

PUNTO ^{cu} NORTE

• REVISTA ACADEMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE •



Educación, ciencia, sociedad y discursos

Número 4: enero – junio 2017

ISSN: 2594-1852



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



OFERTA ACADÉMICA

LIC. EN ADMINISTRACIÓN

LIC. EN AGRONEGOCIOS

LIC. EN ANTROPOLOGÍA

LIC. EN CONTADURÍA

LIC. EN DERECHO

LIC. EN ENFERMERÍA

LIC. EN NUTRICIÓN

LIC. EN PSICOLOGÍA

LIC. EN TURISMO

ING. EN ELECTRÓNICA Y COMPUTACIÓN

ING. EN TELEMÁTICA

ING. MECÁNICA ELÉCTRICA



INFORMES

<http://cunorte.udg.mx/carreras/>
www.cunorte.udg.mx/posgrados





PUNTO cu NORTE

Educación, ciencia, sociedad y discursos

Número 4: enero – junio 2017



Tabla de Contenido

Presentación.....	7
José de la Cruz Torres Frías	

Artículos

Doctores en educación en la transición del posgrado a la vida laboral: un estudio de caso	11
María Guadalupe Moreno Bayardo y José de la Cruz Torres Frías	

La formación en investigación de estudiantes de psicología en una universidad pública de México	41
Rocío Adela Andrade Cázares y María Guadalupe Romero Morales	

El uso de la red social Facebook por adolescentes de la región norte de Jalisco	71
Leonardo Romero Sánchez	

Un modelo sistémico para la evaluación de competencias en el nivel medio superior	91
Denisse Ayala Hernández	

La restauración de memorias desde y sobre el conflicto: reflexio- nes sobre procesos de subjetivación mapuche-tehuelche en Chu- but, Argentina	121
María Emilia Sabatella y Valentina Stella	

Ensayo

La importancia de la práctica de los géneros discursivos dentro de la universidad	145
Cecilia Colón Hernández	

Reseña

<i>Podcasts</i> de divulgación científica: una selección de recomendaciones	163
Martha Islas	

Presentación

Con la temática *Educación, ciencia, sociedad y discursos*, el número 4 de la revista PUNTO CUNORTE aglutina un conjunto de investigaciones que abordan diversos fenómenos sociales desde marcos de comprensión distintos, los cuales, en conjunto, invitan al diálogo interdisciplinario entre posturas teóricas y entre abordajes metodológicos, pero también nos invitan a pensar en términos relacionales y en modos complejos de acercarse a los fenómenos en estudio.

Abre este número el artículo de María Guadalupe Moreno Bayardo y José de la Cruz Torres Frías, titulado “Doctores en educación en la transición del posgrado a la vida laboral: un estudio de caso”, el cual se encuadra en la línea de los estudios de las transiciones educativas. En él se aborda la transición del posgrado al mercado laboral. Los autores dan cuenta de los retos que enfrentan los jóvenes investigadores en educación, quienes, habiendo obtenido el grado académico de doctorado, se incorporan a una institución de educación superior con la intención de ejercer el oficio de investigador para el cual fueron formados. El caso se ilustra con la narración de las experiencias de una joven investigadora, donde se destaca la manera en que fue optando por estrategias de supervivencia que la condujeron a ser la principal constructora de su propio proceso de transición al estilo yo-yo.

El segundo artículo, titulado “La formación en investigación de estudiantes de psicología en una universidad pública de México”, de las autoras Rocío Adela Andrade Cázares y María Guadalupe Romero Morales, se inscribe en los estudios sobre formación para la investigación. En él, las autoras, apoyadas en un marco interpretativo desde la sociología del conocimiento y la implementación de grupos focales y entrevistas en profundidad, dan cuenta de manera pormenorizada cómo es el proceso de formación en investigación de estudiantes de Licenciatura en Psicología en una universidad pública del occidente de México. Sus resultados enfatizan que una de las problemáticas centrales que enfrentan esos es-

tudiantes es el manejo conceptual y teórico en la investigación. A esa situación se agregan problemáticas relacionadas con la asesoría de los documentos de titulación, donde los estudiantes demandan de los asesores experiencia en investigación, dominio metodológico y conocimiento de la práctica a investigar.

El tercer artículo, titulado “El uso de la red social Facebook por adolescentes de la región norte de Jalisco”, del autor Leonardo Romero Sánchez, se enmarca en los estudios sobre socialización y virtualidad. En este documento, el autor centra la atención en términos claves como el *self*, territorialidad y co-construcción de fachada o imagen en el uso de redes sociales por estudiantes de preparatoria. Con base en una encuesta, el autor realiza una caracterización de esos estudiantes respecto al uso del internet, explora los usos que hacen de las redes sociales y da cuenta de aspectos como la seguridad y los vínculos que crean esos estudiantes en esos espacios virtuales. Los resultados muestran que, en los encuestados, el fenómeno de violencia escolar vía Facebook es menor en ese contexto en comparación a lo que ocurre en las grandes urbes, lo cual no indica que no haya riesgo o que no se requiera poner atención a dicho fenómeno. Estos mismos resultados muestran que los usos generales de las TIC que hacen esos estudiantes son similares a tendencias reportadas a nivel nacional e internacional, donde se requiere proveer asesoría y orientación sobre cómo aprovechar de manera positiva los recursos tecnológicos disponibles.

El cuarto artículo, titulado “Un modelo sistémico para la evaluación de competencias en el nivel medio superior”, de la autora Denisse Ayala Hernández, se enmarca en los estudios sistémicos-complejos. En él, la autora, tras problematizar el carácter epistemológico de los sistemas de evaluación por competencias, elabora una propuesta de evaluación por competencias sostenida por un marco interpretativo sistémico-complejo, donde la interdisciplinariedad, el contexto y la consideración de las relaciones múltiples que emergen son algunos de sus elementos clave. Dicha propuesta fue aplicada con estudiantes de sexto semestre de bachillerato. Los resultados obtenidos dan cuenta de la pertinencia

social, contextual y pedagógica de la propuesta, dado que esta “vincula directamente el contexto social con la escuela y viceversa” (p. 118), además, “puede propiciar experiencias de evaluación en las que los estudiantes alcancen a comunicar lo adquirido” (p. 118).

El quinto artículo, titulado “La restauración de memorias desde y sobre el conflicto: reflexiones sobre procesos de subjetivación mapuche-tehuelche en Chubut, Argentina”, de las autoras María Emilia Sabatella y Valentina Stella, aporta a los estudios sobre memoria y subjetivación. El texto da cuenta sobre la actualización de la memoria de los mapuche y mapuche-tehuelche, y su conformación como sujetos políticos de manera asociada al recuerdo (conflicto territorial) y su participación en procesos de conflicto (persecuciones, estigmatizaciones), como los vividos en el noreste y la costa de la provincia de Chubut. Aquí, la memoria es asumida como práctica social que posibilita la constitución de subjetividades políticas. Las autoras son contundentes al firmar que “negociar, discutir aquello que recordar para las personas mapuche y mapuche-tehuelche implica lograr un consenso que es importante porque recoge todas sus experiencias de subalternización, las cuales fueron uniformadas e invisibilizadas en el marco de los discursos y proyectos del Estado como nación” (p. 143).

El sexto artículo, titulado “La importancia de la práctica de los géneros discursivos dentro de la universidad”, de la autora Cecilia Colón Hernández, se encuadra en los estudios de discurso social y comunicación. En él, la autora aborda el problema de la deficiencia en la escritura académica por jóvenes universitarios y su relación con la lectura crítica. En un esfuerzo de aportar soluciones posibles a dicha problemática, la autora da cuenta de un modelo de enseñanza de la escritura académica implementado en una universidad de la Ciudad de México. Dicho modelo, además de ser mediado por tecnologías de la información y comunicación, considera los géneros discursivos que los jóvenes universitarios despliegan en su vida cotidiana, así como los provenientes de los textos académicos leídos y los utilizados en sus productos escritos como los tradicionales ensayos y la tesis. La autora enfatiza la importancia de que al interior de las Insti-

tuciones de Educación Superior (IES) se formen y fomenten grupos de investigación en donde se hagan diagnósticos sobre dicha problemática, se involucren los diversos actores que confluyen en la formación académica de los jóvenes universitarios y se atienda dicha situación a nivel curricular.

Cierra este número el texto “*Podcasts de divulgación científica: una selección de recomendaciones*”, de la autora Martha Islas, quien analiza y comenta el contenido de una serie de *podcasts* de libre acceso en internet dedicados a la divulgación científica, los cuales pueden ser utilizados como un recurso didáctico en la enseñanza universitaria para sumergir a los estudiantes en la cultura científica y promover de manera gradual la apropiación del lenguaje académico-científico y el fomento de vocaciones científicas, además de servir como referentes para la producción de contenidos de divulgación científica por los jóvenes universitarios con criterios de calidad y rigor científico.

El lector habrá notado que en los textos referidos cada uno por separado aborda de manera distinta y creativa la relación *Educación, ciencia, sociedad y discursos*, pero, a su vez, cada uno de ellos enfatiza en su contenido uno u otro aspecto. En ese sentido, cada texto es una provocación intelectual a la lectura. Aunque el conjunto de los textos que integran el número 4 de la revista PUNTO CUNORTE aporta conocimiento sobre la temática abordada, se reconoce que no la agotan. Por ello, queda abierta la invitación al público académico para seguir profundizando en el conocimiento sobre las relaciones múltiples posibles entre *Educación, ciencia, sociedad y discursos*.

DR. JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS
Profesor docente del CUNorte
Co-coordinador de *Punto CUNorte 4:*
Educación, ciencia, sociedad y discursos

Doctores en educación en la transición del posgrado a la vida laboral: un estudio de caso

*María Guadalupe Moreno Bayardo**

*José de la Cruz Torres Frías***

Resumen

En la línea de los estudios sobre transiciones educativas, el presente trabajo centra su atención en una modalidad específica: la transición del posgrado al mercado laboral y lo que esta implica para jóvenes investigadores en educación en las condiciones de incertidumbre y de competencia que privan en la sociedad actual. La problemática de la complejidad de dicha transición se ilustra con la narración de las experiencias de una joven investigadora en su inserción laboral, destacando en su relato la forma en que fue optando por estrategias de supervivencia que le llevaron a ser la principal constructora de su propio proceso de transición, a la manera del denominado estilo yo-yo al que se refieren Du Bois-Reymond y López (2004) en el que se conjugan el capital cultural, el apoyo familiar, las oportunidades relativas a la educación, el género, el origen social y étnico, entre otros factores, así como procesos de formación en el posgrado que privilegien la tolerancia a la incertidumbre, la independencia y la autonomía intelectual.

Palabras clave: Transición educativa, inserción laboral, transiciones tipo yo-yo.

* Doctora en Educación. Profesora investigadora titular C de tiempo completo del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México.

** Doctor en Educación. Profesor docente titular B de tiempo completo del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México.

Abstract

In the line of studies of educational transitions, the present study focuses on a specific modality: the transition from postgraduate studies to the job market and what it implies for young education researchers in the conditions of uncertainty and competition that prevail currently in (Mexican) society. The problematic nature of the complexity of this transition is illustrated by the narrative of the experiences of a young researcher in her employment insertion. In her story, the way she was opting for survival strategies shows how she became the main builder of her own transitional process, in the form of the so-called yo-yo style proposed by Du Bois-Reymond and López (2004), in which cultural capital, family support, opportunities related to education, gender, social and ethnic origin, among other factors, are melted. Postgraduate training processes that favor tolerance of uncertainty, independence and intellectual autonomy turned out to be other important aspects of this transition.

Keywords: Educational transition, job insertion, yo-yo style transitions.

Introducción

En un mundo cuya complejidad aumenta de manera constante, no es de extrañar que las transiciones ocurran en un entramado cada vez más difícil de descifrar. Ya señala Alfaro que “el tema de las transiciones va emparejado con la propia existencia humana, así como con el progreso de la ciencia y de la sociedad. Sigue impregnando el pensamiento humano por su relación con el desconocido futuro, por su interpretación sobre el constante devenir” (2004, p. 68).

El concepto de *transición educativa*, inicialmente asociado al tránsito de un estudiante entre los diversos niveles educativos, y luego al mercado laboral, ha ido evolucionando para referirse no solo a rasgos característicos de las etapas que se recorren de forma sucesiva en el sistema educativo de un país, y de las implicaciones que los cambios co-

respondientes tienen en la vida del escolar o del nuevo profesional, sino también a situaciones de cambio que se viven, por ejemplo, cuando se transita del hogar a la escuela, de un tipo de comunidad educativa a otra, de un estilo de convivencia social a otro. El concepto, incluso, refiere a situaciones más complejas como el caso del reto que han de afrontar jóvenes profesionales que, habiendo obtenido el grado académico de doctorado en educación, se incorporan a una institución de educación superior con la intención de ejercer el oficio de investigador en ese campo de conocimiento. Aquí se trata entonces de una transición entre la culminación de la formación de posgrado (doctorado) y la inserción al mercado laboral con el propósito de desempeñar una función específica.

En apariencia, la situación elegida para el análisis en este trabajo correspondería a dos tipos de transición: una vinculada con el cambio escuela-trabajo, cuyo foco central es la inserción laboral, y otra de naturaleza profesional, que supone la presencia de elementos de cambio dentro de una profesión o en las relaciones entre profesionales; pero en realidad están involucradas también otras formas de transición como las de las políticas educativas, las de las formas de gestión al interior de las estructuras institucionales, las formas de contratación de académicos en las instituciones de educación superior, los cambios en la economía, la variabilidad en el empleo, las transiciones familiares, etcétera. De tal manera, el estudio de la transición seleccionada como foco de análisis en este trabajo demanda esa “interpretación global de los nuevos escenarios cambiantes en los cuales se produce una interacción emergente entre el contexto y el individuo, ambos indiscutiblemente en desarrollo” (Alfaro, 2004, p. 69). En concordancia con este mismo autor, el concepto de transición que aquí se asume se adscribe a términos relacionados con crisis, transformación o cambio y, en definitiva, al “abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que le permita afrontar [a la persona] un espacio vital alterado” (Rodríguez, 1998, citado por Alfaro, 2004, p. 71).

La vida toda del ser humano está signada por una serie de transiciones; cuando se opta por estudiar o analizar alguna de ellas, señalan

Grau et al., “la preocupación principal no debe ser la transición en sí, sino el riesgo de que se produzcan desvinculaciones o vinculaciones traumáticas. No es evitar transiciones, sino controlarlas con criterios de progresividad, continuidad y coherencia” (2013, p. 4), lo cual supone que toda transición es un proceso, el cual puede ocurrir de diversas formas según las características del individuo y del contexto en el que está o estará inmerso.

Al respecto son coincidentes los planteamientos de Parrilla y Sierra, quienes sostienen que la transición educativa “es un proceso permanentemente abierto y presente en la vida educativa de los centros, familias y alumnos” (2015, p. 169). Destacan, además, la necesidad de atender y orientar las transiciones tanto en sus aspectos comunes como en los individuales, de manera que estas no se conviertan en fronteras educativas de difícil tránsito que pongan en desventaja a quienes no logren superarlas. Desde la visión de esas autoras, “la educación es un proceso de transición en sí mismo” (Parrilla & Sierra, p. 172) que demanda atención desde una visión global y holística.

En el caso de las transiciones educativas, tendrá un papel relevante la forma en que las familias, los docentes y las autoridades escolares actúen ante la inminencia del tránsito de un nivel educativo a otro. Entonces cabe preguntarse: ¿es posible el control (monitoreo, supervisión) de las transiciones?, ¿se puede propiciar una formación que facilite la vivencia de las transiciones?, en su caso ¿se pueden crear condiciones favorables para la transición del posgrado al mundo laboral? Estas son preguntas para las que se irá construyendo una respuesta a lo largo del presente trabajo.

La complejidad creciente de las transiciones educativas

Quienes han seleccionado las transiciones educativas como línea de investigación se han centrado sobre todo en aquellas que abarcan el tránsito desde la formación inicial hasta la universidad (en ocasiones hasta el posgrado), han estudiado cada transición en sus especificidades,

han diseñado estrategias para apoyar cada una de ellas e incluso las han designado de una manera específica. Tal es el caso de Grau et al. (2013), quienes denominan *primera transición* a la que ocurre de infantil (preescolar) a primaria, *segunda transición* al tránsito de primaria a secundaria, *tercera transición* al paso de la secundaria al bachillerato (educación media superior) y *cuarta transición* a la que se genera cuando el estudiante pasa del bachillerato a la universidad.

Utilizando esos mismos términos, de manera genérica, el tránsito de la universidad al mercado laboral podría ser ubicado como *quinta transición*; sin embargo, la seleccionada como objeto de análisis en este trabajo sería una especie de *sexta transición* en el sentido de que se trata de un caso particular de formación (doctores en educación) aspirando a una función específica en instituciones de educación superior (la de investigador educativo). En relación con las transiciones educativas, quienes son especialistas en orientación educativa, como Grau et al., han insistido en que “uno de los indicadores más influyentes en el éxito académico es el conseguir una adaptación rápida y efectiva al nuevo entorno educativo en el que se integra el alumnado. Y uno de los factores básicos del abandono de los estudios universitarios está en los problemas de integración al nuevo nivel educativo. *Pero además, también es importante para el éxito en la vida una buena transición al mundo laboral*” (2013, p. 5).

Al respecto, el papel de la familia, de los docentes y de las autoridades escolares que planean e instrumentan estrategias para facilitar las transiciones educativas va evolucionando: pasa de mayor a menor intensidad en sus intervenciones a medida que los estudiantes acceden a niveles educativos superiores. En otras palabras, “hay una progresiva y lógica implicación del sujeto que transita a medida que va creciendo, y una disminución de [la intervención] y la coordinación entre las instituciones protagonistas” (Grau et al., 2013, p. 5). Mirado de esta manera, las preguntas planteadas al término del apartado anterior se complementarían con una más: ¿cómo propiciar que el estudiante en tránsito del posgrado al mercado laboral se convierta en protagonista de sus propios procesos de transición?

No hay que perder de vista que el tránsito por diferentes niveles educativos implica distintas metodologías de trabajo, distintos entornos, distintas realidades, distintos grados de dependencia/independencia, distintas formas de relación con los docentes y con los pares, todo lo cual demanda una capacidad de adaptación creciente por parte del sujeto que transita. La transición del posgrado al mercado laboral, vivida por los jóvenes investigadores, supone quizá uno de los más altos grados de complejidad, sobre todo porque lo más probable es que nadie acompañe u oriente formalmente a quien vive ese tránsito, porque las características de cada institución de educación superior son únicas, porque la evolución del mercado de trabajo y la de las políticas de empleo es incierta, entre otras razones.

Los jóvenes en la transición del posgrado a la vida laboral

Cabe recordar que definir a quién se considera como joven no representaba el más mínimo problema hace unas décadas, bastaba con señalar que entre tal y tal edad ocurría la etapa de la juventud, esto después de vivir la adolescencia y como antecedente a la vida adulta, ambas etapas distinguidas también por ciertos límites de edad y con rasgos perfectamente definidos; una especie de estandarización de la evolución del desarrollo del ser humano, al menos en términos de “ruta obligada” por la que se pasaba en el proceso de consolidarse como ser humano hasta llegar a ser adulto. Así, podía pensarse también, desde una visión lineal, lo que ocurriría en las diversas transiciones educativas.

El escenario anterior dejó de reflejar hace mucho tiempo (al menos dos o tres décadas) lo que está ocurriendo en las diversas transiciones de los jóvenes, incluso las referentes al tránsito de la universidad a la vida laboral. Al respecto, Du Bois-Reymond y López, refiriéndose a los jóvenes europeos, expresaron: “Se observa un persistente fracaso de las políticas públicas dirigidas a los jóvenes. Partimos de la hipótesis de que las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo un proceso de

des-estandarización, mientras las instituciones y políticas orientadas a facilitar tales transiciones siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral” (2004, p. 11).

Una consecuencia de ese fracaso, señalan también Du Bois-Reymond y López, es que “las políticas de educación/formación, bienestar y trabajo laboral, [...] generan cada vez más *trayectorias fallidas*: políticas que tratan de llevar a los jóvenes hacia la integración social, pero en lugar de ello (re)producen la exclusión social” (2004, p. 12). Entonces, es necesario tener plena conciencia de la “des-estandarización” de las transiciones de los jóvenes, de que estas ya no son lineales y de que han sido permeadas por la incertidumbre que caracteriza a todos los ámbitos de la vida social actual.

Por principio de cuentas, la juventud dura más tiempo. La edad ya no es el criterio único o principal para distinguir las diversas fases de la vida. La formación previa que se exige para los puestos de trabajo es mayor (en consecuencia, se puede acceder a un trabajo calificado a mayor edad), o bien se contratan jóvenes con escasos niveles de formación para hacer la mínima inversión en salarios y no adquirir compromisos como la seguridad social u otros beneficios. Ha aparecido el concepto de *jóvenes adultos* para incluir a quienes no han logrado una consolidación laboral (quizá tampoco de otros órdenes) y tienen una edad que abarca ya, incluso, hasta los 35 años; pero sobre todo, han surgido situaciones de las que derivaron conceptos como el que presentaron en su momento Du Bois-Reymond y López.

El concepto de individualización implica que es el/la joven quien tiene que construir su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve. Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales –en materias relacionadas con la educación o

el empleo, pero también con el ocio— que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones (2004, p. 14).

Del planteamiento anterior se desprende el concepto de *transiciones tipo yo-yo*, en las cuales es el mismo individuo el que gestiona su propia transición a la vida adulta, con mayor o menor éxito dependiendo de la forma en que se conjuguen su capital cultural, el apoyo familiar, las oportunidades relativas a la educación, el género, el origen social y étnico, entre otros. Esto no significa que las condiciones de los sistemas educativos y de los mercados de trabajo dejen de tener una influencia importante en la vida de los jóvenes; sin embargo, las *transiciones tipo yo-yo* son quizá las que caracterizan mayoritariamente lo que ocurre con los jóvenes de alta calidad académica (como son los egresados de doctorado) en la segunda década del siglo XXI, reforzadas quizá por las políticas nacionales de investigación, como la distinción de investigador nacional (C, I, II, III, Emérito) que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) donde la producción individualizada y el yo como autor principal son altamente valorados.

En la transición del posgrado al mercado laboral, elegida como objeto de análisis en este trabajo, el concepto de juventud se mueve entre límites de edad articulados con condiciones de género, pero también entre límites de antigüedad en el ejercicio de una profesión articulados con evidencias de cierta consolidación en la misma. Así, el Conacyt en México denomina *jóvenes investigadores* a quienes, habiendo obtenido el grado de doctorado, se incorporan y empiezan a consolidarse en el oficio de investigador a más tardar a los 40 años en el caso de los hombres y 42 en el caso de las mujeres¹.

Hay que señalar que, en las condiciones actuales de los posgrados en México, la edad de los estudiantes inscritos en doctorados es variable, con un

¹ Dato derivado de la convocatoria de plazas para jóvenes investigadores emitida por Conacyt en el año 2014.

promedio de edad menor en doctorandos de programas de ciencias exactas y mayor en quienes cursan programas doctorales de ciencias sociales y humanidades; en general hay una tendencia a la baja en la edad promedio de quienes cursan un doctorado, fenómeno vinculado a que cada vez son más los jóvenes que cursan maestrías de manera inmediata a la culminación de sus estudios de licenciatura y se inscriben a doctorados en cuanto terminan su maestría, algunos de ellos como forma de obtener el beneficio de una beca mientras se encuentran en transición al mercado laboral.

En los doctorados, especialmente en los de ciencias sociales y humanidades, están inscritos estudiantes de edad madura que por diversas circunstancias llegaron a ese nivel de estudios en un momento de vida cercano o aun posterior a la jubilación; los hay también de edades correspondientes al nivel de adultos jóvenes (35 a 45 años), pero cada vez son más los egresados de doctorado que se ubican en una edad promedio de 28 a 35 años, a los que en algunas instituciones de educación superior se les ha empezado a denominar, con cierto dejo de ironía y hostilidad, como *babydoc* (Moreno & Torres, 2017).

Para todos los egresados de doctorado es un reto la ubicación o reubicación laboral después de haber obtenido el grado, desde quien buscará empleo formal por primera vez, hasta quien regresará a los empleos que ya tenía, pero con expectativas de poder incluir la investigación entre sus funciones. Qué encuentran y cómo viven, en su caso, el proceso de inserción o reinserción a las instituciones los egresados de doctorado es algo digno de ser investigado. De hecho, Moreno y Torres (2017) y Navarro (2017), entre otros, están indagando al respecto en el marco de investigaciones en educación que se encuentran en proceso.

Experiencias de una joven investigadora en su inserción laboral²

Con la pretensión de ilustrar y analizar en un caso concreto esa *transición compleja* a la que se hace referencia en el título de este trabajo, se presenta aquí una síntesis de la experiencia de Leonor³, egresada a los 28 años de un doctorado en educación inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Conacyt. La experiencia de esta joven investigadora involucra su ingreso formal, con una plaza de tiempo completo, a una universidad pública ubicada al sur de la República Mexicana.

Leonor realizó estudios de Licenciatura en Psicología en una universidad privada del centro occidente de México; durante el tiempo que transcurrió entre su egreso de esa carrera y la presentación del examen de tesis correspondiente (un año), trabajó como terapeuta del aprendizaje en la ciudad en que vivía con sus padres, luego regresó a la localidad donde había cursado la licenciatura e hizo trámites para ingresar a la Maestría en Comunicación que ofrecía una universidad pública; en cuanto terminó ese programa, continuó con el Doctorado en Educación en la misma universidad, en consecuencia, fue una de las estudiantes más jóvenes de su grupo.

En forma asociada a que realizó sus estudios en tres campos de conocimiento diferentes (psicología, comunicación y educación), Leonor fue conformando de manera temprana, a lo largo de su trayectoria de formación, una visión interdisciplinaria que fue caracterizando su estilo de trabajar como estudiante y como investigadora; a esto colaboró el que muchos de sus profesores habían construido visiones similares que se podían percibir tanto en su manera de abordar las diversas temáticas, como en la de construir sus proyectos de investigación. Leonor expresó, además, que siempre ha sentido como una ventaja el haberse formado en

² Este caso se tomó parcialmente de la investigación en proceso de Moreno y Torres (2017) titulada *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. El caso de egresados de doctorados en educación*. En este trabajo, el caso se analiza desde la perspectiva de la transición del posgrado al mercado laboral.

³ Seudónimo que se utiliza para respetar la privacidad de la joven investigadora participante en el estudio antes mencionado.

tres campos, esto lo percibe incluso en su trayectoria laboral: “A veces me pongo la camiseta de investigadora educativa, a veces de comunicóloga, a veces de psicóloga, pero conozco que son campos con historias paralelas y creo que puedo desempeñarme bien en los tres” (EP2)⁴.

Para sus estudios de licenciatura, Leonor contó con el apoyo económico de sus padres, pero a partir de la maestría fue buscando trabajos temporales que le permitieran, por una parte, complementar con otros ingresos la beca que recibía de Conacyt, dado que tanto la maestría como el doctorado los cursó en programas incorporados al PNPC; y por otra, ir adquiriendo experiencia en alguno o en varios campos profesionales en los que estaba siendo formada. Esto se percibe en los siguientes párrafos de su relato:

Durante la maestría yo tenía un trabajo temporal como encargada de una incipiente instancia de apoyo psicopedagógico en un centro educativo privado que impartía el nivel de secundaria, bachillerato y normal. Ahí diseñaba proyectos de intervención para mejorar el desempeño de los estudiantes. Otra colega se encargaba de implementarlos, yo solo los diseñaba. Dejé ese trabajo en el último semestre de la maestría para concentrarme en la tesis (RP1)⁵.

Al terminar la maestría, concursé por una beca en la que podía desempeñarme como asistente de investigación. Gracias a una de mis profesoras de la maestría obtuve la beca y ella me incorporó en sus investigaciones y en sus actividades académicas. Toda su línea de trabajo me parecía (y me sigue pareciendo) muy innovadora e interesante [...]. Trabajé como su asistente durante el semestre propedéutico al doctorado y continué trabajando con ella durante el

⁴ El código significa que la viñeta fue tomada de la página 2 de la entrevista realizada con Leonor.

⁵ El código significa que la viñeta fue tomada de la página 1 del relato que Leonor aportó sobre su experiencia.

doctorado porque entonces ya era mi directora de tesis. A ella le debo mis habilidades en la investigación, el campo de interés y la perspectiva. Ha sido, pues, una guía inmejorable y una inspiración (RP1).

Al iniciar el primer semestre del doctorado, un profesor me contactó para invitarme a dar clases en la misma licenciatura en la que me formé. Acepté y fui contratada como profesora de asignatura, impartiendo una materia al semestre, misma contratación que mantuve durante toda la formación en el doctorado. Así fue mi primera experiencia como docente. Las condiciones eran muy buenas, aunque mi permanencia dependiera de las evaluaciones de los estudiantes (lo que resultaba estresante). Afortunadamente, me fue bien en los casi tres años en los que estuve ahí (RP1).

Leonor reconoce que la organización por academias que había en la institución donde se inició como docente, así como la retroalimentación de sus colegas, la hizo sentir siempre acompañada y orientada en esa tarea. Por otra parte, su formación para la investigación siguió apuntalada por una nueva invitación a incorporarse como asistente de investigación a un proyecto que le permitió seguir aprendiendo sobre educación intercultural, de tal manera que la experiencia de investigación que estaba teniendo en la práctica, en colaboración con investigadores activos fuera del programa doctoral, no distaba mucho de lo que ella hacía en el doctorado en relación con el objeto de estudio y las formas de acercamiento al mismo que había elegido.

Así, de manera paralela a su avance en el programa doctoral, Leonor tuvo oportunidades para desempeñar en la práctica los oficios para los que había sido o estaba siendo formada, esto en situaciones que se antojan deseables para todo investigador en formación. Ella vivió una especie de inmersión en las prácticas de docencia e investigación que enriquecían de manera notable sus aprendizajes más allá del programa que

cursaba. Digamos que Leonor nunca estuvo totalmente fuera del mercado laboral, pero siempre cuidó no saturarse de trabajo para no poner en riesgo la calidad de su proceso de formación ni los productos que en él se habían de generar, especialmente la tesis de grado.

En unas circunstancias tan favorables como las que Leonor tuvo durante su proceso de formación doctoral, complementadas con el entusiasmo y compromiso con que ella las acogió, surgió su motivación para participar en congresos y para publicar en forma individual, así como en coautoría con su directora de tesis o con alguno de los investigadores con los que fungió como asistente.

Mi tutora me motivó a presentarme en varios congresos durante mi formación doctoral. También me impulsó a publicar algunos capítulos de libros, inspirados en la tesis de maestría, en lo que estaba haciendo en la tesis de doctorado y en lo que hice con ella o con otros investigadores como asistente de investigación. Ciertamente, si no hubiera sido por ella, todas estas cosas no las hubiera logrado sola, pues *ella tenía más confianza en mi trabajo que la que yo tenía sobre él* (RP3).

Tal parece que este es un caso en el que la relación tutor-tutorado se fue transformando para ser mucho más que una relación experto-aprendiz y convertirse poco a poco en una relación de colegas que fue marcando la trayectoria profesional de Leonor, pero con apertura para que ella fuera construyendo su identidad como investigadora y también con la oportunidad de enriquecer, con una visión “nueva y fresca”, las producciones de su tutora: “Al terminar el doctorado, tenía ya un grupo de publicaciones considerables (inusuales para alguien de mi edad). Gran parte de la experiencia de investigación que tuve con mi directora de tesis fue la que me ayudó a sostener mi participación en el concurso de oposición por la plaza que obtuve posteriormente. Mi perfil académico está, sin duda, definido a partir de su tutela” (RP3).

A la mitad del doctorado, Leonor contrajo matrimonio con uno de sus compañeros del programa; su ahora esposo estaba adscrito a una institución ubicada en una entidad federativa del sur de la República Mexicana, mientras que ella había estado laborando en la ciudad donde ambos estudiaban, pero sin un compromiso de tiempo completo. Cuando faltaba un semestre para terminar el doctorado, y previendo la conveniencia de que ella buscara trabajo en la misma región en la que su esposo laboraba, decidieron trasladarse a vivir a una ciudad del sur de la República Mexicana, en donde se ubica la universidad en la que él contaba con una plaza. Esto fue posible porque, aunque el doctorado que cursaban era presencial, el último semestre del programa estaba dedicado totalmente a la terminación de la tesis de grado, así ellos podían alcanzar ese objetivo, aunque no estuvieran viviendo ese semestre en la ciudad sede del programa.

La primera búsqueda de trabajo de Leonor en aquella región fue exitosa porque pudo dar un primer paso a ubicarse como profesora de asignatura en una de las universidades públicas de esa zona geográfica; ella lo narró diciendo: “Me entrevisté con el entonces rector de esa universidad, quien me contrató como profesora de asignatura” (RP2). Cuando Leonor ya laboraba en la universidad antes referida, pero todavía sin que obtuviera el grado, ocurrió lo siguiente:

Al finalizar el primer semestre de trabajar en la universidad donde me incorporé como profesora de asignatura, salió publicada en la gaceta del Conacyt una convocatoria abierta para concurso de oposición por plazas de profesor de tiempo completo definitivo en otra universidad pública de la misma región. Concurse y obtuve la plaza adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales e inicié labores justo al inicio del semestre siguiente. Al ingresar a esa universidad, solicité apoyo para terminar mi tesis. Me permitieron hacerlo y concluí unos meses después, por lo que pude hacer mi examen de grado ya

estando adscrita a esta institución. Aquí sigo trabajando como docente, investigadora y responsable del centro de apoyo psicopedagógico de la facultad. También me he encargado de la actualización curricular y de la implementación de los planes de estudio (RP2).

Una vez más, la oportunidad laboral que se le presentó a Leonor se antoja sorprendente, pues antes de obtener el grado contaba ya con una plaza de profesora de tiempo completo definitivo en una universidad pública donde esperaba poder realizar una investigación, aunque tuviera que atender también otras responsabilidades académicas. La nueva situación implicó que ella y su esposo trabajaran en universidades distintas y en ciudades diferentes, pero suficientemente cercanas como para vivir ambos en una de ellas y que su esposo viajara a la otra todos los días laborables.

Ciertamente, Leonor tenía credenciales de formación, de producción y de experiencia que le permitían ser una aspirante con muy altas probabilidades de ganar la plaza por la que concursó, pero el hecho de que “en tiempos de vacas flacas” se abriera en su región una convocatoria de concurso para plazas de esa naturaleza fue, hasta cierto punto, inusitado y, con toda certeza, afortunado. La forma en que se conjugaron diversos factores para que ella ganara el concurso fue explicada por Leonor de la siguiente manera:

El ser estudiante de doctorado me dio ventaja en el concurso por la plaza, pues el grado mínimo que se solicitaba era el de maestría. Aunque parezca raro, creo que si hubiera concursado como doctora, no hubiera obtenido la plaza. En realidad, lo que me dio ventaja fue la potencialidad de mi perfil, no concretada todavía con el grado, esto en conjugación con mi edad, producción y estudios (avanzados, pero sin terminar). Esa potencialidad fue la que me dio

entrada a la institución. De haber sido doctora, creo que me hubieran encontrado sobrecalificada y no hubiera obtenido la plaza (RP3).

