Educación: Aportaciones metodológicas

Jocelyn Mendoza González
Nancy Silvia Esparragoza Bermejo
Coordinadoras

CONSORCIO EDUCATIVO DE ORIENTE

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

Educación: aportaciones metodológicas

Universidad de Oriente, Puebla

Puebla, Pue., México

MMXVIII

Consorcio Educativo de Oriente
Universidad de Oriente-Puebla
Directorio

Martha Patricia Agüera Ibáñez
Rectora Nacional
Consorcio Educativo de Oriente

José Fernando López Olea
Rector
Universidad de Oriente-Puebla

Marco Antonio Palacios Cervantes
Director de Posgrado e Investigación

Santiago Romero Conde
Coordinador Administrativo

Consejo Consultivo de Investigación y Posgrado

Dr. René Valdiviezo Sandoval
Presidente

Dr. José A. Alonso Hernández.
Dr. Sergio Flores González
Dr. José Carlos López Reyes
Dr. Francisco José Rodríguez Escobedo
Dra. Angélica Cazarín Martínez
M.C. Erika Hernández Rubio

Educación: aportaciones metodológicas

Jocelyn Mendoza González
Nancy Silvia Esparragoza Bermejo
Coordinadoras

© Universidad Estatal de Oriente, A. C.
Av. 21 Oriente. Col. Azcárate,
Puebla Puebla, México
Código Postal 72510

Primera edición 2019

Corrección y edición: Rafael Cruz Sánchez y Guadalupe Pamela García Olvera
Diseño de portada: Mary Carmen Paredes Díaz
Diseño de interiores: Rafael Cruz Sánchez

ISBN: 978-607-8693-01-6

Obra dictaminada por un comité científico formado ex profeso.
El contenido de la obra es responsabilidad del autor. Puede utilizarse citando la fuente.

Hecho en México
Made in Mexico

Índice

Presentación 6

Validez y fiabilidad de un instrumento para una metodología de evaluación de competencias.....14
Sergio Augusto Cardona Torres, Sonia Jaramillo Valbuena y Verónica Soriano Marín

Desarrollo de la Lectura Crítica para mejorar el aprovechamiento en los alumnos de primer año del nivel medio superior.....31
Minerva González Monroy

Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevistas biográfico-narrativas.....50
Érika Carvente Flores y Jaime Antonio Hernández Soriano

Comunidades de aprendizaje y práctica, ejercicio reflexivo para la formación docente.....71
Cecilia Ortega Díaz, Antonio Hernández Pérez, Mario Castillo Sosa y Oliva Maribel Ponce Milla

La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales.....85
Dulce Cleotilde Pérez Gómez y Rosa Leticia Moreno Nery

El estudio de la trayectoria escolar transitada a partir de los significados: un enfoque biográfico-narrativo.....102
Jocelyn Mendoza González

Ejercicio para la construcción de un estado del arte en el área educativa.....119
Nancy Silvia Esparragoza Bermejo

La naturaleza filosófica de la pregunta, análisis de sus potencialidades en pedagogía desde la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.....138
César Zavala Barrón, Mari Carmen Lule García y Anel González Ontiveros

PRESENTACIÓN

En el marco del Congreso Internacional de Educación *Modelos, Reformas, Tendencias de la Práctica Docente y la Investigación Educativa*, convocado por la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad de Oriente en la ciudad de Puebla, e instituciones hermanas, celebrado en junio de 2018, se generó un espacio de intercambio y diálogo en pro de los actores principales del hecho educativo, docentes y estudiantes, y ahora, con un papel protagónico, los investigadores educativos.

Con el propósito del Comité Organizador de conformar una comunidad académica y científica, a nivel nacional e internacional, que se rija por intereses comunes en términos de investigación, producción y difusión del conocimiento científico, desarrollado en el campo de la educación, se establecieron cinco ejes de análisis: I) Política y Políticas Públicas en Educación; II) Calidad, Acreditación y Gestión de la Educación; III) Metodologías en la Investigación Educativa; IV) Procesos y Actores en la Formación de Investigadores Educativos; y V) Educación Intercultural, Inclusiva e Innovadora *En, Desde y Para*, el Aula.

Así, como producto de este Congreso Internacional de Educación, se presenta la colección de cinco libros digitales por cada uno de los ejes de análisis mencionados. Cada uno de ellos compila los mejores capítulos dictaminados bajo la modalidad de "doble ciego", con la plena confianza de que los autores cumplen con los criterios éticos que demanda una publicación científica.

El presente tomo corresponde al eje de análisis *III. Metodologías en la investigación educativa*, cuya finalidad es difundir las contribuciones sobre métodos y técnicas de

investigación aplicadas en el campo educativo, que ofrezcan nuevas y mejores alternativas indagatorias, desde la revisión teórica y la inmersión empírica del enfoque de investigación propuesto. Este eje pretende centrar temáticas respecto a: 1) medición socieducativa y recogida de información: diseño y validación de instrumentos; 2) métodos cuantitativos, cualitativos y otros en la investigación educativa; 3) técnicas emergentes de análisis de datos; y 4) diseños innovadores en la investigación educativa.

Hablar de metodologías de la investigación educativa conlleva a hacer referencia a los enfoques existentes. El más antiguo, el enfoque cuantitativo, de corte positivista y deductivo, que puede desembocar en la generalización de los resultados a partir de una muestra representativa de la población. Se somete a prueba hipótesis y determina variables de estudio. Es un enfoque basado en el método científico tradicional, se apoya de procedimientos estadísticos y el investigador suele permanecer al margen del fenómeno de estudio. Un paradigma reduccionista que supone una realidad estática. Dentro de los diseños que se pueden abordar en este paradigma, destacan los experimentales y no experimentales, con alcances indagatorios de carácter exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Entre los instrumentos a emplear se hallan los cuestionarios, las escalas de medición y las pruebas estandarizadas, entre otros. Se encuentran las aportaciones de Howe, Reichardt y Rallis y Corbetta.

Otro enfoque que surge a partir de los años setenta es el cualitativo. Enfoque de carácter emergente e inductivo, busca interpretar la realidad social a partir de los sujetos. En él, las muestras tienden a ser a menor escala y son determinadas por el investigador. Su visión de la realidad es expansionista y holística, observa el fenómeno desde el interior de los hechos, y donde el investigador interacciona con los sujetos informantes. Los métodos que se implementan bajo este enfoque pueden ser: hermenéuticos, fenomenológicos, etnográficos, biográficos, teoría fundamentada e investigación-acción. En la investigación cualitativa, cada vez más, se perfeccionan las técnicas e instrumentos para la recolección de datos descriptivos. Entre las técnicas existentes se encuentran: la observación participante o no participante, la entrevista a

profundidad, los grupos de enfoque, los registros históricos y los documentos. Sus exponentes: Campbell y Fiske, Taylor y Bogdan, y Bryman y Burgess.

Ante el debate de la relevancia entre un enfoque y otro, surge el enfoque mixto, el cual se puede interpretar como integrador y complementario de los dos enfoques anteriores. Implica el uso de métodos, técnicas e instrumentos de ambos enfoques de forma paralela, concurrente o secuencial, dependerá de la intención del investigador. Los diseños existentes en este paradigma son: concurrentes, simultáneos, de triangulación y de complementariedad. Las inferencias llegan a ser más sólidas por la diversidad existente en el análisis de los datos. Es la suma de objetividad y la subjetividad en su máxima expresión y complejidad. Se encuentran las aportaciones de: Caracelli y Greene, Tashakkori y Teddlie, Reichardt y Cook, Reichardt y Cook, Greene, Creswell y Morse.

Cada enfoque pretende explicar los fenómenos que representan una problemática en el ámbito educativo; buscan solucionar y coadyuvar a mejorar los procesos educativos en beneficio de los sujetos y de la calidad educativa de una nación. Por otra parte, existen diversos mecanismos nacionales e internacionales que impulsan la investigación educativa. Entre los que destacan en el 2018 se encuentran eventos académicos como:

I. La XII Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores en Contextos de Diversidad e Incertidumbre de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) en Monterrey, Nuevo León.

II. El XV Congreso de Investigación Educativa de la Universidad Liberal, la Red Académica de Desastres en Tabasco y el Colegio de Postgraduados, Campus Tabasco y Campus Puebla.

III. El Congreso Internacional de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos (REDIECH) en Chihuahua, México.

IV. El Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE).

V. El VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa: Políticas y Prácticas de Producción y Circulación de Conocimiento de la Universidad Nacional del Comahue de la República Argentina.

VI. El Congreso Mundial World Education Research Association (WERA) 2018, en la Ciudad del Cabo, Sudáfrica.

VII. El Segundo Congreso Internacional de Investigación e Innovación Educativa (IIE) del Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL).

VIII. El V Congreso Internacional de Innovación Educativa (CIIE) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, en Monterrey, México.

Otro espacio para la difusión de la investigación educativa son las revistas indexadas o arbitradas, como la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL); *Revista de Investigación Educativa* (RIE), de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE); *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), a cargo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); *Perfiles Educativos*, del IISUE–UNAM; *Revista de la Educación Superior* (RESU), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); y *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos del Centro de Estudios Educativos. Así como los Estados del Conocimiento* que el COMIE publica, entre otros.

