervención adecuada de los alumnos con Síndrome de Down.	2	11
Describir el desarrollo de las habilidades del lenguaje en los preescolares.	2	11
Sin mencionar propósitos específicos.	1	5
Total	18	100

Fuente: *Elaboración propia.*

Un aspecto que sin duda captó la atención de este estudio fue el de las 4 *preguntas de investigación*. Aun cuando el Programa de Orientaciones para la Elaboración del Documento Recepcional (Secretaría de Educación Pública, 1999) señala que las preguntas de investigación sirven para guiar a la alumna en su investigación, el 50% de los trabajos examinados no contaba con preguntas de investigación. En contraste, se encontró que el 5% de los trabajos incluían de 1 a 5 preguntas de investigación, mientras que el 22% tenían de 6 a 11 preguntas, el 17% de 12 a 18 preguntas y el 5% de los trabajos tenían 19 preguntas o más (ver Cuadro 9).

Cuadro 9. Número de Preguntas de Investigación de los DR

<i>Preguntas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
0	9	50
1 a 5	1	5
6 a 11	4	22
12 a 18	3	17
19 o más	1	5
Total	18	100

Fuente: Elaboración propia.

En los DR, no se identificó algún apartado o sección destinado a exponer las 5 *técnicas o instrumentos de recolección de los datos*. En el 39% de los 18 documentos se indicó que se utilizaron la observación y las entrevistas; en el 33% se empleó la observación; en el 11% no se mencionaron las técnicas empleadas; en el 11% se utilizaron entrevistas; y en el 6% se usó la observación y el análisis de estrategias empleadas. En el Cuadro 10 se muestran las técnicas más empleadas por las normalistas, según lo señalan en los Documentos Receptoriales.

Cuadro 10. Técnicas de Investigación Empleadas en los DR

<i>Técnicas empleadas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Observación apoyada con entrevista	7	39
Observación	6	33
No se mencionan técnicas usadas	2	11
Entrevistas	2	11
Observación y análisis de estrategias aplicadas	1	6
Total	18	100

Fuente: Elaboración propia.

Al examinar los 18 DR se pudo observar que las autoras no incluyen información detallada de las técnicas de investigación empleadas y tampoco toman en consideración los resultados o conclusiones de otros autores del mismo campo o de otros Documentos Receptoriales realizados por otras alumnas. En cuanto a los resultados, se pueden observar que, existe una tendencia a reportar los avances de las prácticas, pero no se concretan a los aprendizajes de los estudiantes, también incluyen aprendizajes de su desempeño docente (ver Tabla 11). Sin embargo, de acuerdo a las técnicas de investigación empleadas, son resultados que no especifican su origen o sistematización.

Cuadro 11. Resultados plasmados en los DR

<i>Resultados</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Problemáticas durante la práctica	6	33
Avances gestiones	1	5.5
Aprendizajes de los estudiantes	6	33
Aprendizaje de la profesora en formación	5	27.5
Total	18	100

Fuente: Elaboración propia.

De ahí que aunque las investigaciones obtengan resultados similares o relacionados, nunca se establece relación entre ellos. Se encontraron 5 tipos de 7 *conclusiones alcanzadas* dentro de los 18 DR examinados, mismos que se presentan en el Cuadro 12.

Cuadro 12. Conclusiones alcanzadas en los DR

<i>Conclusiones</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Importancia de utilizar las habilidades de los infantes como estrategias de enseñanza.	5	28
Dirigidas a las actividades de las cuales las educadoras son responsables en el aula de clases.	4	22
Afirman que los niños son producto de la interacción con el contexto familiar y social.	4	22
Discrepan con conceptos de la educación preescolar.	3	17
Dedicadas a establecer parámetros de desarrollo de infantes de acuerdo a sus edades.	2	11
Total	18	100

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Este artículo analizó los DR de la generación 2004-2008 de una Escuela Normal Federal de Educadoras al noreste de México. Se examinaron 96 DR de los cuales sólo 18 cumplieron con los parámetros para ser analizados como géneros discursivos. Los trabajos fueron redactados por las ahora ex alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar. El propósito de este estudio era hacer una modesta contribución a este campo de investigación, pues como lo mencionan Sabaj, Toro y Fuentes (2011), existen muy pocas publicaciones al respecto.

Con relación a la caracterización de los Documentos Receptionales como género discursivo escolar, se encontró que los DR tienen 7 movimientos retóricos; 1 introducir al tema, 2 propósito general del trabajo, 3 propósitos específicos, 4 preguntas de investigación, 5 técnicas o instrumentos de recolección de los datos, 6 resultados y 7 conclusiones alcanzadas.

Sin embargo, el Programa de Orientaciones para la elaboración de los Documentos Receptionales solamente establece 4 secciones y no incluye la retórica que deberán de seguir las autoras. En cuanto a los temas que seleccionan las educadoras, se encontró que el 25% de los DR abordaron temas muy generales en los que no se delimitaban los sujetos a estudiar, ni el contexto en el que realizaría la investigación. Ésto dificulta la comprensión de los trabajos. Por otra parte, el 50% de los 18 DR no contenía ninguna pregunta de investigación, mientras que el otro 50% de los trabajos contenía entre 3 y 20 preguntas. Éste es un rango muy amplio y se debe a la interpretación que cada asesor le da al Programa de Orientaciones. Al existir una diferencia tan significativa se llega a la conclusión que cada asesor tiene una concepción distinta de los DR, trabaja en forma aislada y no conversa o acuerda con los otros asesores sobre lo que solicitarán en la redacción a las alumnas.

REFERENCIAS

- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres and activity systems. How texts organize activity and people. En *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practice* (pp. 309-340). Mahwah, Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Castro, M. C. (2011). Alfabetización académica y géneros discursivos: los textos recepcionales en el nuevo contexto de titulación en la universidad. *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas* (pp. 372-388). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. *American Political Science Review* 98(2), 341–54.
- Halliday, M.A.K. (1978). Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Meaning. En *American Anthropologist* (pp. 60-61). London: Edward Arnold.
- Maaranen, K. (2010). Teacher Students' MA Theses—A Gateway to Analytic Thinking About Teaching? A Case Study of Finnish Primary School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(5), 487–500.
- Martín, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London, Equinox.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación. En V. de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer. Chile: *Ediciones Universitarias de Valparaíso*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- (2008b). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-36). Valparaíso: EUV.
- (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana.
- Ruiz, A. & Santos, S. (2010). Análisis de género discursivo en la redacción académica del área de la salud: el caso del resumen o abstract. *Jornadas de lengua*, 117-132.
- Sabaj, O. Toro, P. & Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Omázein* 2(24), 245-271.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*. México: SEP.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. London: Cambridge University Press.
- (2004). *Academic genres*. Cambridge: C.U.P.
- (2009). Worlds of genre-metaphors of genre. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 3-16). Indiana: Parlor Press.
- van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social* (1), 18-24.

Incorporación de tablets en la educación superior: una experiencia aplicada

Moisés Benites, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Angie Vásquez, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Agueda Mija, Colegios Peruanos Innova Schools, Perú
Pedro Garret, Ministerio de Educación del Perú, Perú

Resumen: La incorporación de tecnologías representa una tendencia mayoritaria dentro del sistema educativo, pues constituye un medio eficiente de acceder, organizar y analizar diversos tipos de información, generando posibilidades de potenciar la educación. Al respecto, la educación superior se encuentra tratando de integrar de forma efectiva dichas tecnologías, dentro de las cuales no pueden dejarse de lado los dispositivos móviles. Como se menciona en cifras nacionales, el uso de laptops, smartphones y tablets se halla en aumento en la población, realidad que no escapa a las aulas universitarias. Dado que las experiencias internacionales con estos dispositivos hallan resultados controversiales y existe poca documentación en el contexto nacional, el presente estudio tuvo por objetivo identificar los aportes y limitaciones del empleo de tablets (Apple iPad 2) en 3 docentes y 13 estudiantes de una universidad privada de Lima, pertenecientes a las especialidades de Antropología y Química. La experiencia de los participantes se recogió fundamentalmente mediante focus groups y entrevistas en profundidad. Los resultados de la experiencia reportan diversos usos académicos, tanto transversales como particulares a los cursos en cuestión. Se resalta la versatilidad del equipo para proveer diferentes herramientas y su portabilidad para ser empleado en variados ámbitos. Entre las dificultades se encuentran la necesidad de mayor tiempo de exploración y dominio del equipo por parte de los participantes, el costo de algunas aplicaciones y las dificultades de conectividad del campus. Los resultados permiten sentar lineamientos prácticos para la integración de las tablets en las aulas universitarias.

Palabras clave: tecnología de la información, tecnología educacional, enseñanza superior, enseñanza multimedia, medios electrónicos

Abstract: The incorporation of technology is a major trend in education systems as it constitutes an efficient tool to access, organize and analyze different types of information, creating opportunities to enhance education. In this regard, higher education is trying to effectively integrate these technologies, among which cannot be ignored mobile devices. National data mentioned the use of laptops, smartphones and tablets is increasing among the population, situation that's not different in the university classroom. As international experience with these devices are controversial results and there is little documentation on national context, this study aimed to identify the contributions and limitations of the use of tablets (Apple iPad 2) in 3 teachers and 13 students from a private university in Lima belonging to the fields of Anthropology and Chemistry. The perceptions and opinions of the participants were mainly collected through focus groups and interviews. The results of the experience reported various academic uses, both transverse and specific for the courses of study. Features as versatility and portability are highlighted to provide different tools for use in many fields. Among the difficulties are the need for more time for exploration and mastery of equipment by the participants, the cost of some applications and campus connectivity difficulties. The results allow to establish practical guidelines for integrating tablets in university classrooms.