De alguna manera, la explicación de Leonor acerca de qué factores intervinieron a favor de que ella ganara la plaza no dista mucho de coincidir con algunas tendencias que se perciben actualmente en los mercados de trabajo: contratar personas para funciones específicas, que evidencien de alguna manera su dominio o posibilidad de aprendizaje de las mismas, pero que no estén sobrecalificadas en términos de títulos o de experiencia, lo que les generaría expectativas inmediatas de solicitar mejores salarios y condiciones de trabajo. Sin embargo, en el caso de ella siguieron conjugándose condiciones favorables:

Obtuve el grado de doctora un poco antes de que terminara el primer año de mi contratación. Mi condición contractual no se modificó con el grado, pero sí el tipo de participación en la institución. Al obtener el grado pude formar parte del núcleo académico básico de un doctorado y una maestría que imparte la institución, ambos programas adscritos al PNPC. Además, pude concursar por financiamiento para proyectos de investigación en los Fondos Sectoriales de la SEP [Secretaría de Educación Pública] y en los propios del estado (he obtenido financiamiento para seis proyectos). También me han invitado a realizar otras tareas académicas en la universidad. Sin duda, el obtener el grado me permitió ingresar a tareas especializadas en la institución, así como tener una mayor visibilidad en ella y fuera de ella. Gracias a eso he recibido muchísimo apoyo, en particular de la Dirección General de Investigación y Posgrado, para obtener el reconocimiento y el apoyo financiero de PROMEP, del Sistema Estatal de Investigadores y del Sistema Nacional de Investigadores. Mi institución me postuló para obtener el

Premio Estatal como Joven Investigadora que obtuve en la convocatoria 2012 y que en este año recibí. Sí, he sido muy apoyada por mi institución (RP3).

Ahora bien, Leonor se vio beneficiada por un conjunto de factores que jugaron a su favor, pero no puede afirmarse que es lo único que vivió en su proceso de inserción como profesora investigadora a una institución pública de educación superior; también hicieron su aparición diversas reacciones de grupos y de algunas autoridades institucionales que le plantearon constantes retos a superar.

Desde la entrevista que le hicieron como parte del concurso por la plaza que ella ganó, el representante de la facultad le dijo: “Mira, en la facultad nadie te espera; de hecho, desean que no llegue nadie y si tú llegas, te van a odiar y te van a hacer la vida imposible” (EP9). En ese momento ella contestó: “Bueno, pues algo habrá de tareas por hacer, ¿no? Estoy dispuesta a empezar con eso” (EP9).

Y como si se hiciera realidad el dicho de que “sobre aviso no hay engaño”, cuando Leonor llegó a la facultad no encontró apoyo; el director estaba interesado en que hiciera trabajo propio del área de psicopedagogía, pero, por ejemplo, ningún profesor le ayudaba a contactar con los estudiantes. Ella les preguntaba que cómo veían la facultad para irse familiarizando, le decían que estaba terrible, que estaba muy mal, pero no precisaban en qué; entonces ella empezó a hacer ejercicios de diagnóstico y a involucrarse en muchas actividades, pero se dio cuenta de que eso la estaba alejando cada vez más de terminar la tesis de doctorado. En un momento dado, pidió permiso al director para seguir asistiendo a la facultad, pero dejar de tener actividades, al menos por quince días, en los que ella se pudiera concentrar y dedicarse a la tesis. Y sí se lo permitieron: ya no le asignaron tareas en esos quince días, ella logró terminar su tesis y luego fue a presentar su examen de grado. De regreso a la facultad, habiendo obtenido el grado, Leonor percibió algo que narró de la siguiente manera: “Después de que tuve el título, no sé, mágicamente, como que la reacción de los colegas cambió, pues fue así como ‘ah, ya es

doctora'. Entonces me empezaron a invitar a muchas más cosas, y ahora sí me daban entrada a saber qué estaba pasando en la facultad, qué estaba pasando en las academias, y me fueron involucrando en otras tareas académicas" (EP10).

Esa buena reacción de los colegas no se presentó de manera sostenida, menos cuando Leonor empezó a destacar con diversos logros académicos que eran visibles para ellos, sobre todo en el ámbito de la investigación:

Inevitablemente, mis logros han estado acompañados por actitudes hostiles por parte de otros miembros de la facultad y de la institución, incluyendo a algunos de *mis jefes*. A varios de ellos no les parece que me dedique a la investigación. De hecho, obstruyen esa labor al encargarme tareas que ocupan mucho tiempo. Por ejemplo, como una de mis funciones es ser responsable del centro de apoyo psicopedagógico, me insisten en que imparta cursos extracurriculares o haga aplicaciones masivas de instrumentos psicométricos, para los que no me dan material ni permiten a los estudiantes participar, pero insisten en que lo haga. Como no logro cumplir esas tareas por las condiciones que los mismos directores generan, me insisten en que no hago mi trabajo y que es por culpa de la investigación, que me quita tiempo. Todo esto me lo dicen aun cuando es la misma institución la que, desde instancias superiores, me ha apoyado en mi función de investigadora (RP4).

A *muchos colegas*, sobre todo de la facultad, se les hace inmerecido el apoyo que la institución me ha dado para la investigación porque la gran mayoría tiene más de 30 años en la institución y no ha recibido ese apoyo y reconocimiento. Estos compañeros no vinculan el apoyo que me han dado con la producción académica que he tenido ni con el trabajo de investigación. Ellos no tienen producción académica ni

hacen investigación. Asumen que yo tampoco lo hago y por ello no entienden de dónde viene el apoyo para mí (RP4).

Entonces, mi experiencia laboral actual *está marcada por el contraste*: entre el apoyo, la visibilidad y el impulso de la institución a nivel de la estructura general, y la obstrucción y la hostilidad de los colegas y de algunas autoridades en los espacios de trabajo inmediatos. Aun así, sé que el apoyo que me dan es suficiente para seguir haciendo lo que me gusta hacer (RP4).

Desde luego que los grupos inconformes con los beneficios a los que Leonor se fue haciendo acreedora manifestaron su inconformidad en los diversos ámbitos institucionales. Entre ellos, el sindicato fue de los primeros en tener una reacción que cuestionaba su ingreso:

El concurso por el cual obtuve la plaza me otorgó automáticamente la definitividad, pero con categoría baja. No me permitieron sindicalizarme inmediatamente, pues el sindicato intentó por más de un año impugnar el concurso por el que entré, bajo el argumento de que la plaza debió otorgársele a un profesor sindicalizado, en un concurso cerrado. Luego de que se perdió fuerza en la impugnación, me sindicalizaron. Mi contratación es, pues, definitiva (RP4).

Con ese tipo de respuesta sindical, más en su contra que a su favor, empezó a pasar el tiempo sin que Leonor lograra recategorizarse y obtener la remuneración económica que correspondía a su preparación y desempeño académicos:

No he obtenido recategorización por la misma actitud hostil de los colegas. El ambiente político de la facultad y la universidad es muy pesado, pues se basa más en el chantaje y

el miedo provocado por los grupos de poder que en otra cosa. Solo a nivel de la estructura general es posible percibir un proyecto académico en donde la actividad de investigación y docencia tiene sentido. He preferido, entonces, moverme más a nivel de esa estructura general, que en el espacio de la facultad a la que está asignada mi plaza (RP4).

Así, a pesar de haber logrado lo que podría parecer lo más difícil, esto es, el ingreso a laborar en una universidad y el contar con una plaza de tiempo completo definitiva, las batallas por librar para los recién ingresados a una institución de educación superior son abundantes, como lo evidencia el caso de Leonor. En respuesta, ellos necesitan ir buscando estrategias que les permitan sortear, al menos parcialmente, los múltiples obstáculos a los que se enfrentan; en otras palabras, encontrar “estrategias de supervivencia” que les hagan posible un desempeño profesional satisfactorio y productivo en su proceso de transición al campo laboral, al de las nuevas demandas institucionales y al de las condiciones contrariantes en las relaciones personales:

Mi proyecto de crecimiento dentro de la institución implica moverme [de adscripción] a donde están anidados la maestría y el doctorado en los que participo, pues los colegas y el trabajo los encuentro ahí más estimulantes. Mi participación en esos espacios ha sido, hasta ahora, totalmente extra de mis deberes en la facultad. De moverme, podría evitar, creo yo, la dedicación a tareas que obstaculizan mi desempeño como investigadora y académica. Espero lograrlo (RP5).

A fin de cuentas, moverse en un ambiente académico y laboral con dos realidades que parecen contradictorias, como lo encontró Leonor, va generando un desgaste que puede ser de importantes consecuencias:

Esta dinámica entre el apoyo y el reconocimiento institucional, pero también la hostilidad y la obstrucción

de los colegas, me ha desgastado bastante. Por eso, deseo buscar dentro de la institución una manera de mejorar mis condiciones, pues de seguir así, sería insostenible a largo plazo (RP5).

No encuentro justificación para la hostilidad. Aun cuando he tenido mucha fortuna, hice mi parte. Puse todo mi esfuerzo en cada trabajo realizado, aun cuando he sido afortunada, pues no he recibido nada sin haber respondido con toda mi capacidad. Este ambiente laboral en el que vivo me resulta paradójico. Me han apoyado muchísimo y he logrado muchísimo, pero también me han atacado muchísimo y me han obstruido otro tanto. Parecieran dos mundos en el mismo espacio (RP6).

Leonor se refirió también a algunos comentarios típicos de colegas que no han realizado estudios de doctorado y que pareciera que desean minimizar lo alcanzado por quienes sí han obtenido el grado, por ejemplo, cuando expresan: “Yo no necesito doctorarme porque yo me doctoré en la vida y esas cosas no sirven para realmente dar experiencia” (EP13). Ese es un argumento que sacan a relucir cada vez que pueden, especialmente en reuniones en las que su punto de vista difiere de alguien que ha obtenido el grado de doctor. Ella narró situaciones que son recurrentes cuando sus colegas de la facultad expresan sus opiniones acerca de los doctores:

En la facultad han hecho muchísimos comentarios de que la gente que se doctora ya no quiere trabajar, que ya no quiere dar clases, que se cree mucho, que son gente muy individualista, muy ambiciosa, que nomás les interesa el SNI por el dinero, o sea, hacen ese tipo de comentarios sabiendo que yo estoy ahí, y por más que les digo ‘no pueden generalizar, hay personas así con doctorado y sin doctorado’, es como muy reiterativo el discurso. Yo entiendo que [su

mensaje] no es estrictamente hacia mí, sino hacia lo que para ellos representan las personas con doctorado, siendo que ellos no lo tienen, entonces sé que no es personal, es como su visión con respecto a la gente con este nivel de estudio que los superó en este sentido, ¿no?, entonces, ya viendo o conociendo este tipo de reacciones y viendo la reacción que tienen con otros colegas que se doctoran, o la reacción que tienen los doctores de la facultad, lo que he concluido es eso, de que si yo hubiera concursado para la plaza teniendo ya el doctorado, habrían dicho que no (EP1).

Los comentarios sobre el individualismo y el egoísmo con que algunos académicos de la facultad se refieren a quienes han obtenido el grado doctor llegaron en su momento a un grado tal que agredieron la vida privada de Leonor y su esposo, aseverando que ellos tardaban en tener hijos precisamente por esa postura egoísta que caracteriza a los doctores, desconociendo los motivos reales por los que en ese momento existía esa situación en la pareja.

Afortunadamente, Leonor y su esposo han podido ir dando pasos hacia una vida académica como la que ellos concibieron posible; en sus estrategias para supervivir en las respectivas instituciones donde laboran, han concretado un plan de acción que tiene que ver con buscar dentro de la misma universidad nichos de trabajo en los que sea posible interactuar con colegas, relacionarse y producir en redes con otros académicos de la misma y de otras instituciones, en lo que podría denominarse como una “transición de bienestar de vida profesional y personal”:

En fin, he seguido trabajando en la investigación y en el posgrado porque eso es lo que más me ha gustado y llenado. Eso me ha permitido hacer nuevos amigos y contactos en otras universidades del país y me ha permitido hacer redes con otros colegas que están en las mismas circunstancias que mi esposo y yo (es decir, que son jóvenes, son investigadores y

tienen una producción inusual para su edad). Sigo trabajando con quien fue mi tutora en el doctorado y seguimos haciendo proyectos nuevos que nos permiten coincidir y dialogar. Sigo aprendiendo muchísimo y me sigue apasionando este campo de estudio. Sigo publicando. Mi esposo y yo hacemos ahora varios proyectos en conjunto. Nos apoyamos mutuamente para dedicarnos a las cosas que nos gustan. Nuestra agenda se va saturando con otras actividades académicas, muchas de ellas fuera de la institución en la que laboramos cada uno (RP6).

Ese trabajo en redes que ha conectado a Leonor con otros colegas de la institución donde labora (aunque no estén adscritos a la misma facultad), o bien de otras instituciones, ha traído consigo lo que ella denomina “mayor visibilidad”, entendida como el empezar a ser conocida, valorada, invitada a participar en diversos eventos y proyectos, lo cual activa de manera muy positiva la vida académica de un investigador. Ella lo describió de la siguiente manera:

En los últimos años me he dado cuenta de que empecé a participar en los coloquios de otras instituciones de la región, recibo invitaciones frecuentes a participar en eventos académicos organizados por diversas instituciones, empecé a reconocer más o menos quiénes son parte de la comunidad académica de esta región del país, y ellos me empezaron a reconocer, entonces empecé a notar que ellos sabían de antemano de qué institución era yo y qué estaba haciendo de investigación, y entonces empecé a hacer como otro tipo de redes de trabajo fuera de la institución (EP18).

En situaciones como la narrada por Leonor en el párrafo anterior, se percibe algo que parece ocurrir a un buen número de egresados de

doctorado en educación cuando llegan a laborar a una institución de educación superior en la que esperan hacer investigación: *son ignorados o abiertamente obstaculizados por los colegas más cercanos* (incluyendo algunas autoridades) y tienen que “lanzarse a la búsqueda” de espacios académicos en los que su labor sea acogida, su producción pueda ser puesta en interlocución y promovida por el trabajo conjunto. Es como si los colegas más cercanos propiciaran el “éxodo” de aquellos que les representan una competencia, al menos en el sentido de evidenciar lo que ellos no hacen; por ejemplo, obtener un nuevo grado académico, salir de las rutinas en las que se han instalado, publicar o realizar otras actividades académicas además de la docencia.

A cambio, los “exilados” empiezan a encontrar, fuera de su lugar inmediato de adscripción, como es el caso de Leonor, al menos ciertos espacios que les dan oportunidad de crecimiento profesional, especialmente en lo que se refiere a investigación, docencia de calidad y oportunidades para publicación; esto pagando el precio de una saturación de trabajo, pues también tienen que cumplir con las obligaciones que se les asignan en el área institucional a la que están adscritos. Tal parece que los programas de posgrado, especialmente aquellos que pertenecen al PNPC y desean permanecer en él, se han convertido en saludables “espacios de acogida” para que laboren allí nuevos doctores, independientemente de cuál sea la adscripción institucional de estos. La conciencia de la necesidad de tejer redes académicas, así como la realización de acciones para lograrlo, está cada vez más presente, aunque no de manera exclusiva, en los académicos que laboran en los programas de posgrado.

Un fenómeno que llama la atención es el apoyo diferenciado que quienes ostentan diferentes niveles de autoridad en una institución dan a los doctores recién incorporados a la misma. En el caso de Leonor es notable, por una parte, el apoyo extraordinario de la Dirección General de Investigación y Posgrado que representa un alto nivel jerárquico en la estructura general de la universidad donde labora, y por otra, la falta de apoyo por parte de sus autoridades inmediatas, el gran número de tareas que estas últimas le encargan, así como el reclamo de que dichas tareas no se cumplen

por dedicar tiempo a la investigación. Es como si se le acusara de dejar de hacer las tareas “legítimas” por hacer las “ilegítimas”.

Y de manera paralela a todo lo que supone “trabajar contra corriente”, Leonor y su esposo decidieron buscar espacios fuera de la vida académica (arte, cinematografía, deporte) que los enriquecen en otros ámbitos de su vida personal y familiar. Así lo expresó Leonor:

Hemos ido aprendiendo a equilibrar el trabajo y la vida familiar. Compartimos espacios y actividades académicas, pero también hemos adquirido la habilidad de desconectarnos y hacer otras cosas, fuera de lo académico, por el puro gusto personal. Estamos intentando fortalecer nuestras redes académicas externas y nuestros espacios de enriquecimiento fuera de la academia *para minimizar el ambiente hostil de nuestros espacios laborales*. Aun así, estamos abiertos a ver cómo se van configurando nuestros espacios dentro de las instituciones y, de ser necesario, estamos dispuestos a movernos [a alguna otra institución] (RP6).

Un año después de contar con el relato de Leonor y complementarlo con la entrevista respectiva, los cuales fueron el punto de partida para la narración presentada en las páginas anteriores, ocurrió un sorpresivo y agradable encuentro con ella y su esposo en un congreso nacional de investigación educativa donde ellos eran ponentes. Una de las sorpresas fue que ambos habían concursado por plazas en una universidad del centro occidente de México; los dos ganaron la plaza para la que habían concursado, así que ahora estaban trabajando en otro ambiente, los dos en la misma institución y, por supuesto, en la misma ciudad. Seguramente ellos estaban haciendo también nuevos esfuerzos para lograr su inserción en la vida académica institucional, lo cual no es fácil en ningún caso, pero habiendo dado un paso importante hacia su meta de buscar espacios “menos hostiles” para el desarrollo profesional.

Desde su nuevo espacio seguían cultivando las redes profesionales que habían establecido, ahora ya con académicos e instituciones de varios estados de la República Mexicana, continuaban con los proyectos y las publicaciones conjuntas, se habían reencontrado con algunos compañeros del doctorado, así que conservaban y ampliaban sus círculos académicos y de amistad.

El caso de Leonor en la perspectiva de la transición del posgrado al mercado laboral

Leonor pertenece a una generación de jóvenes doctores que obtuvieron el grado antes de cumplir 30 años y que, en consecuencia, suelen llegar al mercado de trabajo sin experiencia laboral previa. Este no fue su caso, pues de manera paralela a su formación en maestría y doctorado, estuvo inmersa tanto en tareas de docencia como de investigación, y cuando ganó su plaza, todavía sin obtener el grado de doctorado, contaba ya con un buen cúmulo de publicaciones. Digamos que, en su tránsito del posgrado al mercado laboral, Leonor podía salir avante de acusaciones como la de no tener ninguna experiencia (que no mera antigüedad) en las tareas que pretendía realizar.

El primer reto que logró superar fue el de conseguir una plaza de tiempo completo definitiva en una institución donde esperaba poder realizar las funciones para las que fue formada, especialmente la investigación y la docencia en posgrado. La apertura de una convocatoria para la asignación de una plaza como la que aspiraba a tener puede considerarse como una coincidencia afortunada, no así el que ella reuniera más que satisfactoriamente los requisitos para ganar esa plaza de manera legítima.

Desde la entrevista que tuvo como parte del concurso por la plaza le fue anunciado a Leonor que en la facultad le “harían la vida imposible”, cosa que sucedió por la única razón de que otros aspirantes a la plaza, que ya laboraban en la institución, no habían sido favorecidos. Ese “hacer la vida imposible” no es solo una represalia de quienes se consideran

perjudicados de alguna manera, sino toda una estrategia de estos para que el beneficiado por la plaza se desgaste de tal manera que no rinda de manera satisfactoria en su trabajo, y en una situación extrema, deje vacante la plaza. Aquí Leonor desarrolló la capacidad de resiliencia⁶ necesaria para soportar los embates de sus compañeros y poco a poco ir saliendo adelante sin tanto conflicto, pero siempre con acusaciones de recibir beneficios sin haberlos ganado.

El ambiente hostil al que Leonor se enfrentaba se vio agravado por señalamientos de sus autoridades inmediatas, quienes la acusaban de no cumplir con sus funciones por dedicarle tiempo a la investigación, a pesar de que eran las mismas autoridades de la facultad quienes no le facilitaban que cumpliera con dichas funciones. A esto hay que añadir que Leonor había obtenido una plaza de tiempo completo definitiva, pero con una baja categoría; el sindicato mismo decidió no recategorizarla por estar impugnando que le hubieran otorgado la plaza a alguien que era externo a la institución. Estos retos fueron asumidos por ella realizando fuera de la facultad algunas tareas de docencia en posgrado y de vinculación con académicos de otras áreas y de otras instituciones, todo ello agregado al cumplimiento de sus funciones en la facultad y con el consiguiente desgaste personal.

En contraparte, instancias de autoridad de mayor nivel como la Dirección General de Posgrado e Investigación dieron a Leonor un apoyo constante, en ocasiones extraordinario, para motivarla en su producción y en su participación académica. Quizá este fue uno de los medios que permitieron que ella no colapsara en su trayectoria por una vida institucional que le demandaba hacer frente a actitudes hostiles.

Una vez obtenido el grado de doctorado, aunque tuviera una plaza de baja categoría, Leonor pudo formar parte de grupos de académicos a cargo de programas de posgrado, ser tutora y directora de tesis, así como vincularse más formalmente con grupos de académicos fuera de la facultad. Al descubrir que con esos grupos el trabajo era menos hostil y más

⁶ De acuerdo con la Real Academia Española, la resiliencia es la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.

satisfactorio, su estrategia fue buscar “nichos” académicos en los que se pudieran vivir diferentes condiciones; de hecho, así lo hizo con todo y la sobrecarga de trabajo que implicaba, y que no sabía hasta dónde podría sostenerla sin un desgaste extraordinario.

Leonor y su esposo (quien vivía situaciones similares laborando en una institución diferente) también decidieron buscar una estrategia de supervivencia en espacios como el arte, la cinematografía y el deporte, esto como forma de enriquecer y “equilibrar” su vida en ambientes menos hostiles. Hasta el momento de la entrevista con Leonor estaban procurándolo así con muy buenos resultados.

A manera de cierre

A fin de cuentas, Leonor fue proactiva en su transición del posgrado al mercado laboral: la convirtió así en una transición del *tipo yo-yo* a la que se hizo referencia en uno de los apartados previos. Su forma de intervención en su propia transición resultó acorde con el señalamiento de que “hay una progresiva y lógica implicación del sujeto que transita a medida que va creciendo, y una disminución de [la intervención] y la coordinación entre las instituciones protagonistas” (Grau et al., 2013, p. 5).

Leonor tuvo que vivir cambios y procesos de adaptación a una forma de desarrollo personal y de crecimiento académico en los que tuvo que pasar de un ambiente acogedor en el que sus aprendizajes estuvieron siempre sostenidos por una excelente tutoría, y donde sus aportaciones eran valoradas y estimuladas, a un ambiente hostil y poco favorecedor de su desarrollo profesional. Fue aquí donde ella desarrolló resiliencia para vivir aquello que no podía cambiar, pero sobre todo buscó *estrategias de supervivencia* tales como localizar nichos académicos propicios para el desarrollo personal y grupal (en su caso la docencia y tutoría en posgrados pertenecientes al PNPC) aun a costa de un exceso de trabajo, establecer redes con grupos de académicos de la misma y de otras instituciones, formar junto con su esposo una alianza académica para la

producción conjunta y complementar su vida académica con la participación en espacios como el arte y la cinematografía en una sana búsqueda de equilibrio o contrapeso con el ambiente hostil que ambos vivían.

Así, la transición del posgrado al mercado de trabajo resulta ser de alta complejidad, pues no solo se trata de encontrar el espacio de ubicación laboral, de por sí difícil en los tiempos actuales, sino de que el nuevo personal quede inmerso en dinámicas institucionales con una historia y una problemática a la que los miembros de nuevo ingreso son ajenos, aunque pareciera que tienen que “pagar” una parte proporcional de las “culpas históricas” de otros.

Es aquí donde las *transiciones del tipo yo-yo* tienen un lugar preferente, en tanto que en estas es el mismo individuo el que gestiona su propia transición a la vida adulta (laboral en este caso), lo cual logrará con mayor o menor éxito dependiendo de la forma en que se conjuguen su capital cultural, el apoyo familiar, las oportunidades relativas a la educación, la historia personal, el género, el origen social y étnico, entre otros factores.

Como instituciones educativas y como formadores, la posibilidad de preparar a los egresados del posgrado para la transición al mercado de trabajo pareciera ser mínima; sin embargo, la formación para la independencia y la autonomía intelectual propias de los procesos de aprendizaje que se propician en el posgrado es la que permitirá, en primer término, que los egresados del posgrado sean los principales artífices de una *transición yo-yo* con mayores probabilidades de efectividad. Es necesario formar doctores que sean buenos profesionales, con pensamiento científico, con conocimiento actualizado. En paralelo a estos esfuerzos académicos, es importante buscar estrategias que propicien de manera intencionada el desarrollo de la capacidad de resiliencia para que los nuevos doctores cuenten con mayores elementos para enfrentar la incertidumbre, la complejidad y las hostilidades del contexto social e institucional al que se incorporan en el mercado laboral; todo esto sin dejar de lado la necesidad urgente de crear mejores condiciones de trabajo en todo el país, pero sobre todo en las zonas de menor desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, I. J. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 15(1), 67-88.
- Conacyt. (2014). Convocatoria para Instituciones de Adscripción. Recuperado de <http://www.conacyt.mx/index.php/convocatorias-conacyt/convocatoria-catedras/convocatoria-2014-3/convocatoria-instituciones?format=html>
- Du Bois-Reymond, M. & López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, (65), 11-29.
- Grau, S., Álvarez Teruel, J. D., Moncho Pellicer, A., Ramos Hernando, M. C., Crespo Grau, M. & Alonso Cadenas, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. *Documento 335103 Universidad de Alicante*. Recuperado de <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335103.pdf>
- Moreno, M. G. & Torres, J. (2017). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. El caso de egresados de doctorados en educación*. Investigación en proceso. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Navarro, A. A. (2017). Procesos de inserción y de socialización de investigadores ante nuevos esquemas de trabajo. Las cátedras CONACYT para jóvenes investigadores. (Tesis doctoral en proceso). Universidad de Guadalajara, México.
- Parrilla, Á. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

La formación en investigación de estudiantes de psicología en una universidad pública de México

*Rocío Adela Andrade Cázares**
*María Guadalupe Romero Morales***

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación a nivel licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Para ello, se tomó como muestra a los estudiantes de quinto y séptimo semestres de la Licenciatura en Psicología y se empleó el método de estudio de caso, pero también se consideraron datos obtenidos previamente a través de grupos focales con estudiantes y entrevistas a profundidad con docentes de investigación. Los resultados dan cuenta de la importancia del profesor de investigación, de la práctica de investigación, de las dificultades que enfrentan los estudiantes y los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras cosas. Resalta la conveniencia de que el profesor de investigación sea investigador en activo y tenga experiencia en la práctica de la investigación.

Palabras clave: Formación en investigación, perfil del profesor, enseñanza-aprendizaje de habilidades de investigación, práctica de investigación.

* Universidad Autónoma de Querétaro, México. rocioandrade2002@yahoo.com.mx

** Universidad Autónoma de Querétaro, México. pitta.rm829@gmail.com

Abstract

The goal of the research reported here was to analyze how research abilities are taught at undergraduate level in the School of Psychology at the University of Querétaro, Mexico. The sample was composed of students from fifth and seventh semesters. A case study methodology was employed, but data from previous studies were considered obtained through student focal groups and in-depth interviews of faculty members. The results show the important role played by the research methods teacher, practicing of research abilities. They also identified difficulties faced by students and teachers in the teaching-learning process, among other things. It was evident the value of having a research professor who is an actual researcher and is experienced in the practice of researching.

Keywords: *Research training, teacher profile, teaching-learning of research abilities, research practice.*

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), directamente con los estudiantes y docentes de dicha institución. La población de estudiantes incluye a los grupos de la Licenciatura en Psicología en sus diferentes áreas/especialidades (psicología clínica, educativa, laboral y social).

En esta investigación se tiene como objetivo analizar cómo se da el proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación en la Facultad de Psicología. Para ello, es necesario reconocer que el proceso de la investigación debe ser planteado como un eje formativo de los estudiantes de la licenciatura. Además, es importante el trabajo que realizan los profesores de investigación en el salón de clase y en el seguimiento de los proyectos de investigación, pero dicho trabajo investigativo presenta dificultades en las condiciones en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje aun con la creación de un centro especializado (Centro

de Investigaciones Psicológicas y Educativas) y teniendo profesores con altos perfiles que dan clases de investigación, pero que no logran articular la enseñanza-aprendizaje con la práctica de la investigación. La pregunta de investigación a la que se da respuesta es: ¿cómo es el proceso de formación *en* investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)?

Antecedentes de investigación

Para el presente trabajo, abordaremos en un primer momento lo referente a los antecedentes de investigación, para posteriormente analizar a algunos teóricos educativos que nos hablan de cómo se da la enseñanza-aprendizaje de la investigación y la importancia de desarrollar el *habitus* científico.

Durante el 2001 se llevaron a cabo en la Facultad de Psicología de la UAQ las Jornadas sobre la enseñanza de la investigación, el 27 de marzo, en donde se tocaron aspectos como las políticas de investigación, la enseñanza-aprendizaje de investigación en el aula, las prácticas de formación profesional y de investigación, experiencias concretas de investigación y, para el cierre de las mesas de diálogo, se abordó el tema de la investigación y posgrado. Entre las conclusiones más importantes de dicho evento se encuentran las siguientes:

- En lo que refiere al área básica de la carrera de Licenciatura en Psicología, se requiere mayor articulación de las materias de metodología.
- Se requiere ponderar una mayor articulación de las materias teóricas y las prácticas con las de investigación.
- Usar la tutoría como un medio de apoyo (mismas que aún no se implementaban en la facultad) para enseñar a investigar a los estudiantes.
- Pensar y consensuar qué tipo de experiencias formativas en investigación se podrían usar en las clases, de acuerdo con los diferentes niveles de formación profesional.
- Diseñar programas que formen científicos que incidan socialmente con sus prácticas.

- Establecer programas de investigación donde participen estudiantes, con la finalidad de que desarrollen sensibilidad ante la realidad, hagan trabajo en equipo, busquen soluciones a problemas y aprendan a investigar.
- Se discutió también la experiencia en investigación que deben tener los profesores del eje metodológico y de los seminarios de investigación, dado que, habiendo investigadores que se dedican a esa práctica formalmente, no se vinculan directamente de forma total al proceso de enseñanza-aprendizaje en aula (UAQ, 2001).

Se hizo énfasis en que se requiere una mayor vinculación de las materias que forman las diversas áreas de la carrera de psicología, así como de los posgrados, para que logren una formación investigativa de mayor solidez. Se hizo la propuesta de que se recuperara la investigación que se realiza en la Facultad de Psicología y se hiciera una base de datos de la misma en donde se tuviera un concentrado de la investigación que realizan los académicos, así como de las investigaciones que se realizan en las Centrales de Servicio a la Comunidad (Ceseco) y se fomentara una relación más directa entre el Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas (CIPE) con los docentes que imparten las materias de metodología de la investigación.

Como parte de los antecedentes de investigación, se tiene la investigación realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro por Consuelo Franco (2005), quien hizo una investigación en la que abordó la problemática de la enseñanza de la investigación tanto para los estudiantes de psicología como para los profesores que daban clases de investigación. El trabajo de investigación fue de tipo aplicado, a manera de estudio exploratorio de corte cualitativo, donde se destaca entre sus principales conclusiones la valoración que los alumnos le dan al acompañamiento del maestro en cuanto a concluir los estudios profesionales con la estructuración de un proyecto de investigación.

Entre las problemáticas que encuentra la propia autora está la limitante en el contrato colectivo de trabajo de los maestros y la clasificación del

personal académico, donde se piden ciertos criterios para participar en programas de estímulos para la carrera docente (cantidad de horas y tipo de contratación) y se deja de lado lo trascendental de la educación como acto pedagógico para el beneficio de los estudiantes de dicha facultad (Franco, 2005).

Aunque este tema que refiere a la enseñanza de la investigación ha sido estudiado en la Licenciatura en Psicología de la UAQ, ha evidenciado prácticas de investigación de los docentes que son poco adecuadas y ha puesto en la mesa de debate la falta de asesoría y el abandono de los estudiantes a quienes se deja trabajar en solitario, así como la carencia de habilidades didácticas de los profesores y de experiencia en la práctica investigativa. No se trata de dar clases de investigación basadas en las teorías, sino de que la clase, seminario o taller sea trabajada por un investigador en activo (con experiencia en hacer investigación y que esté realizando investigación en el presente), para que pueda trabajar con los estudiantes la transmisión del oficio de investigar, desde la lógica de “aprender haciendo”.

En la tesis de Montero (2009), ubicada en el contexto del pregrado de la Universidad Autónoma de Yucatán, se establece que es posible hablar de una formación para la investigación desde el pregrado (llama la atención el uso del término, formación para la investigación, en vez de formación en investigación), dado que, de acuerdo con sus concepciones, es posible enseñar una práctica para el desarrollo de la investigación. Sin embargo, reconoce el debate que se da entre quienes aseguran que sí es posible y quienes afirman que no lo es, en cuanto al logro de procesos de desarrollo investigativos desde el pregrado, pero reconoce que se trata de un proceso de formación elemental, en donde el estudiante se vincula con un trabajo práctico de la investigación, que lo acerca a entornos reales, en donde tenga aproximaciones teóricas y metodológicas que le apoyen al desarrollo de su proceso formativo.

En congruencia con lo anterior, y con las políticas de investigación educativa, en el estado del conocimiento del 2002-2011, denominado *La investigación de la investigación educativa*, dedica el capítulo VI a la

“formación para la investigación”, mismo que es coordinado por Corina Schmelkes (2013), en el cual se hacen acotamientos acerca de la diferencia de la formación *en* y *para* la investigación. Se resalta la importancia del papel del tutor de tesis en el proceso de formación; la parte fuerte del análisis de dicho capítulo se dedica a la formación para la investigación, la cual se enfoca a los procesos de formación en los posgrados y, más específicamente, en los doctorados en educación.

En el estado del conocimiento, Schmelkes (2013) enfatiza la importancia del uso del método y de la ética del investigador, del papel del asesor y del tutor de tesis, así como de los procesos y prácticas para la formación de investigadores; así también se hace el recuento de la producción nacional (se intenta hacer un análisis representativo de la producción en el tema) a partir de la revisión de libros, capítulos de libro, ponencias y tesis que abordan como objeto de estudio el tema de la formación *para* la investigación en la década pasada.

Finalmente, lo que se aprecia de los antecedentes que se muestran es, por un lado, la preocupación que se tiene en los procesos formativos *de* y *para* la investigación en el contexto del pregrado y posgrado, en donde se enfatizan los elementos de trabajo en aula; en cuanto a la opción de la formación metodológica y teórica, se aprecia el desarrollo de habilidades para la investigación, pero se resalta como importante la vinculación con los entornos reales de desarrollo de la actividad científica, por un lado con la vinculación de trabajo práctico, que los enfrente ante entornos reales de tipo problemático que les permita el desarrollo de competencias investigativas. Sin olvidar que la investigación se rige de acuerdo a normativas externas como lo son Conacyt a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), así como las políticas internas de las universidades, que dan prioridad a la actividad investigativa para aquellos docentes que tienen proyecto de investigación registrado, son perfil PRODEP, son miembros del SNI o son colaboradores de proyecto, caso contrario a los que solo son profesores de investigación y que quizá no sean investigadores en activo, solo se les asignan horas para sus clases, no así para desarrollar investigación.

Fundamento teórico

En cuanto a las formas de trabajo en la investigación, Sánchez (2014) nos explica cómo trabajar la investigación por la “vía artesanal”, y es que enseñar investigación en ciencias sociales y humanidades requiere una comunicación directa y constante entre aprendiz y maestro: “a investigar se aprende a lado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimiento: a investigar se enseña corrigiendo; se aprende viendo” (Sánchez, 2014, p. 14).