Existe un medio más: las becas para la investigación educativa. Son promovidas por instituciones, como: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México a través de las convocatorias de investigación científica básica 2017-2018, y la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Fundación UNAM (FUNAM) mediante la Beca de Capacitación en Métodos de Investigación SEP-UNAM-FUNAM 2018; así como las ofrecidas por la SEP, la Fundación UNAM, el Instituto

Politécnico Nacional (IPN), CONACYT y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y más.

El panorama anterior revela la importancia de la investigación educativa en la sociedad del conocimiento del siglo XXI, otorgando a la educación superior un papel relevante en la formación de investigadores, y en la promoción y difusión de la producción académica que generen; muestra de ello es el libro que se presenta: una producción universitaria que integra ocho capítulos, producto del Congreso Internacional de Educación.

El capítulo "Validez y fiabilidad de un instrumento para una metodología de evaluación de competencias" es producto de las tareas indagatorias de Cardona y Jaramillo de la Universidad del Quindío, Colombia, y de Soriano, por parte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Es un estudio de enfoque cuantitativo y corte transversal, que emplea la técnica de encuesta. Utiliza una muestra de profesores universitarios voluntarios de México y Colombia, cuya finalidad fue conocer su opinión sobre la metodología de evaluación de competencias bajo el enfoque socioformativo, que les permitiera determinar la validez y confiabilidad de su instrumento. Este texto muestra los resultados de la validez de dos tipos: de constructo, a través del análisis factorial mediante el método de componentes principales y la rotación Varimax; y de contenido mediante el índice de validez de contenido (IVC) del modelo de expertos de Lawshe (1975), así como los respectivos a la prueba de fiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach. Un aspecto importante a resaltar son sus fuentes de consulta metodológica, entre las que se encuentran Hernández, Fernández y Baptista (2010) de México, y Lawshe (1975), Martínez (2007), Morales, Urosa y Blanco (2003) de Madrid.

La aportación de González se titula "Desarrollo de la Lectura Crítica para mejorar el aprovechamiento en los alumnos de primer año del nivel medio superior", en el Estado de México, expone un estudio mixto de corte transversal, con la experimentación mediante cuatro grupos, una muestra no probabilística y decisional. Se aplicó durante cuatro meses una *Guía de lecturas*, para desarrollar la lectura crítica y así impactar en el desempeño académico de los alumnos, valorando el resultado mediante un examen de comprensión lectora de nueve

ítems, aplicado como pretest–postest, así como el nivel de aprovechamiento en la materia de métodos y pensamiento crítico, desde la cual se llevó a cabo la propuesta, con la orientación metodológica de Hernández, Fernández y Baptista (2014), de México.

Por otro lado, Carvente y Hernández presentan un trabajo de investigación cuantitativa, titulado" Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevista biográfico-narrativas", realizado en el nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se utiliza el coeficiente de Kappa de Cohen para calcular la fiabilidad en la construcción del sistema categorial mediante el análisis de contenido como método de interpretación para la construcción de significados, lo que proporciona un conjunto de reglas para asignar los códigos a las categorías de acuerdo a lo propuesto por Bardin (2002). Tiene como referentes a Rourke, Anderson, Garrison y Archer (2001), quienes proponen el método de contrastación del sistema categorial elaborado con el trabajo de los expertos, donde la estimación entre la asignación de códigos a las categorías y su agrupación en metacategorías debe coincidir entre sí. Otros referentes metodológicos son González (2006), Guba y Lincoln (1992; 2012) y Hartas (2010).

Lo anterior es muy novedoso, pues presenta un acercamiento más "objetivo" hacia lo subjetivo, otorgando fiabilidad y validez a las narraciones que hacen los profesores, acerca de su desarrollo profesional y práctica docente recogidos mediante entrevistas.

El trabajo titulado "Comunidades de aprendizaje y práctica, ejercicio reflexivo para la formación docente", de los investigadores Ortega, Hernández, Castillo y Ponce, de la Escuela Normal de Amecameca del Estado de México, es un ejemplo de metodología cualitativa aplicada. Recurre a la observación participante y la entrevista a profundidad para una triangulación de datos mediante la acción dialógica. Sus unidades de análisis son los docentes formadores y en formación de nivel preescolar, a través de la constitución de una comunidad de aprendizaje y práctica *in situ* y en línea, desde un enfoque constructivista sociocultural, que implicó la reflexión de la formación inicial docente en juego. Su referente metodológico es Vasilachis (2009) de Berlín, Alemania.

De igual manera, “La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales”, investigación realizada por Pérez y Moreno, presenta los resultados de una investigación documental sobre las técnicas e instrumentos de los diferentes métodos en los que se basa la investigación cualitativa, como son: el etnográfico, fenomenológico, estudio de casos, narrativa y teoría fundamentada, entre otros. Retoma autores como Albert (2006), Álvarez Gayou (2004), Bisquerra (2002), Briones (2002) Creswell (2012), Rodríguez, Gil y García (1996), Sandín (2003), Sandoval (2002), y Taylor y Bogdan (1990).

Estos últimos dos capítulos construyen conocimiento a partir de la lectura, el análisis, la reflexión e interpretación de documentos. El proceso de investigación documental según Morales, requiere “Un gran nivel de creatividad y originalidad, además de una gran capacidad de análisis, síntesis y reflexión” (2003, p. 4).

Para el desarrollo de un estudio exploratorio se requiere, como condición necesaria, un tema seleccionado y delimitado, justificado, producto de la documentación o de la reflexión personal. De igual manera, es necesario plantear un marco de referencia preliminar que permita orientar la recolección de la información y la redacción posterior del informe de la investigación (Morales, 2003).

La investigación titulada “El estudio de las trayectorias escolares transitadas a partir de los significados: un enfoque biográfico-narrativo”, de Mendoza, es un estudio exploratorio con enfoque cualitativo, que propone el abordaje de las trayectorias escolares de alumnos con desigualdad educativa, mediante la investigación biográfico-narrativo, con el objetivo de identificar, analizar y comprender desde la voz de los estudiantes, reconstruyendo la realidad social a partir de los significados construidos mediante las vivencias escolares. Propone considerar los testimonios de los estudiantes en el diseño y elaboración de estrategias y políticas educativas para abatir el abandono escolar. Dentro de sus referentes teóricos se encuentran: Baudouin (2016), Bernnard (2016), Connelly y Clandinin (1995), Hammersley y Athinson (1994), Huchim y Reyes (2013), Kornblit (2004) y Retamozo (2012).

El capítulo “Ejercicio para la construcción de un estado del arte en el área educativa”, presentado por Esparragoza, docente de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal de Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, y estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad La Salle Benavente, Puebla, trata de exponer la aplicación de la investigación documental en la construcción del estado del arte, un estudio exploratorio que muestra la contextualización, clasificación y categorización de la información que aportan artículos arbitrados o indexados sobre el objeto de estudio, esto a través del método epistemológico de análisis-síntesis. Se apoya con herramientas tecnológicas para una búsqueda asertiva. Sus referentes son: Jiménez (2004) de Bogotá y Molina (2005) de Colombia.

Finalmente, el capítulo “La naturaleza filosófica de la pregunta, análisis de sus potencialidades en pedagogía desde la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer”, de César Zavala Barrón, Mari Carmen Lule García y Anel González Ontiveros, donde se expone la naturaleza filosófica de la pregunta desde una perspectiva de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y sus influencias de Martin Heidegger.

Sin más preámbulo, agradecemos la atenta invitación a ser parte de este proyecto y realizar la presentación de los diversos y pertinentes temas de investigación educativa.

Nancy Silvia Esparragoza Bermejo

Jocelyn Mendoza González

Validez y fiabilidad de un instrumento para una metodología de evaluación de competencias

Sergio Augusto Cardona Torres

Sonia Jaramillo Valbuena

Verónica Soriano Marín

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos del proceso de elaboración y validación de un instrumento para una metodología de evaluación de competencias. El instrumento está estructurado en dos categorías con un total de 15 ítems. Su estructura teórica se fundamenta bajo los lineamientos pedagógicos y metodológicos del enfoque de competencias socioformativo. El instrumento fue validado en cuanto a fiabilidad, validez de contenido y validez de constructo. Para su validación, el instrumento fue aplicado a 31 profesores universitarios de México y Colombia, con formación a nivel de licenciatura, especialización, maestría o doctorado. Los resultados del análisis mostraron que el instrumento presenta una adecuada validez de contenido y de constructo, así mismo, muestra un alto índice de confiabilidad, por lo cual este instrumento puede ser utilizado para evaluar la opinión de los profesores en cuanto a una metodología para la evaluación de competencias bajo el enfoque socioformativo.

Palabras clave: Evaluación de competencias, fiabilidad, validez de contenido, validez de constructo.

Introducción

La evaluación es un proceso de recopilación de información cuyo propósito es hacer juicios sobre el estado actual de las cosas. En el contexto de los procesos educativos, la información recogida ayuda a los profesores, administradores académicos, responsables políticos y el público general, a inferir lo que los alumnos saben, presumiblemente con el fin de mejorar los resultados futuros (Pellegrino, 2002).