Keywords: Information Technology, Educational Technology, Higher Education, Multimedia Instruction, Electronic Media

Introducción

Las TIC en el ámbito educativo

En la sociedad actual, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) juegan un rol fundamental para las personas, pues han significado un cambio en la forma en que acceden a la información y al conocimiento (Monereo & Pozo, 2007; Coll, 2004). Las computadoras, la

multimedia, el internet y los dispositivos móviles -sólo por mencionar algunos- han permitido el acceso a variados contenidos en diversos formatos (escrito, gráfico, sonoro, animado) y han facilitado la difusión y el uso compartido de los mismos.

En el ámbito educativo, estas características impulsan los esfuerzos de innovación, la formación de comunidades de aprendizaje y la puesta en común de buenas prácticas (Camacho & Lara, 2011; Jaramillo, Castañeda & Pimentá, 2009). Debido a esta situación, las nuevas tecnologías son consideradas como un instrumento que permite conectarse local y globalmente (Severín, 2011). De este modo, cada avance tecnológico tiene como finalidad satisfacer la necesidad de conectarse al mundo de manera permanente, lo que genera condiciones de base para establecer un nuevo paradigma social, educativo y cultural (Cantillo, Roura & Sánchez, 2012).

En relación a lo anterior, la denominada Sociedad del Conocimiento -“cuyos procesos y prácticas se basan en la producción, la distribución y el uso del conocimiento” (Castaño, 2008, p. 34)- plantea que las principales necesidades actuales se orientan al proceso de aprendizaje continuo para el desempeño profesional como para el desarrollo de la vida cotidiana (Cantillo et al., 2012). Frente a estos cambios, surgen diferentes tipos de tecnologías que permiten satisfacer necesidades personales y profesionales, incluyendo las de índole educativo.

Bajo este panorama, la incorporación de las tecnologías se está convirtiendo en una tendencia mayoritaria al interior del sistema educativo, ocasionando cambios notables en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces, se ha producido un “desplazamiento de los procesos de formación desde los entornos convencionales hacia otros ámbitos, con una demanda generalizada a que los estudiantes [desarrollen] las competencias necesarias para el aprendizaje continuo” (Salinas, 2004, p. 1).

En consonancia con lo anterior, es importante que los estudiantes adquieran nuevas competencias para desenvolverse con éxito en la sociedad actual, lo que implica ser capaces de beneficiarse de las herramientas digitales de manera significativa en diversos ámbitos (Severín, 2011; Area, 2010; Navarro & Barrios, 2010; Ananiadou & Claro, 2009; Partnership for 21st Century Skills, 2008; Vivancos, 2008; NCREL & Metiri Group, 2003). Precisamente, uno de los principales escenarios sociales es el educativo, pues les permitirá a sus diferentes actores crear y compartir conocimientos, participar en comunidades de aprendizaje, desarrollar e integrar recursos digitales, construir nuevos conocimientos con base en diferentes medios y fuentes de información, entre otras actividades. Es decir, utilizar “la web [y las herramientas tecnológicas] como medio y recurso para la realización de actividades formativas” (Castaño, 2008, p. 42).

En esta línea, actualmente se considera que las competencias básicas en términos de alfabetización digital son el acceso y uso de la información, la adaptación a los cambios constantes de herramientas, y la habilidad para colaborar y hacer aportes individuales. Además de ello, también es importante el dominio de las nuevas tecnologías y aplicaciones que se van incorporando, especialmente si se utilizan de manera efectiva para investigar, organizar, evaluar y compartir información siendo ciudadanos de un nuevo tipo de sociedad digitalizada (Partnership for 21st Century Skills, 2009). De manera complementaria, se exige de los individuos gran capacidad de aprendizaje, adaptabilidad y flexibilidad para incorporar las TIC en su educación en los diferentes niveles académicos.

Acordes con esta tendencia, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) reporta que más del 25% de los hogares del país tienen al menos una computadora, más del 20% posee acceso a internet y más del 80% cuenta con al menos un miembro que dispone de un celular (INEI, 2012). Adicional a ello, según datos de Ipsos Apoyo (2012), alrededor del 16% de la población posee un smartpho- ne. En este contexto, se estima que para el 2015 el 80% de las personas que accedan a internet a nivel global lo harán desde dispositivos móviles (Johnson, Smith, Willis, Levine & Haywood, 2011).

Adicionalmente, en el Perú existen algunas iniciativas de incorporación de las TIC en la educación de carácter público y alcance nacional, principalmente en la educación básica. Programas como el Proyecto Huascarán, la creación de la Dirección General de Tecnologías Educativas (DIGETE) y el Programa Una Laptop por Niño (UNICEF, 2013) corresponden a estas propuestas. Con ellas se buscó mejorar la calidad de la educación pública, prestando atención especial a los niños de zonas rurales con mayor índice de pobreza. Los resultados obtenidos de estas experiencias indican que aumentó significativamente el acceso a computadoras por parte de los estudiantes y se incrementaron las competencias digitales rela-

cionadas a sus aplicaciones. Sin embargo, no se encontró una mejora en los aprendizajes concretos en Lengua y Matemática (UNICEF, 2013; Cristia, Ibararán, Cueto, Santiago & Severín, 2012).

De acuerdo con lo anterior, Chumpitaz y Rivero (2012) precisan elementos fundamentales para la integración de las TIC en la educación. Por ejemplo, que se utilicen para desarrollar contenidos puntuales de los cursos, aprovechando herramientas como las bases de datos, la búsqueda por Internet, los procesadores de textos y los programas para crear presentaciones y compartir información. También se exigen cambios en el enfoque pedagógico del docente, de uno tradicional a uno que incluya las TIC (Nussbaum & Rodríguez, 2010; Sunkel, 2006). Por ello, se propone que el profesor asuma un rol de mediador, que fomente en los estudiantes ser aprendices activos y constructores de su propio conocimiento y que las TIC no sean solo medios, sino también herramientas que determinen nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje (Chumpitaz & Rivero, 2012; Coll, 2004).

Las TIC y su incorporación en la educación superior

Frente a este panorama, las instituciones de educación superior han venido experimentando cambios y realizando iniciativas para convertirse en contextos altamente tecnológicos, debido a que han entendido que el uso pertinente de las TIC y los procesos de innovación que las incorporan les permiten alcanzar sus principales objetivos (UNESCO, 1998). Así, para que las instituciones de educación superior concreten su misión de formar en sus estudiantes las competencias mencionadas, deben integrar el uso apropiado de las TIC en su plan estratégico institucional y en los planes de estudio de las diversas especialidades, tomando en cuenta sus necesidades formativas específicas.

Bajo este contexto, los repositorios de recursos abiertos, las plataformas educativas, las redes colaborativas, las aplicaciones para dispositivos móviles, los cursos masivos en línea (MOOC por sus siglas en inglés), las herramientas virtuales con realidad aumentada, los videojuegos, entre otras, son reconocidas como las tecnologías emergentes que poseen un potencial considerable para la docencia, el aprendizaje y la investigación creativa (Johnson, Adams & Cummins, 2012; Adelsberger, Pawlowski & Sampson, 2008). Dichas tecnologías incorporan características de hipertextualidad, interactividad, conectividad y colectividad (Dussel, 2011; Coll, 2004), lo que implica una modificación en el procesamiento de la información (Small & Vorgan, 2009), pues estos elementos facilitan la producción de saberes formales (basados en el currículo de una carrera y certificados por una institución) e informales (cotidianos o aprendidos en contextos no formales y sin certificación) (Greenfield, 2009).

A partir de lo descrito, se comprende la necesidad de la transformación de la práctica docente y el interés de algunas universidades por incorporar el uso de diferentes aplicaciones como páginas web, foros, blogs, wikis, aulas virtuales, webquests y cyberguides (UNMSM, 2011). También se halla el uso de repositorios virtuales, videoconferencias para clases a distancia, la transmisión en directo de eventos, el acceso online a programas especializados y el empleo de plataformas educativas como Moodle para la gestión de cursos (DIA, 2013).

De igual manera, Chumpitaz y Rivero (2012) reportan que los dispositivos más usados por los docentes con fines pedagógicos son las computadoras, las laptops y los smartphones. Entre la utilidad dada a los mismos se halla la búsqueda de información, la participación en redes sociales y la descarga de materiales con fines educativos o de entretenimiento. También se encontró que el 62% de los profesores consideraba tener fácil acceso a programas y aplicaciones informáticas útiles para su curso y que el 60% estaba de acuerdo con que actualmente en Internet se encuentra una gran variedad de recursos interesantes para su asignatura. Paradójicamente, aunque un alto porcentaje de encuestados (95%) mencionó utilizar las TIC en sus clases, solo se consideraron como usuarios frecuentes a menos de la mitad.

En esta línea, los profesores consideran que la incorporación de TIC conlleva a la realización de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, consideran que los recursos más utilizados son las bases de datos y bibliotecas virtuales, así como la búsqueda en Internet, la creación de tareas para el curso, así como los programas informáticos básicos. De manera complementaria, los profesores mencionan que el uso de las TIC permite monitorear a los estudiantes y enviarles constantemente información en diferentes formatos. A pesar de ello, también se reportan desventajas como la

posibilidad de que algunos estudiantes se copien o que solo se usen algunos materiales para estudiar y no todos (Chumpitaz & Rivero, 2012).

Aprendizaje móvil, tablets y educación superior

Esas tecnologías poseen la gran ventaja de permitir el acceso al contenido impartido desde cualquier lugar y en cualquier momento, ya sea de forma individual o grupal, características que facilitan el aprendizaje (Cantillo et al., 2012). En este contexto, ha cobrado gran relevancia el denominado m-Learning (proveniente de los vocablos ingleses “Mobile Learning”), el cual se refiere al conjunto de formas en que la gente aprende mientras está en movimiento, trascendiendo las condiciones espacio-tiempo a través de dispositivos con alguna forma de conectividad inalámbrica (Camacho & Lara, 2011; Rosman, 2008; Kim, Mims & Holmes, 2006).