Ahora bien, durante su exposición teórica, el autor enuncia tres tipos de saberes que el maestro investigador debe transmitir a su aprendiz: 1) *saberes teóricos*, aquellos que refieren a la adquisición de conocimientos comprobados; 2) *saberes prácticos*, saber-hacer que rebasa el nivel conceptual, regula y guía en el actuar y operación; y por último, pero no menos importante, 3) *valores y significados del quehacer científico*, esto quiere decir que el aprendiz no solo aprenderá conceptos y ejecuciones, sino que aprenderá el aspecto ético-político de la generación científica, los porqués y paraqués de los saberes teóricos y prácticos, pero sobre todo la ética en el desarrollo mismo de la investigación (Sánchez, 2014).

Similar a Sánchez (2014), Bourdieu (2003), en su texto *El oficio del científico*, nos dice que es importante lo que denomina como *habitus* para entender “el oficio” en el desarrollo de la experiencia científica desde un sentido práctico, aludiendo a los problemas que se van a tratar, así como las maneras adecuadas de tratarlos (metodología). Describe que la práctica investigativa, propia del científico, exige el oficio, intuición y sentido práctico de manera que solo pueden ser aprendidas mediante el ejemplo y el contacto directo con las personas competentes.

En resumen, el auténtico principio de las prácticas científicas es un sistema de disposiciones generadoras, en muy buena medida, inconscientes y transportables, que tienden a

generalizarse. Tal *habitus* toma unas formas específicas según las especialidades: los pasos de una u otra disciplina [...] especialmente en grupos interdisciplinarios que se constituyen alrededor de un nuevo objeto, serían un terreno privilegiado de observación y de objetivación de esos esquemas prácticos (Bourdieu, 2003, p. 79).

Por ello, Bourdieu hace hincapié en que para desarrollar el *habitus*, los que pretenden formarse como científicos deben estar guiados por alguien comprometido y que ya posea la práctica y la experiencia de investigación, en este caso el director de tesis (tutor), quien estimule, aprecie, refuerce, confirme y conduzca así a su pleno desarrollo la investigación de sus estudiantes (Bourdieu, 2003). Por tanto, el *habitus* científico no se desarrolla solo en las clases de investigación, es importante e imprescindible el trabajo de tutoría de tesis, el trabajo de campo, el trabajo con los miembros del comité científico, en los coloquios de investigación o foros de presentación de avances de tesis y el desarrollo de la investigación misma, porque es en la práctica donde se forma y donde se aprende a investigar.

Metodología de investigación

Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo, a través del estudio de caso, mismo que es entendido como el abordaje de lo particular, acentuando la efectividad de la particularización. Privilegia el tema y la problemática que constituyen el caso a examinar mediante la elección de un objeto a ser estudiado. “Los proyectos de investigación de estudio de caso consideran en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de la información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación, y finalmente la redacción del informe final” (Vasilachis, 2006, p. 220).

Para ello, se plantea de acuerdo con Stake (2007) como un estudio de caso, instrumental y colectivo, de tipo cualitativo, en donde hay un caso

amplio que es la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la Facultad de Psicología, y otros casos dentro de este gran caso, que es cómo se enseña la investigación en las diferentes áreas de la facultad (educativa, clínica, social y laboral, exceptuando el área básica que es donde apenas inician el aprendizaje de la investigación y nos enfocamos a los grupos de las áreas de especialidad).

Para este artículo presentaremos solo los datos más representativos obtenidos con la técnica de grupos focales, en donde analizaremos los resultados globales en el 5.º semestre (dos grupos que corresponden a educativa y social) y los de los grupos de 7.º (educativa, clínica, social y del trabajo). Se retomará el resultado de las entrevistas hechas a profesoras de investigación, que justamente dan clases en las diferentes áreas profesionalizantes de la Facultad de Psicología; dichas entrevistas se analizan y categorizan a partir de un proceso que denominan Strauss y Corbin (2002) como codificación abierta y axial, que se lleva a cabo con apoyo del software Atlas.ti®.

Población

Los participantes en esta investigación son estudiantes de la Licenciatura en Psicología de 5.º y 7.º semestre de la Facultad de Psicología de la UAQ. Se aplicaron seis grupos focales, considerando a un grupo de cada área de la generación 2012-2016 y 2013-2017, y cinco profesoras que dan clases en la Lic. en Psicología y que aportan su visión acerca de cómo se desarrollan los procesos formativos en investigación con los estudiantes de las áreas profesionalizantes (de 5.º y 7.º semestre de psicología).

Técnicas de investigación

Se tomó como referencia la técnica de investigación de grupos focales, misma que se aplicó con seis grupos: séptimo laboral, séptimo clínica, séptimo y quinto social y séptimo y quinto del área educativa, todos ellos con estudiantes de la Licenciatura en Psicología, participantes según el

área que se encontraban cursando, pertenecientes a la generación 2012-2016 (séptimos) y 2013-2017 (quintos). Se realizó la invitación abierta a todos los grupos, con opción a la participación voluntaria y anónima, contando para ello con un mínimo de cuatro participantes y un máximo de seis por reunión, hombres y mujeres (se trató de buscar equilibrio de sexo en lo posible de acuerdo con los grupos).

Se transcribieron las entrevistas recuperadas en los grupos focales y se codificaron con ayuda del programa Atlas.ti® que sirvió como apoyo para el análisis de datos, de manera que se construyó una unidad hermenéutica por área (del trabajo, social, clínica y educativa) en la que se destacaron los comentarios con citas por códigos; posteriormente, los códigos se agruparon en tres familias (por cada área), generando una red por familia para su análisis.

En el caso de las docentes, se hicieron cinco entrevistas individuales a las profesoras que dan clases de investigación en las diferentes áreas profesionalizantes (educativa, clínica, social y del trabajo) y nos dan sus concepciones acerca de cómo están llevando a cabo el proceso formativo en investigación con sus estudiantes.

Resultados y discusión

En un primer momento presentaremos lo que dicen los estudiantes a propósito de la formación *en* investigación y después abordaremos lo que dicen las docentes de investigación acerca de este mismo tema que nos ocupa.

La visión de los estudiantes de 5.º semestre

Primero presentaremos los resultados obtenidos con los grupos de 5.º semestre de psicología (educativa y social), en donde se resalta como importante la práctica de la investigación, el perfil del profesor, la enseñanza de la investigación y las dificultades que se tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (ver figura 1).

Figura 1. Enseñanza de la investigación en el 5.º semestre de psicología.



El perfil del profesor

La valoración que hacen los estudiantes del área de psicología educativa de sus docentes de investigación es buena, dado que reconocen el hecho de que tienen una práctica de investigación, es decir, que son investigadoras en activo: “Tiene muchísimas publicaciones en inglés y en español, también su doctorado fue hecho en Francia. Entonces sí cumple con el perfil. Y tiene trabajos de investigación. Y nos da la clase de investigación”. (40:40); “Es SNI. Tiene posdoctorado, ha hecho investigaciones y es reconocida a nivel nacional también” (39:39).

Los estudiantes reconocen la importancia de que sea investigadora en activo y que conozca la práctica de investigación para que puedan guiarlos: “o sea, sería imposible que nos lo enseñara o nos lo transmitiera si no lo supiera, ¿no?” (32:32). Reconocen la habilidad de sus profesoras para discriminar información, para categorizar y que están en contacto con el campo de investigación.

Práctica de investigación

Los estudiantes se refieren a que el trabajo de investigación no es solo para pasar la materia, o cumplir un requisito académico, sino que es algo a lo que le van a dedicar más tiempo, porque lo están pensando como su trabajo de investigación, aunque lo hacen de manera colectiva en donde puede haber un máximo de tres alumnos, y el caso de social lo hacen en parejas debido a que son grupos pequeños. “Es como irla armando casi desde ahorita y es irle pensando que es algo que no solo es para pasar la materia, que es algo a lo que no le vas a dedicar solo dos años sino más tiempo y que sirve para la titulación” (38:38).

Para el trabajo de investigación, cuenta con el apoyo de su maestro(a) de investigación; además, pueden tener un asesor temático, que sea especialista en el tema (desde lo disciplinario), y el docente de investigación es el experto metodológico. Cuando hay un trabajo coordinado,

al alumno se le facilita la tarea investigativa; de no ser así, comienzan las dificultades y dicen sentirse como hijos de padres divorciados, cuando no hay acuerdos entre el maestro de investigación y el asesor.

Dificultades en la investigación

Las dificultades de investigación están dadas mayormente en el trabajo de campo, que es cuando el estudiante se enfrenta a los trámites para pedir permiso de entrada al campo y de la aplicación de instrumentos. En el caso de psicología educativa, las poblaciones con las que trabajan son menores de edad (estudiantes de educación básica, es decir, preescolar o primaria); por lo tanto, deben conseguir el consentimiento de los padres de los niños, así como de la institución. Ellos lo refieren como un proceso burocrático, donde el tiempo los consume en los permisos para poder trabajar con los niños. “Tenemos que ir a escuelas, tenemos que ir a hablar con papás y les tenemos que explicar todo acerca del proyecto, nos tienen que firmar consentimientos informados y luego hay papás que dicen que siempre ya no o de niños que no entran en el protocolo que tú tienes, entonces ese es el principal problema. Eso respecto a la población” (6:6).

Las dificultades están en diferentes niveles, desde los alumnos que no saben plantear un problema de investigación, no tienen habilidades de redacción, no tienen asesor o que no comprenden la clase, hasta los que sus problemas no están en la teoría de la investigación, sino en la práctica misma, a la hora de entrar al campo y recabar el dato. En el caso de los quintos semestres, sus problemas son más en el ámbito de lo teórico porque apenas están planteando el problema de investigación y acotando el objeto mismo; solo algunos pocos tienen claridad de lo que harán, en dónde y del tratamiento metodológico que desarrollarán.

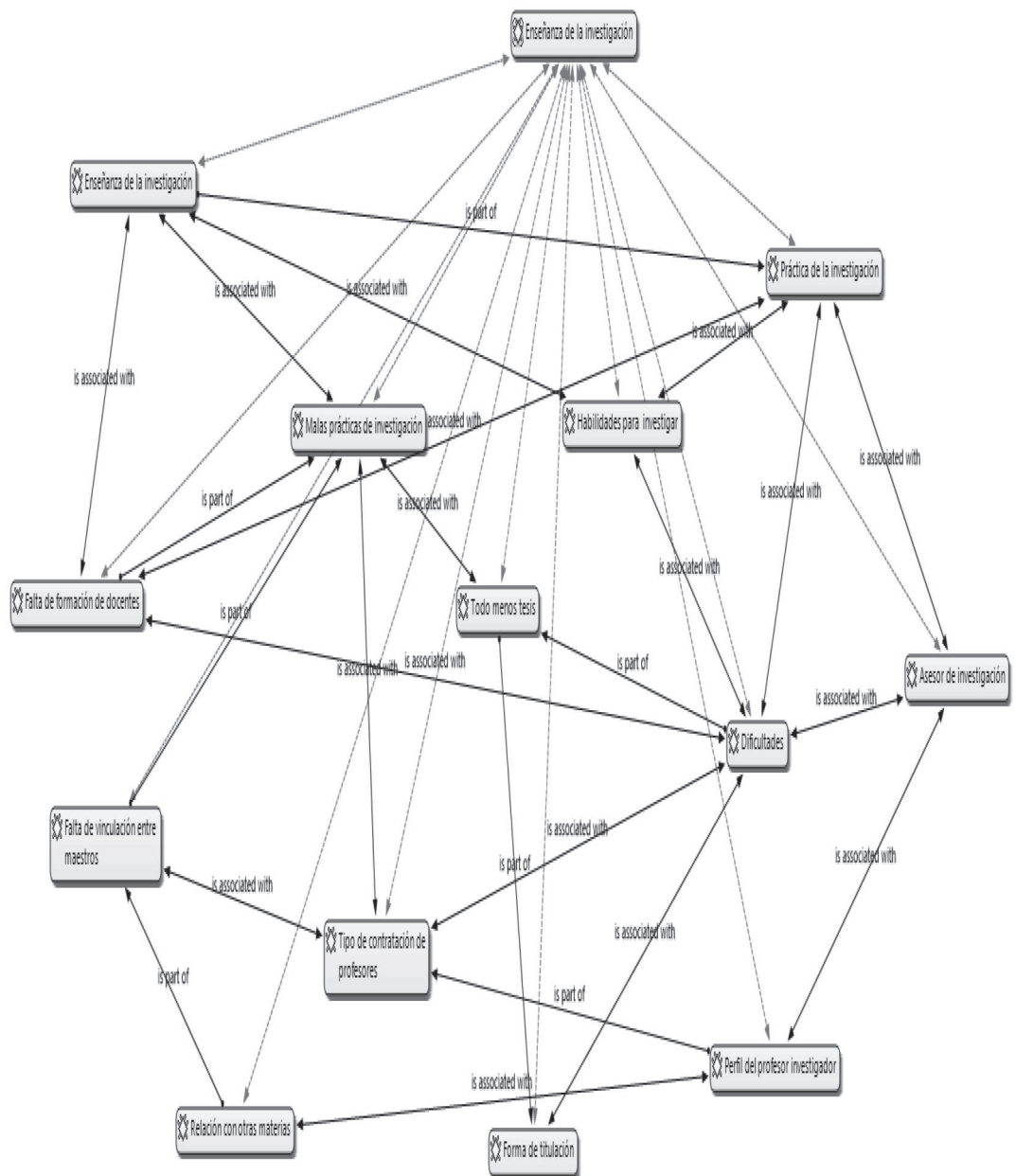
Incluso en la aplicación de grupos focales, se vio que en 5.º semestre la comunicación oral respecto a lo que se les cuestionaba era muy limitada, tenían dificultad en nombrar las cosas y en describirlas. Al parecer,

la dificultad de los estudiantes en la comunicación y explicación de su proceso investigativo tiene que ver con las dificultades enfrentadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, aun a nivel teórico.

La visión de los estudiantes de 7.º semestre

En un segundo momento, presentamos el caso del 7.º semestre de psicología. Los grupos focales se hicieron en las cuatro áreas (educativa, clínica, social y laboral) y se puede percibir mayor madurez en lo referente a la investigación. En este momento, los estudiantes de 7.º semestre ya se encuentran en campo aplicando instrumentos y tratando de recabar los datos; por lo tanto, sus problemas o dificultades remiten al orden de la práctica de la investigación (trabajo de campo/ trabajo con los datos/trabajo con los sujetos) (ver figura 2).

Figura 2. Enseñanza de la investigación en el 7.º semestre de psicología.



Asesor de investigación

Uno de los problemas que se hace presente en el 7.º semestre (en las diferentes áreas de especialidad de la psicología) es el trabajo con el asesor, dado que el maestro(a) de investigación, a decir de los estudiantes, no es “todólogo”, pues deben buscar un asesor temático y programan asesorías con su asesor, luego con el maestro de investigación, pero entran en crisis cuando ellos divergen en sus opiniones.

Otros estudiantes se quejan de que no hay asesores, que los maestros están muy ocupados, tienen mucho trabajo, que las niegan el apoyo y que, además, mínimo va a trabajar con él dos años y deben mentalizarse de ello cuando los eligen. Otros alumnos se quejan de que hay problemas internos en su área de especialidad y que no les ayudan los profesores, pero tampoco les aceptarían un asesor externo.

A nosotros en el área nos piden que llevemos un asesor de acuerdo a la temática que estemos trabajando porque ellos no nos pueden apoyar, como no son *todólogos*, no nos pueden apoyar a cada uno con nuestros temas y que sepan de cada uno (26:26).

Tenemos como asesorías individuales con el asesor temático y metodológico, entonces ya se va dividiendo el trabajo y vamos teniendo como esas asesorías individuales (8:8).

Escoger asesor es muy difícil porque tienes que entender que tienes que trabajar con ese asesor dos años (10:10)

Yo, no, no hay asesores, incluso, o sea, fuera de la investigación, porque todos tienen tanta carga de trabajo que cuando pides un asesor, no tiene tiempo y te dice que no (81:81).

Y tienes que estar rogándoles a los maestros para que sean tus asesores, o sea, el tener un asesor fuera de la universidad, imposible. Porque, porque como ellos, incluso si se diera

la oportunidad de poder tener otro asesor, apuesto a que te lo rechazarían, porque, porque no manejan las mismas metodologías, porque no tienen el mismo tipo de trabajo, porque no lo ejercen de manera igual a como ellos están acostumbrados a hacerlo (81:81).

Dificultades

Ahora, en cuanto a las dificultades de investigación, la mayor complejidad o dificultad la tienen los de psicología área clínica para recoger sus datos, dado que trabajan con pacientes terminales (y se les mueren antes que acaben la recolección del dato) o buscan información por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y a veces dudan de la veracidad de sus datos y se los cuestionan.

Los de psicología área educativa tienen muchas dificultades a causa de que trabajan con niños y necesitan el consentimiento informado de los padres (por tratarse de menores de edad), así como también por enfrentarse a la burocracia institucional del sistema estatal de educación, que les tarda en resolver acerca de sus solicitudes de permiso para ingresar al campo.

Para empezar, yo estoy llevando mi investigación a cabo en la unidad de diálisis, que son considerados pacientes terminales. Desde que entran ahí, de hecho, lleva una acta responsiva [sic] de que a la mitad de la sesión pueden fallecer, entrar un paro cardíaco o alguna otra complicación. Mi recopilación de información se anda haciendo a través de la recolección de notas clínicas y tenía pensado hacerlo con cinco pacientes, pero hasta el momento yo lo estoy haciendo con tres, porque ahí va a la principal problemática a la que me he enfrentado, que es que mis pacientes mueren y han muerto dos de mis cinco pacientes. Y actualmente estoy

terminado de trabajar ya solo para mi historial, y no sé, la verdad, y suena cruel, y también la vida les vaya a durar más. Ese es mi caso (5:5).

Yo estoy llevando a cabo mi investigación en una institución asilar, con adultos de la tercera edad. Yo creo que la principal dificultad a la que me he enfrentado es, bueno, de estos, de estos adultos muchos no pueden hablar, otros no pueden escuchar, entonces es difícil como que establecer una conversación [...]. No hay como un..., no hay como un horario o fecha establecida para las entrevistas (8:8).

También otra cosa es la población, tu población a la que te vas a dirigir. A veces no hay apertura por parte de las instituciones afuera, de 'O.K., sí, ven, pero tienes que llevar oficios de USEBEQ [Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado de Querétaro]', o de otros lados, y pues eso también te impide avanzar en tu investigación (15:15).

Como se puede apreciar, las dificultades son totalmente distintas en un área de especialidad y en otra. En el caso de los psicólogos clínicos tiene que ver con la muerte de sus informantes que son pacientes terminales y, por sus mismas condiciones, no puede hacerse el levantamiento del dato de forma intensiva, pero tampoco puede demorar mucho porque muere el informante. Ellos necesitan poder trabajar de forma tal que ellos mismos superen el duelo del informante perdido, es decir, habría que buscar temas que puedan trabajarse de forma rápida y que no necesiten gran cantidad de datos o tantas sesiones para poder recuperar la información.

En el caso de psicología área educativa, la mayor dificultad es la burocracia de las escuelas y de la instancia estatal de educación básica, y el hecho de los participantes de sentirse observados o la poca cultura de investigación que se tiene en las escuelas y por parte de los padres de familia, ya que cuando se trabaja con niños (por ser menores de edad) se requiere el consentimiento informado de los padres y esto es un extra a

la dificultad en sí misma de abrir el campo investigativo en una escuela, dados los procesos de gestión que hay que hacer ante las autoridades educativas.

En el caso de psicología área laboral, remite a la falta de apoyo de los profesores y, en su caso, de los asesores. Los estudiantes se sienten abandonados en su proceso y terminan haciendo cosas incluso “no éticas” como el corta y pega con tal de cumplir los avances, de pasar la materia, pero no tienen la visión de lo que la investigación puede aportar a un trabajo que puede ser para la titulación.

En otros de los ejemplos vemos que no les toman la seriedad a los proyectos de investigación, a los trabajos en equipo, donde ellos dicen: “trabajas con los amigos”. Unos aportan y otros no hacen nada. Y en la otra cita remite al hecho de que el tema termina volviéndose un desencanto: la pasión por el tema no les dura dos años, que es el tiempo en el cual se desarrolla el trabajo, el interés se va perdiendo en el tema.

No hay quien nos diga siquiera: ‘aquí le falta el acento’. O sea, no hay quien nos diga: ‘¿sabes qué? Va bien tu marco teórico, pero yo creo que podrías modificar ciertos aspectos, ¿no?’. Porque yo siento –es un sentir– que los maestros piensan que quien debe hacer eso es nuestro asesor, ese es quien se *chuta* la *chamba* de leer nuestros trabajos, ¿no? Mira, nosotros con que entreguemos treinta páginas, ya, con eso, lo abras y no se vea el *copy-paste* este, evidente ¿no? O sea, ese es mi sentir, desde este lado de laboral (12:12).

Entonces ya después, los *profes* te dicen..., o sea, hay que hacer equipos. Porque no hay tiempo para calificar, porque es más sencillo para ustedes, o sea, quitar la carga de esto. Entonces, obviamente, te, uno..., cuando forma equipo, lo haces con tus amigos, y finalmente termina mal, porque unos hacemos una cosa, otros otra, unos no hacen nada, entonces ‘hoy yo hago y después te toca a ti’ (19:19).

Además de que los temas se vuelven como... ay no sé, me pasa bien seguido, o sea, como, mi tema me parece como súper fabuloso al principio y mientras le sigo avanzando digo: ‘ay, ¿y si hubiera escogido otro?’. Quizá ahí sí se me empiezan a ocurrir un montón de cosas y estoy súper bloqueada con mi tema ¿no? (16:16).

En el área de psicología social no hubo la expresión de dificultades importantes, lo que más se refiere es que hay distintas opiniones, en ocasiones, entre el maestro de investigación y los asesores, y que es algo que ellos como estudiantes deben ir analizando y tomando decisiones, aunado al hecho de que deben escoger muy bien a su asesor porque trabajarán con él o ella al menos dos años. Es en esta área donde los estudiantes, al igual que en educativa, refieren logros importantes en lo que respecta a la investigación psicológica.

Los ejemplos dados de las diferentes áreas de la licenciatura nos remiten a dificultades de tipo práctico, que se enfrentan en la práctica de la investigación, que es el momento en que salen a campo, aplican instrumentos, recaban datos y los analizan..., pero, como vemos, a los psicólogos clínicos se les mueren los pacientes o tienen dificultades para poder trabajar con las personas mayores porque no les brindan un horario fijo, los interrumpen constantemente o los ancianitos se cansan de la actividad y deben regresar en otra sesión. Casos distintos a los psicólogos educativos, que enfrentan la burocracia institucional; para los psicólogos del trabajo es más la desmotivación con la investigación, lo que hace que haya un desencanto del tema y digan “hubiera escogido otro”. Psicología del trabajo es el área que presenta más críticas de parte de los estudiantes hacia la investigación y su desarrollo; dejan entrever mayores dificultades, sobre todo de motivación personal y desencanto con sus clases.

El punto de vista de las profesoras de investigación

Mostraremos en primer lugar los resultados obtenidos en la entrevista con una docente del área de psicología del trabajo, en donde se destaca el perfil de docente-investigador: llevar un seguimiento los cuatro semestres de investigación que se dan en el área de especialidad, las estrategias y avances diferenciados en los diferentes semestres, así como las fortalezas y debilidades de la práctica investigativa y lo que refiere a cómo se lleva el trabajo en el área de especialidad (de 5.º a 8.º semestre) (ver figura 3).

Figura 3. La enseñanza de la investigación.



A esta profesora también le cuestionamos acerca de cuál sería el perfil del profesor de investigación y nos respondió lo siguiente: “Tendría que tener como apertura, como la posibilidad de reflexionar... estar dispuesto a darle un seguimiento a los alumnos, a estar tratando de escucharlos... descubrir junto con ellos lo que les interesa y tener las posibilidades de darles las herramientas para que ellos vayan encontrando y vayan teniendo más capacidad de irse formando” (Doc1. Psic. Trabajo, cita 1).

En psicología del trabajo se pondera el método cuantitativo como forma de hacer investigación, el uso de variables y la comprobación estadística, aunque también se trabajan aspectos cualitativos cuando se requiere. Se hace mención que este método se ocupa mucho en la empresa y les sirve de base para hacer intervenciones.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se hace énfasis en el acompañamiento que se lleva con el estudiante, la lectura, la revisión, el análisis, el diseño de instrumentos y la aplicación de técnicas de investigación, así como el desarrollo de diversas habilidades para la investigación.

Lecturas, revisión, revisar tesis, revisar investigaciones, revisar, no sé, lo que haya, que nos vaya abriendo panoramas sobre todo el tema que ellos están tratando de ir acotando, para que se den cuenta de lo que han hecho otros y si van más o menos bien o si van equivocados... Busquen más información sobre sus variables, identifiquen cuales son las variables y que los autores qué nos dicen, cuáles son sus enfoques, cuál es la diversidad, si se contraponen o si se complementan una teoría con la otra para que vayamos dándole cuerpo a esto y ya de ahí, pues ya nos vamos ir, ya teniendo ahora sí que el problema más o menos... (Doc1. Psic. Trabajo, cita 3).

Como se puede apreciar, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación son variadas, pero van encaminadas al desarrollo de un

proceso investigativo, es decir, desde comenzar de cero (en 5.º semestre), hasta terminar un proyecto de investigación que pueda ser viable para presentarse como tesis (en 8.º semestre), un proyecto que tenga datos empíricos y aporte al campo de la disciplina.

En el caso de psicología educativa (ver figura 4), se entrevistaron a dos profesoras que nos dan referencia acerca de cómo se trabaja la investigación en esa área de especialidad. Rescatamos las afirmaciones que hacen que tiene que ver con el perfil del profesor que hace investigación. En ambas hay un acuerdo y resaltan la importancia de que el docente también sea investigador.

Para empezar que sea investigador, pero de verdad, no que hizo solo un diplomado, hizo especialidad o alguna vez hizo una tesina y ya. Tiene que saber de investigación, tiene que saber de metodología, tiene que saber qué se siente y hacer un proyecto de investigación completo, un equipo de investigación colaborando con otra gente, porque aquí hay mucha gente que, en ciencias sociales, se pasa mucho eso. Hay gente que cree que hacer investigación es hacer un ensayo y hacer un ensayo es un tipo de producto de investigación que se requiere hacer investigación, pero es un solo tipo y hay muchísimos tipos de investigación y la persona que da materia de investigación tiene que saber eso (Doc2. Psic. Educ. Cita 1).

La profesora 1 de psicología educativa en investigación debe saber de metodología y hacer investigación, pero sobre todo que le guste hacer investigación, que tenga pasión por la investigación, porque los estudiantes lo perciben. Lo que definitivamente no se debe hacer es dar clases ponderando un método o una sola forma de hacer investigación.

El área educativa nada más hemos intentado que los que están al frente de la clase de investigación sean personas

que hayan hecho investigación o que estén haciendo investigación, estén interesadas, que no nada más sea la parte de como teórica de ‘yo nomás me leo un libro de metodología de investigación y se los enseño’, sino que realmente sean personas que hayan hecho algún tipo de investigación cualitativa, cuantitativa, la que ellos quieran o a la que ellos se hayan dedicado y que tengan la posibilidad de compartir (Doc3. Psic. Educ. Cita 1).

La profesora de investigación del área de psicología social refiere que es importante que el docente de investigación tenga experiencia en haber dado esa clase en ocasiones anteriores, así como el que haga investigación o haga intervención y tenga experiencia de trabajo con grupos (organizaciones civiles, colectivos sociales, organizaciones no gubernamentales, etc.), en psicología social se habla de “investervención” que es una fusión entre la investigación y la intervención con grupos sociales.

Pero ahí los *profes* me parece que han sido principalmente quienes han impartido. Ya tienen rato impartiendo materias de investigación o, por ejemplo, que actualmente hacen investigación y otros más con este perfil de intervención o de que están ahora actualmente teniendo chamba con otros grupos colectivos, incluso son parte de asociaciones civiles. Entonces eso es un poco la idea del perfil del profesor o profesora que acompañe esos procesos que también tenga esa experiencia docente de trabajo con otros grupos y que ha impartido materias que tienen que ver con la investigación o la intervención (Doc.4. Psic. Soc. Cita 1).

La profesora 2 de psicología educativa coincide con la otra docente del área en que no se puede dar clases siguiendo manuales o libros de investigación, dado que no se trata de acartonar los procesos, sino de realmente enseñarles cómo se hace investigación y, para ello, coincide

en que se necesita ser investigador en activo para poder trabajar eso con los muchachos, lo referente al *cómo se enseña a investigar en la práctica*.

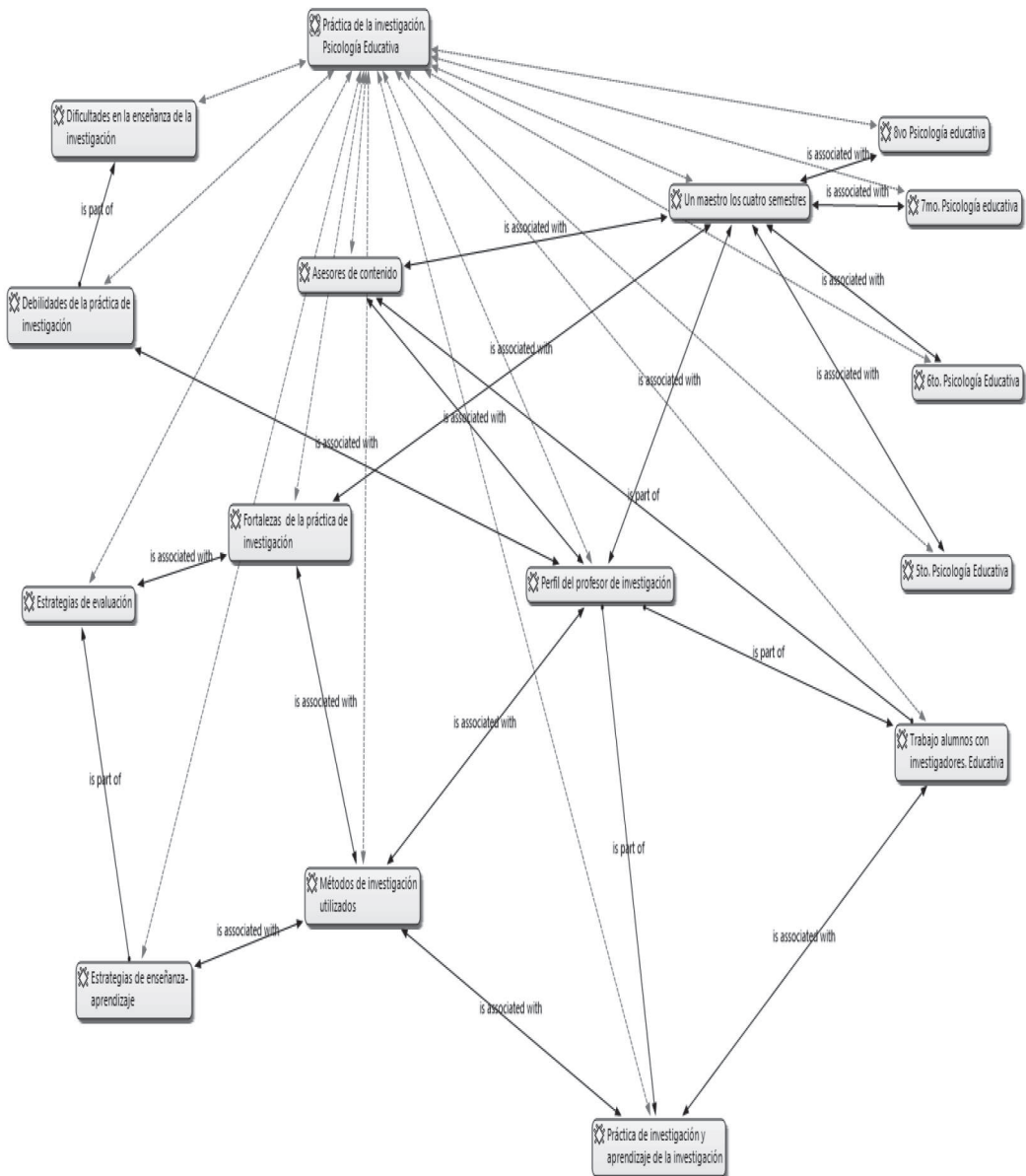
En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de investigación, van desde la experiencia de las docentes de psicología educativa: hay entregables, hay productos cada semestre, también van determinando la forma de trabajo y los avances a cubrir cada semestre, desde el planteamiento de un protocolo, hasta el planteamiento teórico y metodológico, pasando por la recolección del dato empírico, el análisis de datos, y la conclusión del trabajo.

Se coincide en psicología educativa al igual que el área de psicología del trabajo, en que es mejor que el estudiante sea guiado por un mismo maestro desde 5.º semestre hasta octavo para que con ello se garantice el seguimiento del trabajo y el avance en la investigación; en el caso de educativa, hay más variedad metodológica, hay desde métodos cualitativos, métodos cuantitativos y algunos trabajos de corte mixto.

A mí me gusta más trabajar en sesiones con cada quien: me siento con ellos, reviso sus propuestas, platicamos, lo pensamos, y también tenemos sesiones de grupo en la que los estudiantes presentan su propuesta a todo el grupo y todo el grupo presenta comentarios, opiniones y decimos como podría abordar mejor el trabajo, podría plantear mejor su problema, o podría mejorar su metodología. A veces traigo también invitados, sobre todos los primeros semestres (Doc2. Psic. Educ. Cita 2).

En psicología educativa se ve la alternancia de trabajo individual y en equipo, así como del trabajo en grupo y de la asesoría a equipos. Por la cantidad de estudiantes, se trabaja en equipos los proyectos de investigación y el docente de investigación les brinda la asesoría metodológica que requieren, y para cuestiones más específicas, se trabaja con asesores de contenido, que son los que orientan en la parte disciplinar, muy concretamente de cómo ir apoyando a los estudiantes en sus dudas y en sus avances.

Figura 4. La práctica de investigación en psicología educativa.



Conclusiones

El proceso de formación *en* investigación en la Facultad de Psicología de la UAQ nos permitió reconocer que las dificultades que presentan los estudiantes del 5.º semestre están relacionadas con el manejo conceptual y teórico de la investigación; se encuentran conflictuados en el proceso de elaboración de un problema de investigación.

Parte importante del proceso de formación *en* investigación es el acompañamiento que les brinda el profesor(a) de investigación, así como el asesor temático (si es que lo tienen, si es que encontraron alguien que tuviera disposición y tiempo para apoyarles). Resalta el perfil del profesor de investigación, esto en razón de que no solo es una clase de investigación, sino que también, a la par, se tiene la obligación de llevar un tema desde 5.º hasta 8.º semestre y concluirlo como una investigación.

Entonces, en función de esto, el docente de investigación requiere guiar el desarrollo de proyectos de investigación; por un lado, dar la clase y por otro, las asesorías para avanzar en la investigación y cubrir con los entregables cada semestre. Para ello, es importante la experiencia que el docente tenga en investigación, el dominio metodológico y el conocimiento de la práctica a “investigar”.