Durante las últimas décadas, se han identificado distintos enfoques pedagógicos por competencias (Gómez, 2005) (Díaz-barriga, 2011), en los cuales se identifican similitudes metodológicas para la evaluación, una de ellas es la valoración continua del desempeño del estudiante en contextos específicos (Cardona, Vélez y Tobón, 2014). Algunas de las propuestas identificadas buscan mejorar los problemas de la aplicación tradicional de la evaluación, la cual está orientada a la evaluación de temas y conocimientos disciplinares (Villardón, 2006), en otros casos a la memorización y medición de contenidos (Mcdonald, Boud, Francis y Gonnczi, 2000) o bien, a la valoración exclusiva del juicio sumativo (Ćukušić, Garača y Jadrić, 2014). Tobón (2010) identifica que en el proceso de evaluación existe una ausencia de lineamientos metodológicos que permitan y posibiliten un análisis del aprendizaje con base en criterios, evidencias y niveles de dominio.

Diversos autores (Reeves, 2000) (Joosten-ten Brinke *et al.*, 2007) (Tobón, 2013b) han desarrollado directrices que ayudan a explicar la naturaleza de la evaluación. Para Tobón (2013b), los propósitos generales de la evaluación de competencias deben estar orientados a determinar cómo se encuentran los estudiantes respecto a sus competencias previas, debe proporcionar realimentación en el proceso del desarrollo de las mismas y debe poder identificar como los estudiantes desarrollaron las competencias y cuál es su logro de desempeño.

En el enfoque socioformativo se propone el concepto de valoración para resaltar el carácter apreciativo, de reconocimiento y de formación que debe ser todo proceso evaluativo en el contexto social. En este modelo se enfatiza en evaluar a las personas con base en problemas del contexto, al inicio (evaluación de diagnóstico), durante el desarrollo de la formación (evaluación continua), al final de la formación (evaluación para la acreditación). El enfoque socioformativo fundamenta la evaluación en la metodología de proyectos formativos. Un proyecto formativo es un conjunto articulado de actividades que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado y contribuir a formar competencias en los estudiantes, esto con base en criterios y evidencias (Tobón, 2013b). Los proyectos formativos tienen diversos propósitos (Cardona, Vélez y Tobón, 2016):

- Realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber hacer con el saber conocer y el saber ser.
- Comprender y resolver problemas de la realidad acorde con los intereses de los estudiantes.
- Aprender a comprender y a construir la realidad como un tejido problémico, con afrontamiento de la incertidumbre.

La evaluación en los proyectos formativos se basa en niveles de dominio, los cuales orientan a los actores del proceso educativo en torno a la valoración de las competencias, desde lo más sencillo a lo más complejo, unificando los criterios de evaluación. Los niveles de dominio son: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico y se aplican tanto los criterios como a las competencias. En la tabla 1, se describen las principales características de los niveles de dominio (Tobón, 2010).

Tabla 1. Niveles de dominio de competencia

Nivel	Características
Receptivo	La persona actúa ante los problemas con algunas nociones teóricas.
Resolutivo	La persona actúa ante los problemas comprendiendo los procedimientos elementales. Se resuelven problemas sencillos del contexto.
Autónomo	La persona actúa con autonomía y criterio propio ante los problemas.
Estratégico	La persona actúa ante los problemas logrando impacto. Se consideran las consecuencias de diferentes opciones de resolución de problemas en el contexto.

Fuente: Tobón, 2010.

La evaluación en los proyectos formativos está basada en evidencias, las cuales son valoradas mediante instrumentos tales como las rúbricas. Las rúbricas son tablas de doble entrada que buscan determinar el nivel de dominio que posee un estudiante respecto a la resolución de un problema e identificar las acciones de apoyo para lograr el mayor desempeño posible.

Asimismo, en un proyecto formativo es posible aplicar tres tipos diferentes de evaluación de acuerdo con los agentes que en ella intervienen, siendo estos tipos: la autoevaluación (Ćukušić *et al.*, 2014), la coevaluación (Rodríguez, Ibarra y García, 2013) y la heteroevaluación (Tobón, 2013a).

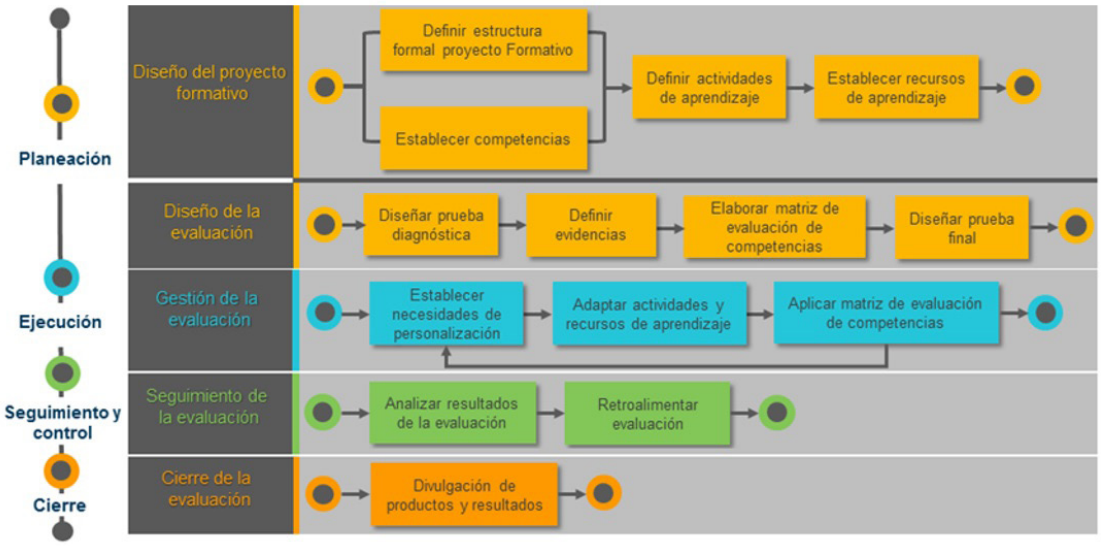
En la revisión del estado del arte, se identifican limitantes que se ubican en el marco de referencia respecto a la evaluación de competencias. Se reconoce la carencia de una metodología que permita definir un conjunto de actividades para la formación y evaluación de competencias.

Con base en el referencial teórico, se propone una metodología para la evaluación de competencias en la cual se establece el conjunto de elementos estructurales y funcionales que definen las actividades a realizar durante un proceso de evaluación de competencias. El flujo de actividades permite que los docentes adopten, realicen el diseño y ejecución de un proceso de evaluación, mediante instrumentos que permiten reunir información sobre el desempeño del estudiante. Así mismo, en la metodología se especifican las actividades que permiten realizar

seguimiento sobre el progreso y logro de la competencia, con la debida realimentación. También está concebida para que los estudiantes participen de forma activa en la evaluación.

La metodología se estructuró en cuatro fases: planeación, ejecución, seguimiento y control, y cierre. En cada una de ellas se plantearon actividades y tareas orientadas a la elaboración de una evaluación de competencias. En la figura 1, se presentan las fases, las actividades y las tareas de la metodología, la cual se explica detalladamente en Cardona (2017).

Figura 1. Metodología para la evaluación de competencias



Fuente: Cardona, 2017.

En este trabajo se hace énfasis en analizar la opinión de los profesores con relación a la metodología de evaluación de competencias. Para ello, es necesario contar con un instrumento que permita conocer, a través de la perspectiva de los profesores, cuáles son los elementos estructurales más significativos de la metodología para la evaluación de competencias. El instrumento se estructuró bajo dos categorías: (1) elementos esenciales de la metodología de proyectos formativos y (2) metodología de evaluación de los proyectos formativos, ambos fundamentados teóricamente en los fundamentos de la metodología de proyectos formativos. El instrumento fue validado en cuanto a confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo.

Para determinar la validez de constructo se aplicó un análisis factorial mediante el método de componentes principales y la rotación Varimax, mientras que para la validez de contenido se aplicó la fórmula de Lawshe y para la fiabilidad se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach. El instrumento fue aplicado a 31 profesores universitarios de México y Colombia.

1. Desarrollo metodológico

Se realizó un estudio de corte transversal, el cual, como plantea (Martínez, 2007), es un estudio que se efectúa sobre una situación y población concreta en un momento determinado, recogiendo datos una sola vez de cada sujeto en estudio. Se aplicó el método de investigación basado en encuesta, mediante el cual se recolectó información de una muestra de profesores para conocer su opinión sobre la metodología de evaluación.

Para el análisis del instrumento se considera la validez y la fiabilidad. La validez de contenido refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), la cual, para este trabajo, se realizó mediante juicio de expertos. Con respecto a la validez de constructo, Hernández *et al.* (2010) señalan que este tipo de validez se refiere al grado en el que una medición se relaciona con otras mediciones, acorde con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos o constructos objeto de estudio. La validez del constructo aplicando la técnica de análisis factorial, y partir de los datos generados por los profesores. Para determinar la fiabilidad del instrumento y con ello constatar la consistencia interna de los ítems del instrumento, se realizó un análisis de fiabilidad basado en el coeficiente alfa de Cronbach.

2. Muestra

La muestra corresponde a 31 profesores que participaron voluntariamente en la validación de la metodología de evaluación. El 59.5% son hombres y el 40.5% son mujeres. Con relación a la

edad se encuentra que los profesores están entre los 23 y los 48 años. El nivel de formación de los profesores mostró que el 9.7% tienen formación a nivel de doctorado, el 38.7% tienen título de maestría, el 32.3% especialización y el 19.3% tienen título de pregrado.