Estas características propician que el usuario-estudiante no requiera estar en un determinado lugar para que se lleve a cabo su aprendizaje, sino más bien permite que se genere en cualquier momento sin importar dónde se encuentre. Además, dado el tamaño de los dispositivos y los avances en cuanto a redes inalámbricas y conectividad, el m-Learning permite que el desarrollo de los aprendizajes se pueda realizar a toda hora y en cualquier sitio donde se considere oportuno (Cabrera, González & Castillo, 2012). En resumen, los dispositivos móviles (netbooks, notebooks, tablets y smartphones), sumadas a sus bondades técnicas, brindan una serie de beneficios pedagógicos orientados al aprendizaje activo, situado, colaborativo, flexible, espontáneo e informal (Ally, 2012; Cantillo et al., 2012). En palabras de Camacho y Lara (2011), “estos nuevos dispositivos, cada vez más accesibles e intuitivos, están mejorando nuestra capacidad para entretenernos y comunicarnos, pero también para trabajar y aprender” (p. 23).

A manera de síntesis, integrar los nuevos avances en las tecnologías, más precisamente los dispositivos móviles, ofrece una amplia gama de posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ally, 2012; Cantillo et al., 2012; Johnson et al., 2012; Camacho & Lara, 2011; Johnson et al., 2011; Rosman, 2008; Kim et al., 2006; Coll, 2004). Cabe resaltar que los dispositivos móviles deben ser considerados como herramientas que actúan como mediadores del aprendizaje y del funcionamiento cognitivo (Díaz-Barriga, 2005), mas no solo como artefactos físicos.

En este marco de incorporación de dispositivos móviles en el ámbito educativo en sus distintos niveles, es importante mencionar que hoy en día existen altas expectativas respecto al potencial de las tablets como principal insumo de los modelos 1 a 1, gracias a sus características prometedoras y su veloz tasa de adopción en los últimos años. De acuerdo a lo anterior, las experiencias sobre el uso de tablets han sido realizadas en su mayoría por universidades estadounidenses (UNESCO, 2012d), así como en instituciones asiáticas (UNESCO, 2012a) y europeas (UNESCO, 2012b). A pesar de ello, las iniciativas en Latinoamérica aún son menores en cuanto a número, escala y alcance (UNESCO, 2012c; Camacho & Lara, 2011).

Aunque todavía existe poca documentación que brinde resultados concluyentes sobre el real efecto del uso de tablets en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a continuación se mencionan algunas de las experiencias más emblemáticas que, a modo de primera aproximación al fenómeno, han intentado explorar y describir el potencial de estos dispositivos en el ámbito educativo por medio de préstamos tanto a docentes como estudiantes universitarios.

Por ejemplo, algunos estudios han encontrado que la percepción de la mayoría de participantes hacia los equipos empleados fue positiva, ya que consideraron al iPad y sus respectivas aplicaciones como herramientas beneficiosas en el ámbito educativo, las cuales contribuyeron a la mejora de las experiencias de aprendizaje. Además, se reconoció que el uso de estos dispositivos móviles permitió reducir la cantidad de material impreso y, por lo tanto, contribuyó a la disminución de costos (Handy & Suter, 2011; Johnston & Stoll, 2011).

En la misma línea, en otros proyectos los participantes reconocieron como principales beneficios del uso del iPad el incremento en el interés y la exploración de contenidos digitales, el acceso a herramientas que no se pueden encontrar en libros impresos, el desarrollo de entornos de aprendizaje innovadores y efectivos, el fomento del aprendizaje activo, y la obtención de aplicaciones prácti-

cas dentro y fuera del aula (Angst & Malinowski, 2010; Morrone, Gosney & Engel, 2012). Asimismo, ayudó a administrar el tiempo de manera eficaz. Esto se debió a su capacidad para consolidar e integrar información, por lo que la mayoría de participantes creyeron que el iPad enriqueció su proceso de aprendizaje, siendo aquellos estudiantes que emplearon con mayor continuidad los equipos quienes reportaron más experiencias positivas (Angst & Malinowski, 2010; Walker, 2011).

En otra investigación que, a comparación de las ya mencionadas, incluyó la variable rendimiento académico, se encontró que los estudiantes que emplearon el iPad durante el semestre académico obtuvieron puntajes más altos que aquellos que no lo utilizaron en las evaluaciones de proceso individuales, ya que en las grupales no se hallaron diferencias significativas. (Hoover & Valencia, 2011). A pesar de estos resultados, y que se tuvieron en cuenta diversas consideraciones (reconocimiento de aplicaciones más pertinentes, soporte y acompañamiento, compatibilidad entre dispositivos e integración de la herramienta a la currícula de los cursos), se observó que la mayoría de alumnos pertenecientes a las clases con iPad reportaron haberlo utilizado en menos de la mitad de las sesiones.

No obstante, dichas experiencias también reportaron ciertas limitaciones en el uso del dispositivo. Por ejemplo, los participantes consideraron que el iPad es más útil para desarrollar tareas cortas en duración que aquellas orientadas a la producción, mientras que algunos docentes y estudiantes reportaron su preocupación respecto al potencial distractor de estos equipos (Walker, 2011). También se identificaron algunos retos, tales como acostumbrarse al uso de una nueva herramienta, asegurarse que la funcionalidad brindada por el iPad fuera acorde con las actividades instruccionales, y solucionar problemas de conectividad a internet y de compatibilidad entre las aplicaciones y los programas de otros dispositivos (Morrone et al., 2012). Asimismo, otros estudios de inclusión de iPads han obtenido resultados mixtos (positivos y no tan positivos) y/o no han conseguido la acogida esperada tanto por los docentes como por los alumnos participantes (Stringer & Tobin, 2012; OCTET, 2011).

La revisión anterior permite identificar el potencial y controversia respecto del uso de las tablets dentro de la educación superior, a pesar del creciente acceso a estos dispositivos. Por ello, y dado que se carece de experiencias locales documentadas respecto de la incorporación de estos equipos, el presente estudio se propuso identificar los aportes y limitaciones del uso de tablets para los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo de docentes y estudiantes de una universidad privada de Lima. Para ello, se asignó una tablet durante todo un semestre académico a cada uno de los participantes del estudio y se registraron los usos, dificultades y recomendaciones reportados a partir de la experiencia.

Método

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 3 docentes y 13 alumnos de una universidad privada de Lima matriculados en el semestre académico 2013-1, pertenecientes a las carreras de Antropología (8 estudiantes de noveno ciclo) y Química (5 estudiantes de quinto ciclo)¹. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 20 y los 24 años ($M = 21$, $DE = 1.5$). La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes según género y carrera.

Tabla 1: Número de participantes según género y carrera

Género	Carrera		Total
	Antropología	Química	
M	4	4	13
F	4	1	

Fuente: *Elaboración propia, 2014.*

¹ En la institución donde se recogió la muestra los cuatro primeros ciclos de estudios corresponden a la formación básica de todos los estudiantes. Por ello, el ingreso a la facultad y especialidad se produce a partir del quinto ciclo.

Los criterios establecidos para la selección de la muestra fueron los siguientes: el curso debía tener un máximo de 10 estudiantes debido a la cantidad reducida de equipos disponibles; y, el docente debía estar interesado en incorporar el uso del dispositivo (tablet) para actividades concretas del curso. Luego de la selección, docentes y estudiantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y de la confidencialidad de los datos recopilados. De acuerdo a ello, brindaron su consentimiento para participar en la investigación.

Técnicas de recolección de información

Para cumplir con el propósito de la investigación y determinar las características de los participantes se utilizó una Ficha de Datos Sociodemográficos. Además de ello, para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

Focus group y entrevistas: se elaboró una guía semi-estructurada para los grupos focales con estudiantes y otra para las entrevistas realizadas con los docentes. De este modo, se llevaron a cabo reuniones parciales y finales con el objetivo de monitorear y cerrar el proyecto, respectivamente. Ambas pautas giraron en torno a similares temáticas: percepción y balance general sobre la experiencia, detalles sobre el uso del dispositivo en la vida académica y no académica, aplicaciones empleadas y mejor valoradas, beneficios y limitaciones del uso de la herramienta, y sugerencias a ser consideradas para futuros proyectos.

Cuestionario de uso de tecnología: se elaboró un cuestionario con el objetivo de conocer, antes de iniciar el proyecto, qué dispositivos tecnológicos y qué aplicaciones digitales utilizaban comúnmente los estudiantes, así como identificar si tenían experiencia previa empleando tablets. También se buscó reconocer de qué manera los participantes empleaban diversos dispositivos en el ámbito académico y qué beneficios le encontraban para su vida universitaria. Este instrumento fue construido y revisado por expertos en la temática y se piloteó con estudiantes de la misma institución para comprobar su adecuación lingüística y de contenido. La versión final contó con 66 ítems distribuidos en opciones de respuesta dicotómica y de opción múltiple, así como escalas de frecuencia y de acuerdo.

Cuestionario de uso de tablets: se elaboró un cuestionario con el fin de identificar, una vez concluido el proyecto, de qué manera el uso de la tablet había aportado a la vida académica y cotidiana de los participantes. De este modo, se buscó que los estudiantes especificaran las diferentes actividades realizadas con la herramienta y cuán satisfechos se sintieron al pasar por la experiencia. Este instrumento también fue construido y revisado por expertos en la temática y se piloteó con estudiantes y profesionales de la misma institución que hubiesen tenido experiencia previa utilizando tablets para comprobar su adecuación lingüística y de contenido. La versión final contó con 70 ítems distribuidos en opciones de respuesta dicotómica y de opción múltiple, así como escalas de frecuencia y de acuerdo, y preguntas abiertas a manera de comentarios finales.