Respecto a los alumnos de 7.º semestre, podemos destacar que tienen una madurez conceptual mayor que los de 5.º semestre. Respecto a sus trabajos de investigación, las dificultades que mencionan aluden al desarrollo metodológico (entrada al campo, aplicar instrumentos de investigación, recabar los datos y analizarlos); ellos comunican de manera formal (de manera fluida) lo que han hecho y reconocen lo que les falta por hacer, lo cual muestra la apropiación de ciertos elementos de un *habitus* científico, mismo que se manifiesta a la hora en que se expresaron de las habilidades investigativas de sus profesores a cargo de la clase de la investigación y de lo que ellos están trabajando. Por supuesto, esto no es igual en todas las áreas de psicología: las que tienen un mayor desarrollo investigativo son los de psicología educativa y psicología social, caso

contrario los de psicología del trabajo y psicología clínica, que presentan mayores dificultades en el desarrollo de la investigación.

Los avances en cuestiones metodológicas y disciplinares están en congruencia con su avance de investigación, así como la relación teoría-práctica, es decir, que si tienen o tuvieron muchas dificultades para la comprensión de la teoría de investigación, lo tendrán también en la práctica de la investigación.

Las dificultades y las malas prácticas que el alumno vivencie como parte de su proceso formativo en investigación harán que piense “todo menos tesis” y opte por alguna de las otras opciones de titulación (UAQ, 2007, art. 95).

Es importante que el estudiante de psicología logre el desarrollo de sus habilidades investigativas para poder transitar por el mundo de la investigación. Para ello, necesita el acompañamiento de su docente de investigación y asesor temático, así como el trabajo dedicado y constante en los avances de su proyecto; esto es más concreto en unas áreas que en otras, pero se debe a que se tiene desde el currículo un eje articulado de investigación y se pone atención en los perfiles de los maestros de investigación.

Agradecimientos

Agradecemos al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para el tipo superior, por el apoyo otorgado para el desarrollo de la presente investigación.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. España: Anagrama.
- Franco, M. C. (2005). La noción y la práctica de la investigación de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UAQ. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.

- Montero, L. L. (2009). *La formación para la investigación a nivel pregrado*. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo & R. Maggy (eds.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337-391). (1.^a ed.). Ciudad de México, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. (4.^a ed.). Madrid, España: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2007). Reglamento de estudiantes. Recuperado de <http://www.uaq.mx/leyes/Reglamento-Estudiante-sUAQ.pdf>
- (2001). *Jornadas sobre la Enseñanza de la Investigación*. (1.^a ed.). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1.^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

El uso de la red social Facebook por adolescentes de la región norte de Jalisco

Leonardo Romero Sánchez*

Resumen

Este artículo presenta el resultado de un estudio efectuado en la Preparatoria Regional de Colotlán, Jalisco, México, en la que se indagó acerca del uso de las redes sociales por parte de los jóvenes. Además de algunos resultados cualitativos, se obtuvieron conclusiones primarias en torno a la violencia escolar por medio de Facebook –esta investigación forma parte de un proyecto más amplio sobre este tópico–. El trabajo, al tiempo de caracterizar a los jóvenes en el sentido referido, da a conocer algunos hábitos del uso de la tecnología y otras cuestiones relacionadas con la seguridad y los vínculos que los jóvenes crean.

Palabras clave: Redes sociales, Facebook, TIC, educación media superior.

Abstract

This article presents the results of a study undertaken in a local high school in northern Jalisco, Mexico, that looked at the use of social networks on the part of the students. Besides quantitative data, we obtained initial conclusions concerning school violence using Facebook –this research is part of a larger project on this topic–. In addition to characterizing these youngsters in the referred sense, this paper takes notices of some habits related to the use of technology and offers other traits found regarding safety and relationships established by the students.

* Profesor del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México. leonardo.romero@cunorte.udg.mx

Keywords: *Social networks, Facebook, ICT, high school.*

Introducción

Con las redes sociales como eje central de los espacios virtuales propiciados por las TIC y en los que conviven los jóvenes, se abre un complejo mundo de socialización en varios niveles. En términos generales, se accede a información sobre el uso de internet proveniente de encuestas en grandes ciudades del mundo, pero es difícil conocer el contexto local por la carencia de estudios.

En tal sentido, este trabajo ofrece algunos resultados de una encuesta efectuada en la Preparatoria Regional de Colotlán, como parte de un trabajo más amplio, pero resulta de interés separar los datos que tienen que ver con el manejo de las redes sociales, en particular Facebook, la más usada por los alumnos de esta institución. La encuesta que se presentará en las próximas líneas es parte de un proyecto más amplio sobre violencia en Facebook, pero dentro de la información consultada a los jóvenes, se les interrogó acerca de cuestiones familiares, el uso de internet, de las redes en específico, y cuestiones de seguridad, confianza y violencia. Sin tratarse de un trabajo exhaustivo, los datos pueden ser de interés para otros estudios o, incluso, para ampliarlo a otros sectores educativos. En las próximas líneas se dará un panorama general teórico acerca de las redes y explicaciones sobre las conductas de los jóvenes en estos nuevos entornos virtuales, y luego se presentarán algunos resultados numéricos.

Uso de las redes sociales de los preparatorianos

En México, según la Encuesta Nacional de la Juventud de 2010 realizada por IMJUVE, el porcentaje de jóvenes que tenía acceso a internet en casa era del 28.5 %, pero casi un 70 % del total sabe usarla (aun sin una computadora en su hogar). Con referencia al uso que le dan al servicio de internet, las redes sociales ocupan el primer sitio, mientras que el chat está en tercero, lo que habla de la relevancia que han adquirido las

relaciones personales en este entorno, por encima de otros sentidos prácticos como la búsqueda de información o el estudio.

Muchas veces, el uso de las redes se realiza sin cuidar detalles como la seguridad. Para Bringué, Sábada y Tolsá (2011) es importante que los jóvenes asuman que, al no considerar factores de riesgo al compartir información, están exponiéndose no solo ellos mismos, sino a sus contactos, ya que, según las configuraciones de privacidad, es posible dejar visibles las conexiones que se generan a partir de un contacto común. En este sentido, los autores exponen que el “17 % de los menores iberoamericanos cree que puede difundir información personal de modo indiscriminado por internet. Mientras que los chicos están de acuerdo con esta posibilidad en un 20 % de los casos, las chicas tan solo muestran su acuerdo en un 14 %” (2011, p. 137).

Almansa-Martínez, Fonseca y Castillo-Esparcia indican que la imagen también es un punto al que dedican tiempo los jóvenes, pues deben pensarla y diseñarla; “tener amigos en Facebook es más que tener una lista de contactos. Significa más bien gestionar las relaciones de amistad en otro escenario donde la imagen es el principal vínculo” (2013, p. 130). Lo mismo sucede con los grupos que pueden crearse en la red, ya que “ser parte de un grupo es pertenecer a una comunidad real” (2013, p. 131).

Reig y Vílchez (2013) recuerdan que el informe *La sociedad de la información en España 2011* (Fundación Telefónica, 2012, citado en Reig & Vílchez, 2013) marcaba al *smartphone* como el inicio de una nueva era en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación. En el mismo sentido, y también citado por los autores señalados anteriormente, la AIMC en su edición de 14.^o *Navegantes en la red* informa sobre el aumento del celular como equipo de acceso a internet en el caso español: “ha pasado de un 20.3 % en el cuarto trimestre de 2007 a un 64 % en el mismo período de 2011. Este porcentaje se acerca de forma acelerada al que registran los dispositivos más tradicionales: el ordenador fijo o de sobremesa (78.3 % en el cuarto trimestre de 2011) y el ordenador portátil o *netbook* (79.5 %)” (AIMC, 2012, citado en Reig & Vílchez, 2013, p. 12).

Bringué, Sábada y Tolsá (2011) señalan que, para jóvenes de 10 a 18 años, el uso de redes sociales es la principal finalidad para la conexión a internet, con un 67 % para los hombres y un 71 % para las mujeres (en el caso del sexo masculino, la cifra es superada con el 69 % por visitar páginas de internet y también con el 67 %, jugar en línea). Además, conforme aumenta la edad, mayor es el riesgo de ser agresor en línea.

Balaguer (2003) ha sido uno de los autores que durante los últimos años ha analizado a los jóvenes, su conducta, uso y pensamiento en torno a las diferentes redes sociales y, en general, internet. En muchos de sus textos se centra particularmente en el concepto de *self*, término que en estos días se ha vuelto popular gracias a conceptos como *selfie* (autofoto: imagen que se toman los propios usuarios para subirlas a las redes), que se entiende como la presencia del yo en línea, la imagen que se quiere generar y sus posibles repercusiones. El análisis del *self* es precisamente un elemento fundamental para comprender el rol que cada joven juega en su entorno digital. Balaguer indica que esa creación de la imagen de cada individuo puede tener que ver con conceptos como el que Lipovetsky señalaba acerca de la pérdida de valores, apatía y descreimiento, dando lugar a nuevas formas de entenderse, asumirse y difundirse en la red sin seguir lineamientos establecidos. En este sentido, este concepto se suma a uno más aportado por el autor, que es el de “territorialización” de este espacio.

Ya en el año 2003, Balaguer destacaba que el acceso a la red, puntualmente a espacios gestionados por los propios usuarios, más que nada por jóvenes, les permitía una serie de acciones interesantes, como simplemente la presentación personal, “la búsqueda de trascendencia o como lugar de exposición de las virtudes académicas, artísticas o personales” (2003, p. 97). Si en aquel entonces, más de una década atrás, las páginas web permitían estas posibilidades, Facebook y otras redes sociales han colocado de manera exponencial las opciones para que las personas se “retraten” en las redes, muestren lo que son o quieren ser, a lo que aspiran y cómo quieren ser vistos por los demás. El autor es contundente, sobre todo al referirse a los chats, a los que menciona como el mejor lu-

gar para poner en juego un “como si” y, tomando conceptos de Bauman, autofabricar su yo y una búsqueda identitaria permanente. No se trata, agrega, “de ser amado por lo que uno es, sino amado por lo que uno dice ser” (2003, p. 125). En 2005, Balaguer profundizaba sobre la conducta de los jóvenes en el entorno virtual al comentar, sobre la redacción, que es irreverente, desprejuiciada, poco formal, libre de ataduras y estilos; en definitiva, podríamos decir más posmoderna.

Por tanto, el lenguaje ha retomado un lugar importante en la vida de los jóvenes. García Carrasco y Álvarez Cadavid (2008) afirman que las condiciones que ofrecen las TIC requieren de una reconfiguración de los sujetos de la comunicación para su desempeño efectivo en este nuevo entorno.

Rizo ofrece datos importantes en torno a las significaciones presentes en la relación entre los sujetos; señala que “el individuo es a la vez sujeto y objeto de la comunicación, en tanto que la personalidad se forma en el proceso de socialización por la acción recíproca de elementos objetivos y subjetivos de la comunicación” (2011, p. 79). Por lo tanto, es importante analizar los aspectos micro de las relaciones, es decir, las interacciones, y no solamente considerar, a la luz de otras teorías, lo macro. Rizo, citando a Goffman, continúa indicando que el individuo construye una fachada

que contribuye a fijar la definición de la situación que intenta dar. La fachada abarca fundamentalmente dos elementos: el medio, lo que está al margen de la persona; y la fachada personal, compuesta por ‘insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y el aspecto, el porte, las pausas del lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes’ (Goffman, 1956, citado en Rizo, 2011, p. 88).

De esta forma, resulta claro que en su espacio virtual en la red social Facebook, los jóvenes intentan construir dicha fachada: construyen

una imagen por medio de fotos, publicaciones, la forma de escribir, con quién y cómo se relacionan, lo que los ayuda a construir relaciones sociales tanto sanas como, en algunos casos, violentas.

Balaguer (2003) lo denomina “co-construcción” en la interacción con los otros, y es precisamente esta una referencia directa a la teoría de Goffman, que otorga pertinencia al IS y al estudio del *self* y cómo este se adecua a las relaciones establecidas con los pares en el entorno educativo.

Resultados

La información que se describe a continuación refleja el uso que los alumnos de la Preparatoria Regional de Colotlán hacen de la red social Facebook, resultados que son parte de una investigación más extensa y que abarca otras temáticas. En total se efectuaron 354 encuestas a alumnos de cada uno de los semestres y de los turnos durante el año 2014, cuando comenzó este trabajo de investigación. La preparatoria cuenta con los turnos matutino y vespertino y con grupos en cada uno de los semestres, por lo que se tomaron grupos de cada uno de los niveles y turnos para incluir a un porcentaje representativo y que refleje el universo de análisis.

De forma general, los alumnos tienen entre 15 a 22 años de edad, con un nivel de paridad muy alto entre representantes del sexo femenino y masculino encuestados: 49.7 y 48.3 %, respectivamente. Entre el universo de jóvenes participantes, el grupo mayoritario está constituido por aquellos que tienen 16 años, con 121 casos, seguidos por los que alcanzan 17 años, con 111.

Como parte de la contextualización de los estudiantes, se les preguntó acerca de su situación familiar. En este sentido, el 74 % vive con su madre y su padre; mientras tanto, el 13.5 % vive solo con su madre, y es la segunda respuesta más recurrente. Otros casos manifestados reflejan, en orden descendente y con cifras menos representativas, que los alumnos residen con abuelos, otros familiares, solo con el papá, y 16 jóvenes viven en otro tipo de situaciones poco representativas estadísticamente.

El 96 % de los encuestados se conecta a internet y, de estos, el 65 % tiene conexión en casa. Tomando en consideración solo a aquellos que no se conectan a la red, el 66 % no lo hace porque no tiene internet en su hogar, una razón fuerte, posiblemente justificada por factores económicos o por la poca disponibilidad de conexiones gratuitas en la región (a excepción de algunos centros educativos y lugares como la plaza principal).

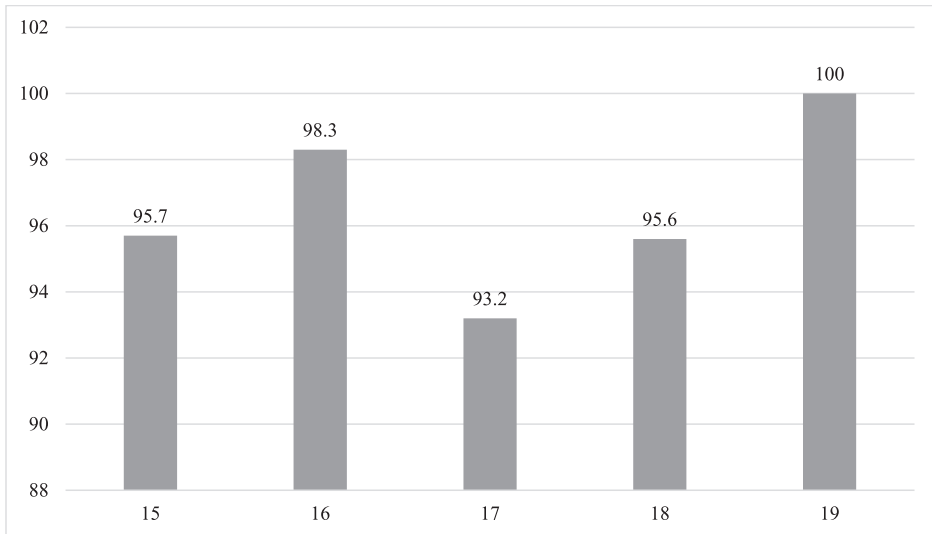
La conexión de los jóvenes es diaria: un 68 % admite que lo hace diario o “de 4 a 6 veces por semana”; además, un 35 % de estos usa la red por medio del celular, una señal que muchos autores han indicado como propia de estas épocas y que facilita la conexión desde cualquier lugar que tenga una señal disponible, con independencia de la no disposición de un equipo de cómputo fijo. Como agregado a esta pregunta de la encuesta, se indicó que el hogar, la casa de algún amigo y un cibercafé son las siguientes respuestas de opciones para estar en línea; sin embargo, con porcentajes mucho menos representativos en comparación con el acceso por medio del celular. Si tomamos, por otro lado, al 35 % que se conecta desde el celular, el 74 % lo hace diariamente, marcando la facilidad para tener acceso mediante la posesión de un celular que presente condiciones para la instalación y uso de aplicaciones de comunicación instantánea.

Dos horas es el tiempo que se conectan regularmente los alumnos y representa el 25 % de los casos; le sigue una hora de conexión, pero también hay 4 personas que indican que su conexión es continua (es decir, nunca cierran sesión en su celular o computadora y responden a notificaciones de manera inmediata); otras personas manifestaron de 16 a 17 horas de presencia.

No obstante, los resultados expuestos se fundamentan en buena medida gracias a la definición de cuál sería el medio electrónico por considerar. Al momento de realizar la encuesta, se sospechaba que Facebook era el que más presencia tenía, situación que se acabó de confirmar al evaluar la respuesta. En tal sentido, el 96.3 % de los encuestados utiliza esta red social. Algunos datos adicionales que abonan a la comprensión del uso de este medio indican que, de todos los que tienen Facebook, el

17 % cree ser adicto a estar conectado y el 22 % dice no utilizar otra red social. Si se consideran otros medios que permiten la interacción entre usuarios, Instagram es el más empleado, pero con un lejano 2.5 %, y aún por debajo de dicho porcentaje se ubican, en orden descendente, Snapchat, Twitter y Ask. A continuación, se muestra un comparativo entre la edad de los encuestados y en qué porcentaje hacen uso de la red social Facebook.

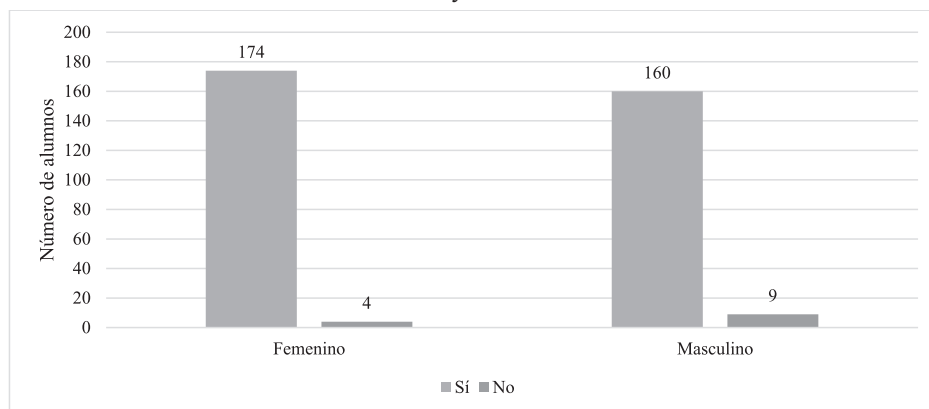
Gráfica 1. Edad y uso de Facebook.



La gráfica anterior ofrece algunos datos de interés respecto a la edad y la conexión (eje horizontal y vertical, respectivamente). Podría considerarse que a los 19 años es cuando más se usa Facebook; sin embargo, la cantidad de alumnos encuestados que tenían dicha edad era, igualmente, 19 personas. Esta cifra contrasta con las edades de 16 y 17 años, rango en el que se ubicaban la mayoría de los casos, con 120 y 111 alumnos, respectivamente. Con respecto a las respuestas de los alumnos de 15 años, 49 usan esta red social; los de 18 años, 48. De este modo, es factible afir-

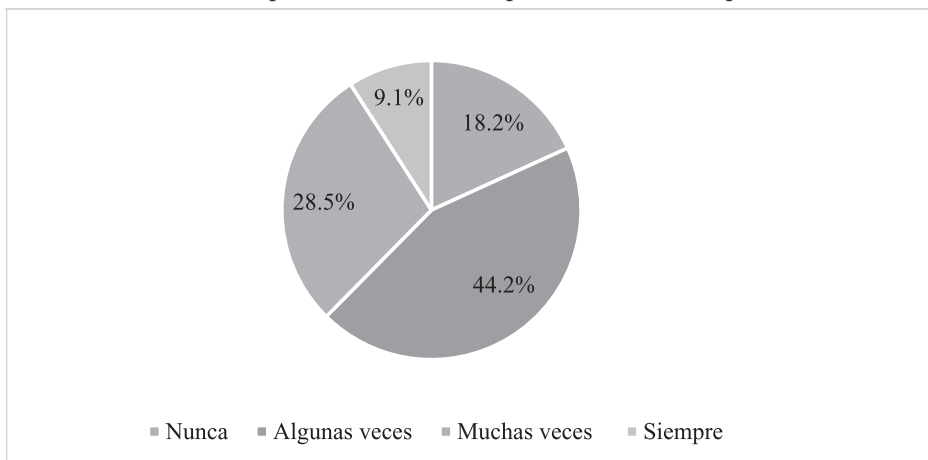
mar que la edad con mayor presencia de esta red fue a los 16 años, por el alto porcentaje de estudiantes participantes de la encuesta y el índice de respuesta afirmativa que rebasa el 95 %. Del mismo modo, es relevante hacer una comparación respecto al uso de la mencionada red, en contraste con el sexo de los encuestados.

Gráfica 2. Sexo y uso de Facebook.



Como se refleja en la gráfica superior, hay una paridad notable en cuanto al uso de Facebook; sin embargo, son más las integrantes del sexo femenino las que mayormente poseen una cuenta. Del mismo modo, aunque los casos son mínimos, son los hombres los que responden no poseer un perfil en la mencionada red, y menos de la mitad son mujeres. En otro orden de ideas, se presenta información referente a las manifestaciones de carácter emocional de los jóvenes de la región.

Gráfica 3. Precepción de tristeza, depresión, soledad o pesimismo.



En la encuesta se utilizaron mayormente cuatro estándares para las respuestas: “nunca”, “algunas veces”, “muchas veces” y “siempre”. Vale la pena mencionar que cuando los jóvenes manifiestan “algunas veces”, no debe ser un dato que tenga que pasarse por alto, pues representa un abundante número de circunstancias en las cuales ocurren situaciones no deseables y que afectan de manera particular a ciertos individuos de la institución educativa.

Como primer reflejo de este tipo de casos, se les consultó a los jóvenes con respecto a la presencia de tristeza, depresión, soledad o pesimismo en sus compañeros. El 9.1 % ha detectado dichas emociones “siempre” y el 28.5 %, “algunas veces”; ambas respuestas, en conjunto, alcanzan el 37.6 %, es decir, algo más de 1 de cada 3 jóvenes (la tercera parte de los encuestados) ha percibido dichas situaciones en la red social Facebook. Vale la pena mencionar, no obstante, que son más abundantes las observaciones positivas en el total de las encuestas: alegría, euforia, seguridad, entre otras.

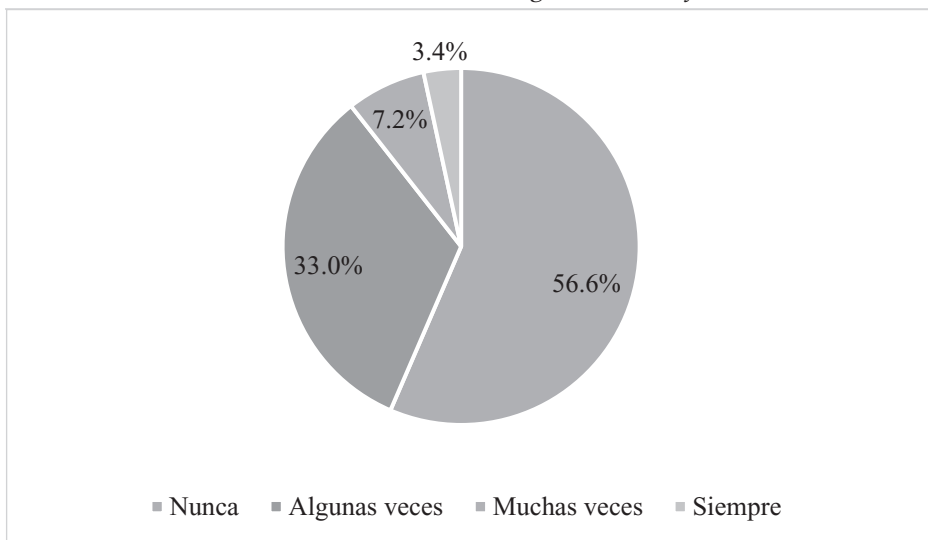
La seguridad es uno de los factores relevantes cuando los adolescentes usan redes sociales; por tal razón, se les cuestionó sobre a quiénes aceptan en Facebook cuando reciben solicitudes.

Tabla 1. ¿Por qué motivos aceptas solicitudes de amistad?

Motivo	Respuesta más repetitiva
Por el solo hecho de haberte enviado una solicitud	Nunca
Porque parece atractivo en la foto de perfil	Nunca
Porque alguien te lo recomendó	Nunca
Porque no te puedes negar y te puede reclamar	Nunca
Para aumentar el número de seguidores y ser más popular	Nunca
Porque tienes tiempo de conocerlo	Algunas veces
Porque estudia en la misma escuela	Algunas veces
Porque estudia en tu mismo salón	Siempre

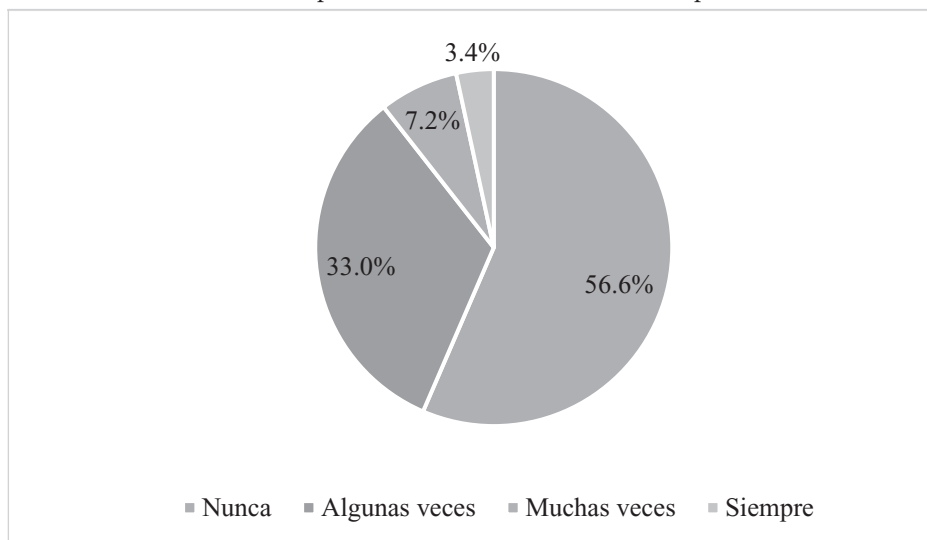
El resultado indica que nunca aceptan a las personas por el solo hecho de haber enviado una solicitud, ni tampoco porque les parece atractivo en la foto de perfil, por recomendaciones de otros, por miedo a aceptar reclamos o para aumentar el número de amigos. En contraste, “algunas veces” los aceptan porque tienen tiempo de conocerlos o porque estudian en la misma escuela y “siempre” los aceptan si son del salón. Es importante señalar que, aunque puede parecer inofensivo tener como contacto a los compañeros de escuela o salón, es precisamente allí donde surgen las situaciones de violencia, por lo que la confianza excesiva simplemente en la cercanía física en la institución no es garantía de seguridad y amistad. Esta información se refuerza en la gráfica 7, unas páginas más adelante. Como parte de la vinculación creciente de los adolescentes, los jóvenes manifiestan que en alguna ocasión aceptaron personas en Facebook sin conocerlas, pero tienen más precaución en tomar citas a ciegas, difundir imágenes, fotografiar propiedades familiares o viajes. Continuando con aspectos vinculados a la seguridad, es importante conocer qué tipo de información publican los preparatorianos en Facebook.

Gráfica 4. Difusión de fotografías de viajes.



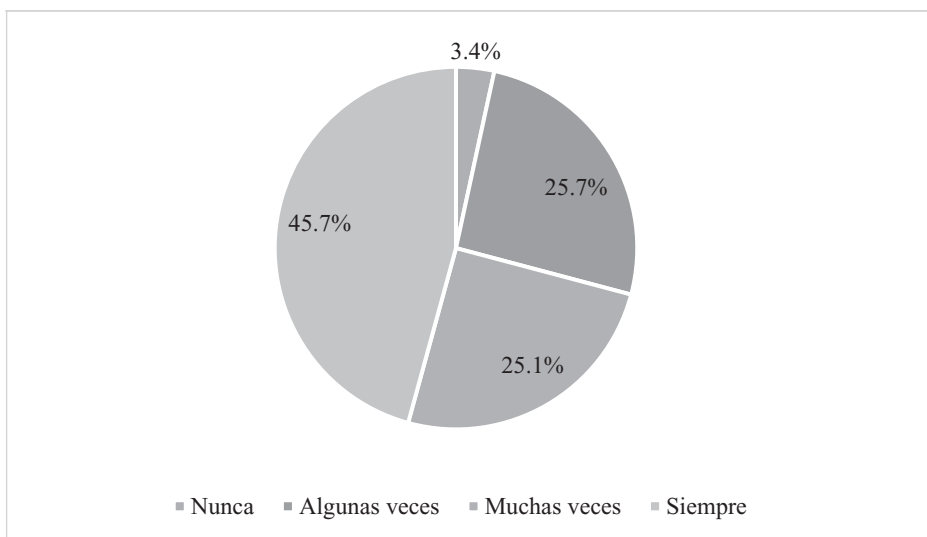
Al igual que la tabla anterior, este gráfico pretende reflejar el nivel de seguridad que puede presentar el perfil en la red social y qué tanta información provee a sus seguidores. En el mismo tenor que la información previa, en apariencia, los adolescentes son cuidadosos en el manejo de información e imágenes. Tal como indica la gráfica, sus respuestas muestran que el 10 % tiene una cierta tendencia a dar a conocer información personal como los viajes que realizan, lo que puede resultar, por un lado, riesgoso por dar cuenta de los movimientos personales o familiares e incluso del nivel socioeconómico, lo que, por otro lado, es posible que sea publicado por los jóvenes como reflejo de estatus ante sus pares. Una de las recomendaciones más comunes es tener precaución en aceptar solicitudes cuando no se conoce a la persona, por lo que se presenta información en este sentido.

Gráfica 5. Aceptar solicitudes sin conocer a la persona.



Resulta también revelador que solo el 8.3 % de los adolescentes acepten solicitudes de las personas sin conocerlas, un nivel que puede considerarse bajo, pero no deja de ser un riesgo, ya que vale la pena considerar cuáles son los motivos por los que un joven acepta a un desconocido en las redes sociales. Sin embargo, no deja de ser inquietante que el 53.7 %, es decir, la mitad de los encuestados, tiene esta conducta y, si se suman las cifras “siempre”, “muchas veces” y “algunas veces”, es posible documentar que el 62 % ha tenido este tipo de conducta al menos en alguna ocasión. A continuación, precisamente, se detallan algunas razones por las que los estudiantes aceptan solicitudes en Facebook. En contraste con lo señalado anteriormente, se presentan porcentajes respecto a cómo se comportan los jóvenes al recibir solicitudes de compañeros de aula.

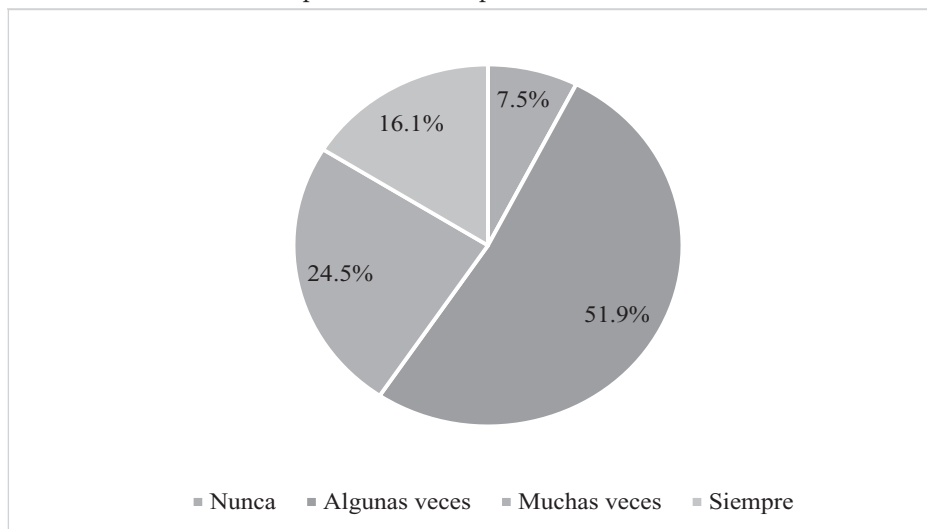
Gráfica 6. Acepta solicitudes porque estudia en el salón.



Una muestra de apertura, amistad, pero no deja de representar un riesgo: el 45.7 % de los encuestados acepta siempre a sus compañeros de salón. Evidentemente, es factible pensar que de este modo se estrechan lazos y se conoce mejor a los compañeros, pero es justamente allí donde también comienzan las relaciones violentas entre quienes conviven varias horas cada día juntos. De este modo, este dato indica que se crea ese espacio virtual en el que los jóvenes comparten su información (Facebook), sus gustos, viajes, aficiones, fotografías, y solo por el hecho de estar en la misma aula de manera diaria es un motivo para dar acceso a dichos espacios.

Al sumar la respuesta “siempre”, alta por reflejar la mitad de los encuestados, con “muchas veces”, la cifra asciende al 72.6 %: casi 3 de cada 4 estudiantes. Del mismo modo, se buscó conocer cómo manejan las solicitudes de amistad cuando son enviadas por compañeros de escuela, pero no necesariamente de salón.

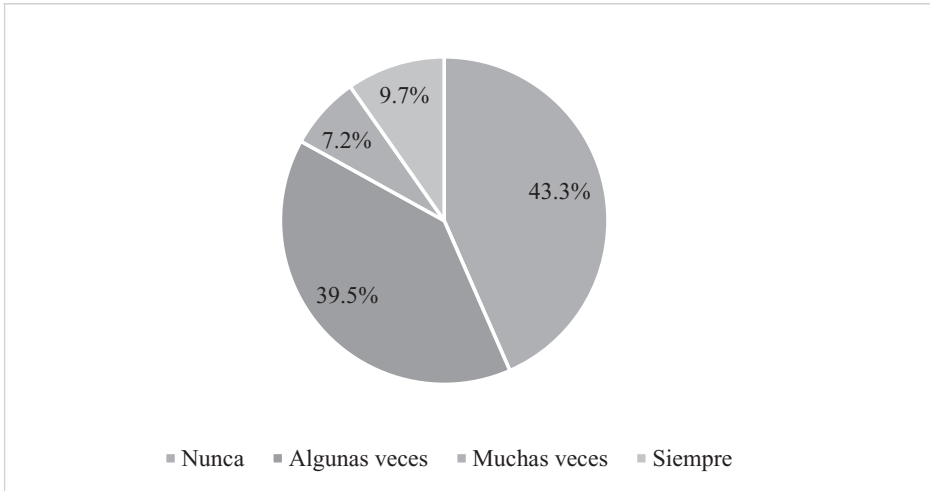
Gráfica 7. Acepta solicitudes por ser de la misma escuela.



Si existía confianza en los compañeros de aula, lo que se refleja con las cifras anteriores, esta disminuye si las solicitudes de amistad llegan de compañeros de la preparatoria, sin considerar a los que están en el mismo salón. Las cifras “siempre” y “muchas veces” alcanzan un 40 %, una cantidad que, menor a la anterior gráfica, es significativa en términos cuantitativos.

Cuando no se reconoce a la persona cuando envía una solicitud, un factor a considerar puede ser la foto de perfil (lo que también representa un riesgo ante las posibilidades de que sea falsa); por tal razón, se les consultó qué tanto influye este factor en la aceptación de amistades.