3. Definición y selección de las categorías

El instrumento se especificó en dos categorías, las cuales se basan en la metodología de proyectos formativos. La primera categoría se compuso de aspectos relacionados con los elementos estructurales de la metodología de proyectos formativos y la segunda categoría se compuso de aspectos relacionados con la metodología de evaluación. Inicialmente la primera categoría estaba constituida por 8 ítems y la segunda categoría por 14 ítems, por lo tanto, la primera versión del instrumento quedó constituida por un total de 22 ítems.

El proceso de socialización de la metodología tuvo una duración de 4 semanas. Los profesores recibieron una capacitación en línea, de acuerdo a las fases y actividades de la metodología de proyectos formativos y la metodología de evaluación.

3. Validez de contenido

Para la validez de contenido, el instrumento fue sometido a valoración de 8 profesores universitarios que debían evaluar cada uno de los ítems en una escala cuantitativa de 1 a 5, así mismo, se proporcionó una sección en la cual se solicitaban sugerencias al instrumento. (Lawshe, 1975), desarrolló un modelo matemático que se basa en la opinión de una muestra de expertos para determinar si el ítem es pertinente o no para medir el constructo objeto de estudio. Para 8 expertos el modelo de Lawshe establece un índice de validez de contenido de 0,75. Se identificó que para la primera categoría tres ítems fueron eliminados y para la segunda categoría se eliminaron cuatro ítems, considerando que presentaron un valor inferior al mínimo

establecido por el modelo de Lawshe, con respecto a la validez. El instrumento definitivo quedó constituido por 15 ítems. La primera parte del instrumento se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Elementos esenciales de la metodología de proyectos formativo

Ítems relacionados con la metodología de proyectos formativos
1. La metodología de proyectos formativos posee una estructura que permite definir una propuesta de formación por competencias.
2. La metodología de proyectos formativos posibilita la definición de las competencias a formar.
3. La metodología de proyectos formativos permite la definición del problema de contexto acorde con el nivel de formación del estudiante.
4. La metodología de proyectos formativos permite la definición de las actividades de aprendizaje a realizar en cada una de las fases del proyecto.
5. La metodología de proyectos formativos favorece la definición de los recursos de aprendizaje que apoyan el desarrollo del proyecto.
6. La metodología de proyectos formativos facilita la definición de las evidencias esperadas.

Fuente: elaboración propia.

La segunda categoría consta de 9 ítems, los cuales están relacionados con el proceso de evaluación y los cuales se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Elementos del proceso de evaluación

Ítems relacionados con la evaluación
7. La metodología de evaluación permite definir los criterios para la evaluación de las evidencias del proyecto formativo.
8. La metodología de evaluación permite formular los indicadores de nivel de dominio para cada uno de los criterios considerados en las evidencias.
9. La metodología de evaluación posibilita que la autoevaluación de evidencias se realice con base en los criterios definidos en el mapa de aprendizaje.
10. La metodología de evaluación posibilita que la coevaluación de evidencias se realice con base en los criterios definidos en el mapa de aprendizaje.
11. La metodología de evaluación permite que la heteroevaluación de evidencias se realice con base en los criterios definidos en el mapa de aprendizaje.
12. La metodología de evaluación permite que el profesor realice retroalimentación de las evidencias definidas en el proyecto formativo.
13. La metodología de evaluación favorece que los compañeros del curso realicen retroalimentación de las evidencias definidas en el proyecto formativo.
14. La metodología de evaluación permite establecer diferentes momentos de evaluación (inicio, continua y final) para determinar el nivel de competencia del estudiante.
15. La metodología de evaluación favorece el uso de diferentes instrumentos para la valoración de evidencias.

Fuente: elaboración propia.

4. Prueba piloto del instrumento

Se realizó una prueba piloto con 14 profesores universitarios. La consistencia interna de los ítems del instrumento se basó en el coeficiente alfa de Cronbach. El coeficiente resultante fue 0.807, por lo que la fiabilidad puede considerarse aceptable, teniendo como referente que una encuesta de este tipo puede estar desde un 0.70 (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

5. Resultados

Para la validez de constructo se aplicó un análisis factor aplicando el método de componentes principales y la rotación Varimax. Para la fiabilidad se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach. En análisis de los resultados se realiza con las respuestas proporcionadas por los 31 profesores de la muestra.

6. Validez de constructo

La técnica para la validez se realizó mediante análisis factorial, el cual permite identificar las propiedades homogéneas de las variables objeto de estudio. El análisis permitió identificar los ítems que conservan propiedades comunes. Se verificaron los supuestos estadísticos y se analizaron los factores extraídos producto de la rotación de componentes. Los supuestos estadísticos para el análisis factorial fueron:

- El coeficiente de correlación entre las variables independientes se encuentra en alto y muy alto. El coeficiente del determinante de la matriz de correlaciones fue 0.00000.
- La prueba de esfericidad Bartlett para probar la hipótesis que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, indica que el nivel de significación obtenido es de p-valor = 0.000, con un chi cuadrado aproximado de 292.62. A partir de lo cual se puede afirmar que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad.
- El índice de adecuación muestral KMO de 0.746, permite afirmar que es posible realizar el análisis factorial.
- El índice de adecuación muestral de la diagonal principal de la matriz de correlaciones anti-imagen, tiene coeficientes superiores a 0.65, a excepción de la variable (p14=0.576), fuera de dicha diagonal los coeficientes son bajos. Por lo que se concluyó que la muestra es adecuada para aplicar el análisis factorial.

Los resultados obtenidos, permitieron afirmar que los supuestos estadísticos se cumplen para la extracción de los factores.

A continuación, se analizan los factores extraídos producto de la rotación de componentes. Las comunalidades de cada variable expresan la proporción de varianza que puede ser explicada por el modelo factorial. La extracción de las comunalidades permitió identificar cuáles de las variables son mejor y peor explicadas por el modelo. La variable p4 es la que peor se explica en el modelo, debido a que se puede sustentar el 43.7% de su variabilidad inicial. La variable p1 es la que mejor se explica en el modelo con una variabilidad del 89.9%. El resto de los ítems del instrumento se explican con una variabilidad superior al 54.0%. El método de extracción de los componentes se realizó mediante el análisis de componentes principales.

La tabla 4 muestra los porcentajes de varianza de cada uno de los factores. Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que esta explicada por cada factor y los porcentajes de varianza explicada de cada factor se obtienen dividiendo su autovalor por la suma de los autovalores. Se extraen tantos factores como autovalores mayores que 1 en la matriz. Se identificaron 3 autovalores mayores a 1, por tanto, se extraen 3 factores que explican el 64.5% de la varianza total de los datos.

Tabla 4. Varianza total explicada del instrumento de la metodología

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.009	40.057	40.057	6.009	40.057	40.057	3.559	23.725	23.725
2	2.123	14.153	54.211	2.123	14.153	54.211	3.221	21.474	45.199
3	1.545	10.301	64.512	1.545	10.301	64.512	2.897	19.313	64.512
4	1.051	7.004	71.516						
5	.870	5.803	77.319						
6	.821	5.473	82.791						
7	.623	4.150	86.942						
8	.549	3.661	90.602						
9	.478	3.187	93.789						
10	.378	2.523	96.312						
11	.238	1.584	97.896						
12	.126	.838	98.734						
13	.085	.564	99.298						
14	.072	.482	99.780						
15	.033	.220	100.000						

Fuente: elaboración propia.

La matriz de componentes rotados permitió clarificar la estructura del instrumento y del constructo. El método de extracción utilizado fue el análisis de componentes principales, el cual permite simplificar la estructura del conjunto de variables objeto de estudio. El propósito del análisis es explicar la proporción de la varianza total en las variables. En la tabla 5 se presenta la matriz de componentes rotados.

Tabla 5. Matriz de componentes rotados

Variable	Componente		
	1	2	3
p1	.933		
p3	.925		
p5	.639		
P6	.448	.440	
p4	.423	.348	
p11		.864	
p10	.566	.667	
p2	.607	.657	
p9		.654	
p12	.346	.489	
p7		.454	.380
p13			.884
p14			.870
p15		.467	.680
p8		.379	.609

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó el método Varimax, el cual simplifica la interpretación de los factores y optimiza la solución. La extracción de los factores se obtuvo mediante 6 iteraciones. El método de extracción generó 3 componentes o factores. El primer factor está constituido por variables asociadas a elementos esenciales de la metodología de proyectos formativos. Los factores 2 y 3, están constituidos por variables relacionadas con la metodología de evaluación de los proyectos formativos. El ítem p2 se ubicó en el segundo factor; sin embargo, teniendo en cuenta que este no hace parte del constructo del componente, el mismo se descarta del componente. La estructura de los componentes del análisis factorial muestra que, a través de los tres primeros, se puede explicar el 64.5% de la variabilidad total.

7. Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad del instrumento se verificó con base en las apreciaciones de 31 profesores universitarios. Para constatar la consistencia interna de los ítems del instrumento, se realizó un análisis de fiabilidad basado en el coeficiente alfa de Cronbach. Los ítems del instrumento tuvieron discriminación positiva para el coeficiente alfa, por lo tanto, un alto grado de consistencia interna. El coeficiente resultante fue 0.887, por lo que la fiabilidad puede considerarse aceptable, teniendo como referente que una encuesta de este tipo puede estar desde un 0.70 (Morales *et al.*, 2003). En la tabla 6 se presentan los estadísticos de los elementos del análisis de fiabilidad.