Procedimiento

Antes de iniciar el semestre académico, se le entregó una tablet (Apple iPad 2) a cada docente seleccionado, indicándoles que se familiarizaran con el equipo y exploraran las diversas aplicaciones. Luego, se realizaron reuniones con el fin de coordinar de qué manera se podría integrar el uso del iPad en el sílabo de sus cursos y, por lo tanto, decidir qué aplicaciones serían las más pertinentes para las actividades de las diversas sesiones.

Posteriormente, en el transcurso de las dos primeras semanas del ciclo, se les hizo entrega de los equipos a los estudiantes junto con la presentación del proyecto, donde firmaron una carta de compromiso de cuidado del equipo. De manera paralela, se aplicaron los instrumentos de recolección de información, a saber: el cuestionario de uso de tecnología en la primera semana del ciclo, antes de iniciado el proyecto; las observaciones de clase en el transcurso del semestre (alrededor del 50% de las sesiones); los focus group con estudiantes y entrevistas con docentes a la mitad y al final del semestre; y el cuestionario de uso del iPad la última semana del ciclo, finalizada

la experiencia. Finalmente, se recogieron los equipos dados en calidad de préstamo y se llevó a cabo el procesamiento de los datos.

Debido a los objetivos de la presente investigación, el análisis de la información se basó en la codificación y categorización de la información obtenida de las técnicas de recolección cualitativas, complementada con datos descriptivos de los demás instrumentos. Es importante indicar que, para establecer la validez y confiabilidad del procedimiento y los resultados de la investigación, se procuró triangular las diferentes fuentes de datos, monitorear y documentar cada etapa del proyecto, así como revisar y discutir la información obtenida por pares expertos con el fin de tener una comprensión auténtica del fenómeno estudiado.

Discusión de resultados

Los objetivos del presente estudio se orientaron a describir el uso que los participantes dieron a las tablets orientado al apoyo de sus actividades académicas, así como las limitaciones presentadas en la experiencia. En primer lugar, se presentan los resultados sobre la aproximación de los participantes hacia la tecnología. A continuación de ello, se discuten los resultados sobre el uso del dispositivo presentado en tres secciones: los aportes o usos académicos, las ventajas del dispositivo y las limitaciones o recomendaciones a partir de la experiencia. Por último, se rescatan los aspectos esenciales que requiere la incorporación de este tipo de dispositivos en las aulas universitarias a manera de conclusiones.

Aproximación general hacia la tecnología

Respecto de la aproximación de los participantes hacia la tecnología, del total de ellos, solo dos estudiantes manifestaron utilizar una tablet con anterioridad, aunque sólo uno de ellos reportó hacerlo de manera constante (entre 4 y 6 horas diarias). Además, la Tabla 2 detalla el uso de otros dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales señalados por los participantes. De ellos, resalta el uso de laptops, reproductores de audio y video, y computadoras de escritorio. Entre las aplicaciones más utilizadas, se hallan el correo electrónico, las redes sociales y los libros electrónicos o digitalizados.

Tabla 2: Porcentajes de uso de dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales

Dispositivo	%	Aplicación	%
Laptop	77%	Correo electrónico	100%
Reproductor MP3 / MP4 / iPod	77%	Redes sociales	100%
Computadora de escritorio	54%	Libros electrónicos	92%
Consola de videojuegos	39%	Repositorios virtuales	69%
Disco duro portátil	31%	Videollamadas	69%
Smartphone	23%	Blogs y wikis	62%
Tablet	15%	Comercio electrónico	54%
		Juegos en red	54%
		Foros	39%
		Calendarios virtuales	39%

Fuente: Elaboración propia, 2014.

En lo referido a la frecuencia con que los estudiantes emplean dichas herramientas tecnológicas para realizar diversas actividades académicas, se aprecia que un mayor porcentaje las utiliza para leer documentos de sus cursos, buscar información, elaborar documentos y presentaciones, y comunicarse con compañeros (ver Tabla 3).

Tabla 3: Porcentajes de frecuencia de uso de algún dispositivo tecnológico para realizar actividades académicas

Actividad	Frecuencia de uso [†]				
	N	CN	AV	CS	S
Leer lecturas de los cursos	---	---	69%	31%	---
Revisar diapositivas de los cursos	---	---	15%	39%	46%
Buscar información	---	---	---	38%	62%
Organizar información	---	23%	31%	15%	31%
Elaborar documentos	---	---	---	15%	85%
Hacer cálculos	---	31%	31%	15%	23%
Hacer productos gráficos	---	15%	23%	39%	23%
Elaborar videos	46%	8%	15%	31%	---
Construir presentaciones	---	8%	31%	8%	53%
Comunicarse con docentes	---	15%	23%	15%	47%
Comunicarse con compañeros	---	8%	15%	15%	62%
Hacer trabajos en línea	15%	8%	23%	15%	39%

[†]N: Nunca, CN: Casi nunca, AV: A veces, CS: Casi siempre, S: Siempre

Fuente: Elaboración propia, 2014.

Aportes al desarrollo de los cursos

En primer lugar, se resalta que, en general, estudiantes y docentes reportan que el equipo fue útil para diversos aspectos académicos, lo cual constituyó para los estudiantes una diferencia respecto de sus expectativas iniciales:

En principio, como nunca había tenido un aparato de éste tipo, pensé que iba a ser totalmente inútil y que iba a servir solamente para manejar más Facebook y ya, pero después, o sea sí ha resultado bastante útil para leer archivos en pdf y estar al tanto de los correos de los profesores que normalmente cambian fechas o dan las indicaciones de un trabajo y entrevistar [participantes en el trabajo de campo] (...) Es bastante práctico por decirlo así. (mujer, estudiante, antropología, focus final).

Claro, las aplicaciones académicas, ¿no?, y el uso académico que le puedes dar, yo tampoco pensé que podía ser tan útil en ese aspecto, al final sí. (hombre, estudiante, antropología, focus final).

Este cambio de percepción constituiría un resultado importante de esta experiencia ya que, en general, los estudiantes y los docentes parecen poseer poco dominio de las TIC con fines de aprendizaje, aunque las manejen con éxito para entretenerse o comunicarse (Escofet, García & Gros, 2011). Efectivamente, la primera cita refleja el uso común dado a la tecnología que inicialmente indicaron los estudiantes, donde el 100% empleó su laptop para leer correos electrónicos y acceder a redes sociales (Tabla 1) como Facebook que señala la participante. Respecto de los docentes, como señala el procedimiento y se discute más adelante, requirieron de asesoría y tiempo para manejar el equipo y hallar las aplicaciones necesarias para trabajar los temas y actividades que se propusieron efectuar, a pesar de que manejaban computadoras o laptops para comunicarse, acceder a información o emplear softwares especializados para trabajar sus cursos.

En concordancia con lo anterior, estudiantes y docentes reportaron emplear la tablet con estos fines: 92% de estudiantes (Cuestionario de uso de tablets) y los 3 docentes la emplearon para revisar el correo electrónico, 31% de estudiantes para acceder a redes sociales y en menor medida para jugar (15% de estudiantes y una docente).

Además, como se ha mencionado, se resalta que los usos reportados fueron variados también en el ámbito académico, lo que refleja la posibilidad de las tecnologías, en este caso las tablets, de aportar al entretenimiento, comunicación y, también, al aprendizaje (Camacho & Lara, 2011). En la Tabla A1 (anexo A) se enumeran dichos usos con una breve descripción, las aplicaciones utilizadas para efectuarlos y la actividad académica en la que se emplearon.

Entre los principales, 77% de estudiantes y los 3 docentes manifiestan emplear la tablet para leer, subrayar o marcar documentos en formato PDF (Cuestionario de uso de tablets). En menor medida, otra utilidad reportada consistió en registrar información del curso por medio de la toma de notas en clase (38% de estudiantes, Cuestionario de uso de tablets) o la grabación de las mismas. En este sentido, el dispositivo se percibe más útil para leer que para tomar notas; para esto último, el cuaderno común y corriente resulta más sencillo.

(...) pero realmente las lecturas fueron las que... el trabajo de las lecturas, poder subrayar, poder marcar, editar, inclusive escribir dentro de la separata y la movilidad es lo principal creo yo, lo que más me ha ayudado durante éste ciclo. (mujer, estudiante, antropología, focus final).

Más que todo yo dibujaba, las estructuras, porque escribir en el cuaderno nomás. (hombre, estudiante, química, focus final).

Sobre la aplicación para realizar grabaciones, dos participantes reportan grabar lo expuesto por el docente (ya sea en audio o video) para repasar la clase posteriormente o extraer y apuntar las ideas principales. Asimismo, en ambos cursos se reporta la facilidad para descargar, almacenar y visualizar archivos, para lo cual contaban con diversas aplicaciones. También se rescata la posibilidad de que al estar almacenados pueden ser vistos en cualquier momento y lugar, además de sincronizarse con otros dispositivos, según las características de la aplicación empleada.

Por otro lado, aunque los docentes reportaron no hallar materiales bibliográficos específicos para los cursos del estudio, en general los estudiantes calificaron como útil al dispositivo para encontrar información académica adicional de diversas universidades, revistas y cursos (libros y artículos científicos), utilidad que también señalan Chumpitaz y Rivero (2012) respecto de las tecnologías en general.

De esta manera, se puede encontrar que estos usos generales, como leer libros electrónicos, lecturas y diapositivas, buscar y organizar información, son similares a los reportados inicialmente con los dispositivos más usados, laptop y computadora de escritorio (Tabla 2 y 3). Este uso previo podría haber facilitado el empleo de la tablet para estas actividades, pero también refleja como los dispositivos móviles pueden utilizarse como herramientas mediadoras del aprendizaje (Díaz-Barriga, 2005) al facilitar la búsqueda, organización y análisis de variada información. Estas posibilidades permitirían mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ally, 2012; Cantillo et al., 2012; Johnson et al., 2012; Camacho & Lara, 2011; Johnson et al., 2011; Rosman, 2008; Kim et al., 2006; Coll, 2004).