Gráfica 8. Acepta solicitudes porque la persona es atractiva en su perfil.



La gráfica superior refleja justamente el juego de la imagen que cada usuario de Facebook intenta proyectar, con respecto a la búsqueda del éxito, en cuanto a las solicitudes de amistad. La condición de estética aceptable por los jóvenes, el reflejo de ciertas características, puede ser un factor que provoque decidir si se acepta a alguien o no en la red social. Un 16.9 % es la cantidad que acepta solicitudes basándose en la imagen del otro usuario (sin conocerlo personalmente), una condición que muestra la confianza que tienen en lo que el otro intenta mostrar y la interpretación hecha por los jóvenes respecto a los símbolos visibles en las redes.

Por otro lado, los estudiantes fueron consultados sobre la observación de agresiones a sus amigos, y las respuestas mayoritarias ocurrieron en la opción “algunas veces”. Se mencionaron como actos agresivos el insulto, la ridiculización, y en menores ocasiones, amenazas, palabras ofensivas, acoso sexual, desprestigio o tomar fotos de la red, sin autorización, para compartirlas. Los insultos no son algo común en la escuela, ya que solo en un 2 % ocurren “muchas veces” o “siempre”; el 34 % sucede “algunas veces”.

En general, la tendencia es a que los jóvenes no se sientan agredidos por insultos, amenazas, ridiculizaciones, escribir palabras ofensivas, robo de contraseña, acoso, toma de fotografías, desprestigio, etc. Manifiestan, a la par, que no cometen este tipo de actos. Con referencia a las agresiones recibidas, los insultos son los más frecuentes y en una cantidad superior en hombres. Sin embargo, la frecuencia de “siempre” y “muchas veces” es escasa: aproximadamente un 2 %. En lo que respecta a las amenazas, son poco frecuentes entre los jóvenes, con una incidencia del 2 %, mucho más alta entre hombres que entre mujeres. La ridiculización tiene una mayor presencia, aunque no se manifestó en ningún caso bajo la respuesta “siempre”; el 1.4 % ocurre “muchas veces”, y la respuesta “algunas veces” se presentó en el 18 %. Pocas son las veces que los jóvenes manifiestan que les escriben palabras ofensivas en su muro en Facebook, no se dieron respuestas “siempre”; “muchas veces” ocurrió en el 1.16 %.

En otros rubros, el robo de contraseña se presenta en el 1.4 % entre “siempre” y “muchas veces”, y en el 14.6 %, “algunas veces”. Sentirse acosado por frases está presente en el 1.4 % de los casos. En todas las situaciones, los niveles son parejos en hombres y mujeres. Tomar fotos y transformarlas refleja un aumento leve de la incidencia, ya que llega al 2.6 % de los casos. Difusión de información íntima es, también, una agresión poco frecuente, ya que está en el 1.1 % “siempre” o el 3.8 % si se agrega “algunas veces”.

Si se toman en consideración los tipos de agresiones y la edad en la que se presentan, hay algunos datos que demuestran cuál es la tendencia y qué acciones son más frecuentes para violentarse contra terceros. Los insultos, aunque con poca frecuencia, ocurren sobre todo entre quienes tienen 15 y 16 años: allí ocurren casi todos los casos; solo 1 fuera de ese rango, a los 18. No obstante, se presentan únicamente en el 2 % (la respuesta “algunas veces” alcanza un 34 %). Del mismo modo, 5 de los 8 casos que reportaron amenazas suceden entre los 15 y 16 años; 1, a los 17 y 2, a los 18, los cuales llegan al 2.3 %. El 80 % de los casos de ridiculización suceden a los 15 y 16 años, totalizando el 1.4 %. Las palabras

ofensivas se reportan mayormente a los 17 años, con el 75 % de los casos y el 25 % a los 15, y representan el 1.1 %. En cuanto al robo de contraseñas, de 5 casos reportados, 4 ocurren a los 17, es decir, en el 1.4 %; vale la pena señalar los casos “algunas veces”, que son el 14.2 %. Cabe una posible interpretación del paso de la violencia directa a otra que implica amenazas menos visibles, pero igual de difíciles de manejar, con un agresor que no tiene una presencia clara.

Las frases de acoso tienen una presencia menos frecuente, ocurren casos entre los 15 y 18 años, en el 1.4 %; “algunas veces” se presenta en el 15.1 %. Difundir fotografías es algo más frecuente y tienen el doble de presencia los casos que manifiestan “siempre”, que ocurre por sobre los que dicen “muchas veces”. Los 16 y 17 años son los más frecuentes para este tipo de actividad, totalizando un 2.6 %. El desprestigio ocurre entre los 16 y 18 años; aunque los casos son pocos, nuevamente puede ser una muestra de una violencia más indirecta, expresa menos confrontación, pero puede ser igual de agresiva, y lo reportan el 3.7 % de los encuestados.

Consideraciones finales

Como se ha mencionado en líneas anteriores, este es un extracto de un trabajo más amplio y describe un aspecto de la vida de los jóvenes que se ha vuelto indispensable para el entendimiento de su forma de actuar, pensar y presentarse socialmente. Podemos conocer, por medio de sus respuestas, algunas de las características familiares y personales y cuál es su conducta ante las herramientas virtuales para su comunicación. Es importante para los padres de familia y educadores tomar en cuenta las condiciones de seguridad que manejan los jóvenes para evitar que caigan en situaciones de riesgo por la información que manejan sin el cuidado necesario. En este sentido, se requiere más información sobre qué significa compartir datos, fotografías, videos, amistades, lugares, etc.

El hecho de que Colotlán sea una ciudad pequeña, comparada con las grandes urbes, ha hecho que situaciones particulares, como la violencia, permanezcan poco visibles y que puedan controlarse por la acción de

las autoridades escolares, pero no debe significar que, por pocos casos que se presenten, no deban cuidarse para la atención oportuna de los afectados. Finalmente, los datos reflejados muestran ciertas tendencias similares reportadas a nivel nacional e internacional, sobre todo un nivel alto de uso de los medios digitales que, como muchos aspectos en la edad de los individuos encuestados, requieren de guía y asesoría para que hagan un aprovechamiento positivo de los recursos disponibles.

Referencias bibliográficas

- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O. & Castillo-Esparcia, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Revista Comunicar*, 20(40), 127-135. doi: <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Balaguer Prestes, R. (2003). *Internet: un nuevo espacio psicosocial*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- (2005). *El chat y el Messenger: instrumentos de entrenamiento en comunicación para tiempos de incertidumbre y baja atención*. Ponencia presentada en el marco de las VIII Jornadas de AIDEP, The British Schools, Montevideo. Recuperado de www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=209
- Bringué, X., Sádaba, C. & Tolsá, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid, España: Foro Generaciones Interactivas / Fundación Telefónica.
- García Carrasco, J. & Álvarez Cadavid, G. M. (2008). Reconfiguración como sujetos de comunicación: implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(2), 5-16. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/conocimiento_tecnologico.pdf
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2011). *Encuesta nacional de la juventud 2010. Resultados generales*. Recuperado de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf

- Reig, D. & Vílchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid, España: Fundación Telefónica.
- Rizo García, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum académico*, 8(1), 78-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964005>

Un modelo sistémico para la evaluación de competencias en el nivel medio superior

Denisse Ayala Hernández*

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la evaluación educativa desde una perspectiva ecosistémica que reconoce al contexto y al ambiente como parte del sistema que se incluye y se significa en la evaluación educativa. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en flexible, compleja, y permite la representación de los aprendizajes, privilegia al sujeto, su desenvolvimiento, su creatividad y su capacidad para la innovación. Con este enfoque, se realizó un ejercicio de evaluación partiendo de la exploración del nivel del logro de algunas competencias genéricas.

Palabras clave: Evaluación educativa, educación media superior, modelo de competencias, sistemas educativos, ambientes de aprendizaje.

Abstract

This article reflects on the evaluation of students from an ecosystemic standpoint that recognizes the context and the environment as part of the assessment. From this perspective, evaluation becomes flexible, complex, and allows the representation of what is learnt, privileges the subject and his/her development, creativity and capacity for innovation. Within this framework, an exercise of environmental evaluation was carried out through exploring the level of achievement of some generic competencies.

* Profesora de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, México. Desde el 2011 investiga sobre evaluación educativa.

Keywords: *Learner evaluation, high school, competencies model, school systems, learning environments.*

Introducción

Educación en el enfoque de las competencias nos ha representado un reto en el nivel medio superior, en tanto que hemos transitado de la enseñanza enciclopedista, visión en la que el acceso al conocimiento se hacía única y exclusivamente a partir de cada campo de las ciencias y teniendo como referente principal al docente, a la constructivista, postura que otorga un papel preponderante al estudiante, quien debe protagonizar sus propios procesos de aprendizaje a partir de un desenvolvimiento activo y proactivo hacia la gestión del conocimiento, y hoy, desde esa visión constructivista, a reconocer tajantemente la necesidad de enseñar a nuestros alumnos a desenvolverse de forma adecuada en los diversos contextos y situaciones que se les presentan.

En este sentido, y a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la evaluación en el proceso educativo también ha sido motivo de múltiples análisis, en los que alrededor de las comunidades académicas fueron acogidos los trabajos de Perrenoud (2008) y Tobón (2008), que, por una parte, han desarrollado más sobre los procedimientos y técnicas para evaluar los desempeños que requieren ser considerados para la evaluación de las competencias, y por otra, algunos autores han acercado la discusión (Chan, 2008; Monereo, 2009; Díaz Barriga, 2005) al tratamiento complejo de la evaluación de competencias.

No obstante, José Gimeno Sacristán (1996) anticipó que la evaluación se reconoce como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, para él, abordar el problema de evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Es así como la evaluación en educación involucra directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el marco del currículo formal. De esta forma, se hace

necesario construir sistemas de evaluación pertinentes que induzcan procesos de mejora en el quehacer educativo.

Por su parte, en el V Foro Latinoamericano de Educación, en el marco del documento de *Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional*, se reconoce la evaluación educativa como un desafío para los sistemas y proyectos de evaluación, y su correcta aplicación al enorme abanico y pluralidad de sistemas educativos. Si a lo anterior sumamos que la enseñanza media busca la formación de competencias generales, el nivel de complejidad que involucra la evaluación aumenta, pues en este nivel educativo ningún bachiller es especialista en nada, a menos que se encuentre en un tipo de bachillerato tecnológico, segmento de estudiantes que no forman parte de esta discusión.

La naturaleza del problema de la evaluación de competencias

Hablar sobre la génesis de un problema nos remite a una discusión de orden epistemológico, en la que se hace necesario analizar al sujeto frente al objeto de estudio, que en este caso se traduce en el investigador como sujeto y la evaluación como objeto. Para la realización del análisis es fundamental identificar la postura que como sujeto se asume al investigar sobre el objeto. En este sentido, haciendo un breve recuento de lo dicho sobre evaluación de competencias por la producción literaria acogida por las comunidades académicas, es posible identificar cuáles han sido las preocupaciones al desarrollar la investigación sobre la evaluación de competencias.

Así, reconocemos al menos tres posturas que agrupan las discusiones alrededor de la evaluación de competencias, la producción académica que se ha preocupado por los instrumentos que dan cuenta del logro de las competencias, en la que se considera como aspecto central la alineación de los registros y la recolección de productos de acuerdo con el pronóstico, y a los procesos conocidos como las PPP: tal es el caso de Biggs (2006).

Por otra parte, se encuentran las que se quedan en un nivel de instrumentación, asumiendo que la evaluación es un proceso que se reduce a una serie de pasos a seguir para agotar ciertas metodologías de evaluación, definiendo su nombre de acuerdo con el agente que la ejecuta, al tiempo en que se realizan y a sus propios fines (Perrenoud, 2008; Tobón, 2006). Finalmente están quienes analizan y ven más allá de los procesos evaluativos para encontrar un aspecto complejo sobre el tema (Monereo, 2009; Díaz Barriga, 2005; Chan, 2008) y que, además, permite desentrañar una discusión más inclinada al ambiente y a la autenticidad de las evaluaciones. En el caso de la visión instrumentista de la evaluación, la evaluación como proceso es lo primordial; en el caso de los investigadores de la complejidad, es el sujeto el que prevalece en primer plano, y el que importa, por lo que la evaluación se piensa y se teoriza no desde ella misma, sino desde las implicaciones que entran los estudiantes.

Así, podemos decir que reflexionar desde la epistemología el problema central de la evaluación de competencias nos otorga una pauta para reflexionar al sujeto de la evaluación, en contexto, pues no debemos ignorar que la educación forma parte de una organización más amplia: la social. En ese sentido, en su texto sobre la modernidad líquida, Bauman (2007) refiere que el sujeto vive hoy en un mundo mutable, de modo tal que se enfrenta constantemente a la incertidumbre y que, por otra parte, la educación se desarrolló a lo largo de su historia en una línea de conocimiento acumulativo en la que el conocimiento valía para las estructuras sólidas y duraderas. Hoy la situación ha cambiado. Reconocer ese mundo mutable e inestable, de constantes cambios que suman múltiples elementos integrados a la vida social, es reconocer que nuestro contexto se nos presenta cada vez más liado y complejo. Partir de la idea de complejidad para el análisis de la realidad abre la posibilidad de que los contextos sociales particulares aporten un sentido más profundo en cuanto a la evaluación como fenómeno, que podría no ser contemplado por aquellas investigaciones cuyo alto nivel de generalidad obliga a especificarlas en el análisis de cada contexto (Andrade, 2007).

En un plano educativo, podemos decir que el problema de la evaluación radica en la doble función que hoy debe afrontar la educación (generar aprendizajes que sean útiles en determinados contextos) frente a una realidad que no solo se mueve y muta todos los días, como ya lo advertían en su *Construcción social de la realidad* Berger y Luckmann (1997), sino en una sociedad que exige hoy del sujeto un vasto complejo de aptitudes y habilidades para la competencia mordaz de un mundo que cada vez ofrece menos estabilidad. Está en la contextualización de los aprendizajes que serán utilizados en escenarios hostiles, pragmáticos y muy competidos una pauta importante para la formación de los estudiantes.

Si bien es cierto que, con relación a las pruebas estandarizadas para medir los aprendizajes, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) ha planteado que la evaluación trata de buscar e identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida (OCDE, 2006), también es cierto que sus evaluaciones se circunscriben al lápiz y papel, con todas las limitaciones que esto puede conllevar. Lo mismo ocurre con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) con referencia a la evaluación del logro del sistema educativo nacional (ELSEN): evalúa según el Instituto Nacional de Evaluación (INEE) los aprendizajes clave de los campos formativos de matemáticas y lenguaje y comunicación, así como algunas habilidades socioafectivas, cuyo propósito general es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria.

Continuando con nuestro análisis, en la dimensión pedagógica encontramos que la evaluación es un proceso clave que está estrechamente relacionado con los procesos de aprendizaje. En este sentido, la tendencia medular, a decir de Chan (2008), Perrenoud (2008), Monereo (2009) y Díaz Barriga (2005), es la posibilidad de involucrar en la acción de evaluar situaciones reales, auténticas y relevantes; es decir, hoy evaluar

implica un nivel de creatividad que involucra la posibilidad de plantear situaciones que sean factibles de ocurrir en el entorno inmediato de los estudiantes, que entre más reales sean los planteamientos, más auténticos se vuelven y que sea relevante en un sentido que resulte estratégico para el alumno lo que se le está planteando.

Hasta este punto, hemos podido reconocer tres dimensiones que nos permiten observar la evaluación desde la epistemología, la educación y la pedagogía, y es a partir de ellas que nos encontramos en el reconocimiento de los aspectos que deben ser tomados en cuenta para la evaluación: los aspectos sociales y contextuales en los que el joven se desenvuelve. Es en esos contextos donde el estudiante utilizará las herramientas construidas en forma de habilidades, conocimiento, valores y actitudes. En la evaluación cobra su verdadero sentido completar un ciclo de formación que busca desarrollar en los estudiantes una capacidad determinada para resolver situaciones concretas en su vida cotidiana.

La evaluación desde una mirada sistémica

Asumir una postura sistémica frente a un objeto de estudio es renunciar, por principio, a una visión fragmentada de la realidad para realizar un esfuerzo por observar al fenómeno y el conjunto de relaciones que lo concretan. Así también, reconocer una lectura sistémica es considerar que la interdisciplinariedad prevalece y que los fenómenos guardan una relación entre sí con los diversos aspectos de la realidad. Finalmente, posicionarnos así es referir la complejidad en contraposición con la simplificación. Así lo afirman los autores que en este apartado revisaremos, al cual nos apegamos para acercarnos desde la teoría a una reflexión de las competencias en los ambientes de evaluación.

Luhmann (1998) plantea algunas premisas que nos acercan hacia la comprensión de los sistemas como categoría de análisis. Siguiendo con la idea de las premisas, es importante apuntar:

1. Que los conceptos de sistema y entorno se usan para definir a la acción (y no viceversa); y que, por lo tanto, la teoría de sistemas es más básica que la teoría de la acción.
2. Que la clasificación de la selección como acción o como experiencia depende de la elección de un sistema de referencia; una acción de un sistema puede ser la experiencia de otro sistema.
3. Que la acción y la experiencia pueden considerarse como modos de selección funcionalmente equivalentes.
4. Que estos modos de selección pueden diferir en las diferentes sociedades y tenemos que explorar las razones para estas diferencias, las razones que hacen a una u otra regla ventajosa y permiten su institucionalización.
5. Que existen cadenas de procesos selectivos en las diferentes constelaciones. Experimentamos las acciones, representamos (expresamos) las experiencias y las experiencias de las experiencias o las experiencias de las acciones. Preparamos las acciones por medio de las experiencias y las experiencias por medio de las acciones; experimentamos las acciones de alter como expresando su experiencia de nuestra propia acción (Luhmann, 1998).

La sociedad es un “sistema social cuya estructura selectiva constituye el mundo significativo como su entorno y al mismo tiempo, garantiza entornos más pequeños y domesticados para otros sistemas sociales” (Luhmann, 1998, p. 72). Apegarnos a esta premisa nos lleva reconocer que lo que ocurre en términos sociales impacta y modifica lo que ocurre en entornos más pequeños, esto es, en contextos como los escolares, sus formas de organizar la educación y sus prácticas –léase por prácticas sus acciones–.

Por otra parte, bajo la premisa de que la teoría sociológica de los sistemas sociales rompe con la tradición, en tanto que no considera más al hombre como parte del sistema social, sino como un ambiente problemático del mismo sistema. Que esta concepción pueda transferirse a la sociedad entera, es decir, que la sociedad misma se pueda considerar

como un sistema social y los hombres como su ambiente, es un problema de fondo al que la teoría sociológica no se ha enfrentado todavía. Su solución constituirá el banco de prueba decisivo para la aspiración de la teoría de convertirse en una teoría sociológica general (Luhmann, 1998, p. 80).

En un intento por lograr un alcance mayor al de la evaluación auténtica, pero partiendo de su propuesta, en términos del papel que juega el contexto en la autenticidad de la evaluación, podemos considerar la visión ecosistémica para reconocer el contexto o ambiente como un sistema en el que convergen un conjunto de fenómenos que ocurren con relación al estudiante. Es en este sentido que reconocemos el papel preponderante que el contexto tiene en la significación de los aprendizajes, por lo que también para la evaluación la principal dificultad para evaluar desempeños verdaderamente en contexto comienza por llevarnos a reconocer las limitaciones que la escuela tiene, en tanto que el entorno escolar es un entorno artificioso por lo que la integración de ambientes de aprendizaje nos puede llevar a ensayar de forma más auténtica y situada ambientes de evaluación

Finalmente, el modelo sistémico para la evaluación de competencias se desarrolla a partir de reconocer que:

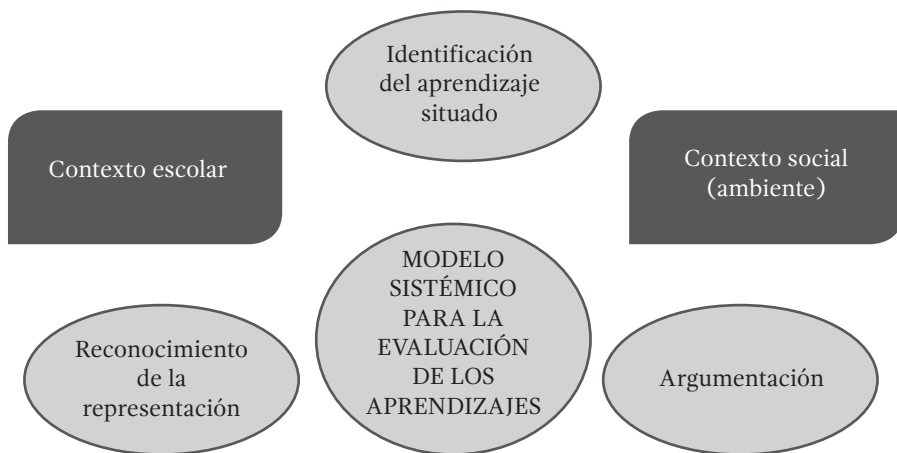
- la escuela es un contexto artificioso;
- las competencias que se establecen para la educación del nivel medio superior tienen un carácter de generalidad, por lo que no se pueden aplicar en un campo específico;
- es posible la integración de los ambientes de aprendizaje y, por tanto, de evaluación; sin embargo, la actuación del estudiante en estos ambientes no contiene mayores niveles de autenticidad, pues no se desenvuelven en situaciones reales.

Una vez reconocidos los preceptos anteriores, podemos decir que el modelo sistémico de evaluación de competencias surge de reconocer las

limitaciones que el propio contexto escolar tiene por su naturaleza artificial, es así que:

1. reconoce el papel que juega el contexto para el desenvolvimiento de la actuación del estudiante;
2. delega al estudiante la responsabilidad de su evaluación (identificación del aprendizaje situado, reconocimiento de la representación que media para la expresión de la evaluación, argumentación de la representación del aprendizaje);
3. el profesor interpreta a partir de la evidencia (representación y argumentación) del estudiante la autenticidad del desempeño puesto en práctica en contexto;
4. se agota el proceso de significación de los aprendizajes a partir de que el alumno hace consciente sus aprendizajes, y
5. la evaluación se reconoce como auténtica y situada, en tanto que en el mismo modelo de evaluación el estudiante tiende un puente llamado representación entre lo enseñado y lo aprendido.

Figura 1. Dimensiones del modelo sistémico de evaluación.



Caracterización de los ambientes de evaluación

Los ambientes de evaluación se integran por todos aquellos elementos del contexto en el que el alumno se desenvuelve y que median su vida social; por lo tanto, incluyen su contexto natural, social o virtual. Así, podemos inducir dichos elementos con una lógica de organización, o bien no disponerlos para que el alumno determine y escoja en qué aspectos de su vida cotidiana encuentra la significación o representación de lo aprendido en un contexto escolar. Esto es, que puede inducirse la evaluación a través de la integración de un ambiente y también podemos abrir la posibilidad a que, del propio ambiente social, el alumno determine los elementos con los que pueda demostrar la aplicación de los aprendizajes en las situaciones corrientes de su vida cotidiana.

Para el ejercicio que en esta ocasión presentamos, organizamos la integración de una situación problematizadora induciendo así los recursos ambientales, poniendo a consideración de los estudiantes elementos que en su conjunto ofrecieron, por una parte, los recursos necesarios para la representación de los aprendizajes, el acceso a la información y un espacio para que el alumno deposite lo que quiere representar, esto es, una computadora, conectividad y la libertad para resolver el planteamiento con cualquier recurso que el alumno considere.

En este sentido, un ambiente de evaluación se caracteriza por integrar un planteamiento complejo (situación problematizadora) para que sea desarrollado y resuelto por el alumno y, además, puesto que estamos posicionando nuestra mirada en la evaluación de las competencias, es importante no perder de vista que un ambiente de evaluación centra su atención en los desempeños. También, un ambiente de evaluación permite la representación de los aprendizajes, privilegiando al sujeto y su desenvolvimiento; en este sentido, las representaciones del alumno permiten obtener un fragmento de su visión de mundo, que pueden referir elementos culturales, sociales, económicos y políticos.

Adicionalmente, dada la existencia de elementos dispuestos, un ambiente de evaluación permite la creatividad y la innovación, en tanto que

se asume flexible, es decir, abierto a las decisiones que los alumnos puedan tomar en el desarrollo de la evaluación. Finalmente, una evaluación ambiental genera, por la riqueza de recursos y posibilidad de interacciones, una experiencia de evaluación más allá del proceso.

Una propuesta para la integración de un ambiente de evaluación

Integración del ejercicio problematizador

El ejercicio de evaluación que se propuso pretendió cubrir principalmente tres aspectos como ejes articuladores de la evaluación: el primero es el relacionado con la disposición de elementos ambientales para el desarrollo de la evaluación, que tiene que ver con la libertad de recursos con los que el alumno contará para el desarrollo de la “situación problematizadora”; el segundo es el relacionado con la integración de planteamiento que hemos llamado “problematización”, que pretende cubrir los elementos necesarios para poder ser considerado un problema auténtico, en tanto que sea realista, relevante e integre la dimensión de lo social, y en tercero, que sea un ejercicio de evaluación que permita la creatividad para representar los aprendizajes, a partir de los recursos dispuestos y los que el alumno podrá utilizar con total libertad.

Sobre la identificación del estudiante

La ficha de identificación, que a continuación se presenta, nos permitió detallar la muestra de los estudiantes participantes en este estudio, en cuanto a la edad, sexo, trayectorias académicas desarrolladas a lo largo del bachillerato, y obtener información valiosa en cuanto a sus saberes previos y su participación en redes sociales.

FICHA DE RECONOCIMIENTO			
Nombre:			
Edad:	Sexo:	Grupo:	Turno:
Código:	Correo electrónico:		
Perteneces a alguna red social SI () NO ()	Señala cuáles: Facebook () Twitter () Flickr () Vimeo () Instagram () Otras:		
TAE que cursas:			
¿Has desarrollado o desarrollas actualmente cursos de inglés? SÍ () NO ()			
PROULEX: ()			
Otras escuelas: _____			
¿A qué nivel llegaste? _____			

Situación problematizadora

Debido a la inseguridad (robo, extorsión y secuestro) o (problemas económicos) de tu municipio o ciudad, es necesario que cambies de residencia (municipio, ciudad o país). Para ello tienes la oportunidad de realizarte a ti mismo 8 preguntas que son básicas y necesarias de responder con una acción de búsqueda de información y toma de decisiones.

1. Formula tus preguntas.
2. Responde tus preguntas y documéntalas en un archivo de tu preferencia.
3. Refiere los recursos consultados para resolver las preguntas que te formulaste.

4. Redacta una lista de prioridades.
5. A manera de conclusión, indica cuáles son los resultados que esperas obtener.
6. Representa con los recursos de tu preferencia lo que para ti son los elementos que integran un lugar idóneo en el que un ciudadano puede vivir y desarrollar su proyecto de vida.

Probables preguntas:

- ¿Con qué cuento? (Recursos humanos y materiales).
- ¿A dónde muevo mi estancia? (Zona geográfica).
- ¿Qué características debe tener el lugar al que me moveré? (Entorno socioeconómico político y cultural).
- ¿Necesito trabajar?
- ¿Necesito estudiar?
- ¿Cuánto dinero necesito para subsistir?
- ¿De qué forma daré continuidad a mi proyecto de vida?
- ¿Por cuánto tiempo radicaré ahí? (Corto, mediano o largo plazo).

Matriz para evaluar el logro de competencias

MATRIZ DE CRITERIOS DE LOGRO DEL DESEMPEÑO			
	SÍ	PARCIALMENTE	NO
1. Formula tus preguntas.	Todas las preguntas que se plantearon son pertinentes*.	Algunas de las preguntas son pertinentes.	Ninguna de las preguntas que se plantearon son pertinentes.
2. Responde tus preguntas y documéntalas en un archivo de tu preferencia.	SÍ	PARCIALMENTE	NO
	Responde todas las preguntas con acciones concretas.	Responde solo algunas de las preguntas con acciones concretas.	No responde ninguna de las preguntas con acciones concretas.
3. Redacta una lista de prioridades.	SÍ	PARCIALMENTE	NO
	Integra una lista de prioridades que guarda congruencia con la situación problemática planteada.	Solo algunos elementos de la lista que integra guardan congruencia con la situación problemática planteada.	Ninguno de los elementos de la lista que integra guardan congruencia con la situación problemática planteada.

	SÍ	PARCIALMENTE	NO
4. A manera de conclusión, indica cuáles son los resultados que esperas obtener.	1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. 3. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.	1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. 3. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.	1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. 3. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

*Guardan relación directa con el problema planteado y además le permitirían resolver obstáculos concretos en una situación de cambio o movilidad geográfica.

El diseño de la matriz de criterios del logro de desempeño ha sido elaborado pensando en evaluar el logro de formación principalmente de tres competencias genéricas, las cuales integran el perfil de egreso de los estudiantes del plan de estudios del Bachillerato General por Competencias.

- Se expresa y comunica

Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.

Atributo 1: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Atributo 2: Maneja las tecnologías de la información y comunicación para obtener información y expresar ideas.

- Piensa crítica y reflexivamente

Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributo 1: Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

Atributo 2: Ordena información de acuerdo o categorías, jerarquías y relaciones.

- Aprende de forma autónoma

Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributo 1: Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.

Atributo 2: Identifica las actividades que le resultan de menor a mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.

Atributo 3: Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Así quedan identificadas claramente las competencias que interesan evaluar a partir del planteamiento de la situación problematizadora y, con ello, reiterar que lo que buscamos es que la evaluación aquí propuesta sirva para descubrir cosas; no sabemos si correctas o incorrectas, en el sentido del logro del desarrollo de las competencias que integran el perfil de egreso, que nos diga lo que ocurre con el aprendizaje. Además, existe la expectativa de que dichos aprendizajes (a partir de nuestra propuesta ambiental para la evaluación) se reflejen en formas de representaciones para conocer la formación que se ha creado de los estudiantes como ciudadanos.

La muestra

El ejercicio fue aplicado durante el calendario 2016-B a seis alumnos del 6.º semestre del bachillerato general por competencias de la Preparatoria Regional de Tequila como un ejercicio piloto para afinar la inmersión al campo en el marco del trabajo doctoral del programa del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos del Sistema de Universidad Virtual. Fue recuperado con la ayuda del programa Camtasia, que guarda en video el desenvolvimiento de los alumnos durante el desarrollo de la evaluación. No se limitó el tiempo de desenvolvimiento de los estudiantes; además, se les sugirió echar mano de cualquier recurso que consideraran necesario para la solución del planteamiento.

Acercamiento a los resultados

Para la realización del análisis de los resultados, hemos buscado algunas categorías que nos permitan describir lo observado con mayor recurrencia, de acuerdo con las dimensiones que se describen a continuación.

DIMENSIONES				
Sujeto	Políticas	Económicas	Sociales	Culturales
AHC	Gobierno que ayude, lugar desarrollado en todos los aspectos.	Trabajo.	Vivienda digna, bienestar social, medicina, tecnología, ciencia.	Al cambiarme de residencia espero poder mejorar problemas económicos y sociales tales como el robo, la extorsión y el secuestro, y así tener una mejor calidad de vida y poder vivir seguro y no estar todo el tiempo con la incertidumbre de que en algún momento voy a sufrir algún daño provocado por la inseguridad. También espero poder mejorar mi calidad de vida, económicamente hablando, ya que me quedará a un lugar con un índice de desempleo bajo y donde es rápido conseguir trabajo.
HCA	Medio ambiente, sistemas gratuitos de educación, seguridad, salud, sistema financiero seguro.	Empleos, vivienda, ausencia de extrema pobreza.		Canadá reúne excelentes indicadores en las variables asignadas por el índice: empleo, ingresos, vivienda, comunidad, educación, equilibrio laboral-personal, medio ambiente, participación ciudadana, salud, satisfacción ante la vida y seguridad. Canadá ofrece sistemas gratuitos de salud y educación para todos sus ciudadanos y residentes. Posee una economía estable, con bajos índices de desempleo y de inflación, un sistema financiero entre los más seguros del mundo y ausencia de extrema pobreza.

MCW			Que quiza mis parientes, después de tiempo, se enfaden de mí; que todas las cosas que tenía no las tendré allá, como amigos, familia, así como también cosas materiales; que no podre acabar mis estudios.		[Sin argumento].
PRE	Vivienda adecuada, buena educación, seguridad, accesibilidad a lugares, transporte publico adecuado, rutas en buenas condiciones.	Trabajar medio tiempo, poder tener buena alimentación, oportunidad de trabajo.	Conocer nuevas personas.		Espero tener una buena calidad de vida y buena proyección para mi futuro con muchas posibilidades para mi desarrollo.

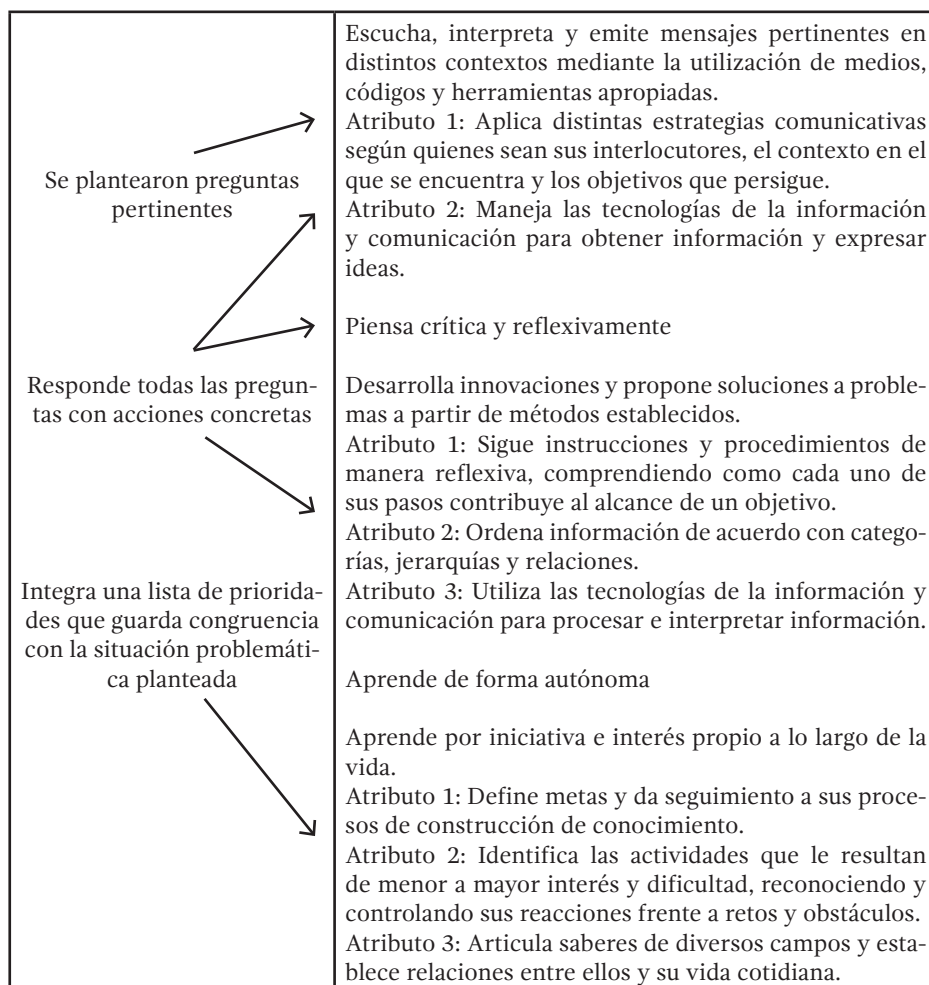
RCV		Posiblemente solo trabaje y luego estudie una carrera que no era de mi agrado solo para tener un buen trabajo.			Trataría de continuar con lo que estaba haciendo. Si esirme ahorita ya en este momento, me dolería muchísimo no estar en mi graduación con mis compañeros de la preparatoria. Me iría con lo que acabé de la prepa y espero que eso me sirva y no me perjudique para entrar a la universidad porque es lo que más deseo en este momento... En caso de que eso no sea posible y tenga que abandonar todos mis sueños por los que le luchado en este poco tiempo que llevo viviendo, me sentiría muy triste y frustrada porque las situaciones que yo no deseé arruinaran mi plan de vida que he armado hasta ahora. Posiblemente solo trabaje y luego estudie una carrera que no era de mi agrado solo para tener un buen trabajo y sería una situación que me pondría muy deprimida porque no pude lograr lo que deseaba y anhelaba.
-----	--	--	--	--	---

RGR			Calidad de vida, seguro, estable, bonito, buenos principios, valores, respetuoso respetado.	Al final, como mencione anteriormente, sería poder vivir con mi familia y mis hijos en un lugar en donde se pueda vivir y prevalecer establemente, en el cual yo les pueda dar una vida estable para que se puedan desarrollar como personas y, en un futuro, sean humanos de bien y servicio para la sociedad.	Me basé con base a mis conocimientos que tengo sobre estos tipos de conflictos y cómo yo los resolvería si estuviera involucrado en esos problemas. También me base en responder a través de las anécdotas que he vivido y cómo yo las he tenido que resolver por medio de los consejos de mis padres. Los problemas que he visto en la sociedad también fueron esenciales para tener conocimiento sobre esto y basarme para poder solventar y poder hasta dar consejos.
-----	--	--	---	---	--

Dichas dimensiones surgen de los argumentos presentados por los estudiantes y fueron encontrados como prioridad ante la inminente situación en la que tienen que resolver un cambio de residencia por motivos de seguridad.