Tabla 6. Matriz de componentes rotados

Ítem de la pregunta	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
p1	59.774	32.181	.876
p2	59.710	31.813	.875
p3	59.710	32.213	.878
p4	59.871	32.783	.883
p5	59.871	32.449	.883
p6	59.806	32.761	.877
p7	59.581	33.518	.884
p8	59.645	31.703	.877
p9	59.677	33.092	.879
p10	59.774	32.581	.879
p11	59.710	33.480	.885
p12	59.774	32.981	.879
p13	59.871	32.183	.879
p14	59.903	33.624	.889
p15	59.774	32.181	.879

Fuente: elaboración propia.

El alfa de Cronbach en caso de eliminar algún elemento sigue teniendo discriminación positiva. Asimismo, la varianza de la escala es homogénea en caso de eliminarse algún elemento.

Conclusiones

La metodología de evaluación estableció el conjunto de elementos estructurales y funcionales que pueden intervenir en un proceso de evaluación de competencias. La validación con los profesores universitarios fue realizada por medio de un proceso de socialización y puesta en práctica de los lineamientos pedagógicos de la metodología de evaluación.

El instrumento para la valoración de una metodología de evaluación de competencia, es un instrumento que cumple las propiedades psicométricas de validez. Desde el contexto de la validez de contenido, el instrumento permite evaluar los aspectos relacionados con los elementos estructurales de la metodología de proyectos formativos y los aspectos relacionados con la metodología de evaluación. Los índices de validez de contenido superiores a 0,79, y los cuales fueron obtenidos a través del modelo matemático de (Lawshe, 1975), muestran que superan el índice establecido (0,75) para una validación realizada con 8 expertos.

Con relación a la validez de constructo, la aplicación del análisis factorial al instrumento permitió identificar mediante 6 iteraciones, la extracción generó 3 factores. En el análisis factorial se verificó el cumplimiento de los supuestos estadísticos y se estableció la validez de constructo. La estructura de los componentes del análisis factorial muestra que, a través de los tres primeros, se puede explicar el 64.5% de la variabilidad total, lo cual es un porcentaje considerado como válido. Estos factores están en correspondencia con los constructos teóricos que soportan la metodología de evaluación. El primer factor alineó variables asociadas a la metodología de proyectos formativos. Los factores restantes están acordes con la metodología de evaluación de los proyectos formativos. Un caso especial se identifica con el ítem p2 (la metodología de proyectos formativos posibilita la definición de las competencias a desarrollar), pues el análisis factorial lo ubicó en el segundo factor, sin embargo, este ítem se considera que no hace parte del constructo teórico del factor. Por ello, se descarta el ítem para posteriores aplicaciones del instrumento.

Con relación a la fiabilidad del instrumento, para cada uno de los factores se determinó la consistencia interna de los ítems. El primer factor, elementos esenciales de la metodología de proyectos formativo, tiene un coeficiente alfa de Cronbach fue 0.887, para los factores dos y tres: elementos del proceso de evaluación, tienen un coeficiente alfa de Cronbach de 0,806 y 0,901, respectivamente. Estos coeficientes permiten afirmar un alto índice de fiabilidad para todo el instrumento y por tanto se constituye en instrumento confiable para valorar la metodología de evaluación de competencias bajo el enfoque socioformativo.

Referencias bibliográficas

Cardona, S. (2017). *Metodología para la evaluación de competencias soportada en un ambiente de aprendizaje virtual adaptativo*. Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2014). Proceso de evaluación de competencias basado en proyectos formativos. *Ingeniería E Innovación*, *2* (1), 9-18.

Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, *52* (2), 423-447. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.763

Ćukušić, M., Garača, Ž. y Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers & Education*, *72*, 100-109. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.018

Díaz barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *2* (5), 3-24.

Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para Las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, *8*, 45-66.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw Hill.

Joosten-ten Brinke, D., van Bruggen, J., Hermans, H., Burgers, J., Giesbers, B., Koper, R. y Latour, I. (2007). Modeling assessment for re-use of traditional and new types of assessment. *Computers in Human Behavior*, *23* (6), 2721-2741. https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.08.009

Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*, 563-575.

Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Centro de). Madrid.

Mcdonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonnczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín de Cinterfor*, *149*, 41-72.

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guia práctica*. Madrid: La muralla.

Pellegrino, J. (2002). Knowing what student knows. *Issues in Science and Technology*, *2*, 48-52.

Reeves, T. (2000). Alternative Assessment Approaches for Online Learning Environments in Higher Education. *Journal of Educational Computing Research*, *23* (1), 101-111.

Rodríguez, G., Ibarra, S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación En Educación*, *11* (2), 198-210.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias* (Tercera Ed). Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias* (Cuarta Ed). Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2013b). *La evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Editorial Santillana.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, *24*, 57-76.

Desarrollo de la Lectura Crítica para mejorar el aprovechamiento en los alumnos de primer año del nivel medio superior

Minerva González Monroy

Resumen

Este trabajo de investigación surge de la necesidad detectada respecto a los niveles de comprensión lectora de los alumnos en Educación Media Superior y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de PISA y Enlace. Se diseñó y aplicó un instrumento para desarrollar la lectura crítica y así impactar al desempeño académico. El tipo de investigación fue mixto y la selección de la muestra fue no probabilística y decisional. El instrumento de aplicación llamado "Guía de lecturas", validado de manera experimental. El proyecto fue de corte transversal bajo el enfoque constructivista y basado en el paradigma de Calidad Educativa. Consta de cuatro etapas: diagnóstico, aplicación, retroalimentación y ajustes, y resultados finales.

Palabras clave: Desempeño académico, calidad educativa.

Introducción

Uno de los pilares en los planes y programas educativos es la comprensión lectora como medio para acceder al conocimiento. Es importante considerar que no podemos lograr un buen nivel

de comprensión lectora si no tomamos en cuenta algunos aspectos como la edad del lector, la realidad cognitiva, (esto viene desde etapas muy tempranas) y el origen sociocultural, ya que la lectura estimula el desarrollo emocional y la imaginación (Guillén, 2008). En la etapa de los 7 a los 12 años, según Piaget (1981), los niños resuelven los problemas considerando los tres aspectos básicos del razonamiento: identidad (que permanece igual), compensación (si se va a realizar un cambio en una dirección, será compensado con un cambio en otra dirección) y reversibilidad (se puede cambiar lo que se realizó).

Es necesario revisar múltiples aspectos además del contexto como serían las habilidades que poseen los estudiantes en cuanto a la lectura, ya que se ha podido observar que estas son deficientes; por lo que en esta investigación se propone llevar a cabo un proceso lector que va de menor a mayor complejidad, de acuerdo al diagnóstico de la población de estudio (alumnos de primer año del turno vespertino de la Escuela Preparatoria Oficial N° 6, ubicada en el municipio de Zinacantepec, Estado de México).

Respecto a la lectura crítica se hace necesario darse a la tarea de facilitar el proceso, y basándonos en un enfoque constructivista podremos decir que el alumno produce el conocimiento con base en sus creencias y experiencias en diversas situaciones. La lectura crítica es un proceso en el que se evalúa lo leído y se establece un juicio de opinión, donde intervienen los conocimientos previos, sumados a los que se están adquiriendo y que arrojarán un tipo de conocimiento, haciendo que la actividad no solo sea de comprensión, sino que proporcione los elementos necesarios para desarrollar el pensamiento crítico. El pensamiento crítico implica que aquel que tiene un propósito claro y una pregunta definida; cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad (Paul y Elder, 2007). A partir de ello, se generaron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características de los alumnos de primer año de la Educación del Nivel Medio Superior en cuanto a su contexto social- familiar, su género y edad?

- ¿En qué proporción la lectura crítica permite a los estudiantes transitar al pensamiento crítico y cómo esto incide en los resultados académicos y la deserción?

Por consiguiente, se desprendieron los siguientes objetivos:

- Realizar un diagnóstico de la población de estudio.
- Implementar estrategias para transitar de la comprensión lectora a la lectura crítica.
- Favorecer el análisis y la actitud crítica en los estudiantes del grupo experimental.

Se generó la siguiente hipótesis de trabajo: Si logramos que los alumnos del primer año de educación media superior realicen una lectura crítica, entonces mejorará su aprovechamiento.

Finalmente se logró comprobar la eficiencia del instrumento aplicado, como se observa en los resultados, ya que los alumnos del grupo experimental mejoraron su aprovechamiento en la materia de métodos y pensamiento crítico, la cual se tomó como referente para este estudio. La contribución al campo educativo es en función de los resultados obtenidos ya que se puede mejorar el rendimiento académico a través de la aplicación de instrumentos cómo la guía empleada para este trabajo.

1. Desarrollo

La lectura crítica se caracteriza por ser activa y no pasiva, es decir que despierte el interés y la motivación de quien la hace, de forma cada vez más profunda. En el apartado teórico apartado se revisan algunos de los fundamentos teóricos conceptuales que abrigan el objeto de estudio *La Lectura Crítica*, razón de ser de esta investigación.

Para ello, de acuerdo con el tipo de modelo educativo que se imparte en la Escuela Preparatoria donde surge el trabajo, se parte de precisar que es el constructivismo para seguir con el desarrollo cognitivo, los procesos metacognitivos, la lectura (tipos, fundamentos, didáctica, estrategias y condiciones) y la lectura y pensamiento críticos.