Además de los usos generales dados al dispositivo, se hallaron algunos específicos por curso. En el caso de antropología, el docente identificó que el dispositivo podría facilitar la recopilación de información en el trabajo de campo y la elaboración de productos específicos. Los resultados indican que en esta primera aproximación se logró el primer objetivo del docente pero no el segundo pues los estudiantes rescataron la utilidad del equipo en su trabajo de campo para escanear documentos (23% lo señaló en el Cuestionario de uso de tablets), tomar fotos (23% según el Cuestionario de uso de tablets) y grabar entrevistas (ya sea en audio o video), como menciona la siguiente viñeta:

(...) y bueno el registrador [Grabadora de audio] que me sirvió un montón, un montón, en el trabajo de campo para registrar las entrevistas, todo lo hice allí, entonces allí reemplacé mi cuaderno de campo que generalmente usaba antes, pero como es muy, muy bueno entonces ya era muy práctico. (mujer, estudiante, antropología, entrevista final).

Como se puede desprender de la cita, estuvieron de acuerdo en que el escaneo de documentos fue muy útil y se rescató la calidad de la aplicación para grabar audios (que incluso permitía modular interferencias como el viento). Pero la filmación de videos se limitó por el poco almacenamiento del modelo de equipo utilizado en esta experiencia (16 GB) y la poca resolución de la cámara fotográfica (0.7MP) del mismo.

No obstante, tanto estudiantes como docentes, mencionaron la falta de aplicaciones apropiadas para los productos específicos que demandaba el curso como elaboración de genealogías, líneas de tiempo y mapas mentales.

Es todo el tema de genealogía porque todos los programas que hemos encontrado ninguno realmente es para lo que hacemos nosotros; sirve para contar a tu familia el árbol genealógico pero nosotros lo usamos para otras cosas... (...) Entonces si tú has tenido dos esposas no... (...) por ejemplo un árbol común y corriente en la sierra de Piura no se puede registrar cada familia... [Es decir] Con diferentes compromisos entonces este [no lo puedes colocar en la aplicación]. (hombre, docente, antropología, focus parcial).

Esto podría explicarse porque el dispositivo constituye un elemento integrador de diversas herramientas necesarias para recopilar información en campo, las cuales son familiares para los estudiantes. En cambio, para elaborar los productos planteados era necesario buscar y aprender a manejar nuevas aplicaciones, lo que suponía tiempo y dedicación adicionales. Por ejemplo, a pesar de que elaborar un croquis era parte de los productos a desarrollar por los estudiantes durante el curso, solo una alumna lo empleó pues la aplicación era nueva y con diversas opciones que los estudiantes probablemente no tuvieron tiempo de explorar como para reemplazar sus tradicionales dibujos a mano.

Respecto de los cursos de química, se hallan usos diferenciados para el trabajo en clase y para el curso con modalidad de laboratorio. Respecto de los usos en ambos, estudiantes y uno de los docentes señalaron que la tablet les fue útil para buscar información de valores o datos (de algún elemento, constantes, etc.), ya sea por Internet como por una aplicación especializada (ver tabla A1 en Anexo A), lo cual es un uso común que los estudiantes ya daban a otros dispositivos (ver tabla 2). De forma similar, Chumpitaz y Rivero (2012) mencionan que la búsqueda de información por Internet o bases de datos representa un empleo frecuente de las tecnologías.

Además, fue común el empleo de pizarras colaborativas, en especial por uno de los docentes, quien halló el aplicativo sumamente útil ya que se ajustaba a uno de los temas y objetivos que quiso lograr con el dispositivo al inicio del proyecto.

“(...) lo que pasa es que ese tema es un poco complicado porque es como armar un rompecabezas, tienes diferentes piezas y cada una tiene cierta información, tienes que juntar todas las piezas para sacar un posible resultado. Entonces, a veces entraba en una o no usaban la información que te estaba dando la otra, pero mientras ellos como trabajaban en el Baiboard, cada uno ponían lo que pensaba, entonces veían lo que estaba poniendo el otro y lo iban corrigiendo o considerando también si es que había un resultado. Cada uno como... ponía un poquito, sin ponerse de acuerdo, cada uno iba avanzando con su molécula e iban viendo que tenía el otro, que le faltaba al suyo, o si algo estaba mal en el otro también (...)” (hombre, docente, química, entrevista final).

“Lo que hemos estado usando siempre es lo del pdf, Baiboard [aplicación colaborativa] en esa parte que es espectroscopía y la de modelación en que se veían las moléculas en tres dimensiones, eso también fue útil pero no lo usamos mucho en su momento...” (hombre, docente, química, focus final).

Figura 1: Estudiante de Química empleando la aplicación Baiboard para resolver ejercicios de manera colaborativa



Fuente: *Elaboración propia, 2014.*

El docente colocaba imágenes o casos en la aplicación y los estudiantes resolvían en simultáneo. Como indica la cita, todos los alumnos podían comparar la forma en que resolvían el ejercicio con la empleada por el compañero, mientras el docente comentaba quién había acertado o se había equivocado. De esta manera, el equipo permitió compartir conocimientos y facilitar la realización de actividades formativas (Castaño, 2008) que permitieron el monitoreo y retroalimentación del docente a los estudiantes (Chumpitaz & Rivero, 2012). La desventaja reportada fue el espacio limitado de la pizarra pues aunque solo eran 4 alumnos si el docente colocaba varias imágenes ya no alcanzaban todos a responder en la misma pizarra.

Al igual que en el curso de antropología, los docentes de química también señalaron la utilidad del equipo como apoyo para temas específicos. El profesor identificó una aplicación que permitía buscar o dibujar moléculas en 2D y visualizarlas en 3D (ver tabla A1, Anexo A). Ambos docentes consideraron relevante ésta aplicación incluso para otros cursos, ya que permitía a los estudiantes ver cómo sería la molécula en la realidad y con ello tener un apoyo visual para los posteriores ejercicios y cálculos con moléculas. Este docente también calificó como valiosas las aplicaciones que generaban imágenes de espectros de sustancias químicas para realizar ejercicios en el tema de espectroscopía (ver tabla A1, Anexo A) para analizar con los estudiantes qué sustancia original podía generar el espectro dado en una imagen empleando la pizarra colaborativa. Como se puede observar, el docente identificó diversas aplicaciones que permitían realizar ejercicios prácticos de forma compartida por los estudiantes. Estas herramientas nuevas e interesantes pueden considerarse uno de los principales atractivos de tecnologías como las tablets que no se hallan en los libros impresos más tradicionales (Angst & Malinowski, 2010).

Por otra parte, en el curso con modalidad de laboratorio, tanto estudiantes como uno de los docentes indicaron la utilidad de diversas aplicaciones de uso común, las que facilitaron el desarrollo y documentación del curso. Por un lado, la búsqueda de información por internet permitió la identificación de datos y valores requeridos para ejecutar las reacciones de los laboratorios sin necesidad de salir del aula o cargar libros de consulta. Además, según la docente, la visualización de las guías del laboratorio en el equipo fomentó el uso de los documentos digitales sobre los impresos, de modo que al final del curso los estudiantes recibían y entregaban sus guías de laboratorio resueltas por internet. Sobre éste punto, diversos autores (Handy & Suter, 2011; Johnston & Stoll, 2011) reconocen que el uso de equipos como las tablets permite reducir el material impreso empleado y con ello disminuir costos.

Por otro lado, el poder tomar fotos o grabar pequeños videos permitió a los estudiantes recoger evidencia gráfica sobre los procedimientos y resultados de sus ejercicios. Éstas fotografías reemplazaron los dibujos hechos a mano con que solían documentar los mismos antes de utilizar las tablets. Éstos son importantes porque acompañan los resultados escritos que deben reportar por cada laboratorio durante todo el ciclo y que suelen ser calificados.

(...) si quieres tomar videos o fotos de... por ejemplo, los experimentos que una está haciendo ahí en ese sería útil. (hombre, estudiante, química, focus final).

(...) al momento de tomar fotos o grabar videos este... si estamos ocupados haciendo algo o calentando algo con un gancho no sé... algo; tenemos que tenerlo en una sola mano y es... [peligroso]. (hombre, estudiante, química, focus final).

No obstante indican que no siempre la tablet resultó práctica dado que las sustancias empleadas por ellos en sus actividades de laboratorio constituían un peligro potencial para el aparato por lo que no todos se acomodaron a su uso.

La descripción realizada podría constituir un ejemplo de cómo pueden incorporarse usos sencillos de las tablets (e incluso otras tecnologías) en actividades académicas que fomenten el aprendizaje (Camacho & Lara, 2011).

Ventajas de la Tablet respecto de otros dispositivos

Por otro lado, respecto a las ventajas que se reportan encontramos que los estudiantes consideran importante la posibilidad de sincronizar la información que tienen en la tablet con otros dispositivos (ver Tabla A1, Anexo A). Además, mencionan que éste equipo es una herramienta con interfaz amigable e intuitiva, fácil de transportar, lo que consideran constituye un apoyo para sus actividades de estudio. Estas características guardan concordancia con investigaciones como la de Cantillo et al. (2012) quienes afirman que las herramientas portátiles favorecen el aprendizaje pues aportan conectividad, movilidad, ubicuidad y permanencia.