Hallazgos

Relación entre la matriz del logro y las competencias genéricas desde las dimensiones encontradas.



Como podemos observar, 5 de 6 se plantearon preguntas pertinentes en relación con la situación problematizadora que se les planteó; así también, 5 de 6 responde todas las preguntas con acciones concretas y solo 3 de 6 integran una lista de prioridades que guardan congruencia con la situación problemática plantada, como a continuación lo muestran las gráficas.

Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.

Atributo 1: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.



Atributo 2: Maneja las tecnologías de la información y comunicación para obtener información y expresar ideas.



Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributo 1: Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.



Atributo 2: Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.

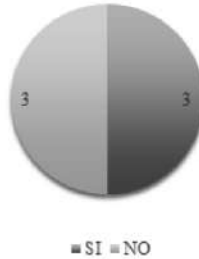


Atributo 3: Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

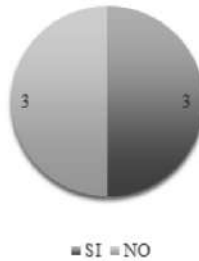


Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

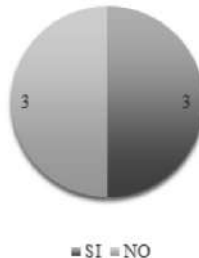
Atributo 1: Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.



Atributo 2: Identifica las actividades que le resultan de menor a mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.



Atributo 3: Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.



Los alumnos, además, identifican a países del primer mundo como entornos ideales para lograr una mayor calidad de vida, pues reconocen en ellos un mejor ordenamiento social, económico, político y cultural, elementos que fueron articulados en forma de dimensiones para el análisis de sus conclusiones.

Por su parte, con relación al manejo y gestión de la información, los estudiantes que formaron parte de la muestra, y de acuerdo con su desenvolvimiento que pudimos observar con la grabación que hicimos a través de Camtasia, toman decisiones para navegar por internet, en el que la totalidad parte de Google, discriminan información, recurren a herramientas traductoras y, en términos generales, dominan las funciones básicas.

Conclusiones

El reconocimiento de los ambientes sociales que median la vida cotidiana de los estudiantes, para que sean trasladados al campo educativo, específicamente a las prácticas de evaluación, es aceptar la necesidad de contextualizar las evaluaciones y de incorporar las nuevas formas de comunicación, mediación y representación que hoy por hoy prevalecen en la vida de cualquier estudiante.

La perspectiva ambiental está relacionada con una postura ecosistémica que ofrece una opción para la búsqueda de la generación de evaluaciones, no como proceso, sino como experiencia en la que quepa la posibilidad de flexibilizar el modo en que se evalúa, dando cabida a la representación de los aprendizajes.

Además, vincular los procesos escolares a las situaciones de la vida cotidiana permite abrir la posibilidad de la creatividad y la innovación en los estudiantes; relacionan la escuela con su contexto, lo que permite una libertad para que los estudiantes sumen a sus evaluaciones habilidades que adquieren y aplican en situaciones reales, pero sobre todo es hacer de la educación un instrumento para mejorar la vida de las personas.

El enfoque de las competencias en educación tuvo como bandera que los estudiantes se formen para lograr habilidades que les permitan solucionar y resolver situaciones reales con las que un joven puede enfrentarse. En este sentido, la propuesta de un modelo ambiental posibilita, además, la creatividad del docente para inventar y propiciar evaluaciones cada vez más auténticas, flexibles, pero sobre todo reales.

Finalmente, pensar la evaluación de competencias desde lo ambiental vincula directamente el contexto social con la escuela y viceversa, para reforzar la función social que tiene la educación formal. Esta puede propiciar experiencias de evaluación en las que los estudiantes alcancen a comunicar lo adquirido, pues otorga la libertad para que el estudiante elija la forma en la que quiere representar lo que aprende y, de este modo, es fácil darnos cuenta del alcance de sus procesos de aprendizaje e identificar los ajustes que sobre la marcha son necesarios realizar al intentar educar bajo este enfoque.

Referencias bibliográficas

- Andrade, L. (2007). Del tema al objeto de investigación en la propuesta de Hugo Zemelman. *Cinta de Moebio*, (30).
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Ciudad de México, México: Gedisa.
- Berger, P. & Lukmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Ciudad de México, México: Amorrortu
- Biggs, J. (2006). La calidad del aprendizaje universitario. Recuperado de <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Chan, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5(10). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>
- (2010). La formación de competencias en el nivel educativo medio superior. La sinergia posible. *Revista Mexicana de Bachillerato* a

- Distancia, 2(3). Recuperado de http://www.academia.edu/1105540/La_formaci%C3%B3n_por_competencias_en_el_nivel_educativo_medio_superior_la_sinergia_posible
- (2014). Psicopedagogía y perspectiva sistémica en educación virtual. (Grabación de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ypl1Jlq6x4>
- (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. RED - Revista de Educación a Distancia, (48). doi: <https://doi.org/10.6018/red/48/1>
- Díaz Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Gimeno Sacristan, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Morata.
- Luhmann, N. (1998). Teoría de los sistemas sociales. Ciudad de México, México: Icaria.
- Marchesi, A. (2010). V Foro Latinoamericano de Educación: Metas educativas 2021, propuestas iberoamericanas y análisis nacional. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Monereo, C. (2009). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona, España: Graó.
- OCDE. (2006). El programa de PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). Construir competencias. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construir-competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf
- (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Tobón, S. (2008). La educación basada en competencias en la educación superior. Recuperado de [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT-9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT-9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)

La restauración de memorias desde y sobre el conflicto: reflexiones sobre procesos de subjetivación mapuche-tehuelche en Chubut, Argentina

*María Emilia Sabatella**

*Valentina Stella***

Resumen

El siguiente trabajo analiza, partiendo de dos casos situados en la provincia de Chubut, Argentina, la forma en la cual organizaciones y comunidades mapuche y mapuche-tehuelche han iniciado un proceso de restauración de sus memorias y subjetivaciones políticas. Ambos procesos han implicado la acción de recordar a partir y sobre procesos de conflicto. El primer caso, centrado en la costa de la provincia, evidencia momentos de conflicto (persecuciones durante campañas militares, situaciones de estigmatización, entre otras) que fueron entendidos como índices históricos que colectivizaban procesos de subjetivación. En el segundo, en el noroeste, el conflicto territorial que atraviesan dos comunidades mapuche frente al Estado fue el contexto que habilitó procesos de recordar, iluminando experiencias pasadas y presentes de subalternización y colectivización.

* Candidata a doctora y licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becaria doctoral en el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (Idypca). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Río Negro Mitre 630 5.º A, Bariloche, Río Negro, Argentina. mesabatella@yahoo.com.ar

** Candidata a doctora y licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becaria doctoral en el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (Idypca). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Río Negro. valenstella84@gmail.com

Palabras clave: Memoria colectiva, subjetividad política, pueblos originarios, mapuche, tehuelche.

Abstract

Two programs of cultural memory recovery are analyzed in this paper; they belong to the Mapuche and Mapuche-Tehuelche ethnic groups in the Chubut province, Argentina. Both deal with social conflict processes. The first case is located in the coast of that province and gives testimony of tense moments (persecutions during military campaigns and discrimination, among others) that were reckoned as historic turning points which created collective subjectivizations. The second case, in the northeast, was a territorial dispute that two Mapuche communities went through against the government, this provided the set that allow the recalling process, giving insight into past experiences and present shared political ideas.

Keywords: Collective Memory, political subjectivity, first peoples, Mapuche, Tehuelche.

Introducción

Este trabajo se inicia con una serie de interrogantes que fueron surgiendo al poner en diálogo nuestras investigaciones en vistas de reflexionar sobre los procesos de actualización de memorias sociales en contextos de subalternización. Particularmente, indagamos estos procesos a partir de su relación con la forma en la cual las personas mapuche y mapuche-tehuelche, con las que trabajamos en la costa y el noroeste de la provincia de Chubut, se conforman como sujetos políticos y —al hacerlo— refuerzan y consolidan sus vínculos sociales y parentales.

Una de las preguntas que surgió del diálogo es: ¿por qué la memoria, tanto para nosotras como para nuestros interlocutores en el campo, se vuelve una herramienta central para revertir procesos de subalterniza-

ción? Es decir, ¿qué sucede cuando la memoria se postula como marco de interpretación para comprender determinados procesos presentes y pasados? En esta ocasión, analizaremos la relación entre memoria –en tanto ejercicio de traer el pasado al presente– y conflicto –situaciones de tensión donde ciertas relaciones de desigualdad se vuelven públicas y antagónicas (Sabatella 2016a; 2016b)–; para hacerlo partiremos de dos casos. El primero está centrado en Puerto Madryn, costa de la Provincia de Chubut, donde para distintas organizaciones y comunidades mapuche-tehuelche, diferentes instancias de encuentros-ceremonias, parlamentos, entre otras, se transformaron en un lugar de lucha y de apego para constituir sus subjetividades políticas como mapuche y como tehuelche. En estos encuentros, situaciones conflictivas pasadas fueron interpretadas como índice que al ser “iluminados” desde el momento presente posibilitaron procesos de subjetificación.

El segundo se ubica en el Cerro León de la Aldea Buenos Aires Chico, noroeste de Chubut, donde las comunidades mapuche Caño y Cerro León-Ñiripil se encuentran atravesando desde el año 2010 un proceso de conflicto territorial con el municipio y empresarios de la localidad aledaña de El Maitén, los que iniciaron en sus territorios, sin su permiso, un emprendimiento turístico de pistas de esquí. El conflicto fue, para los integrantes de estas comunidades, un acontecimiento que produjo discusiones y negociaciones sobre lo que recordar: lo recordado en este contexto de conflicto marcó su entendimiento sobre y su posicionamiento frente al mismo.

Nuestras preguntas se orientan entonces a reflexionar sobre la relación entre aquello que se entiende como el “pasado” y el “presente” en los procesos de memoria, por una parte, respecto de la forma en la que la memoria pareciese postularse como el resultado de una constelación en la que los contextos presentes permiten “iluminar” –siguiendo a los planteos de Walter Benjamin (1987) respecto de las imágenes dialécticas– determinados acontecimientos pasado; por otra, acerca de la forma en la que el trabajo de la memoria les permitirá atravesar y comprender

a estos actores las situaciones presentes, siendo el impulso para constituirse como sujetos políticos.

La memoria como proceso restaurativo y la constitución de la subjetividad política: acerca de la perspectiva teórica

Partimos por entender a la memoria como la práctica social de “traer el pasado al presente” (Ramos, 2011, p. 132) a partir de la cual se constituyen “subjetividades políticas” (Rose, 2003). Retomamos así la concepción de subjetividad desde la metáfora de pliegue de Gilles Deleuze (1989), en la que las relaciones sociales con los otros y con uno mismo conforman la interioridad de las personas en forma de pliegues. Estos pliegues actualizan sus sentidos históricos en las relaciones con el exterior. Experiencias que están, pero que no se ven o no se enmarcan de determinada manera; recuerdos que parecen no ser significativos, pero que en un momento determinado salen a la luz y se conectan con otras experiencias –las presentes y las pasadas–, crean una nueva coherencia de los pliegues que nos conforman como sujetos. Las experiencias son las que “articulamos” para presentarnos como sujetos de un tipo determinado: en los casos de este artículo, como sujetos mapuche y mapuche-tehuelche.

Algunas instancias de memoria presuponen y recrean marcos interpretativos que orientan la articulación entre las experiencias presentes y pasadas, incorporando los significados que distintos sujetos otorgan a sus propias vidas. Estos marcos de interpretación heredados permiten comprender cómo las personas se encuentran con otras, comparten trayectorias y se embarcan en procesos de pertenencia en común. Esta diversidad de formas en que las memorias visibilizan marcos de interpretación heredados son el producto del encuentro entre diferentes trayectorias personales y de grupos que en determinados momentos de sus vidas se ven compartiendo experiencias pasadas y presentes. Este momento de articulación, en que ciertas imágenes del pasado logran convertirse en conexiones y asociaciones específicas desde el presente, es denominado el momento político de la memoria (Ramos, 2011). Des-

de esta perspectiva, se puede recordar y comprender lo que se recuerda no solo en función de un pasado, sino de un presente inmediato (Benjamin, 1987).

Todos estos recuerdos –no todos a la vez ni en los mismos contextos, ni con los mismos sentidos, ya que no son autónomos respecto del presente– emergen en los momentos de iluminación conectando trayectorias, sentidos de pertenencia y experiencias de lucha diversas –tanto al interior de familias, comunidades y organizaciones como en la articulación con otras–. La forma en la que se restaura la memoria se conecta con estas trayectorias de subordinación, con los procesos hegemónicos y los sistemas de desigualdad; esto influye en la forma en que se silencia, se olvida y, lógicamente, se recuerda.

El momento político de iluminación entonces permite reflexionar acerca de estos procesos. Este concepto surge de lo que Walter Benjamin (1987) denomina como imagen dialéctica. Una imagen que, justamente, es dialéctica porque mantiene su autonomía y su precisión en relación con “lo que sucedió en el pasado” –por ejemplo, ser silenciadas en contextos de violencia–; sin embargo, no impide que las mismas sigan siendo transmitidas en formas diferentes de expresión. Tampoco son ajenas al presente, en tanto las conexiones y asociaciones en las que adquieren sentidos singulares responden a las experiencias que les prosiguieron y al contexto que las visualiza como integradas (Ramos, 2011). Justamente, para Benjamin “articular el pasado no significa conocerlo ‘como verdaderamente ha sido’. Significa adueñarse de un recuerdo tal como este relampaguea en un instante de peligro” (Benjamin, 1987, p. 112). El saber leer el “relampagueo de esa imagen dialéctica” es el que permite “iluminar” sentidos del pasado al volverlos parte de las coyunturas presentes; es el que permite reorganizar los pliegues de la subjetividad.

El momento de iluminación como un “despertar” entonces no debe ser concebido como el fin de uno que está inerte de somnolencia y da paso a nuevo estado, sino que es una llegada a la conciencia del sueño. Es decir, aquel “despertar”, aquel momento de “iluminación”, se transforma en el proceso de “recordar” y conectar con situaciones, experiencias,

sentidos y formas de pensar que hasta el momento no podían ser recordadas porque el contexto presente no permitía hacerlas legibles. En cambio, en este momento de iluminación, las personas mapuche y mapuche-tehuelche con las que trabajamos van recordando y dando sentido a esos recuerdos, haciéndolo en función de esos contextos determinados.

Las trayectorias de las personas mapuche y mapuche tehuelche se encuentran signadas por procesos de subalternización hegemónicos; particularmente, ligados al hecho de ubicar a los indígenas como “otros internos” en el marco de la constitución del Estado como nación y de la ciudadanía como figura de derecho, al posicionarlos entre la inclusión y la exclusión de estos proyectos de ciudadanía. La aceptación no completa de estos sujetos en el proyecto nacional y posteriormente los lugares que les otorgaron las políticas indigenistas (Lenton, 2014) produjeron un silenciamiento y estigmatización de ciertos recuerdos y prácticas. Al traer el pasado al presente, estos sujetos actualizan contextos específicos de condicionamiento, de motivación y de proyección política a partir de recuerdos y experiencias que en otro momento fueron imposibles de ser leídas, identificadas e incluso expresadas. Al recordar no solo se recuerdan estas experiencias de subordinación determinadas por las políticas y discursos estatales, sino también las experiencias que fueron silenciadas por estas mismas políticas: lugares afectivos y políticos colectivos como ceremonias (Camaruco, Wiñoy Tripantu), parlamentos (Futa Trawun), lógicas de relacionamiento (pedidos de permiso), entre otros.

El momento en que se produce dicha lectura –iluminación– se da en el marco de procesos de restauración de los recuerdos que abarcan el proyecto político que han asumido estas comunidades y organizaciones de “hacer emerger, de las profundidades de sus pliegues, fragmentos de pasado hasta entonces inconexos y enigmáticos, con el fin de volver a plegar con ellos las experiencias en curso” (Ramos, 2015, p. 7). Para estas personas, hacer memoria implica hacer conexiones pasado y presente que restauren los silencios y desautorizaciones hegemónicas, así como forjar su proyecto político.

Esta función restaurativa de la memoria retoma, por un lado, los procesos de reconexión de los recuerdos y experiencias vividas como parte de la constitución de su subjetividad mapuche y mapuche-tehuelche; por otro, la importancia de los contextos (de la relación entre el adentro y el afuera las que dan cuenta de la constitución de la subjetividad) como condiciones de esta reconexión; finalmente, de la relación dialéctica entre pasado y presente al recordar, sin por ello inclinar la balanza hacia uno de estos polos, ya que podría generar lecturas como la constitución de recuerdos instrumentalizados desde la actualidad o recuerdos autónomos frente a cualquier presente.

Restaurando memorias sobre el conflicto: índice y trayectorias de pertenencia a partir de experiencias de subordinación

Al iniciar nuestro trabajo de investigación en la ciudad de Puerto Madryn con organizaciones y comunidades mapuche-tehuelche, buscábamos reflexionar sobre la forma en la cual sus integrantes se constituyen como sujetos políticos. Estas personas tuvieron que traspasar un largo camino para subjetivarse como tales y, en especial, fue la participación en determinados encuentros y ceremonias –nguillatun (rogativa)– la que habilitó estos procesos. Las personas, al narrar la manera en que constituyeron su subjetividad como mapuche y como tehuelche, sacaban a la luz experiencias y situaciones vividas que eran caracterizadas como de desigualdad, de angustia y de discriminación. De lo que estas narrativas daban cuenta es que la memoria logra no solo traer el pasado al presente e iluminar sentidos hasta entonces invisibles, sino además conectar hacia atrás momentos de crisis y que los conflictos eran mojones centrales que determinaban las experiencias de las personas. Ahora bien, ¿cuáles son las situaciones que encuadramos como conflicto?

Nuestros interlocutores han crecido o vivido en contextos urbanos cuyas formaciones sociales se encuentran asociadas al proyecto de conformación del Estado nación. En estos contextos –y específicamente en

la zona de la costa y valle de Chubut— la conformación de una historia municipal y provincial se ha caracterizado por circunscribir en la narrativa oficial a un “indio permitido” como “descendiente” de tehuelche y folclorizado (como un indígena pacífico que supo mantener buenas relaciones con los colonos galeses).

Como señalamos anteriormente, parte de este proyecto universalizante del Estado nación fue el de asociar a los pueblos originarios como “otros internos” (Delrio, 2005) dentro del relato nacional, y con determinadas economías de valor, transformándose en la fuerza de trabajo de los empresarios capitalistas y debiendo migrar a contextos urbanos en búsqueda de fuentes de trabajo. Acompañando a estos procesos, se implementó la instauración de olvidos y la selección de memorias como mecanismos de silenciamiento, cuya consecuencia fue que los diferentes grupos y personas mapuche y tehuelche caractericen a muchas de sus experiencias y situaciones personales como lugares concebidos como vacíos, olvidados, con ausencias, con silencios o con desconocimientos (Nahuelquir, Sabatella y Stella, 2011).

En este sentido, fue un camino bastante complejo el que tuvieron que transitar las personas que vivían en estas zonas urbanas para poder enmarcar su subjetividad como mapuche y como tehuelche. Fue entonces la reconstrucción de las historias y de las experiencias de los abuelos —como interrumpidas y obturadas— la que les permitió, en su momento, empezar a entender la manera en la que fueron operando a lo largo de los años los diferentes dispositivos hegemónicos. Estos últimos, al tiempo que fueron cartografiando aquel espacio social de circulación de las personas, fueron destruyendo la mayoría de los lazos que conectaban a las familias con sus sentidos de pertenencia como mapuche y como tehuelche.

Los procesos de subordinación al Estado como nación argentina fueron siendo confirmados y autorizados por historias oficiales que, presuponiendo y recreando marcos de interpretación y formas de entender al mundo, restringieron también los márgenes de maniobra dentro de los cuales se llevaría a cabo la producción de las memorias y de los

olvidos de los colectivos indígenas. Como consecuencia de esto, las vinculaciones con lugares de enunciación o con discursos disponibles para conectar experiencias pasadas y presentes como indígenas se vieron cortadas, limitadas o interrumpidas para quienes han nacido, crecido o migrado desde muy jóvenes a zonas urbanas. No obstante, y pese a esto, muchas de las personas y familias han ido recreando propias y particulares relaciones y vínculos que dieron como resultado diversas formas de transitar y pensarse como comunidad mapuche-tehuelche en este contexto urbano, produciendo lazos y entramando pertenencias a contrapelo de las desconexiones impuestas.

Así, por ejemplo, muchas de las luchas de las comunidades que residen en Puerto Madryn han girado en torno a la búsqueda de un sentido de pertenencia, de visibilización y de reafirmación de sus subjetividades como mapuche y como tehuelche. En los últimos años, esta agenda se tradujo, por ejemplo, en la recuperación de sus prácticas ancestrales, en la lucha por la restitución de los restos de sus antepasados y en el reclamo permanente para que se cumplan sus derechos. Desde una mirada retrospectiva, las formas creativas que fueron adquiriendo estas comunidades indígenas urbanas, y las disputas puntuales que emprendieron como tales, produjeron rupturas en el imaginario hegemónico, puesto que “el tema indígena” dejaría de ser solo una cuestión folclórica del pasado y asociado en el presente únicamente a lo rural y a la “descendencia” de los tehuelche que habían mantenido buenas relaciones con los galeses.

Generalmente, el inicio de estos procesos de lucha se daba a partir de vivenciar una experiencia que logró aquel momento de iluminación. Esta articulación pasado-presente, el momento de “despertar”, logró en su momento iluminar experiencias pasadas tanto personales como de allegados y, de este modo, habilitar la constitución de una subjetividad indígena que hasta ese momento no había hecho sentido y se encontraba invisibilizada por aquellos discursos y procesos hegemónicos de “asimilación”, “extinción” y “pérdidas”. En otras palabras, la experiencia de participar en una de estas instancias de memoria hizo que imágenes pasadas se volvieran legibles y que logran dar cuenta de un sentido de

pertenencia como mapuche-tehuelche. Esta “iluminación” muchas veces es relatada como una inquietud, como un encuentro, como el inicio de un proceso de constitución de subjetividades indígenas y una posterior conformación o integración a una comunidad.

También, dentro de estas experiencias de iluminación, muchos hacen hincapié en que estas últimas dan inicio a otro tipo de proceso, aquellos que se enfocan en replanteos y preguntas sobre las causas de esa invisibilización. Estas preguntas e inquietudes se convierten, con el tiempo, en caminos de lucha y de denuncia de situaciones de desigualdad tanto personales como grupales. Esto último ocurre cuando se reinterpretan esos “no saberes” como consecuencia de las experiencias de discriminación y como resultado de los mecanismos de dominación generados en los procesos de conformación del Estado como nación.

En la medida que estas experiencias se identifican y se redefinen como luchas inconclusas heredadas, las personas mapuche y tehuelche de la costa están, en términos de Stuart Hall (2010a), poniendo en práctica un conflicto. Esta es una práctica orientada, por un lado, a identificar y profundizar simultáneamente líneas de oposición y de alianzas; por el otro, a identificar y habilitar contextos específicos y favorables –como las ceremonias, parlamentos, entre otros– para estimular el despertar de una conciencia histórica a través de iluminar ciertas imágenes del pasado; finalmente, a establecer conexiones y desconexiones entre experiencias pasadas y presentes con el fin de denunciar, desde una perspectiva crítica, los eventos señalados como evidencias de una relación de conflicto perdurable.

Esta “práctica del conflicto” es para Hall (2010a) la forma que adquiere la acción colectiva cuando los sujetos advierten que sus vivencias diferentes de desigualdad social no solo los atraviesan personalmente, sino que operan, por reiteración y asociación, como marcadores de grupo dentro de procesos diferenciales de sujeción. Al releer las pérdidas, los desconocimientos, los olvidos y los silencios como experiencias similares de desigualdad social, estas comienzan a ser objetivadas en reflexiones conjuntas acerca de los eventos pasados, para convertirse

luego en el material afectivo y político de los procesos de lucha encarados desde la misma pertenencia mapuche y tehuelche que se habían visto obligados a desconocer.

Así, experiencias de conflicto pasadas devinieron situaciones de discriminación tanto propias como de sus antepasados; iban desde el recuerdo doloroso de la opresión y discriminación sufrida por sus abuelos (la abuela golpeada por su marido por enseñarle mapudungun a sus hijos y el “pago del derecho de piso” del abuelo paterno en el trabajo por ser mapuche) a experiencias de discriminación a ellos mismos:

[...] por ejemplo el caso de mi mamá, que tenía a su abuela que era mapuche y que le enseñaba a su papá –o sea, vendría a ser a su hijo- le enseñaba la lengua, pero ella tenía prohibido por su esposo... eh su esposo era español. Entonces, tenía prohibido, ella que era mapuche, enseñarle el idioma... y así fue que un día que se fue la descubrió. ¡La engañó! Le dijo que se iba al campo, entonces él salió... y ella los juntó a todos, sus hijos, para enseñarle[s] la lengua... y él ahí nomás volvió. ¡¿Y que?! Estaban ahí todos hablando en mapuche... y la mató a palos... la mató a palos... porque ella tenía prohibido [...]. ¿Y qué pasa? Después esa gente va teniendo vergüenza, vergüenza y aparte, también, forma parte de cubrirse, porque ¿qué le vas a enseñar, por ejemplo, ese idioma a sus hijos que, de alguna manera, no les va a servir; que, de alguna manera, ellos ya van a sentir la discriminación? [...]
(Entrevista a L. Ñ. 02/2010).

Estas instancias de desigualdad, discriminación y sufrimiento no solo llevaron a las diversas familias que se encuentran viviendo en Puerto Madryn a repensarse como mapuche y como tehuelche, sino además a preguntarse el porqué de muchas inquietudes que hasta ese momento no se habían preguntado. El momento de iluminación, el de articular imágenes pasadas y presentes, logró que se visibilizaran situaciones de

discriminación que llevaron a muchas de estas personas a la búsqueda de otros lugares sociales: la conformación de comunidades y sus respectivos procesos de lucha pasados y presentes.

Esta subjetividad afectiva y política emergente se encuentra enmarcada en un contexto hegemónico específico. Este es el escenario urbano conformado por configuraciones de la alteridad particulares de la localidad de Puerto Madryn y por otras más generales de la provincia de Chubut. Aquí la narrativa histórica provincial presupone un discurso multicultural sobre la base de una relación interétnica oficial: aquella que se dio entre aborígenes “tehuelches” y colonos galeses. En Puerto Madryn este hito central se subraya y celebra en las concepciones locales acerca de la “armonía interétnica” como el que inaugura la historia oficial del progreso en la ciudad.

Dentro de estas configuraciones hegemónicas, la etnicidad se vuelve un sistema de clasificación social de la diferencia (Hall, 2010b). Aquí ciertas prácticas sociales de los pueblos indígenas son descritas como residuales o arcaicas, vestigios de los orígenes comunes y longevos de nación, y pasan al presente a través de la tradicionalización o folclorización. Es así como el discurso histórico oficial de la localidad logró circunscribir al “indio permitido” (Hale, 2004) como un descendiente de tehuelche, no mapuche, y cuyo reconocimiento en la actualidad reside en la historia de las buenas relaciones mantenidas con los colonos galeses (Coronato 2008; Gavrati 2008).

Fue como contrapunto de este contexto hegemónico que se plasmaron las motivaciones políticas de las personas que se reconocieron como mapuche y como tehuelche en la región. En primer lugar, dieron importancia a las experiencias rituales –como la realización y participación en ceremonias– y a la transmisión de conocimientos en encuentros y visitas a “los abuelos”. En segundo lugar, y de modo progresivo, conectaron sus experiencias rituales y los conocimientos adquiridos con sus condiciones de vida urbana. Finalmente, y desde estas nuevas formas de verse a

sí mismos como un colectivo urbano, reconvirtieron las situaciones de discriminación –propias y de sus allegados– en objetos de denuncia.

Al pensarse como comunidades mapuche-tehuelche en la ciudad “de los galeses”, transformaron los espacios disponibles en otros desde donde empezaba a ser posible revisar el pasado, reconfigurar las jerarquías de la alteridad y poner en valor sus pertenencias como indígenas. De esta manera, los recuerdos de experiencias de desigualdad o discriminación heredados o vividos por ellos mismos emergieron como evidencias de un litigio, así como la subjetividad indígena en construcción como el lugar social para mostrarlo.

En la medida que se emprendía un trabajo de la memoria, evaluarían sus condiciones de subordinación como resultantes de un conflicto histórico. La profundización y reflexión en los recuerdos y en sus conexiones han operado como pilar fundamental en la conformación de una propuesta indígena política y militante en la ciudad. El marco hegemónico en el que los mapuche y tehuelche del presente eran inaudibles e invisibles los había llevado a ocupar los lugares dispuestos hegemónicamente –entre ellos, por ejemplo, como obreros o amas de casa sin ninguna conexión con “lo indígena”–. Sin embargo, en este mismo contexto, ellos pudieron habilitar otros lugares desde donde actualizar, reflexionar y pensar de maneras alternativas experiencias compartidas de pertenencia y devenir.

Son mojones en las trayectorias los que permiten percibir al conflicto en una historia de más larga duración y que es compartida por otras personas mapuche y tehuelche. Los mismos conectan luchas con otras comunidades que han regresado a su territorio o estuvieron a punto de perderlos en manos de otros empresarios y estancieros, que sufrieron, e incluso con otras organizaciones sociales no mapuche, en tanto estas apoyan luchas marcadas por procesos de desigualdad (ante la ley, ante el Estado, ante empresarios capitalistas).

Restaurando memorias desde el conflicto: contextos de iluminación y subjetivación

En el año 2010, los integrantes de las comunidades mapuche Cañio y Ñiripil percibieron en sus territorios el ingreso de máquinas y trabajadores que talaron plantas nativas, construyeron un camino y un refugio. Frente al ingreso de estas maquinarias, cada familia por su cuenta se acercó al municipio para averiguar de qué se trataba. De acuerdo con lo que explica Virginio Cañio, Longko de la comunidad:

Cuando vi que estaban metiendo máquinas para hacer la base ahí, yo ya me fui al concejo. Y bueno, ahí fue donde me encontré con un concejal: él no sabía qué es lo que pasaba arriba del cerro. ‘¿Cómo no? –le digo yo–, ¿cómo no va a saber? si en esto está metido el municipio’. ‘Yo te lo juro, negro, que estoy en el aire, pero lo voy a averiguar’. Me pidió que le dé tiempo. Más o menos a la semana fui para ver si ya me tenía una respuesta; qué había hablado con el intendente. Llego al concejo y me encuentro con él; me conocía por ‘el negro’. Me dice: ‘Mirá negro, ¿en qué andás vos?’ ‘Vengo a ver qué novedad me tienen’. ‘Sí, sí’. Fue cuando dijo que le había contestado el intendente que él no tenía que pasarle el parte a nadie porque esa tierra era del municipio. Ahí pensé: ‘¿y ahora qué?, ¿qué nombre le ponemos?’ Y bueno, fue así, ahí fui que intenté: hablé con la gente de la radio (Virginio Cañio, agosto de 2014).

En un primer momento, las respuestas desde y las consultas hacia el municipio se dieron dentro de una relación de vecindad sin antagonismo (Sabatella, 2016a). Tanto las familias conocían a algunos integrantes del concejo deliberante como los integrantes tenían un trato coloquial hacia ambas familias (como por ejemplo el sobrenombre “Negro”). El Maitén

es una localidad de 4 400 habitantes y Buenos Aires Chico, de 236; existe en su interior la representación de que “se conocen todos” y, más aún, aquellos pobladores históricos en la zona –como las familias mapuche involucradas–. Tras estos reclamos, las familias se sintieron desconcertadas, ya que se negaban a brindarles información sobre lo que sucedía en sus propios territorios: era algo que no podía nombrarse; que al no poder nombrarse, lejos estaba de entenderse. En aquel momento, los Caño y los Ñiripil se acercaron a la radio Petu Mogelein (la gente de la radio) para hablar con los dirigentes mapuche que estaban trabajando hace años allí. Esta radio, localizada en el municipio de El Maitén, cuenta con integrantes mayoritariamente de origen mapuche-tehuelche y apoyan la lucha de diferentes organizaciones y comunidades mapuche-tehuelche de la zona.

Como explica Virginio Caño, en el momento en que contactaron a la radio y dialogaron con sus integrantes, empezaron a “comprender” la situación que estaban atravesando dentro de un proceso histórico; de allí lo que les estaba pasando –aun cuando todavía se encuentra en proceso de definición– podía comenzar a tener un nombre: conflicto. Si bien *conflicto* es el nombre que coloquialmente fue teniendo este proceso, su amplitud, las tensiones y las posiciones comenzaron a ser legibles en el marco de los procesos de memoria que iniciaron en este contexto, en el cual se reconocieron ciertas prácticas de opresión y sujeción, como por ejemplo las leyes y contextos que favorecieron que el municipio avanzara sobre sus territorios que habilitaban o inhabilitaban la construcción de subjetividad. El conflicto entonces se fue convirtiendo en un proceso de larga duración que abarcaba instancias previas de tensión de estas comunidades mapuche frente a empresarios privados y al Estado en sus distintos niveles.