El constructivismo es el modelo educativo con el que operan las Escuelas Preparatorias Oficiales (EPOS) en México y es una corriente pedagógica, que se basa principalmente en la necesidad de entregar a los alumnos herramientas (generar andamiajes), para que ellos puedan resolver posteriormente algunos problemas; y donde la enseñanza se percibe como un proceso activo e interactivo en el que el alumno genera su propio conocimiento. Se trata entonces de que los alumnos participen activamente en la construcción de su conocimiento, sin embargo, como vimos en la sección del problema, realmente esto no es tan sencillo que ocurra en nuestras escuelas porque hace falta entre otras cosas un tipo de lectura que vaya más allá del nivel de comprensión.

Para Jean Piaget (1981), el aprendizaje es un proceso de construcción constante de nuevos significados (Regarder, 2016), por lo que puede cambiar nuestra concepción de las cosas dependiendo de la nueva información que llegue a nosotros, y en donde nuestros conocimientos previos tienen una función primordial, permitiéndonos estructurar nuestros pensamientos en base a lo que conocemos y la nueva información creando un círculo virtuoso donde a mayor información mejores conocimientos.

Es necesario considerar el capital cultural; término introducido por Pierre Bourdieu (1998) referente a la acumulación de cultura propia de una clase, que se adquiere mediante la socialización de los individuos, ya que influye en los procesos del pensamiento y la madurez intelectual de los mismos, y esto aunado al ambiente que los rodea, determina algunas de las habilidades con las que cuentan para procesar la nueva información.

Hay que considerar que un desarrollo constante del niño, se da producto de su interacción con el medio en que se desenvuelve y el ajuste constante de los estímulos que suceden en su entorno. Piaget señala que las etapas sugeridas son períodos normativos y que su aparición depende de múltiples circunstancias que rodean al niño, como lo serían: la experiencia activa; es decir, si el niño puede interactuar alguna experiencia con su realidad, esto va a ocasionar un proceso de asimilación y ajuste, el cual provocará cambios cognoscitivos (Woodfolk, 2010). Existen otros factores asociados a estos cambios como son:

- La interacción social, la cual puede ser de muchos tipos, sin embargo, la que nos ocupa es la que se da dentro del recinto educativo, con los compañeros de clase y con el docente principalmente.
- Equilibrio, el cual consiste en una situación de regulación y ajuste de las nuevas experiencias con los conocimientos previos.
- El desarrollo afectivo, es el que determina muchas veces el curso de la actividad intelectual, ya que influye desde el interés que muestra el joven en determinadas situaciones hasta la conducta del mismo, la cual no puede ser generada sin la intervención de las estructuras y la actividad intelectual (razonamiento).

La etapa de las operaciones formales se caracteriza por el razonamiento científico y la elaboración de hipótesis y refleja una comprensión de la causalidad altamente desarrollada, los adolescentes ya pueden lograr un razonamiento tanto deductivo, como inductivo de manera sistemática, es decir, exploran todas las posibilidades (Wadsworth, 1992). También son capaces de la abstracción reflexiva, mecanismo mediante el cual se lleva a efecto la construcción cognoscitiva; trascendiendo lo observable, provocando una reorganización mental, sustentada en los conocimientos disponibles. El uso y comprensión de analogías, proporciones y probabilidades aunados a la formación de la personalidad y del desarrollo moral en donde ya pueden codificar las reglas y distinguir la mentira, la justicia y emitir sus propias opiniones de los mismos los lleva a situaciones idealistas; las cuales empiezan a entender hasta su inserción en el mundo laboral formal cuando el egocentrismo que caracteriza esta etapa, (el cual no le permite distinguir entre su mundo y el mundo “real”), desaparece al poner en práctica sus teorías y ajustarlas a la situación (Piaget, 1981).

Debido a esta capacidad de abstracción y reflexión que ya deben poseer los jóvenes, se puede estimular esta condición para que mejore a través de la práctica continua y la retroalimentación.

Un aspecto importante a considerarse en el proyecto es la metacognición, que propiamente dicho es el conocimiento que deriva del conocimiento previo, como se explica a continuación.

La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y, por consiguiente, la regulación y organización de esos procesos en relación con los objetos cognitivos (Rosales, 2017). Según Alicia Peredo, vendría siendo como el conocimiento de los propios recursos cognitivos y su compatibilidad con lo que se desea realizar, es decir una estrategia para alcanzar un objetivo (Peredo, 2007). Esta autora propone tres aspectos que identifican a la metacognición, los cuales serían:

a) La capacidad de un individuo de identificar y resolver de manera exitosa un problema.

b) Los mecanismos de autorregulación del aprendizaje.

c) El desarrollo y uso de estrategias compensatorias (Baker y Brown, 2007).

La metacognición no solo trata del conocimiento en sí, sino también del proceso de la regulación del conocimiento mismo, las estrategias para favorecer el aprendizaje y los procesos que conducen al estudiante a la regulación de su propio conocimiento y el mejoramiento de su desempeño en las diversas actividades escolares esto responsabiliza de manera activa al estudiante de su propio aprendizaje, lo que es conocido como procesos meta cognitivos (Alvarado, 2003).

Entonces la metacognición abarca múltiples aspectos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, proporcionando indicadores para el primero y herramientas para el segundo, es tan sencillo como llevar los conocimientos a la práctica, la labor del docente entonces sería facilita el proceso y supervisar que se cumpla adecuadamente.

En términos de lectura el primer componente metacognitivo comprende los conocimientos que el sujeto conoce en la actividad de la lectura, el lector puede expresar reflexiones (autoevaluación), lo cual introduce a un segundo componente que es la regulación en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación (Alvarado, 2003).

Para que el aprendizaje sea perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad existe el programa de desarrollo de habilidades del pensamiento, el cual es un conjunto de procesos que propician el desarrollo de diferentes tipos de estructuras cognitivas entre las cuales podemos encontrar el razonamiento, el pensamiento estratégico, el manejo de la información y la adquisición de conocimiento entre otras. Son habilidades Meta cognoscitivas centradas en el aprendizaje y encaminadas a la autoformación, la confianza en sí mismo y el interés por el medio. El aprendizaje consiste en activar la mente de la persona para que interactúe con los estímulos de manera intencional y sistemática. Como se trabajó en la guía de lecturas.

Diríamos que la lectura es un proceso dinámico, interactivo, íntimamente relacionado con las propuestas de la teoría constructivista dado que la lectura, no es una simple decodificación o recepción de mensajes; sino que es un proceso que abarca varios niveles y contribuye al desarrollo de la mente debido a que implica una actividad del cerebro, y la cual se logra después de tener algún período de "entrenamiento", como se explica mejor en el apartado de los procesos metacognitivos. Esto confiere en la mayoría de las ocasiones, echar mano de los conocimientos previos. Leer requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender, deducir, analizar, descubrir, cuestionar, etcétera; se trata de construir en base a la práctica guiada y constante, y así sentar las bases para el nuevo conocimiento.

El proceso de la lectura se va construyendo con la experiencia y habilidades del lector, se puede decir que un lector activo, emplea su bagaje experiencial y emplea un factor responsable de la calidad, que resulta de la comprensión de los objetivos o intenciones del autor.

El control de la comprensión, que sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende hacer, hace que la tarea resulte por sí misma motivadora. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida que su lectura le informa, finalidad clara de aprender, controlar y demostrar lo que se ha aprendido.

La UNESCO por su parte al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que "Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los

seres humanos" (ONU, 2004). En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso

2. Diseño metodológico

Ya que el constructivismo se vale de una serie de estrategias para aprender a aprender cómo serían, por ejemplo: las preguntas literales y exploratorias. Consiste en generar nuevos conocimientos basados en la propia experimentación y los conocimientos previos de cada individuo; es junto con la metacognición el fundamento teórico de este trabajo.

Kabalen y Sánchez (1998) proponen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y analógico. Proponen que la ejercitación disciplinada y consciente de los diferentes niveles de comprensión de lectura conducirá al estudiante a desarrollar sus propias estrategias y aplicarlas en los diferentes textos. Proponen que los alumnos sigan con las estrategias de manera individual, con el monitoreo del profesor, quién decidirá los tiempos propicios para llevar a cabo el trabajo. También proponen tres momentos de actividad: introducción, aplicación y cierre en cada actividad, ellas también proponen un desarrollo gradual en el nivel de complejidad para ir desde una lectura literal hasta llegar a una lectura crítica.

En cuanto a la lectura eficiente la comprensión es la meta final de toda lectura, la cual incluye la capacidad de recordar detalles específicos, reconocer secuencias, determinar las ideas principales e inferir o pensar con sentido creador. Dentro de los aspectos que facilitan o dificultan la lectura, como son los materiales seleccionados para dicho fin, y con respecto al lector los factores que influyen son tanto psicológicos (estado de ánimo, motivación, interés, capacidad de concentración, etcétera) fisiológicos (aspectos tanto neurológicos como físicos como el cansancio, defectos visuales, alimentación, etc.) Los antecedentes del lector, por

ejemplo, el grado escolar y los hábitos de lectura (Nuñez, 1996). Se trata entonces de eficientar la lectura al grado de que sea lectura crítica.

Beth Atwood (1990) señala que es conveniente extraer toda la información posible de un texto, que se debe proporcionar a los sujetos una guía de preguntas para facilitar dicho proceso, que la información debe contextualizarse en la realidad y propone, para el caso de la lectura crítica una serie de actividades en donde primero va desde la decodificación del mensaje, identificando los componentes de la comunicación y los períodos de tiempo implicados, hasta la comprensión de la interacción entre los diversos componentes y el impacto del tiempo en los mismos. Los aspectos mencionados fueron considerados al momento de elaborar la guía de lecturas la cual se realizó por secciones, en cada sección hay una actividad propuesta con materiales, preparación, participación de los estudiantes, aplicación y evaluación.