La alta valoración de la portabilidad del dispositivo puede relacionarse con su tamaño: es más pequeño que una laptop, lo que hace que sea más sencillo de transportar; y es más grande que un Smartphone, lo que facilita su empleo en varios lugares como la casa, la universidad, el trabajo. Esto puede relacionarse con lo mencionado por Cabrera et al. (2012) quienes sostienen que los dispositivos móviles más pequeños como teléfonos o tablets de menor tamaño poseen funciones limitadas y fallan al momento de adaptarse al usuario por esta limitación.

Además, los participantes resaltan la versatilidad de usos en un solo dispositivo: lectura, cierto nivel de redacción, grabar, obtener información académica especializada, aplicaciones útiles para sus cursos, para comunicarse o entretenerse.

Para el curso, me sirvió mucho para escanear por ejemplo, y en general, para los otros las lecturas y... bueno, también tener acceso fácil a los correos y poder apuntar cosas así rápidas con mayor comodidad y al momento, ¿no?, por el block. (mujer, estudiante, antropología, entrevista final).

Esta capacidad de reunir diverso tipo de información y aplicaciones en un mismo lugar fue reconocida como útil para el recojo de información, ya sea en el trabajo de campo en el caso del curso de antropología o la documentación de procesos de laboratorio en el caso de los cursos de química. Este resultado es similar a la alta valoración otorgada al iPad en otros estudios debido a su capacidad para consolidar e integrar información (Angst & Malinowski, 2010).

Limitaciones del equipo y de la experiencia

Sobre las desventajas del equipo utilizado, algunos estudiantes mencionaron que la tablet podría ser un potencial distractor, lo que puede significar una desventaja al momento de utilizarlo en clase o al realizar tareas relacionadas al aprendizaje, resultado que también hallaron Angst y Malinowski (2010) y Walker (2011) en otras universidades. Sin embargo, otros también mencionan que distraerse no fue un problema para ellos, como se menciona a continuación:

Este... 4 [calificación sobre cinco puntos que se pidió den a la experiencia] porque sí, como dice Diego, no me resultó tanto distractor para Facebook, esas cosas, pero lo único que sí le faltó fue la aplicación de Word por eso es que no la utilicé tanto, excepto para leer constantemente en pdf. Entonces, por eso, un punto menos. (mujer, estudiante, antropología, focus final)

Esta desventaja puede ocasionar que se estigmatice el uso del dispositivo en las aulas, al pensar que lo único que ocasiona su uso es distracción entre los estudiantes. Debe tenerse en cuenta que esta potencialidad no es exclusiva de las tablets, si no de cualquier dispositivo que tenga acceso a internet y/o a diversos programas como una laptop o un smartphone. Por ello, interesa sobremanera proveer a los estudiantes de aplicaciones, programas y actividades que posean un sentido didáctico y aporten al desarrollo de los temas de clase o a la realización de productos y tareas del curso (Morro-ne et al., 2012; Nussbaum & Rodríguez, 2010).

Respecto de las aplicaciones, los participantes hallan dos limitaciones críticas: la falta de aplicaciones para algunos de los temas y tareas del curso, dificultad que se incrementó por el costo de las aplicaciones más completas. Por un lado, los participantes no encontraron aplicaciones eficientes que permita visualizar y editar archivos (como documentos) fundamentales para elaborar los princi-

pales reportes de las tareas de ambos cursos. Tampoco lograron encontrar aplicaciones para tareas específicas como hacer mapas, esquemas y organizadores visuales en el caso de antropología, al igual que para ninguno de los temas vistos en los cursos de química. En el primer caso, continuaron elaborando dichos productos manualmente. En el segundo caso, indicaron preferir dispositivos como la laptop con programas especializados ya identificados.

Por otro lado, el costo de las aplicaciones limitó más la búsqueda de aplicaciones adecuadas. Sobre ello, los participantes consideran que las mejores aplicaciones de una tablet iPad son las que tienen costo, lo que supone una desventaja frente a otras tablets (como las que utilizan el sistema operativo Android) que brindan más aplicaciones gratuitas.

El problema es (...) en la tienda de Apple generalmente ese programa cuesta; en la tienda de Google, en cambio, que estaba mi tablet, la mayoría son gratis. Por ejemplo, la del iPad un programa que es mejor que Docs to go [para editar archivos como Word, Power-Point y Excel] está como que \$9.99 y en Google Play está gratis, o sea te viene en el mismo tablet. (mujer, estudiante, antropología, focus final).

Los docentes coinciden con esta percepción y reportaron que al no tener acceso a las aplicaciones pagadas, no pudieron explorarlas e identificar si eran adecuadas para el uso en clase. Frente a ello, una sugerencia importante fue contar con una cantidad de dinero disponible para la descarga de aplicaciones pagadas que sean realmente útiles para la asignatura. Tampoco encontraron entre los recursos disponibles los materiales y documentos con el nivel adecuado de especialización requerido para ser empleado como material para los cursos del estudio.

En este punto es importante reflexionar sobre la necesidad de que los docentes identifiquen aplicaciones que sean útiles para los estudiantes antes de que empiece el curso. Adicionalmente, es importante que ambos dominen el uso de las mismas, de manera que al utilizarlas no supongan esfuerzo y tiempo adicional. De esta forma, conforme mencionan Nussbaum y Rodríguez (2010) la integración de las TIC requiere un tiempo de planificación de las actividades a realizar a partir de un objetivo didáctico y la adquisición de las competencias necesarias para el uso de dicha tecnología.

(...) pero si se pueden hacer actividades aprovechando las aplicaciones que hay sería más provechoso, pero hay que pensarlas más y toma tiempo eso, no es así, instantáneo... es como cuando yo preparo mi clase. La primera vez que dicto un curso preparo las diapositivas y todo, puedo dictar 3 o 4 años seguidos y las sigo cambiando siempre porque siempre se te ocurren nuevas ideas o es otro tipo de ejercicios que puedes aprovechar... Igual con eso, ¿no?, readaptar, crear nuevos ejercicios, nuevas actividades. Hasta ayer estaba pensando en, de repente, hacer como pruebas, ejercicios tipo examen, así, y que hagan ahí y ahí mismo ir viéndolos [como los estudiantes los resuelven], pero ya no me dio tiempo de... (hombre, profesor, química, entrevista final)

Pero para eso hay todo un proceso de conocimiento de la herramienta que limita (...). Entonces, si tú piensas esto de acá, entonces dejas un semestre de experimentación o incluso un periodo de 15 días de experimentación previa a clases, te da las posibilidades de que luego tengas una utilización mayor, porque en realidad es un tema también de profesor, ¿ya? No solo de los alumnos. O sea, la desventaja de este ejercicio es que hemos comenzado todos experimentando al mismo tiempo. (hombre, docente, antropología, entrevista final).

Sobre la planificación, autores como Conlon y Simpson (2003), y Osborne y Hennessy (2003), destacan su importancia al incorporar un dispositivo tecnológico en el aula, ya que es necesario tener en cuenta qué contenidos se van a trabajar en el curso y escoger las aplicaciones apropiadas para su desarrollo, además del empleo de aplicaciones transversales a cualquier materia como las de organización y gestión de contenidos. Experiencias similares en otras universidades indican la necesidad de asegurar que las funcionalidades brindadas por la tablet fueran acordes con las actividades instruccionales propuestas (Morrone et al., 2012). El presente estudio contó con un periodo de planificación, asesorías y acompañamiento con este propósito (ver procedimientos) como propusieron también Hoover y Valencia (2011) en otro proyecto con iPads. Sin embargo, como sugieren las citas, los docentes requieren mayor tiempo, además de las facilidades económicas ya expuestas, para

explorar mejores aplicaciones para las actividades propuestas, para dominar aquellas encontradas o proponer otras actividades que podrían resultar beneficiosas para el desarrollo del curso.

La necesidad de tiempo adicional también se mencionó por los estudiantes pues, tanto ellos como los docentes, reportaron que se perdió tiempo en que aprendan a manejar las aplicaciones pertinentes; incluso los docentes tuvieron que dedicar tiempo de su clase a enseñarles, lo que desplazaba la atención de los objetivos de aprendizaje relacionados al curso. Esto coincide con Morrone et al. (2012) quienes también identificaron como reto en este tipo de iniciativas el habituarse al empleo de la nueva herramienta. Frente a ello, una recomendación puntual de los participantes en general fue incorporar un espacio a manera de taller o curso introductorio sobre el uso de las aplicaciones a emplear antes del inicio de clases. En este sentido, Castaño (2008) resalta la necesidad de que los estudiantes adquieran nuevas competencias que les permitan ser capaces de beneficiarse de las herramientas digitales de manera significativa (Severin, 2011; Area, 2010; Navarro & Barrios, 2010; Ananiadou & Claro, 2009; Partnership for 21st Century Skills, 2008; Vivancos, 2008; NCREL & Metiri Group, 2003), en especial en el ámbito educativo. Los datos del presente estudio reflejan que la adquisición de estas nuevas competencias no necesariamente es intuitiva, sino que puede requerir un proceso de enseñanza particular.

Otro punto importante se refiere a la conectividad dentro del campus universitario. Sobre este tema Morrone et al. (2012) identifican la necesidad de solucionar este tipo de problemas para asegurar a los usuarios el acceso a la información y uso de herramientas necesarias. La presente experiencia constituye otra evidencia de dicha necesidad pues los participantes puntualizaron como dificultad la conexión deficiente de Wifi que impidió un mayor aprovechamiento de la tablet en el campus.

Finalmente, el tema de la inseguridad constituyó otra limitación importante a considerar. El temor a perder o a que les roben el equipo fue manifestado por los participantes en general, más aún porque el equipo era prestado por la universidad y ya habían ocurrido dos pérdidas (un participante de cada especialidad). Probablemente por ello consideraban difícil utilizar la tablet libremente en espacios públicos fuera de la universidad o sus hogares (en Lima). De igual forma, los estudiantes de antropología temían exponer el equipo en lugares peligrosos, lo que fue decisivo para que algunos de ellos no emplearan el equipo en la misma magnitud que aquellos que se sentían seguros en el trabajo de campo.