En ese momento, deciden plantear su lucha en el marco de distintas articulaciones. En primer lugar, lo hicieron con comunidades y organizaciones mapuche y mapuche-tehuelche de la provincia. Allí participaron en distintos encuentros políticos y ceremoniales, los cuales también –en

el caso de la comunidad Caño– organizaron en su territorio¹. En segundo lugar, lo plantearon con el Área de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del Ministerio de Defensa de la Provincia de Chubut. Comienzan así el trámite de la personería jurídica como comunidad, inician una demanda a la municipalidad por la tala de plantas nativas y realizan una medida cautelar para suspender las obras en sus territorios y evitar que sigan ingresando al lugar sin su permiso. En tercer lugar, continuaron con otras organizaciones sociales, educativas y medios de comunicación comunitarios no mapuche; finalmente, con sectores académicos. En ese momento, algunas integrantes del grupo GEMAS fuimos convocadas para apoyar la iniciativa de las comunidades de reconstruir sus memorias colectivas a través de un trabajo en colaboración. A través de todas estas relaciones que fueron plasmándose en distintas acciones es que ambas comunidades fueron constituyendo su proceso de lucha.

Sin embargo, al entablar articulaciones plantearon también desarticulaciones. Las antiguas relaciones de vecindad fueron abriendo paso a posicionamientos de confrontación –modelos disímiles de pensar el territorio, la justicia, la historia– frente a las respuestas de los empresarios y el estado local. Ante los discursos públicos y las estrategias legales de las comunidades, se gestaron comunicaciones públicas y legales en las que las acusan de conflictivas y de instrumentalizar su pertenencia en función de los reclamos. Así también, en estas respuestas y acusaciones se revalorizaron construcciones históricas hegemónicas regionales que invisibilizan la presencia de estas familias en el cerro y niegan su afirmación comunitaria (haciendo públicas discusiones familiares que estas familias habían deseado mantener en el ámbito de lo privado). En el entramado de estos discursos, estos culpabilizaron a las comunidades de ser la razón que impide el “progreso económico y laboral” de la localidad.

¹ En febrero de 2014, la comunidad Caño organiza el VI Parlamento Autónomo Mapuche-Tehuelche. El 6 de julio organizó otro parlamento al que fueron convocadas no solo organizaciones y comunidades mapuche-tehuelche, sino también organizaciones sociales locales y regionales, así como grupos académicos.

También estos discursos se materializaron en demostraciones de violencia hacia las familias (vivenciadas como acusaciones en el colegio, en el pueblo como traidores o en balazos dirigidos a integrantes de la comunidad). En este contexto, la comunidad realizó un parlamento en su territorio (un encuentro político) y varias reuniones buscando aunar fuerzas y consejos para seguir con la lucha. En cada una de estas instancias en general, “hacer memoria” fue un tópico central. Algunos integrantes exclamaban: “Tenemos que recuperar lo nuestro: las ceremonias, la lengua, nuestras contadas”; “Hay que hacer historia, memoria para contraponernos a la historia oficial... eso nos va dar la fuerza para la lucha”. A partir del conflicto, definir y hacer memoria, así como discutir sobre cómo hacer memoria al interior de la comunidad se convirtió en algo propio y necesario para dar la lucha, para enfrentar el conflicto.

En este contexto nos preguntamos: ¿de qué manera el conflicto desde el presente habilitaba ciertas lecturas del pasado? Sin querer contraponer historia a memoria, entendemos que los relatos hegemónicos son los marcos que operan construyendo el “sentido oficial” de la coyuntura del litigio que viven ambas comunidades.

La historia provincial y regional desde museos, panfletos, páginas de internet o libros de historia se narra marcando algunos hitos que se concatenan: los tehuelches como “los primitivos habitantes de la Patagonia” –el componente mítico aborígen pasivo y del pasado–, los contactos con las primeras agencias colonizadoras, los padres salesianos y los inmigrantes galeses, las campañas militares como parte de un devenir lógico y esperable de un Estado en expansión –que oculta tras la búsqueda de la consolidación de un proyecto nacional intereses claramente económicos–, el proceso de araucanización que estereotipa a los mapuche como indígenas extranjeros, encargados de “aculturar” a la Patagonia de forma violenta, negando formas previas de comunalización, de relacionamiento y de ocupación multiétnica, y finaliza con la sociedad de inmigrantes, la “punta boliche” y la “civilización” (Ramos y Delrio, 2005).

En el caso de Maitén, su historia oficial hegemónica narra su constitución a partir de tres etapas de poblamiento: 1) los primeros pobladores

(asentamiento ligado al trabajo o al comercio en relación con la instalación de la Compañía Tierras del Sur, dentro del cual se marca la presencia de las familias Caño y Ñiripil), 2) la fundación de la escuela 31 y 3) la llegada del Ferrocarril. Si bien todos estos episodios se construyen con relación a una perspectiva de progreso, particularmente en la historia hegemónica regional, van asimilando el lugar del “progreso” de la sociedad a través de la trayectoria de solo algunos de estos primeros pobladores, los cuales signaron el desarrollo de la localidad, a su vez, invisibilizando –o relativizando– la trayectoria o participación de otros pobladores en este progreso, como los Caño y los Ñiripil. Estos discursos del progreso fueron acompañados con políticas estatales que han favorecido el asentamiento de inmigrantes y criollos, permitiéndoles titularizar sus tierras y obtener créditos para expandir sus actividades, a diferencia de las personas mapuche, las cuales no lograron obtener la titularidad de sus tierras; muchas veces eran encontrados poco confiables financieramente y quedaban entre la exclusión e inclusión en tanto indígenas de los discursos nacionales y provinciales.

Las inscripciones diferenciales se mantuvieron a lo largo del tiempo, materializándose en determinadas acciones: las comunidades no tienen actualmente cómo comprobar su presencia en el lugar porque no tienen títulos que den cuenta de la propiedad y extensión de su territorio; no son escuchados cuando inician sus reclamos, el hecho de realizar un reclamo los vuelve personas conflictivas y violentas que van en contra de la comunidad maitenense que los excluye.

Hacer memoria es reordenar estos marcos, es buscar nuevos para poder ser escuchados y contraponer la historia oficial que actualmente los sitúa en una posición de desigualdad, culpabiliza y criminaliza. A diferencia de la historia oficial, la memoria de la familia no solo se compone de documentos ni de narrativas dominantes (por supuesto, en tanto las mismas se inscriben en procesos hegemónicos, es difícil entender que estos discursos se encuentren alejados o deshilados de sus entramados), sino que lo hace de experiencias familiares, recuerdos que asoman en al

hacer un trabajo de restauración (Ramos, 2015) desde múltiples y fraccionadas perspectivas.

Las memorias de las personas mapuche de las comunidades, al entramarse en un relato histórico, cuentan que sus antepasados (en particular el abuelo del Longko de la comunidad Bautista Caño con su esposa y uno de sus hermanos; en el caso de los Ñiripil, el padre del Longko, su mujer y uno de los hermanos también) llegaron al cerro buscando un lugar donde vivir con sus animales, de distintas partes del territorio mapuche; en el caso de los Caño, desde Choele Choel hacia finales del siglo XIX; Ñiripil, desde Pichi Mahuida, Río Negro, pasando luego por Neuquén. Estos espacios eran parte de los múltiples sitios desde donde las familias transitaban tras el paso del ejército en los actuales territorios de los estados chileno y argentino, quienes los confinaron en campos de concentración, desarticulando y relocalizando a sus familias mapuche (Delrio, 2005). Los regresos de estos procesos de desplazamiento forzado, que se dieron a partir de 1890, fueron largos y difíciles, campeando, pasando hambre y frío. Tanto las familias Caño y Ñiripil como sus familias allegadas tienen testimonios de estos regresos. Fue así que se asentaron en el cerro, tras varios años de movilización, como ellos cuentan, “buscando un lugar para vivir tranquilos”.

Posteriormente fueron llegando otras familias mapuche en iguales condiciones que fueron pidiendo permiso para quedarse junto a estas primeras familias. El permiso es la práctica socioculturalmente apropiada para los mapuche para establecer una relación con el territorio, la cual fue trasladada a la interrelación entre las familias del cerro, práctica que sigue siendo valorada en la actualidad. Por esta razón, la falta de pedido de permiso del estado municipal y los empresarios locales fue leída como una falta de conocimiento de las lógicas locales. Como hemos mencionado en la introducción, en este contexto de trabajo de campo suelen ser mencionados recuerdos de experiencias de subordinación, así como memorias de coletivización.

Los hijos de Bautista y de Segundo fueron, en distintos momentos de su vida, desplazándose para trabajar en las estancias de forma estacional

en la señalada y en la esquila, o como peones de campo; las mujeres, como empleadas en casas de familia, llegando incluso hasta Buenos Aires. Lo mismo sucedió con los nietos, los cuales fueron sumando otro tipo de desplazamientos: a El Maitén o a otras ciudades –ya sea de la región o más lejanas– para conseguir trabajo frente a las dificultades de la cría de animales: aftosa, inundaciones, nevadas, cenizas, imposibilidad de acceder a préstamos para poder competir con otros ganaderos, etc. Algunos no regresaron al campo, pero tanto Virginio Cañio como Horacio Ñiripil lo hicieron. Si bien estuvieron allí entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como otras familias mapuche, y a diferencia de las familias no mapuche del cerro, ellos no obtuvieron título de propiedad de las tierras donde estaban asentados. A la vez, los integrantes de ambas comunidades restauran las memorias de las experiencias en las que sus familias se encontraron juntas, ya sean ceremonias camarucos (rogativas), Wiñoy Tripantu (Año Nuevo) o ceremonias de la cosecha y de solidaridad, por ejemplo, al afrontar los problemas en la producción.

Todos y cada uno de estos recuerdos son evocados al contar el litigio en el contexto de conflicto. De acuerdo con su narración, ellos relacionan la usurpación de sus territorios por parte del Estado, la desvalorización de su participación en la historia local y su desigualdad a la hora de poder ejercer sus reclamos. Cada una de ellas porta estos índices que, al ser develados (Benjamin, 1987), permiten conectar sus experiencias presentes con las pasadas. Como mencionamos en el apartado introductorio, los índices históricos son marcas que se transmiten en la memoria (ya sean narrativas, prácticas o experiencias), sin tener plena consciencia de lo que implican. No son corpus del pasado que se acumulan y se transmiten autónomamente, sino que cobran sentido al entrar en una relación dialéctica con el presente.

Es en esa constelación, pasado y presente, que sus sentidos pueden ser iluminados (Benjamin, 1987); en este caso, fue la experiencia de conflicto la que permitió esa iluminación. Volviendo a Deleuze (1989), cuando la subjetividad se reconfigura cobrando nueva autoridad, ciertos pliegues se encarrilan dentro de los marcos del entendimiento que propone la

misma memoria. Por esta razón, el conflicto para estas familias fue el momento en el cual las memorias comenzaron a enmarcarse en una historia colectiva de desigualdad, articulándose con discursos de demanda indígena de más larga data, y también el momento de desconexión con las relaciones gentiles de vecindad que invisibilizan estas desigualdades.

Empezar a recordar, lejos de ser un acto involuntario (McCole, 1993), comienza a configurarse en parte del proyecto político de ambas comunidades. Estos índices, y las discusiones acerca de los mismos, articulan su subjetividad política en tanto personas mapuche en lucha, así como su posicionamiento frente al devenir (recuperar su autonomía territorial, vincularse con otras movilizaciones políticas mapuche, recordar los consejos de sus antepasados...). Aquello que se recuerda cobra valor en esta disputa por los sentidos del pasado, el valor de veracidad es el que emerge al ser experiencias que han sido compartidas por distintos actores y de la que hay poca evidencia, ya que fueron subsumidas a la univocidad de estos discursos hegemónicos regionales y provinciales.

Restaurar la memoria posiciona al conflicto como el momento político de la iluminación. En él se iluminan otros marcos, los de la memoria, desde donde leer, comprender y definir el conflicto, así como su subjetividad. Este acontecimiento presente habilita no solo la iluminación, sino un proceso de reflexión acerca del ejercicio de recordar acerca de las cuestiones a iluminarse y cómo narrarlas; una negociación constante entre los intercambios internos y las interpelaciones externas (de la región, de la historia “hegemónica”, de las organizaciones que quieren articular con ellos, de otras comunidades...). El conflicto impone las condiciones en las cuales va a darse la confrontación, ya que toma como relato oficial la versión hegemónica de la historia de la localidad; sin embargo, no las impone todas. La memoria, al ser restaurada, encuentra las fisuras en estas historias hegemónicas y encadena desde allí nuevos relatos (Ramos, 2015); al hacerlo, define los recuerdos, desde dónde recordar y por qué, qué recordar, cómo articular, quiénes son los adversarios y los puntos en discusión, ampliando también los marcos del conflicto.

Recapitulando

Hemos iniciado este trabajo preguntándonos por qué la memoria, tanto para los antropólogos que trabajamos con ella como para nuestros interlocutores en el campo, se vuelve una herramienta central para revertir procesos de subalternización. A lo largo de nuestro trabajo hemos buscado indagar, a partir de esta, aquello que sucede cuando la memoria se asume como proceso de restauración. Nuestra idea fue reflexionar acerca del potencial de este momento político de iluminación, el cual no solo implica la articulación de recuerdos, subjetividades e *índex*, sino un proceso de discusión y negociación acerca de estas articulaciones.

La memoria como restauración implica dos grandes negociaciones, que en este caso han tenido como escenario o como tópico al conflicto. Por un lado, la negociación del estar juntos. Stuart Hall (2010b) desarrolló la idea de práctica de conflicto para dar cuenta de la forma en la cual opera la articulación –o los procesos de articulación– dentro de una formación social. Hall explica que una articulación es “la forma de conexión que puede crear una unidad de dos elementos diferentes, bajo determinadas condiciones” (2010b, p. 85). Aun siendo contingentes y “no necesariamente determinadas, absolutas y esenciales”, existen condiciones necesarias para la articulación, pero que no son garantía de que ella se produzca, razón por la cual una articulación en conflicto implica una práctica de discusión, de negociación y de vinculación que de por sí no está garantizada.

El conflicto, tanto como un momento de iluminación como los *mojones* que funcionan como *índex* de un momento de iluminación, plantea la “posibilidad de una articulación” que es histórica y su conformación puede modificar ese conflicto, ya que la misma articulación, al no estar determinada ni garantizada, lleva en las posibilidades de la práctica la potencialidad de “volverse históricamente efectivas como la constitución de agentes sociales colectivos” (Hall, 2010b, p. 85).

Por otra parte, la negociación acerca de aquello que se recuerda y cómo se lo recuerda opera como marco conjunto del entendimiento del

conflicto. Esta negociación de aquello por recordar tiene la impronta de los procesos de alterización y desigualdad que los enmarcan. Negociar, discutir aquello que recordar para las personas mapuche y mapuche-tehuelche implica lograr un consenso que es importante porque recoge todas sus experiencias de subalternización, las cuales fueron uniformadas e invisibilizadas en el marco de los discursos y proyectos del Estado como nación. Estos diálogos y consensos son lo que permiten discutir los lugares que el Estado –otras agencias hegemónicas– determinó para las personas mapuche y mapuche-tehuelche: los pasados, los presentes y los futuros son, en definitiva, los que le dan fuerza a lo colectivo.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (1987). *Discursos interrumpidos I*. Madrid, España: Taurus.
- Coronato, F. (2008). Las cuevas de los galeses en Puerto Madryn: Las huellas de los que hicieron punta. *Cuadernos de Historia Patagónica*, 2, 43-70.
- Deleuze, G. (1987). *Los Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872- 1943*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gavirati, M. (2008). Galeses, Pampas y Thuelches. Un ejemplo de convivencia en la Patagonia Central. *Cuadernos de Historia Patagónica*, 2, 21-41.
- Hale, C. (2004). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the 'Indio Permitido'. *NACLA Report on the Americas*, 38, 16-21.
- Hall, S. (2010a). Significación, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En E. Restrepo, C. Walsh & V. Vich (comp.), *Stuart Hall Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 193-220). Popayán-Lima-Quito: Enviñón/IEP/ Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.
- (2010b). Sobre postmodernismo y articulación. En E. Restrepo, C. Walsh & V. Vich (comp.), *Stuart Hall Sin garantías. Trayectorias y*

- problemáticas en estudios culturales* (pp. 75-94). Popayán-Lima-Quito: Envión/IEP/Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lenton, D. (2014). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)*. Buenos Aires, Argentina: Corpus.
- McCole, J. (1993). *Walter Benjamin and the Antinomies of Tradition*. Ítaca/Londres: Cornell University Press.
- Nahuelquir, F., Sabatella, M. E. & Stella, V. (2011). Analizando los 'no saberes': Reflexiones de procesos de memoria-olvido a partir de experiencias situadas de agenciamiento indígena. *Revista Identidades*, 1.
- Ramos, A. & Delrio, W. (2005). Trayectorias de oposición. Los mapuches y tehuelches frente a la hegemonía en Chubut. En C. Briones (comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 79-118). Buenos Aires, Argentina: Antropofagia.
- Ramos, A. (2011). Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad. *Alteridades*, 42, 131-148.
- (2015). Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias. En M. O. Ruiz, (Ed.). *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria*. Temuco: Universidad de La Frontera, Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall & P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214-250). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Sabatella, M. E. (2016a). Repensando la construcción de cartografías sociales: el conflicto como contexto en los procesos de subjetivación política. En Briones C. & A. Ramos (eds.), *Parentesco y Política. Topologías indígenas en la Patagonia* (pp. 117-241). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- (2016b). Recordar en tiempos de lucha: Los procesos políticos de hacer memoria en contextos de conflicto. En A. C. Ramos Crespo & M. A. Tozzini (eds.), *Memorias en lucha. Recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad* (pp. 237-264). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

La importancia de la práctica de los géneros discursivos dentro de la universidad

Cecilia Colón Hernández

Porque el lenguaje participa en la vida a través
de los enunciados concretos que lo realizan,
así como la vida participa del lenguaje
a través de los enunciados.

Mijail Bajtín

Resumen

En un intento por resolver las deficiencias de redacción de los estudiantes universitarios, un modelo de enseñanza de la redacción fue propuesto dentro de una universidad pública de la Ciudad de México, que toma en cuenta las diferencias de los géneros discursivos usados por los estudiantes en su vida diaria y los que se encuentran normalmente en los libros de texto y en el salón de clases. Este trabajo efectúa una valoración de esa propuesta, evaluando tanto el modelo teórico que le sirve de base como las estrategias que plantea para mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes. Se concluye que la propuesta está bien organizada y se juzga eficiente; sin embargo, con el fin de que un programa como este logre tener éxito, se requiere de compromiso por parte de los estudiantes y la coordinación adecuada con la administración universitaria.

Palabras clave: Géneros discursivos, estudiantes universitarios, enseñanza de redacción, modelos de enseñanza, educación superior.

Abstract

In an attempt to solve deficiencies in writing abilities of college students, an innovative teaching model was proposed at a public university in

Mexico City, which considers differences in the discursive genres used by the students in their everyday life and those normally found in textbooks and the classroom. This paper carries out an assessment of that proposal, evaluating both the model's theoretical basis and the strategies fashioned to improve students' oral and written expression. It is concluded that the proposal is well-organized and looks efficient; however, in order to such a program to be successful, engagement on the part of the students and the proper coordination with the university's administration are required.

Keywords: *Discursive genres, college students, writing instruction, teaching models, higher education.*

A modo de introducción

Hablar de los géneros discursivos nos lleva a acercarnos a viejos problemas derivados de los aspectos más característicos de la naturaleza de los propios textos y que ya fueron señalados por uno de sus grandes estudiosos, Mijaíl Bajtín, en la primera mitad del siglo XX: enorme variedad y riqueza, heterogeneidad y “dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados” (Bajtín, 1999, p. 249). Aunque, entre otros muchos asuntos, el ruso se esforzó también por determinar los géneros como entes particulares que representarían las posibilidades de la lengua, lo que explicaría las características anteriores:

[...] que el carácter y las formas de su uso [de la lengua] son tan multiformes como las esferas de la actividad humana [...]. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de

recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. (Bajtín, 1999, p. 249).

La riqueza y diversidad, según Bajtín (1999), es inmensa porque abarca todas las posibilidades de la actividad humana y cada una está representada por un género discursivo diferente. La composición o estructuración del lenguaje se concreta, precisamente, en los géneros discursivos, que conllevan una intención de acuerdo con quién será el receptor, qué se le quiere decir y en qué tono se le quiere decir. Esto implica no solo un análisis gramatical de los géneros¹, sino también de la intención, de la coherencia, dependiendo si son escritos o solo orales; es decir, Bajtín (1999) llamó la atención hacia un análisis más detallado sobre la lengua entendiéndola como un vehículo de comunicación dentro de lo que él llama las esferas de la actividad humana y de la práctica social. Dentro de un contexto de investigación o científico, la manera de escribir o de hablar no puede ser la misma en todos los sentidos ni en todos los ámbitos; esto es precisamente lo que lo lleva a dividir los géneros por sus características más específicas.

En el presente ensayo se llevará a cabo, en primer lugar, un pequeño análisis sobre la relación entre el lenguaje y el conocimiento. A continuación, se revisará y ampliará el concepto de género discursivo y su práctica en la academia. Por último, se hará un breve repaso a las investigaciones que sobre géneros académicos o discursivos se está realizando en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A).

¹ Hasta esas primeras décadas del siglo XX, la importancia del análisis gramatical era primordial; Bajtín abrió otras vertientes de análisis y estudio, aunque, por desgracia, fue hasta los años setenta cuando se le dio a conocer.

Lenguaje y conocimiento

El lenguaje, como una entidad de abstracción, es la que le da al ser humano la capacidad de nombrar lo que le rodea y de crear diversas representaciones tanto de lo que ve como de lo que quiere expresar; pero también conlleva la capacidad de entablar una relación con los demás, ya sea de manera muy especializada o cotidiana, dentro de un ámbito académico o profesional en donde irá desarrollando una serie de habilidades y competencias lectoras y de escritura que le permitirán entenderse con una comunidad científica.

De aquí se desprende que el lenguaje es primordial para la construcción del conocimiento, pues las representaciones que va creando forman diversos discursos “que no entidades que existan exclusivamente ‘allí afuera’, sino que se articulan a partir de conocimientos elaborados socio-constructivísticamente y se almacenan y se activan desde diversos tipos de memoria” (Parodi, 2008, pp. 22-23); por lo tanto, hay una interacción con otros sujetos y dentro de ciertos contextos en los que es importante el uso de un discurso específico. Desde esta perspectiva se puede hablar de un “andamiaje cognitivo” –en palabras de Giovanni Parodi (2008)– que brinda una estabilidad al conocimiento que se desea transmitir.

El conocimiento se estructura a través de representaciones cognitivas y estas cobran sentido gracias a los géneros, que establecen diversas estructuras discursivas y los van diferenciando; en este sentido, las representaciones cognitivas se llevan a cabo y son comprensibles debido a los procesamiento psicolingüísticos, esto es, mediante la comprensión de los géneros disciplinares se dan las interacciones entre las estructuras lingüísticas, las representaciones cognitivas y los procesamiento psicolingüísticos.

Desde esta perspectiva, se plantea también una nueva manera de realizar una lectura más analítica y profunda que favorezca la construcción de un pensamiento crítico. Al respecto, Marta Marín dice lo siguiente: “Leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes, familiarizarse con las secuencias

explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo” (2006, p. 31).

En el nivel universitario se busca que el alumno haga una lectura interpretativa y crítica de los textos y no se quede en un nivel en donde solo se limite a obtener datos, pero sin saber realmente qué hacer con ellos y cómo interpretarlos para que lo lleven al inicio de una investigación. De aquí que tenga que familiarizarse con las maneras argumentativas, con las voces de los textos, como dice Marta Marín, pero también será necesario conocer estos contextos que le ayuden a construir el conocimiento necesario que lo lleve a otros niveles de interpretación.

Los géneros discursivos

Por todo lo anterior, es importante adquirir una visión más amplia del concepto de los géneros discursivos, pues este no debe referirse solamente a contextos y comportamientos sociales y de interacción con los demás; es necesario definirlo de tal manera que abarque un mayor número de enfoques y parámetros más amplios, pues “el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos” (Parodi, 2008, p. 26).

A partir de esto, recorro a la definición que nos ofrece Giovanni Parodi sobre los géneros, pues, como él indica, es mucho más extensa y abarca varios aspectos que, posteriormente, se pueden ir deslindando de acuerdo con los intereses específicos de un área del conocimiento, ya sea dentro de la academia o dentro del mundo laboral:

Los géneros, a modo de estructuras de conocimiento cognitivo, almacenados como representaciones mentales dinámicas, constituyen un conocimiento de convenciones

adquiridas interactivamente por un sujeto en sus relaciones con otros. Estos conocimientos convencionalizados, cognitivamente contruidos a partir de contextos culturales, orientan los procesos discursivos que los sujetos participantes ponen en práctica en el contrato social. Para que ello ocurra, desde una perspectiva de sujeto experto, requisito *sine qua non*, es la participación de sujetos conscientes de su rol activo en la interacción comunicativa y de la búsqueda del cumplimiento de los propósitos que persiguen. Ellos deben planificar, monitorear y revisar su participación, con el fin de regular así el cumplimiento del acto comunicativo (2008, p. 27).

Uno de los objetivos básicos de los géneros discursivos es lograr una comunicación efectiva y directa con los demás; por esta razón, siguiendo a Parodi (2008), los géneros deben estructurar el conocimiento de tal manera que adquieran sentido y significado dentro de las prácticas lectoras y de la escritura para poder aplicarlos al “acto comunicativo”. La participación activa de un grupo de sujetos implica el conocimiento de estas estructuras cognitivas que darán forma a un conocimiento determinado. Por eso, el grupo debe ser consciente de su rol activo en la interacción comunicativa; de lo contrario, esta comunicación no se producirá. Dicha situación se verá reflejada, sobre todo, en el ámbito de la academia, en donde la interacción comunicativa con los pares es indispensable para estructurar el conocimiento, tomando en cuenta las convenciones discursivas dentro de las construcciones y representaciones tanto sociales como cognitivas.

Por estos motivos, desde hace algunos años se observa una tendencia en las universidades de nuestro país a dirigir las investigaciones de los alumnos a la práctica de ciertos géneros discursivos, cuyas características y estructuras se manejan en el ámbito académico y cuya finalidad es lograr una escritura coherente, lógica, pero también crítica y reflexiva que les ayude a desarrollar un pensamiento crítico y que dé por resul-

tado la intercomunicación con la comunidad científica a la que aspiran a pertenecer. De aquí que el alumno de educación superior se vea en la necesidad de desarrollar al máximo sus habilidades de lectoescritura, ya que “junto con la escritura, los géneros discursivos universitarios sirven para establecer comunicación entre los integrantes de las comunidades académicas, es decir, la configuración normativa y convencional de la comunicación escrita constituye el fundamento de los códigos profesionales y disciplinarios compartidos por los productores del conocimiento” (Hernández & Sperling, 2012, p. 6).

Por otro lado, dentro del ámbito académico se van formando comunidades científicas con diversos intereses de conocimiento, y uno de los aspectos que las caracteriza y las distingue es la producción de textos analíticos y críticos, cuya información se relaciona con la realidad epistemológica que cada uno percibe, es decir, con la estructuración ordenada, lógica y coherente del conocimiento², pero también con su divulgación³. En el ámbito universitario, la producción de textos científicos es el resultado de la práctica constante de la escritura y la lectura lo que llevará, finalmente, a la adquisición de un pensamiento crítico que cuestione y reflexione sobre la realidad que se vive. Al respecto, Giovanni Parodi explica lo siguiente:

Los géneros académicos y los géneros profesionales ya son actualizaciones, nos estamos moviendo en grados de abstracción: así el lenguaje sería la abstracción máxima; el discurso sería un nivel de concreción dentro de esta estando, todavía, dentro de un nivel de abstracción, y los géneros seguirían situados en niveles de abstracción pero con un grado mayor de concreción, donde encontraríamos géneros

² Es la construcción de la dimensión cognitiva a la que hace referencia Parodi: “[...] es decir, los géneros se construyen a través y permanecen por medio de representaciones cognitivas” (2009).

³ Este es un aspecto en el que, a veces, no se hace suficiente hincapié por todo el rigor científico y cuidado estilístico que supone.

disciplinares. Llegamos, por último, a la materialidad misma. Lo que vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los textos [...]. Estos textos son los que en un nivel de abstracción vamos construyéndolos en géneros disciplinares, géneros académicos y profesionales, y constituyen como un todo, un discurso de especialidad (2009, pp. 71-72).

Es claro que en el ámbito universitario manejamos, alumnos y profesores, las abstracciones propias del lenguaje y al poner el conocimiento en una forma más concreta debemos hacerlo por medio de los géneros académicos; es la única manera en que se concretan dos aspectos muy importantes: la investigación y la divulgación. En este sentido, Alexánder Arbey Sánchez Upegui habla también de lo que es una comunidad discursiva:

[...] se considera que una comunidad discursiva es aquella que está vinculada a una institución y organiza sus actividades en torno a la producción de ciertos tipos de textos o prácticas letradas que la particularizan. Por ejemplo, los géneros académicos e investigativos son accesos discursivos al conocimiento que identifican a los grupos de investigación, las asociaciones profesionales y a quienes participan, en diferentes roles, en escenarios de publicación científica con procesos de evaluación previamente establecidos, mediante repositorios universitarios digitales organizados por áreas y tipos de texto, además de los portales científicos, los centros de escritura universitaria, las editoriales universitarias y las revistas académico-investigativas, entre otros medios (2012, p. 16).

La divulgación es una parte muy importante de la investigación y uno de los géneros más utilizados en la academia para este fin es el artículo de investigación. Tal y como señala Luz Stella Castañeda Naranjo en el

prólogo del libro *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica*, “[...] el estudio del artículo de investigación como eje de la construcción y difusión del conocimiento es fundamental, ya que a la comunidad académica hay que prepararla para que domine el género discursivo en el cual se documenta y a partir del cual difunde los conocimientos que genera en sus investigaciones” (Castañeda, 2012, p. 9). Para esta investigadora, el artículo de investigación es, quizá, el producto más acabado que van a producir las comunidades científicas, por eso es importante que los estudiantes dominen este lenguaje especializado por medio del cual ofrecerán los avances de la investigación, además de las técnicas para la difusión del mismo⁴.

Precisamente, sobre la relación entre los géneros y la comunicación, Alexander Sánchez Upegui explica que “la tarea de enseñar y comunicar implica [...] poner en marcha acciones complejas de orden cognitivo, social, lingüístico y disciplinar, tales como: leer, escribir, evaluar y editar diversos géneros discursivos de orden académico, investigativo y profesional, de acuerdo con los objetivos comunicativos del género y del autor, el perfil de los destinatarios y el contexto de publicación, además de presentar adecuadamente el texto para la publicación” (2012, p. 11).

Sánchez Upegui (2012) ya habla de tareas más complejas y concretas en las que se ve el paso de la escritura del texto a la publicación del mismo, además de la intención que se tiene para darlo a conocer y del público al que van dirigidos estos una vez que salgan a la luz. Como se ve, uno de los puntos centrales en la elaboración de los géneros discursivos es que estos requieren de un lenguaje especializado –pues se destinan a lectores que, por lo general, forman comunidades científicas– y un nivel cognitivo, un nivel social, un nivel de contextualización y un nivel de lenguaje muy específicos (Parodi, 2009); el dominio de todo lo anterior permitirá que un estudiante se posicione frente al grupo científico al cual aspira pertenecer. “La adecuada participación de los autores en

⁴ En este punto habría que aclarar que, al buscar la difusión del conocimiento, se estaría haciendo un artículo de difusión en un lenguaje más sencillo para que más gente tenga acceso a él.

estas comunidades discursivas ocurre cuando estos se van convirtiendo gradualmente en expertos mediante la escritura, la evaluación textual, la publicación y posterior citación de los géneros disciplinares especializados que ellos producen. Esto los posicionará en el mundo académico, investigativo y profesional” (Sánchez, 2012, p. 16).

Nada de lo anterior sería posible si no se adquiere un desarrollo real de las habilidades de lectura crítica y analítica, y una escritura objetiva y científica que rinda cuentas del conocimiento que se va construyendo gracias a la investigación con las características ya mencionadas: “Los problemas generales de escritura, la formación en investigación y la fundamentación disciplinar para escribir la ciencia y el reto de ofrecer información novedosa que haga avanzar el conocimiento, se ubican en la dimensión del contenido” (Sánchez, 2012, p. 28).

La escritura que denotan los géneros discursivos académicos es una habilidad que se debe desarrollar paulatinamente dentro de la universidad. De aquí se deriva la necesidad de fomentar la práctica constante de estos géneros en el ámbito académico y dentro de cada una de las disciplinas que se imparten en las diferentes áreas del conocimiento. Este punto ha sido el eje principal de las actuales propuestas académicas que tienen que ver con la alfabetización académica y los géneros discursivos. De esta necesidad se desprende el hecho de que la alfabetización académica y la escritura y lectura constantes sean estructuradas a través de los géneros discursivos, además de que deben convertirse en una práctica que va a prolongarse por toda la vida y no solo durante el tiempo que el estudiante requiera para terminar una carrera universitaria. De esta toma de conciencia nace el hecho de impulsar a los alumnos, desde su ingreso a la educación superior, para que colaboren en las diferentes publicaciones universitarias que existen y poco a poco dominen el proceso completo que conlleva escribir, pulir y, finalmente, publicar el resultado de la escritura de un género discursivo académico. Es un imperativo que asuman esta responsabilidad para que se instruyan dentro de un proceso permanente de desarrollo de las competencias de la lectoescritura y

puedan formarse investigadores de alto nivel capaces de comunicarse de manera efectiva con sus pares tanto en el ámbito laboral como en el académico, pues gracias al uso de las tecnologías de la información, esta divulgación ya no tiene fronteras geográficas. “Ciertamente, ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige conocer sus prácticas discursivas más características” (Sánchez, 2012, p. 28).

Por otro lado, es importante hacer hincapié en que “esta perspectiva se basa en la premisa de que el conocimiento y el análisis de los géneros discursivos (académico-disciplinares, investigativos y profesionales) es central en los procesos de enseñanza de la escritura de estos, en diferentes niveles” (Sánchez, 2012, p. 29). Con esto se señala de manera primordial que los alumnos que ingresan a la universidad deben ser guiados por un profesorado que también domina la escritura de estos géneros discursivos, sin perder de vista que el objetivo principal es compartir el conocimiento que se obtiene al practicar una lectura crítica y analítica a través del currículo universitario.

Breve mirada a la enseñanza e investigación sobre los géneros discursivos en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco

El hecho de estudiar una disciplina aparentemente alejada de los estudios más propios de la lengua no es pretexto para no escribir correctamente y para que los alumnos no sean capaces de estructurar un conocimiento en forma coherente y lógica, y, posteriormente, divulgarlo. Cabe recordar que una de las pretensiones que resalta el Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana 2014-2024 es que “muchos de los productos de las universidades no tienen precio y, sin embargo, son indispensables a su quehacer, por ejemplo el debate de ideas; las diferentes perspectivas para analizar el desarrollo social; el fomento a la libre expresión; la interacción profesor-alumno; la investigación básica (cuyos resultados pueden tardar años en

aplicarse y a veces son inciertos); el fomento al aprecio por las artes” (Universidad Autónoma Metropolitana, 2017, p. 22)⁵.

Aun cuando el Plan de Desarrollo no contempla acciones concretas y específicas para hacerlo, sí habla de sentar las bases de ciertas estrategias con las cuales se pueden iniciar cambios estructurales en los programas de las materias y en los logros que se desea obtener como universidad pública que, a fin de cuentas, forma parte de los principios que la rigen, sin olvidar que la cooperación interdisciplinar es fundamental para avanzar juntos en un proyecto que asuma la responsabilidad de ofrecer a la sociedad mejores profesionales que desempeñen su trabajo de una manera más eficaz (Comas, 2009).