3. Unidad de análisis

El tipo de investigación fue mixto ya que se abarcaron tanto aspectos cualitativos como cuantitativos; la selección de la muestra fue no probabilística y decisional, fue seleccionada de acuerdo a las necesidades de la comunidad de estudio. Experimental, ya que se trabajó con un grupo experimental al cual se le aplicó la estrategia y un grupo de control, el cual solo fue evaluado antes y después de aplicar el instrumento propuesto. De corte transversal, ya que se llevó a cabo durante un semestre (semestre par del nivel bachillerato, en la población de estudio). Con un enfoque constructivista, ya que se pretendió que el alumno participara activamente en la construcción de sus aprendizajes, valiéndose tanto de su propia experiencia como de las estrategias sugeridas en el instrumento y basado en el paradigma de calidad educativa, debido a que se mejoraron las condiciones de aprovechamiento de los alumnos.

Respecto a la población de estudio ubicada en el municipio de Zinacantepec, la cual es semiurbana, se puede referir en cuanto a la actividad educativa, que solo el 1.9% de la población se encuentra inscrita en el nivel medio superior (bachillerato). La escuela Preparatoria Oficial

N° 6, es una escuela pública, cuenta con ambos turnos: matutino y vespertino; en este último se realizó el trabajo de investigación.

Al momento de iniciar existían 203 alumnos en primer año. Todos los integrantes de los cuatro grupos, solteros, sin hijos y más de un 78% pertenecientes a localidades ubicadas en el municipio de Zinacantepec. El 76% de los alumnos viven en familias nucleares (es decir con ambos padres), de los cuales el 70% tienen ingresos medios; el criterio para considerar los ingresos es el proporcionado por el departamento de orientación bajo el siguiente tabulador:

Nivel de ingresos bajo: de 1000 a 3000

Nivel de ingresos medio: de 3001 a 5000

Nivel de ingresos alto: más de 5000

El 83% de la población cuenta con acceso a computadora e internet en sus domicilios, un 8% de los alumnos trabajan y casi el 20% tiene algún tipo de beca. En cuanto a hábitos de lectura: el 87% de los alumnos tienen el hábito de lectura, el cual va desde 1 hasta 4 o más libros leídos al mes, el resto de los alumnos se ubican en los extremos, hay quienes no leen ningún libro y hay quienes exceden de 4 libros.

4. Muestra

Con base a la información recabada acerca de la población de estudio, se determinó que las estrategias de lectura crítica, se llevarían a cabo en las primeras horas de clases (antes del descanso), ya que los alumnos pueden concentrarse mejor. En concordancia con las autoridades del plantel, se determinó que los grupos 1° I y 1° III, serían el grupo experimental y que los grupos 1°II y 1° IV, serían el grupo de control, esto fundamentado en parte por lo que señalan Miles, Huberman y Saldaña citados en la obra de Metodología de la Investigación (Hernández, 2014), acerca de los factores que intervienen para “determinar” o sugerir un número de casos,

entre los que se encuentra la capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que tenemos).

5. Procedimiento

Diagnóstico para determinar las características contextuales y generales de los alumnos de los cuatro grupos de primer grado del turno vespertino, se tomaron en cuenta los expedientes de orientación educativa y se elaboró un cuestionario para determinar los hábitos de lectura e intereses de los alumnos, mismo que fue piloteado y aplicado a la población total existente en el primer grado del turno vespertino en la EPO 6.

- Se aplicó un examen de comprensión lectora (Nuñez, 1996) a toda la población de estudio.
- Se seleccionaron algunas lecturas para trabajar de manera uniforme con los grupos considerados como grupo experimental, bajo los siguientes criterios:
- Textos cortos y con lenguaje adecuado (no modismos, ni palabras muy complicadas).
- Para promover la lectura crítica en específico los textos: *El arte de la lectura atenta partes I y II*, y la *Guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico* (Paul y Elder, 2006 y 2007).
- *Temas de actualidad y de interés para las edades (14-15 años) de la población de estudio*
- A los alumnos del grupo experimental, se les dio una plática informándoles que fueron seleccionados para la aplicación de la estrategia, por lo que tendrían que realizar dos actividades de la guía a la semana, y en período de evaluaciones fue una lectura a la semana debido a la carga de trabajo.

Por otro lado, se diseñó una guía de lecturas con la finalidad de orientar a los jóvenes en las actividades de lectura de una manera ordenada y progresiva. Los criterios a considerar en la elaboración de la guía fueron los siguientes:

Una breve introducción donde se explica el manejo y funcionamiento de la guía de trabajo (Kabalen y Sánchez, 1998).

- Se consideraron la teoría constructivista y algunos aspectos metacognitivos como se especificó en el marco teórico (Regarder, 2016; Piaget, 1981; Wadsworth, 1992).
- Las estrategias de comprensión lectora se realizaron en forma gradual, de acuerdo al nivel de complejidad (Pimienta, 2008; Cázares, 2000; Kabalen y Sánchez, 1998; Núñez, 1996).
- El lenguaje fue sencillo y se proporcionó una breve explicación de cada indicador y luego la estrategia a trabajar (Atwood, 1990).

A los alumnos del grupo experimental, se les dio una plática informándoles que fueron seleccionados para la aplicación de la estrategia, por lo que tendrían que realizar dos actividades de la guía a la semana, y en período de evaluaciones fue una lectura a la semana debido a la carga de trabajo.

Se les explicó cómo utilizar la guía y que iban a trabajar con el departamento de orientación para la aplicación de la estrategia, ya que se encontraron bajo supervisión de sus respectivas orientadoras para resolver los ejercicios de la guía.

Se aplicó el instrumento durante cuatro meses. Al finalizar las estrategias se realizó el segundo examen de comprensión lectora a toda la población de estudio.

Por último, se realizó el análisis de resultados y las conclusiones en donde se establecieron algunas propuestas de mejora para el plantel. Algunas de las dificultades que surgieron durante la aplicación del instrumento se mencionan a continuación:

- Los tiempos disponibles para trabajar con el proyecto.
- El manejo de la guía por parte de los alumnos.
- Hay un alto índice de ausentismo por parte de los alumnos.
- Hubo un período de exámenes al inicio de la aplicación del instrumento (después de tres semanas de iniciarlo).

- La atención de los alumnos en algunas actividades extraescolares.

Estas se resolvieron parcialmente con ayuda de las autoridades escolares, ya que el proyecto pasó a formar parte de los proyectos del centro educativo.

6. Resultados

Algunos de los datos obtenidos se ubicaron el diagnóstico y otros se mencionarán a continuación en la tabla 1; en cuanto a las expectativas que tienen los alumnos de la actividad lectora, se puede observar que muestran una tendencia a formarse una opinión de lo que leen, es decir, preferirían profundizar en los contenidos y relacionarlos con otras áreas del conocimiento; aunque gran parte de la población prefiere solo encontrar los datos que se les soliciten durante alguna tarea o solamente entender los conceptos revisados para el cumplimiento de alguna tarea.

Tabla 1. Expectativas de los alumnos al leer

Expectativas	1°I	1°II	1°III	1°IV
Entender sólo los conceptos	5	15	8	6
Encontrar los datos solicitados	16	15	10	12
Formarse una opinión de lo que leen	20	17	26	31
No contestó	10	----	5	3

Fuente: elaboración propia con datos del cuestionario de diagnóstico.

Respecto a los exámenes aplicados a toda la población, se puede observar en los resultados de las tablas 2 y 3, una considerable diferencia entre el progreso (número de respuestas completas y correctas) de los grupos control y experimental.

Los resultados del examen de diagnóstico (ve Tabla 2) muestran que la mayoría de los alumnos se ubican con respuestas incompletas e incorrectas (preguntas 1, 3, 4, 5, 8 y 9, solo para el primero IV, la pregunta 6), y en la categoría de respuestas completas y correctas, las preguntas 2, 6 y 7; es decir que no poseen las habilidades de lectura crítica necesarias para identificar los elementos solicitados, ni siquiera las destrezas para los niveles de comprensión lectora.

Tabla 2. Resultados del examen de diagnóstico

Pregunta	**1°I**			**1°II**			**1°III**			**1°IV**		
N°	No	Inc.	Com.	No	Inc.	Com.	No	Inc.	Com.	No	Inc.	Com.
1	0	43	1	0	34	8	0	38	3	3	35	2
2	2	17	25	0	6	36	2	17	22	2	15	23
3	3	35	6	2	32	7	0	38	3	2	30	8
4	4	37	3	1	41	0	3	37	1	3	35	2
5	8	26	10	4	33	5	4	24	13	2	27	11
6	7	8	30	3	10	29	1	6	34	2	24	14
7	8	1	35	7	4	31	5	11	25	2	12	26
8	10	33	1	6	36	0	3	39	0	4	36	0
9	10	8	26	2	9	31	2	10	29	1	13	26

Fuente: elaboración propia con datos del examen de diagnóstico.