A mí me fue más útil aquí que en campo, porque en campo es, como dijo ella, es muy grande y además es peligroso estarlo llevando así para todos lados, mostrándolo en la calle. (mujer, estudiante, antropología, focus final).

Asimismo, en el caso de los estudiantes de química la inseguridad se expresaba respecto del posible deterioro del equipo ante contacto de alguna de las sustancias empleadas en el laboratorio, muchas veces dañinas o peligrosas para las que el equipo no estaba debidamente protegido.

Conclusiones y recomendaciones

Al igual que otras experiencias con estos dispositivos (por ejemplo, Stringer & Tobin, 2012), el presente estudio presenta aportes y limitaciones de uso de tablets (específicamente iPad 2). Por un lado, se observa que el uso del dispositivo modificó las expectativas iniciales de los estudiantes sobre la utilidad académica, logrando que se identifiquen diversos usos pedagógicos. Así también, fue considerado un dispositivo versátil e integrador de variadas herramientas y aplicaciones que permitieron su empleo en diversos ámbitos (clases, laboratorios, trabajo de campo, casa) con fines de aprendizaje, como también reportan en otros estudios (Handy & Suter, 2011; Johnston & Stoll, 2011). Adicionalmente, en el caso de química se hallaron aplicativos apropiados para el desarrollo de temas específicos del curso, lo que no ocurrió en el caso de antropología.

Por otro lado, los docentes percibieron que hubo poco aprovechamiento de la herramienta dadas las dificultades que tuvieron para proponer más actividades de apoyo a sus temas de clase empleando la tablet. Esto puede vincularse con las diversas dificultades reportadas en la literatura respecto de la integración efectiva de las TIC en las aulas y currículos de los diversos niveles educativos (Santiago et

al., 2010; Sunkel, 2006; Villatoro & Silva, 2005). Al respecto, Nussbaum y Rodríguez (2010) analizan el carácter “externo” que se ha brindado al uso de las TIC y la necesidad de integrarlas a objetivos de aprendizaje y actividades instruccionales concretas (Morrone et al., 2012). Los resultados del presente estudio apoyan esta premisa. Concretamente, puntualizan la necesidad de un tiempo prolongado de exploración del dispositivo por parte de los docentes (por ejemplo, entre un mes o un semestre anterior) y la introducción de espacios para desarrollar las competencias en el manejo técnico que el dispositivo requiere por parte de docentes y estudiantes antes del uso del equipo en el curso.

Con ello podrían identificarse aplicaciones que respondan mejor a las características de las actividades y temáticas de la asignatura, de forma que el uso de la tablet no sea solo complementario sino que pueda apoyar las tareas de producción (Walker, 2011) y temas principales del curso, lo cual no se logró por completo en esta experiencia.

Para ello, se considera importante la necesidad de un soporte pedagógico no solo diestro en el manejo del dispositivo, sino también con cierto dominio de las asignaturas que permita mayores aportes didácticos a los docentes y oriente mejor en el uso académico de la herramienta, lo que podría acortar el tiempo que se requiere para integrar el dispositivo en las actividades del curso y la identificación de aplicaciones pertinentes para el mismo.

Adicionalmente, se resalta la importancia del cambio en el enfoque pedagógico por parte del docente, de uno tradicional a uno que incluya las TIC (Nussbaum & Rodríguez, 2010; Sunkel, 2006). Por ello, se propone que asuma un rol de mediador, que fomente en los estudiantes ser aprendices activos y constructores de su propio conocimiento y que las TIC no sean solo medios, sino también herramientas que determinen nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje (Chumpitaz & Rivero, 2012). Al respecto, el presente estudio podría brindar indicios del inicio de este cambio: los docentes propusieron actividades en tiempo real que implicaban la resolución individual de ejercicios pero con los compañeros viendo el trabajo propio, también el uso del dispositivo en clase para buscar información, documentar la misma o facilitar el trabajo de ciertos temas o recolección de información. Para hacer esto, los docentes probablemente debieron dejar atrás la concepción memorística del aprendizaje, así como superar el temor de las tecnologías como distractores (Walker, 2011) y posibles medios de plagio (Chumpitaz & Rivero, 2012).

Asimismo, limitaciones como el costo de algunas aplicaciones, la calidad de la conexión inalámbrica y la posible pérdida de equipos indican la necesidad de contar con mecanismos institucionales que permitan asegurar la disposición de las aplicaciones necesarias para un curso y las adecuadas condiciones de conectividad (Morrone et al., 2012). También se requieren procedimientos claros a nivel administrativo frente a las pérdidas o daños de los dispositivos. A partir de esta experiencia se considera pertinente, por ejemplo, establecer las tablets como un laboratorio móvil a disposición de los docentes para la realización de actividades en clase, mas no brindarlas como préstamo para casa a los estudiantes por los riesgos de robo o deterioro del equipo, lo que parece condicionar la frecuencia y nivel de uso por parte de los mismos.

La discusión realizada permite resaltar la riqueza de la experiencia al permitir documentar los diversos aportes y limitaciones de la incorporación de las tablets en el ámbito de la educación superior, extrayendo diversas recomendaciones útiles para futuros proyectos a realizarse por otras instituciones en el país. A raíz de la misma, también se desprenden lineamientos finales para próximas investigaciones en las que se incorporen variables de rendimiento, tanto de procesos como sumativas, y la comparación de dichos resultados con un grupo de estudiantes que no emplee los equipos, como el estudio de Hoover y Valencia (2011). De esta manera se podría explorar una posible relación entre el uso de esta tecnología y resultados de aprendizaje concretos.

Agradecimientos

La realización de este estudio no hubiera sido posible sin el gentil apoyo y apertura de los docentes participantes, quienes se aventuraron en esta experiencia innovadora y dispusieron sus cursos e ideas para mejorarlos haciendo uso de la tecnología.

Anexos

Tabla A1: Descripción de los usos y aplicaciones reportados por los participantes

<i>Utilidad</i>	<i>Descripción</i>	<i>App</i>	<i>Actividades</i>
<i>Usos y aplicaciones transversales</i>			
<i>Lectura</i>	Leer, subrayar o marcar lecturas en pdf, diapositivas, guías de laboratorios, revistas, libros.	PDF Reader Lite, Adobe Reader	Leer lecturas, documentos del curso, resolver exámenes y enviarlos por Internet.
<i>Toma de notas</i>	Escribir, tipear, dibujar, cambiar color o mover elementos, corrector incorporado de ortografía.	Notas, GoodNotes, Bamboo Paper	Realizar apuntes de las clases, anotar sobre las diapositivas del curso.
<i>Almacenar archivos</i>	Descargar, almacenar, organizar, visualizar y sincronizar archivos con otros dispositivos, según la aplicación.	iCloud, Dropbox, Google Drive, SkyDrive	Guardar bibliografía, archivos de trabajos, compartirlos con compañeros.
<i>Información académica</i>	Repositorios y búsqueda de información académica de diversas universidades, revistas y cursos (libros, artículos científicos).	iBooks, iTunesU, Wiley Anthropology, Laboratorio de Química Analítica	Recopilar información y bibliografía útil para el curso o de temas relacionados.
<i>Búsqueda de información</i>	Buscar datos, valores, información por Internet o en repositorios de datos especializados.	Safari, Chrome, Opera Mini, MSDS	Buscar datos solicitados por el docente o no conocidos en clase.
<i>Escaneo de documentos</i>	Toma de fotos de documentos y edición de las mismas.	DocScan	Digitalizar archivos antiguos o deteriorados, mejorar su calidad visual sin dañarlos.
<i>Grabaciones</i>	Grabación de audio o voz.	Registrador HD	Grabación de clases, entrevistas.
<i>Filmaciones</i>	Grabación de video.	Camara,	Grabación de clases, entrevistas, filmar contextos.
<i>Ver videos</i>	Visualización de videos sobre temas relacionados al curso o temas de interés personal	TED Science 360, Chemistry Videos GCSE	Motivación para un tema de clase, ejemplos de aplicación de la ciencia a la realidad
<i>Toma de fotos</i>	Toma y almacenamiento de fotos.	Fotos	Tomar fotos de personas, paisajes, intervenciones.
<i>Dibujar, graficar</i>	Dibujos, gráficos, diagramas y croquis	Goodnotes, SketchBook Express, Magic Plan	Graficar moléculas, hacer diagramas de flujo, croquis de zonas.
<i>Revisar mails</i>	Leer y responder correos electrónicos	Mail, Gmail, Hotmail	Comunicación entre docentes y estudiantes y con pares
<i>Elaborar blogs</i>	Administrar y ver blogs	WordPress	Realizar un blog con consejos para los laboratorios
<i>Trabajo colaborativo</i>	Visualizar una "pizarra de trabajo" por varias personas a la vez y en tiempo real.	Baiboard HD	Resolver ejercicios en grupo o individual de forma simultánea.
<i>Editor de Microsoft Office</i>	Editar texto, hacer diapositivas y hojas de cálculo, exportar con extensiones compatibles a Microsoft Office.	Olive HD	Hacer informes, resolver guías de laboratorio