Esta situación ya ha sido advertida por otros investigadores dentro de la misma UAM-A que así lo han expresado:

No obstante, para que este proceso tenga posibilidades de éxito, otra vez en palabras de Marta Marín, el concepto de lectura y escritura debe dejar de ser ‘un conocimiento declarativo para constituirse en conocimiento operativo’. Esto es, debe dejar de formar parte únicamente de las declaraciones discursivas y pasar a formar parte de la práctica cotidiana.

Con todo lo dicho, es, entonces, el currículo el marco en donde la lectura y la escritura –como prácticas cognoscitivas y recreadoras del lenguaje– serán manejadas de manera meditada y consciente; donde serán integradas en áreas de conocimiento particular o disciplinas, para proveer a los alumnos de habilidades y competencias específicas en esos campos (Caamaño y González, 2012).

⁵ Cabe aclarar que este plan de desarrollo contempla su revisión para el año 2017 por parte de las autoridades correspondientes con la idea de que se hagan los ajustes pertinentes y se vea si lo que se propone se ha cumplido de manera cabal y eficiente.

De lo que hablan Alejandro Caamaño y María Emilia González no es otra cosa que de la alfabetización académica que, como una opción didáctica, ofrece precisamente la facilidad de poder aprovecharla a través de todo el currículo universitario. La definición que de ella hace Paula Carlini expone las bondades que representa para fomentar la construcción estructurada y crítica del conocimiento: “[Es] el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (2010, p. 13). En otras palabras, es acercar al alumno a estas prácticas de producción y análisis de textos que implican el desarrollo de la lectoescritura para crear un pensamiento crítico.

Ante las razones expuestas, es necesario hacer una revisión del currículo de todas las materias de las diversas carreras que tiene la UAM-A. En consecuencia, uno de los puntos más importantes para lograr un cambio desde las raíces es hacerlo desde el currículo y a través de él, que es la base con la que cuenta la universidad para implantar una modificación realmente consciente y donde se pueden integrar las áreas necesarias para ayudar a los alumnos a desarrollar más estas habilidades. Compete a las autoridades universitarias y a los docentes tomar conciencia de esta necesidad que debe ser cubierta por la propia universidad, ya que cuenta con las instancias y el personal adecuado que, al ser integrado en este proyecto, puede hacer los cambios precisos y objetivos para beneficiar a los alumnos. Junto a las materias pertinentes de cada carrera, a lo largo de todo el currículo, debe haber materias que acompañen y apoyen a los alumnos para lograr el dominio de la escritura de los géneros discursivos académicos, amén de fomentar una lectura especializada que les resulte significativa y que les ayude a desarrollar una mente más crítica y más reflexiva.

Por otro lado, dentro del Departamento de Humanidades de la UAM-A, existe el Grupo de Investigación de Discursos Sociales y Comunicación (DISYCOM) formado por diferentes profesores que imparten las materias de Lectura y Escritura I y II en el Tronco General de Asignaturas (TGA). Una de las actividades importantes de este grupo es conceptualizar y de-

sarrollar uno de los géneros académicos primordiales que es el ensayo. La práctica de este género discursivo ha tomado mucha relevancia dentro de las materias, sobre todo en las carreras de Ciencias Sociales (administración, derecho, economía y sociología), pues la mayoría de los profesores pide como trabajo final para la evaluación la elaboración de un ensayo académico. El Departamento de Humanidades da soporte dentro de las TGA a las demás carreras y este grupo de investigación, en particular, se ha preocupado por otorgarles herramientas de trabajo y práctica, tanto a los alumnos como a los profesores, desde dos proyectos: el Laboratorio de Comunicación y la página web del Ensayo Hipertextual.

El primero se implementó desde el 2012 y consta de un salón en donde hay varias computadoras por medio de las cuales los profesores pueden impartir su materia; pueden dejar ejercicios a los alumnos, quienes los resolverán y verán sus aciertos o fallas prácticamente al momento mismo de realizarlos, pues el resultado es inmediato. El profesor guiará a sus alumnos y los ayudará de una manera más interactiva y constante en la práctica de las habilidades de la lectoescritura, indispensables para acceder a la escritura de un género discursivo específico.

Algunas de las finalidades de este laboratorio de comunicación son las siguientes:

1. Ayudar en el desarrollo de los procesos de observación, análisis, planeación y promoción de la lectura y la producción oral y escrita.
2. Analizar los problemas de lectura referentes a la comprensión, la abstracción y la conceptualización.
3. Analizar los problemas de redacción referentes al uso del español y a los procesos de coherencia y cohesión.
4. Proponer alternativas para solucionar la problemática de la lectoescritura.
5. Diseñar materiales didácticos impresos y en línea.

Estos son solamente algunos de los objetivos para los que se creó el Laboratorio de Comunicación y que ya tiene algún tiempo dando servicio a profesores y alumnos.

El segundo proyecto es el del Ensayo Hipertextual a través de una página de internet institucional. Esto se une con el proyecto anterior, pues en ambos casos el uso de herramientas tecnológicas de la información ha sido decisivo en su desarrollo. Dicha página, además del concepto y definición del ensayo, contiene ejemplos claros de este género discursivo en la pluma de los grandes autores, así como de investigadores de la propia UAM-A y de alumnos cuya calidad en la escritura y la elaboración de un ensayo es excelente. El objetivo de hacer esto último es para mostrar a los demás alumnos que una práctica constante tanto de la escritura como de la lectura crítica y reflexiva puede lograr que el estudiante haga un buen trabajo que sea digno de que los demás lo lean y divulguen, y con ello tomen conciencia de lo que conlleva un compromiso real y razonado con la universidad y con su propio aprendizaje y construcción del conocimiento.

Aún falta implementar más estos dos proyectos y darles más difusión entre la propia comunidad universitaria; sin embargo, estas son algunas medidas concretas que ya se han empezado a desarrollar dentro de la UAM-A con la finalidad de reforzar la escritura y la lectura de los géneros discursivos entre los alumnos, pero también para dar el siguiente paso: la divulgación del conocimiento.

A modo de conclusión

Uno de los grandes problemas de la educación básica y media superior es que la lectura que se realiza en estos niveles no tiene un análisis profundo y crítico, razón por la que los estudiantes, cuando llegan a la universidad, no tienen las herramientas necesarias para hacer una lectura crítica (Marín, 2006)⁶. Es indispensable que poco a poco, y a través de la práctica constante, los alumnos se apropien de las características específicas de

⁶ Dicho problema también lo define Paula Carlino (2010) en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ella explica este abismo de conocimiento y praxis de la lectoescritura que existe entre la educación media superior y la educación superior, misma que se refleja durante el primer año de ingreso de los estudiantes y que, muchas veces, llega a significar una crisis severa para ellos.

los géneros discursivos que deben dominar, pues no se usará el mismo lenguaje para hacer un estudio introductorio, un manual de uso, que para escribir la reseña sobre una novela o una película; las situaciones comunicativas son diferentes, por lo tanto, los usos lingüísticos también deben marcar esas diferencias. De aquí la necesidad de formar y fomentar áreas o grupos de investigación en donde hagan diagnósticos sobre la situación que guardan los alumnos de las universidades en este rubro; su importancia radica en que la práctica constante de la escritura y la lectura con un enfoque más analítico, que permita entender mejor lo que se lee, ayudará a lograr la relación perfecta entre lenguaje y conocimiento.

Empero, es necesario que se involucren no solo los alumnos, sino también los profesores y las autoridades, es decir, todos los que constituyen la universidad, dándole sentido a una vida académica que vincula no solo las estructuras cognitivas, sino también implica la interacción de las prácticas sociales y del desarrollo y divulgación del conocimiento. De esta vinculación depende el cambio dentro del currículo de cada carrera que apoye al crecimiento de las prácticas de lectoescritura para cada una de las comunidades científicas que forman el universo cognitivo que ayudará a la conformación de profesionistas de muy alto nivel.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). (10.^a ed.). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Caamaño, A. & González, M. E. (2011). Hacia un nuevo modelo de enseñanza en la lectura y escritura en la UAM-A: la alfabetización académica y su proyección en el currículo. *Relingüística Aplicada*, (10). Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a08.htm>
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Castañeda Naranjo, L. S. (2012). Prólogo. En A. A. Sánchez Upegui (Ed.), *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 9-10). Medellín, Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>
- Comas Rodríguez, Ó. (2009). Prólogo. En C. García Hernández (coord.), *Prácticas, retos y acciones de la formación académica* (pp. 7-16). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa.
- Herrera, A. (coord.). (2009). *Manual de géneros discursivos*. (4.^a ed.). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco.
- Hernández Fuentes, M. Á. & Sperling, C. (2012). *Formatos y géneros discursivos académicos*. Recuperado de http://posgradocsh.azc.uam.mx/cuadernos/dm_generos_acad/Cuaderno_formatos_y_generos.pdf
- Marín, M. (2006). La alfabetización académica temprana. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(4), 30-39. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf
- Parodi, G. (2009). Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales. *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 65-88. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0065.pdf
- (2008). 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. 17-37). Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf
- Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A., Sánchez Ceballos, L. M. & Méndez Rendón, J. C. (2012). *El análisis lingüístico como estrategia*

de alfabetización académica. Medellín: Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

Universidad Autónoma Metropolitana. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana 2014-2024*. Recuperado de http://www.azc.uam.mx/app/ca/docs/ca_PlanDesarrollo2014-2024.pdf

***Podcasts* de divulgación científica: una selección de recomendaciones**

Martha Islas*

El objetivo de esta *nota webgráfica* es comentar el contenido de un conjunto de *podcasts* o archivos de audio dedicados a la divulgación científica, disponibles en internet sin costo. Se trata de una selección basada en la calidad y precisión de la información que ofrecen estos archivos de audio, tomando en cuenta también el prestigio de los organismos productores. Como es bien sabido, el papel del divulgador de la ciencia juega un rol central en la educación; este tipo de programas de radio son un medio eficiente que apoyan la enseñanza de la ciencia, al ir más allá del ámbito escolar y llegar a una audiencia que no necesariamente está vinculada a una institución educativa.

Se presenta esta lista con un doble propósito: por un lado, el de ofrecer una muestra ilustrativa que dé testimonio de la utilidad que tienen los *podcasts* como un instrumento de aprendizaje, y por otro, el de promover la discusión de parámetros de calidad a los que pueda ajustarse esta nueva práctica de producir contenidos científicos dirigidos al público en general, no solo a estudiantes jóvenes. Este tipo de material, a la vez, tiene valor educativo en la medida en que proporciona al escucha la exposición repetida a la terminología científica de distintas áreas, lo que podría facilitar el reconocimiento de la nomenclatura que encontrará en los artículos científicos actuales (que, como es sabido, se producen mayormente en inglés, idioma que se ha convertido en la lengua franca de la ciencia).

Estos archivos incluyen noticieros científicos, ciclos de conferencias académicas y programas de radio de aparición periódica. La información

* Doctora en Lingüística. Profesora del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México.

es presentada directamente por los científicos responsables de los descubrimientos que se reportan. Mediante estas emisiones, los interesados en la ciencia pueden mantenerse enterados de avances recientes de disciplinas varias, por boca de científicos adscritos a instituciones académicas reconocidas mundialmente, de manera rápida y divertida.

Las piezas reunidas comparten las siguientes características generales:

- Todos los archivos de audio, o *podcasts*, están en inglés y han sido elaborados en universidades o radiodifusoras oficiales de Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá o Australia.
- La mayoría pueden ser escuchados en línea (el resto puede descargarse).
- Todos son distribuidos de forma gratuita.
- Los archivos pueden descargarse para ser escuchados en el momento que el usuario lo desee, sin estar conectado a internet (ya sea en una computadora o en un reproductor de audio portátil).
- La mayoría están en formato MP3, compatible con los reproductores portátiles de audio estándar (los otros formatos disponibles son de uso generalizado también).
- En el sitio web proporcionado para cada *podcast* abajo aparece la edición más reciente; normalmente las emisiones anteriores pueden verse en la sección de acervo (*archive*), alojado en el mismo sitio.
- Como se sabe, la vigencia del material ubicado en internet es perecedera, de manera que tanto la dirección como la disponibilidad de los archivos puede cambiar con el paso del tiempo. No obstante, gran parte de los sitios reseñados se han mantenido constantes desde su inicio, contando ya con varios años de existencia (desde aproximadamente 2005, cuando comenzó a generalizarse el uso de este recurso de difusión en los países de habla inglesa). Aquéllos cuya dirección ha cambiado, pueden ubicarse fácilmente solo con el nombre en un buscador web.
- Casi todos los sitios incluyen un resumen del contenido de cada archivo de audio.

Aunque existen muchas más series o programas de radio de divulgación científica en internet de los aquí registrados, como se dijo, los reunidos en esta nota han sido seleccionados tomando en cuenta su calidad, tanto técnica como de contenido, que son producidos y emitidos por entidades con prestigio académico, que la información que contienen es fidedigna y sus fuentes son identificadas plenamente.

Se enlistan los podcasts clasificados en tres secciones: 1) series y programas de radio de divulgación científica en general, junto a conferencias académicas, 2) programas sobre temas de salud y 3) archivos de audio sobre astronomía. Después del título de cada archivo, se anota la institución u organismo que lo produce, una breve descripción y la dirección electrónica correspondiente.

Sección 1. Series y programas de radio de divulgación científica y conferencias académicas.		
Título	Institución, descripción, duración y accesibilidad	Dirección electrónica y fecha de consulta
<i>Science UCTV</i>	University of California Television (2016a) Conferencias académicas de la Universidad de California de distintas áreas del conocimiento, tanto en audio como en video. Duración: 50-90 min. Se pueden ver y escuchar en línea y descargar tanto audio (MP3) como video (MP4).	http://www.uctv.tv/science/ (Agosto, 2017)
<i>Science Podcast</i>	Science AAAS (American Association for the Advancement of Science, 2017) <i>Podcast</i> semanal con una selección de temas del contenido de la revista <i>Science</i> , publicada cada semana. En el sitio está disponible una versión transcrita de cada programa. En este sitio también se encuentran videos hechos por los científicos para difundir sus resultados. Duración: 30-40 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.sciencemag.org/podcasts (Agosto, 2017)

<i>Ockham's Razor</i>	ABC Radio National (Australian Broadcasting Corporation, 2017a) Programa de radio semanal en el que expertos de las ciencias naturales y sociales discuten algún tema. Duración: 10-15 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.abc.net.au/radionational/programs/ockhamsrazor/ (Agosto, 2017)
<i>The Science Show</i>	ABC Radio National (Australian Broadcasting Corporation, 2017b) Fuente informativa sobre noticias de investigaciones y descubrimientos científicos recientes. Duración: 50 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.abc.net.au/radionational/programs/scienceshow/ (Agosto, 2017)
<i>Discovery</i>	BBC (World Service) (2017a) Documentales temáticos sobre descubrimientos y tendencias científicas actuales. Duración: 20 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/p002w557/episodes/downloads (Agosto, 2017)
<i>In Our Time</i>	BBC (Radio 4) (2017b) Mesas con investigadores prestigiados sobre un tema diferente cada semana (filosofía, ciencia, historia o culturas del mundo). Duración: 50 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/b006qykl/episodes/downloads (Agosto, 2017)
<i>Science in Action</i>	BBC (World Service) (2017c) Programa semanal sobre avances recientes en la investigación científica, entrevistas y comentarios. Duración: 20 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/p002vsnb/episodes/downloads (Agosto, 2017)
<i>Science Hour</i>	BBC (World Service) (2017d) Podcast con una selección de historias difundidas en otros programas de ciencia de la propia BBC. Duración: 50 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/p016tmt2/episodes/downloads (Agosto, 2017)

<i>Inside Science</i>	BBC (2017e) Reportajes y entrevistas sobre novedades del mundo científico. Duración: 25-45 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/b036f7w2/episodes/downloads (Agosto, 2017)
<i>Material World</i>	BBC (Radio 4) (2017f) Conversaciones sobre temas científicos diversos. Terminó de producirse en julio de 2013, pero en el sitio se tiene acceso a los programas de los últimos cinco años. Duración: 30 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/b006qyyb (Agosto, 2017)
<i>Quirks & Quarks</i>	CBC (Canadian Broadcasting Corporation) (2017) Programa de radio semanal con entrevistas a los científicos cuyos descubrimientos son noticia en algún medio de comunicación social importante. La calidad de producción de este programa es excelente y se ha mantenido a lo largo de varias décadas. El sitio ofrece videos producidos por las universidades en las que reside el investigador en cuestión, ilustrando el hallazgo científico. Duración: 45-50 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.cbc.ca/radio/quirks (Agosto, 2017)
<i>Nature Podcast</i>	Nature Publishing Group (2017a) Programa semanal con una selección de las noticias publicadas en la revista <i>Nature</i> , entrevistas a los científicos autores de los artículos y sinopsis hechas por comentaristas de la revista. En el mismo sitio se encuentran ligas a los artículos –parte de su contenido está abierto para acceso general–; también hay otras series de <i>podcasts</i> de áreas específicas (como genética, física, química, inmunología, etc.). Este portal ofrece, igualmente, un amplio archivo de videos científicos. Duración: 25 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.nature.com/nature/podcast/index.html (Agosto, 2017)

<i>NeuroPod</i>	Nature (2017b) Podcast mensual sobre neurociencias. Duración: 20 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.nature.com/neurosci/neuropod/index.html (Agosto, 2017)
<i>Science Friday</i>	Science Friday Initiative (s.f.) (Difundido en Public Radio International). Programa de radio semanal con más de dos décadas de existencia que presenta entrevistas a científicos y autores de libros de divulgación científica. Tiene un sitio web acompañante con ligas a departamentos científicos universitarios, así como videos hechos por los científicos a propósito de los temas que se discuten. Duración: 1 a 2 horas. Algunos segmentos se pueden descargar, todos se pueden escuchar en línea.	https://www.sciencefriday.com/listen/ (Agosto, 2017)
<i>R.Science</i>	The Royal Society (s.f.) Podcast mensual sobre eventos con temas científicos de The Royal Society (la Academia Científica más antigua con funcionamiento continuo hasta el presente). Duración: 15-30 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	https://blogs.royalsociety.org/rscience/ (Agosto, 2017)
<i>Science Sessions</i>	PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America) (2017) En cada pieza, un científico reconocido describe una de sus investigaciones recientes (con transcripción descargable de cada episodio). El sitio ofrece también videos de los descubrimientos científicos que se comentan. Duración: 5 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.pnas.org/site/podcasts/podcasts.xhtml (Agosto, 2017)
<i>Big Picture Science</i>	SETI Institute (Search for Extraterrestrial Intelligence) (2017) Programa de radio semanal con científicos invitados para discutir un tema por episodio. Duración: 50 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://bigpicturescience.org/ (Agosto, 2017)

<i>Spectrum</i>	Deutsche Welle (2016) Programa de radio semanal con noticias sobre avances tecnológicos (electrónica) e investigaciones científicas en Alemania y algunos otros países europeos, con referencias a su repercusión en la sociedad. Duración: 30 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.dw.com/en/spectrum-the-fascinating-world-of-science-and-technology/a-19392377 (Agosto, 2017)
<i>Science Weekly</i>	The Guardian (2017) Podcast semanal sobre noticias científicas publicadas en el periódico británico <i>The Guardian</i>, con entrevistas a científicos y comentarios. Duración: 30-50 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.guardian.co.uk/science/series/science (Agosto, 2017)
<i>Museum of Science Podcast</i>	The Museum of Science, Boston (2017) Entrevistas semanales sobre los últimos avances en ciencia y tecnología (producción amateur). Duración: 15 min aproximadamente. Solo se puede escuchar en línea.	https://www.mos.org/museum-online (Agosto, 2017)
<i>60-Second Science</i>	Scientific American (2017) (Empresa más conocida por la revista de divulgación científica del mismo nombre, con amplia circulación en México). Capsulas que hablan de algún dato científico curioso (buena producción de audio), clasificadas según traten de temas científicos generales, espacio, salud, mente, tecnología o ciencias de la tierra. Duración: 1 minuto. Disponible para descargar o escuchar en línea.	https://www.scientificamerican.com/podcast/60-second-science/ (Agosto, 2017)
<i>Podcast Series University of Oxford</i>	University of Oxford (2016a) Series de conferencias de muchas áreas científicas, tanto audio como video. Duración: 8-15 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://podcasts.ox.ac.uk/series (Agosto, 2017)

<i>Conversations with History</i>	University of California Berkeley (2010) Entrevistas con científicos renombrados (tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales) y también con académicos que desempeñan puestos administrativos universitarios, con un mismo conductor que acostumbra destacar la experiencia personal del entrevistado. Duración: 1 hora aproximadamente. Disponible para ver y escuchar en línea.	http://conversations.berkeley.edu (Agosto, 2017)
-----------------------------------	--	---

Sección 2. Programas sobre temas de salud		
Título	Institución, descripción, duración y accesibilidad	Dirección electrónica y fecha de consulta
<i>Health Report</i>	ABC Radio National (Australian Broadcasting Corporation) (2017c) <i>Podcast</i> semanal sobre temas de salud. Duración: 5-10 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.abc.net.au/radionational/programs/healthreport/ (Agosto, 2017)
<i>Health Check</i>	BBC (World Service) (2017g) Programa semanal sobre temas de salud. Además de incluir la opinión de especialistas, con frecuencia presenta relatos con la experiencia de pacientes. Duración: 25 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/p002vsyw/episodes/downloads (Agosto, 2017)
<i>Inside Health</i>	BBC (Radio 4) (2017h) <i>Podcast</i> semanal con entrevistas a médicos especialistas muy actualizados, con nivel discusión serio y muy profesional. Duración: 30 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/b019dl1b/episodes/downloads (Agosto, 2017)

<i>Case Notes</i>	BBC (Radio 4) (2017i) Archivo de los programas difundidos entre 2008 y 2011 sobre temas médicos. Duración: 30 min aproximadamente. Disponible para escuchar en línea.	http://www.bbc.co.uk/programmes/b006th1n (Agosto, 2017)
<i>Sound Medicine</i>	Indiana University (s.f.) (Universidad de Indiana en Indianápolis) Entrevistas a médicos especialistas (muy informativos y con magnífica calidad de audio). Ocasionalmente incluye una sección de medicina de mascotas. Duración: 50 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://podcast.iu.edu/portal/PodcastPage.aspx?podid=f12936bb-ff68-4a34-970b-7919d9dc163e (Agosto, 2017)
<i>Translational Medicine</i>	University of Oxford (2016b) Conferencia de especialistas médicos, la mayoría con video. Duración: 25 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://podcasts.ox.ac.uk/series/translational-medicine (Agosto, 2017)
<i>Harvard Med Pods</i>	Harvard University (Medical School) (2017a) Transmisión de eventos y entrevistas sobre investigaciones médicas de la escuela de medicina de Harvard. Duración: 5-10 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://hms.harvard.edu/podcasts (Agosto, 2017)
<i>Longwood Seminars</i>	Harvard University (Medical School) (2017b) Audio y video de conferencias académicas de distintas áreas de la medicina. Duración: 90 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://hms.harvard.edu/news/longwood-seminars (Agosto, 2017)

<i>Podcasts</i>	The New York Academy of Sciences (s.f.) Reportajes y conferencias con la intervención de científicos de primera línea. Duración 25-30 min. Disponible para descargar o escuchar en línea.	https://www.nyas.org/news-and-publications/?filter=Podcasts (Agosto, 2017)
<i>Mini Medical School for the Public</i>	University of California Television (2016b) Conferencias de investigadores de varias universidades norteamericanas que exponen síntesis de temas de salud acompañadas de video. Duración: 90 min aproximadamente. Se pueden ver y escuchar en línea y descargar tanto audio (MP3) como video (MP4).	http://www.uctv.tv/minimed/ (Agosto, 2017)
<i>Medical Education</i>	University of California Television (2016c) Conferencias de especialistas que presentan el estado del arte de algún tema de salud. Duración: 60 min aproximadamente. Se pueden ver y escuchar en línea y descargar tanto audio (MP3) como video (MP4).	http://www.uctv.tv/meded/ (Agosto, 2017)

Sección 3. <i>Podcasts</i> de Astronomía		
Título	Institución, descripción, duración y accesibilidad	Dirección electrónica y fecha de consulta
<i>Star Stuff</i>	ABC Science (Australian Broadcasting Corporation) (2017d) Programa semanal sobre los últimos avances en astronomía, ciencia espacial y cosmología. Duración: 30 min aproximadamente. Disponible para descargar o escuchar en línea.	http://www.abc.net.au/science/starstuff/ (Agosto, 2017)

<i>Chandra X-Ray Observatory Podcast</i>	NASA (Chandra X-Ray Observatory) (s.f.) Actualización de los últimos descubrimientos del observatorio astronómico Chandra de la NASA, al igual que descripción de propiedades de objetos celestes. El sitio incluye espléndidas visualizaciones y animaciones de muchos fenómenos astronómicos. Duración: 1-12 min. Disponible para descargar (archivos MP4) o escuchar y ver en línea.	http://chandra.harvard.edu/resources/podcasts/ (Agosto, 2017)
<i>S&T Audio Sky Tour</i>	Sky & Telescope (2017) (Sitio de la revista del mismo nombre con amplia circulación entre aficionados serios a la astronomía.) Excelente resumen de los eventos astronómicos más importantes que tendrán lugar cada mes (lluvias de estrellas, eclipses, conjunciones). Duración: 5-10 min. Disponible para descargar.	http://www.skyandtelescope.com/observing/podcasts (Agosto, 2017)

Observaciones finales

El común denominador de los *podcasts* compilados en este trabajo es que tienen como meta la divulgación del conocimiento; se eligieron con base a la calidad de su contenido, al igual que por su esmerada realización técnica. Sirva cada uno de ellos como muestra de la potencial utilidad de este tipo de recurso digital como herramienta de enseñanza para personas de cualquier edad, a la vez que es un material sobre el que se pueden observar criterios de calidad que pueden tomarse en consideración para producir programas de divulgación de la ciencia en nuestro idioma. Sería importante y muy trascendente que proliferen los buenos programas de ciencia, ya que son pocos los que existen por el momento —ojalá ello suceda en un futuro cercano¹—. Además del

¹ En México destacan los podcasts producidos por el Conacyt (2015), Radio Conciencia, y por el Canal Once (2013), Factor Ciencia.

contenido informativo de estos programas, los escuchas están en la posibilidad de adquirir familiaridad con los términos científicos que se usan en inglés para conceptos que ya les son conocidos en español o que denotan novedades en la ciencia.

Lista de abreviaturas

AAAS	American Association for the Advancement of Science		NASA	National Aeronautics and Space Administration
ABC	Australian Broadcasting Corporation		NPR	National Public Radio
BBC	British Broadcasting Corporation		PNAS	Proceedings of the National Academy of Sciences
CBC	Canadian Broadcasting Corporation		PRI	Public Radio International

Referencias bibliográficas

- American Association for the Advancement of Science. (2017). *Science Podcasts*. Recuperado de <http://www.sciencemag.org/podcasts>
- Australian Broadcasting Corporation. (2017a). *Ockham's Razor*. Recuperado de <http://www.abc.net.au/radionational/programs/ockhamsrazor/>
- (2017b). *The Science Show*. Recuperado de <http://www.abc.net.au/radionational/programs/scienceshow/>
- (2017c). *Health Report*. Recuperado de <http://www.abc.net.au/radionational/programs/healthreport/>
- (2017d). *Star Stuff*. Recuperado de <http://www.abc.net.au/science/starstuff/>

- BBC. (2017a). *Discovery*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/p002w557/episodes/downloads>
- (2017b). *In Our Time*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/b006qykl/episodes/downloads>
- (2017c). *Science in Action*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/p002vsnb/episodes/downloads>
- (2017d). *Science Hour*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/p016tmt2/episodes/downloads>
- (2017e). *Inside Science*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/b036f7w2/episodes/downloads>
- (2017f). *Material World*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/b006qyyb>
- (2017g). *Health Check*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/p002vsiw/episodes/downloads>
- (2017h). *Inside Health*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/b019dl1b/episodes/downloads>
- (2017i). *Case Notes*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/programmes/b006th1n>
- Canal Once. (2013). *Factor Ciencia*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/mx/podcast/factor-ciencia/id454549102?mt=2>
- CBC/Radio-Canada. (2017). *Quirks & Quarks*. Recuperado de <http://www.cbc.ca/radio/quirks>
- Chandra X-ray Center. (s.f). *Podcasts*. Recuperado de <http://chandra.harvard.edu/resources/podcasts/>
- Conacyt. (2015). *Radio Conciencia*. Recuperado de <http://conacytprensa.mx/index.php/radio>
- Deutsche Welle. (2016). *Spectrum*. Recuperado de <http://www.dw.com/en/spectrum-the-fascinating-world-of-science-and-technology/a-19392377>
- Harvard Medical School. (2017a). *Podcast Library*. Recuperado de <https://hms.harvard.edu/podcasts>
- (2017b). *Longwood Seminars*. Recuperado de <http://hms.harvard.edu/news/longwood-seminars>.

- Indiana University. (s.f.). *Sound Medicine*. Recuperado de <http://podcast.iu.edu/portal/PodcastPage.aspx?podid=f12936bb-ff68-4a34-970b-7919d9dc163e>
- National Academy of Sciences. (2017). *Science Sessions*. Recuperado de <http://www.pnas.org/site/podcasts/podcasts.xhtml>
- SETI Institute. (2017). *Big Picture Science*. Recuperado de <http://bigpicturescience.org/>
- Science Friday Initiative. (s.f.). *Science Friday*. Recuperado de <https://www.sciencefriday.com/listen/>
- Scientific American. (2017). *60-Second Science*. Recuperado de <https://www.scientificamerican.com/podcast/60-second-science/>
- Sky & Telescope. (2017). *Sky Tour Podcasts* – Discover the Night Sky. Recuperado de <http://www.skyandtelescope.com/observing/astromy-podcasts/>
- Springer Nature. (2017a). *Nature Podcast*. Recuperado de <http://www.nature.com/nature/podcast/index.html>
- (2017b). *NeuroPod*. Recuperado de <http://www.nature.com/neurosci/neuropod/index.html>
- The Guardian. (2017). *Science Weekly*. Recuperado de <http://www.guardian.co.uk/science/series/science>
- The Royal Society. (s.f.). *R.Science*. Recuperado de <https://blogs.royal-society.org/rscience/>
- The Museum of Science. (2017). *The Museum of Science Podcast*. Recuperado de <https://www.mos.org/museum-online>
- The New York Academy of Sciences (s.f.). Podcasts. Recuperado de <https://www.nyas.org/news-and-publications/?filter=Podcasts>
- University of California. (2010). *Conversations with History*. Recuperado de <http://conversations.berkeley.edu/>
- (2016a). *Science UCTV University of California Television*. Recuperado de <http://www.uctv.tv/science/>
- (2016b). *Mini Medical School for the Public*. Recuperado de <http://www.uctv.tv/minimed/>

- (2016c). *Medical Education*. Recuperado de <http://www.uctv.tv/meded/>
- University of Oxford. (2016a). *Podcasts series*. Recuperado de <http://podcasts.ox.ac.uk/series>
- (2016b). *Translational Medicine*. Recuperado de <http://podcasts.ox.ac.uk/series/translational-medicine>

Las colaboraciones deben estar dentro de las áreas de las ciencias sociales. Todos los artículos deberán contar con la siguiente información: nombre completo del autor o autores, resumen curricular (5-7 líneas), correo electrónico, dirección postal, teléfonos de contacto y datos de la institución a la que se encuentra afiliado.

Los textos podrán ser acompañados de gráficos, mapas (formato Excel o Word), fotografías o imágenes. Deberán anexarse de manera independiente (formato TIF, JPG o GIF en alta o media resolución) y llevar su correspondiente fuente. Toda imagen debe ir anclada en el texto con su numeración y título correspondiente.

Los textos pueden ser bilingües, en cualquier lengua y español. Esta posibilidad responde al compromiso del CUNorte con la inclusión de lenguas y culturas distintas tanto para celebrar y vivir la interculturalidad como por el compromiso que tenemos con la difusión del conocimiento y la ciencia. La traducción del texto puede quedar a cargo del escritor, siempre que un tercer revisor y hablante de la lengua dé un visto bueno respecto a la fidelidad del contenido.

Presentación de artículos:

- El título tendrá relación clara con el contenido. No excederá los 140 caracteres.
- Deben contener resumen en español y en inglés de 120 palabras como máximo y palabras clave. Si el artículo es bilingüe, presentar el resumen en cada idioma de manera independiente. Incluir también un máximo de cinco palabras clave.
- Deberán ajustarse a las normas de citación y referencias bibliográficas acorde al estilo de la Asociación Estadounidense de Psicología, APA (American Psychological Association, APA), en su sexta edición.
- Cada artículo deberá especificar por escrito que es una obra no publicada anteriormente ni sometida a dictamen para otras publicaciones o medios.
- Se aceptan trabajos afines o relacionados directamente con las áreas académicas y sus respectivas licenciaturas (leyes, administración, antropología, contaduría pública, enfermería, nutrición, psicología, turismo, mecánica eléctrica, electrónica y computación y telemática).
- Podrán presentarse artículos bilingües en español y en otra lengua.
- Los textos serán inéditos.
- El manuscrito no excederá las 25 cuartillas a doble espacio o los 40 000 caracteres.

Artículos académicos

Los artículos podrán ser:

- Investigaciones en curso o ya concluidas que aporten nuevas perspectivas a la comprensión del fenómeno en estudio.
- Ensayos que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis, con referencias bibliográficas (ensayo de corte académico).
- Reportes analíticos de intervenciones o sistematizaciones de experiencias de campo.
- Estudios o diagnósticos acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- Documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.

Criterios de arbitraje

1. Las colaboraciones son evaluadas preliminar del Comité Editorial, quienes determinan si son candidatas y canalizadas a dictamen.
2. Si la colaboración cumple con las especificaciones básicas, el Consejo Editorial determina por quién es evaluada mediante un arbitraje por pares, de carácter anónimo, el cual especificará que se puede:
 - Publicar sin cambios
 - Publicar una vez hechas algunas correcciones y ajustes menores
 - Publicar después de una revisión más profunda
 - No publicar/Rechazar

Si se presenta el caso de que los dictaminadores presenten opiniones o criterios opuestos, se turnará a un tercero.

Los artículos serán recibidos en procesador Word y su versión en portable PDF en jorge.rosas@cunorte.udg.mx

Sobre los textos aceptados para su publicación, la dirección editorial se reserva el derecho de editar, imprimir, reimprimir y difundir en medios electrónicos e impresos, así como hacer cambios que considere oportunos. En caso de plagio, la revista PUNTO CUNORTE no asume ninguna responsabilidad (ni al recibir o por error llegar a publicar material plagiado) y el autor deberá responder legalmente de manera personal.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE OFERTA LAS MAESTRÍAS:

- TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE
- ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS
- DERECHO
- SALUD PÚBLICA

INFORMES

www.cunorte.udg.mx/posgrados

CORREOS

maestria.derecho@cunorte.udg.mx
maestria.administracion@cunorte.udg.mx
mta@cunorte.udg.mx
msh@cunorte.udg.mx

CARRETERA FEDERAL NO. 23, KM 191, C.P. 46200, COLOTLÁN, JALISCO, MÉXICO.

TELS: 01 800 5055 399, (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 Y 1170



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



Centro
Universitario
del Norte