<i>Organizar tiempos</i>	Colocar eventos, tareas y actividades con sus respectivos datos (fecha, hora, lugar, participantes)	Calendar	Planificar tiempos y actividades personales, del curso.
<i>Aprender idiomas</i>	Escuchar y ver frases en diversos idiomas con variados niveles de complejidad.	Busuu	-----
<i>Usos y aplicaciones específicos de Química</i>			
<i>Dibujo moléculas en 2D y 3D</i>	Visualizar catálogos de moléculas en 3D. Dibujarlas en 2D y visualizar como serían en 3D	ChemSpider Molecules, iHyperChem, Ball & Stick	Buscar moléculas, identificar estructuras y elementos, dibujar moléculas.
<i>Hacer cálculos</i>	Realizar cálculos sobre variables o ecuaciones, herramientas para efectuarlos. Calcular molaridad.	Científica, MyScript Calculator, Molarity, ChE AppSuite	Resolver ecuaciones, hallar valores, cantidades de un compuesto.
<i>Simular reacciones con luz</i>	Cálculos, simulaciones con variación de valores frente a rayos de luz, imágenes de los resultados.	Insensitive NMR, Touch NMR, LearnLight	Efectuar ejercicios en temas de espectroscopía
<i>Conocer secuencia de reacciones químicas</i>	Visualizar paso a paso reacciones químicas de sustancias de menor a mayor complejidad	ChemByDesgin	Apoyo para cursos diversos de química (segundo ciclo de especialidad en adelante)
<i>Temas de seguridad química</i>	Acceder a datos, información del peligro y cuidados frente elementos, compuestos y sustancias químicos.	Chem Safety, MerckCatalog, ChemCatalog	Ejercicios, preguntas sobre temas de seguridad con elementos químicos.
<i>Usos y aplicaciones de entretenimiento</i>			
<i>Juegos</i>	De roles, habilidad, canciones, chistes.	Candy Crush, SongPop, Injustice, 9GAG, etc.	-----
<i>Navegar por internet</i>	Buscar información, webs, blogs, etc. de interés personal.	Safari, Chrome	-----
<i>Redes Sociales</i>	Compartir, comunicarse	Skype, Twitter, Facebook,	-----
<i>Multimedia</i>	Ver videos, escuchar música.	Youtube, Podcast, McTube, iTunes	-----

REFERENCIAS

- Adelsberger, H., Pawlowski, J. & Sampson, D. (Eds.). (2008). *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (2da ed.). Berlín: Springer. Recuperado de <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-540-74155-8.pdf>
- Ally, M. (2012). Mobile learning: the equalizer in education. *La Educ@ción*, 147, 1-21. Recuperado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_Athabasca_EN.pdf
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41, 1-33. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/5ks5f2x078kl.pdf?expires=1336751954&id=id&accname=guest&checksum=3E83F46962004B9B28338E32D81B618D>
- Angst, C. & Malinowski, E. (2010). Findings from eReader Project, phase 1. *University of Notre Dame Working Paper Series*. Recuperado de http://www.nd.edu/~cangst/NotreDame_iPad_Report_01-06-11.pdf
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-5. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
- Cabrera, P., González, Y. & Castillo, C. (2012). Dispositivos móviles en la educación: percepción de los usuarios sobre los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje. *La Educ@ción*, 147, pp. 1-12. Recuperado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/EAP_ILCE_EN.pdf
- Camacho, M. & Lara, T. (Coord.). (2011). M-learning en España, Portugal y América Latina. *Monográfico SCOPEO N° 3*. Recuperado de <http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/wp-content/uploads/2010/12/spain.pdf>
- Cantillo, C., Roura, M. & Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción*, 147, 1-21. Recuperado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf
- Castaño, C. (2008). Educar con redes sociales y web 2.0. *Eduweb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2(2), 33-50. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art2.pdf>
- Chumpitaz, L. & Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, 21(41), 81-100. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/2900/2827>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24. Recuperado de <http://www.virtualeduca.org/efd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>
- Conlon, T., & Simpson, M. (2003). Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: a comparative study. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 137-150. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8535.00316/abstract>
- Cristia, J. P., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A. & Severín, E. (2012). *Tecnología y desarrollo en la niñez: evidencia del programa Una Laptop por Niño*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de http://www.iadb.org/en/research-and-data/publication-details,3169.html?pub_id=IDB-WP-304
- Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, 41, 4-16. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2333&db=&ver>
- Dirección de Informática Académica (DIA). (2013). *Portal de la Dirección de Informática Académica de la PUCP*. Recuperado de <http://dia.pucp.edu.pe>

- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de <http://aprenderen.milaulas.com/mod/resource/view.php?id=98>
- Escofet, A., García, I. & Gros, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1177-1195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203008>
- Greenfield, P. (2009). Technology and informal education: what is taught, what is learned. *Science*, 323(5910), 69-71. Recuperado de <http://www.sciencemag.org/content/323/5910/69.full>
- Handy, B. & Suter, T. (2011). *iPad Pilot Program Summary*. Oklahoma State University. Recuperado de http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2012/10/ipad_research_memo_Oklahoma.pdf
- Hoover, D. & Valencia, J. (2011). iPads in the Classroom: Use, Learning Outcomes, and the Future. *EDUCAUSE Annual Conference*. Recuperado de <http://www.educause.edu/sites/default/files/library/presentations/E11/SESS081/iPads%2Bin%2Bthe%2BClassroom.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2012). *Informe Técnico N° 4. Las tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Recuperado de <http://www.inei.gov.pe/web/Biblioinei/BoletinFlotante.asp?file=15731.pdf>
- Ipsos Apoyo. (2012). *Usos y actitudes hacia la telefonía móvil 2012*. Recuperado de http://www.ipsos-apoyo.com.pe/sites/default/files/marketing_data/MKT_data_telefonia_movil_0.pdf
- Jaramillo, P. Castañeda, P. & Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12(2), 159-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219011.pdf>
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A. & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/hr2011.pdf>
- Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2012-higher-ed-edition>
- Johnston, H. & Stoll, C. (2011). It's the pedagogy, stupid: lessons from an iPad lending program. *eLearn Magazine. Education and Technology in Perspective*. Recuperado de <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1999656>
- Kim, S., Mims, C. & Holmes, K. (2006). An introduction to current trends and benefits of mobile wireless technology use in higher education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 14(1), 77-100. Recuperado de <http://ebookbrowse.com/an-introduction-to-current-trends-and-benefits-of-mobile-wireless-technology-use-in-higher-education-pdf-d348048804>
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401POZcom.pdf>
- Morrone, A., Gosney, J. & Engel, S. (2012). Empowering students and instructors: reflections on the effectiveness of iPads for teaching and learning. *Educase Learning Initiative*. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELIB1201.pdf>
- Navarro, E. & Barrios, S. (2010). Las competencias digitales en la educación superior. *EduDoc Centro de Documentación sobre Educación*. Recuperado de <http://quijote.biblio.iteso.mx/CatIA/EDUDOCDC/cat.aspx?cmn=browse&id=328>
- North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) & Metiri Group. (2003). *21st century skills: literacy in the digital age*. Recuperado de <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>
- Nussbaum, M. & Rodríguez, P. (2010). Perspectivas de la inclusión de las TIC en educación y su evaluación en el logro de aprendizaje. *Conferencia TIC & Edu: El impacto de las TIC en la educación superior*. Recuperado de http://www.academia.edu/719364/Perspectivas_de_la_inclusion_de_las_TICs_en_educacion_y_su_evaluacion_en_el_logro_de_aprendizajes

- Oberlin College Center for Technologically Enhanced Teaching (OCTET). (2011). *iPad pilot program @ Orbelin College*. Recuperado de <http://sites.google.com/a/oberlin.edu/ipad-pilot-program/final-thoughts/home>
- Osborne, J. & Hennessy, S. (2003). Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions. *FutureLab Serie: Report 6*. Recuperado de <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/41/PDF/osborne-j-2003-r6.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st century skills, education & competitiveness: a resource and policy guide*. Recuperado de http://inpathways.net/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *21st Century Student Outcomes and Support Systems*. Recuperado de http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- Rosman, P. (2008). M-Learning as a paradigm of new forms in education. *E+M Economics & Management*, 1, 119-125. Recuperado de http://custom.kbbarko.cz/e%2Bm/01_2008/13_rosman.pdf
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Santiago, A., Severin, E., Cristia, J., Ibararán, P., Thompson, J. & Cueto, S. (2010). Evaluación experimental del programa “Una laptop por niño” en Perú. *Serie Aportes del Banco Interamericano de Desarrollo*, 5, 1-12.
- Severín, E. (2011). *Competencias para el siglo XXI: cómo medirlas y cómo enseñarlas*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36239015>
- Small, G. & Vorgan, G. (2009). *El cerebro digital: cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Urano.
- Stringer, J. & Tobin, B. (2012). Launching a university tablet initiative: recommendations from Stanford University’s iPad implementation. *Educase Learning Initiative*. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELIB1202.pdf>
- Sunkel, G. (2006). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores sociales*. Santiago de Chile: CEPAL - Serie Políticas Sociales.
- UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- (2012a). *Mobile learning for teachers in Asia. Exploring the potential of mobile technologies to support teachers and improve practice*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002162/216284E.pdf>
- (2012b). *Mobile learning for teachers in Europe. Exploring the potential of mobile technologies to support teachers and improve practice*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216167E.pdf>
- (2012c). *Turning on mobile learning in Latin America*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080E.pdf>
- (2012d). *Turning on mobile learning in North America*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216083E.pdf>
- UNICEF. (2013). *Programa TIC y Educación Básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Peru_ok.pdf
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). (2011). *Situación actual de las Tecnologías de Información y Comunicación en las Facultades*. Oficina General de Planificación - Oficina de Estadística e Informática. Recuperado de <http://ogpl.unmsm.edu.pe/presentacionTics/index.html>

- Villatoro, P. & Silva, A. (2005). *Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Un panorama regional*. Santiago de Chile: CEPAL - Serie Políticas Sociales.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Walker, J. D. (2011). *CE+HD/OIT iPad Initiative at the University of Minnesota. The student experience: student survey and focus group preliminary report*. Recuperado de http://www.oit.umn.edu/prod/groups/oit/@pub/@oit/@web/@evaluationresearch/documents/article/oit_article_354354.pdf

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