En los resultados de la evaluación final, se puede observar predominantemente la solución de los ejercicios de manera completa y correcta, (a pesar de que en el grupo 1°I hubo una disminución considerable de alumnos evaluados). En los grupos 1°II y 1°IV, hay una tendencia equilibrada entre las respuestas incompletas y las completas y correctas (Tabla 3), los datos mencionados nos indican diferencias notables entre los grupos control y experimental, se pudo observar en estos últimos un desarrollo en sus habilidades deductivas y críticas al realizar las actividades solicitadas, dato por el que se deduce la efectividad del instrumento aplicado.

Tabla 3. Resultados de la evaluación final

Pregunta	**1°I**			**1°II**			**1°III**			**1°IV**		
N°	No	Inc.	Com.	No	Inc.	Com.	No	Inc.	Com.	No	Inc.	Com.
1	1	9	15	0	25	12	0	6	36	1	11	21
2	1	0	24	0	10	27	0	4	38	0	2	31
3	2	8	15	0	31	6	0	27	15	0	17	16
4	3	10	12	3	13	21	1	4	37	3	11	19
5	5	4	16	8	20	9	1	19	22	6	20	7
6	2	1	22	4	7	26	0	4	38	6	3	24
7	2	7	16	4	7	26	0	0	42	2	7	24
8	2	6	14	5	4	28	1	1	40	2	8	23
9	4	4	17	4	8	25	1	7	34	3	15	15

Fuente: elaboración propia con datos del examen final.

En cuanto al aprovechamiento de los grupos de primero del turno vespertino, se observa una mejoría considerable en los grupos a los cuales se les aplicó la estrategia, en la materia de

Métodos y Pensamiento Crítico para ambos grupos, y en el caso del grupo primero III, aumentó el porcentaje de aprobación en más del diez por ciento, como se observa en la tabla 4. Este es otro indicador de que las actividades realizadas con la guía tuvieron incidencia en la actitud crítica de los alumnos al leer un texto determinado dejando a los alumnos del grupo experimental en una mejor posición en cuanto a desempeño académico se refiere, que finalmente es el objetivo de esta investigación.

Tabla 4. Aprovechamiento y deserción

Grupo	1°I	1°II	1°III	1°IV
Materia: Métodos y Pensamiento Crítico **(antes de la aplicación de la guía)**	**7.0**	**7.3**	**7.26**	**7.2**
Materia: Métodos y Pensamiento Crítico **(después de la aplicación de la guía)**	**7.7**	**7.5**	**7.8**	**7.8**
Porcentaje de aprobación **(antes de la aplicación de la guía)**	**84%**	**84%**	**83%**	**100%**
Porcentaje de aprobación **(después de la aplicación de la guía)**	**97%**	**88%**	**97%**	**100%**
Promedio General **(antes de la aplicación de la guía)**	**7.2**	**7.1**	**7.07**	**7.2**
Promedio General **(después de la aplicación de la guía)**	**7.35**	**7.46**	**7.57**	**7.31**
Bajas a final del ciclo escolar	**1**	**0**	**0**	**1**

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría Académica.

Conclusiones

Mucho se ha escrito acerca de estrategias y técnicas de lectura para todos los niveles educativos; sin embargo, siempre habrá nuevas propuestas al respecto, el presente documento forma parte de ellas, y pretende establecer algunas bases para continuar la labor investigativa al respecto, habrá que continuar haciendo propuestas para mejorar la calidad de la educación haciendo uso de la lectura crítica, como estrategia educativa.

Durante el estudio realizado en la Escuela Preparatoria Oficial N°6, perteneciente al bachillerato general en el Estado de México, se pudieron detectar algunos factores asociados al nivel de lectura crítica de los estudiantes del primer año.

Los alumnos en general desean formarse una opinión propia de lo que leen, a pesar de esto la mayoría solo se limita a consultar datos. Relacionan la lectura con el aprendizaje y consideran que se beneficiarían en todas las materias si realizaran la lectura crítica, sin embargo, existe cierta confusión en cuanto al uso de la misma.

Respecto a las preguntas de investigación y los objetivos propuestos, se logró un diagnóstico adecuado de la población de estudio, también se mejoró el nivel lector respecto al que poseían los alumnos al inicio aunque no se alcanzó el nivel de lectura crítica en todos los casos si se impactó ´favorablemente el rendimiento académico de los alumnos del grupo experimental como se observó en la sección de resultados, por lo que se pueden considerar como satisfactorios los resultados generados de la aplicación del instrumento propuesto.

En los resultados obtenidos de la evaluación de las actividades realizadas con la guía, los datos obtenidos son alentadores, ya que en un promedio mayor al 90%, los alumnos realizaron las actividades solicitadas de manera correcta y completa, y en cuanto a los alumnos que no terminaron las actividades se concluye que fue por dos motivos: falta de tiempo o falta de motivación para terminar. Ahora el reto es motivarlos a continuar con la lectura hasta llegar a niveles de lectura crítica (a través de la práctica), no obstante, en este sentido se requiere la participación activa de todo el personal académico y el apoyo de las autoridades educativas.

La guía de lecturas se puede adaptar a cualquier contexto, por lo que se considera como un instrumento validado para su aplicación en el nivel medio superior.

Referencias bibliográficas

6, D. d. (2017). *Diagnóstico de grupos.* México: Zinacantepec.

Alvarado, K. (2003). Los Procesos Metacognitivos: La Metacomprensión y La Actividad de la Lectura. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*.

Atwood, B. (1990). *Cómo desarrollar la lectura crítica.* España: Ediciones CEAC.

Boourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social.* México: Siglo XXI.

Cázares, F. (2000). *Estrategias Cognitivas para una Lectura Crítica.* México: Trillas.

Guillén, M. I. (2008). La Lectura y Escritura en Edad Preescolar. *Rompan Filas*, 4-11.

Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la Investigacón.* México: McGraw Hill.

Kabalen, M. y Sánchez, M. (1998). *La Lectura Analítico-Crítica.* México.

Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lectura Eficiente.* México: UNAM.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2004). *Educación para Todos, El Imperativo de la Calidad.* Francia: UNESCO.

Paul, R. y Elder, L. (2006). *Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico.* Disponible en: http://www.criticalthinking.org [consultado el 20 de diciembre de 2016]

Paul, R. y Elder, L. (2007). *Critical thinking*. Disponible en: http://www.criticalthiking.org [consultado el 15 de octubre de 2016]

Peredo, A. (2007). *Lectura Informativa: Entrenamiento Escolar y Metacognición.* Guadalajara, México: Universitaria.

Piaget, J. (1981). *Problemas de Psicología Genética.* México: Ariel.

Pimienta, J. (2008). *Constructivismo, Estrategias para Aprender a Aprender.* México: Pearson.

Regarder, B. (2016). *La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget*. Disponible en: https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendzaje-piaget [consultado el 25 de noviembre de 2016]

Rosales, A. (2017). *Métodos y Pensamiento Crítico II.* México: Ideas didácticas.

Wadsworth, B. (1992). *Teoría de Piaget del Desarollo Cognoscitivo y Afectivo.* México: Diana.

Woodfolk, A. (2010). *Psicología Educativa.* México: Pearson.

Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevistas biográfico-narrativas

Érika Carvente Flores

Jaime Antonio Hernández Soriano

Resumen

Presentamos los resultados del cálculo de la fiabilidad de un sistema de categorías construido a partir de la entrevista estructurada de dos modelos educativos en el nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México. Hemos utilizado el coeficiente de Kappa para tres codificadores. Nuestro coeficiente Kappa alcanza un valor 0.6 – 0.8, por lo que se encuentra en el nivel considerable o sustancial, es decir, alto. La alta fiabilidad del instrumento de categorías definitivo acredita a dicha herramienta y ésta puede ser empleada para el ejercicio de la codificación en estudios posteriores.

Palabras clave: Concordancia, autobiografía narrativa, sistema categorial, validez.

Introducción

El presente trabajo establecido en esta investigación se ha realizado de manera colectiva en el nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Se trata de dos modelos educativos que permiten la formación de estudiantes que anteceden el nivel profesional. En este capítulo mostramos como se procedió al cálculo de la fiabilidad de un sistema de categorías propuesto por el investigador con el análisis de contenido como método de interpretación de la entrevista estructurada, a través de la mediación de acuerdo entre dos expertos (codificadores).

1.Conveniencia y supuestos de la investigación biográfico-narrativa

La fundamentación de la aproximación biográfico-narrativa enlaza con la auto etnografía, pues, aunque se centra de manera preferente en la producción narrativa sobre la experiencia profesional como técnica esencial, alude a sus focos relevantes como señalan Hughes, Pennintgton, y Makris (2012):

(a) La autobiografía permite reformular problemas sociales relevantes como el que alude a los significados que las personas otorgan a los acontecimientos que pueden influir en la formulación de problemas formativos, o cómo evoluciona con el tiempo la visión de un problema o fenómeno de interés; o cómo las múltiples normas cualitativas pueden apoyar o constreñir las oportunidades para articular y reformular la raíz de los problemas como la distribución de recursos o los símbolos y el lenguaje de los discursos formativos, o cómo aspectos de la formulación de problemas en investigación permite a los investigadores especificar y familiarizarse con las circunstancias de un contexto determinado.

(b) La autobiografía facilita discusiones fundamentadas y elaboración de críticas a partir de las evidencias mostradas o de la técnica o técnicas usadas.

(c) La autobiografía ofrece múltiples niveles de análisis crítico, incluyendo la autocrítica, el señalamiento de privilegios o sanciones, y permite la selección de esquemas y clasificaciones de unidades para el análisis.

(d) La autobiografía proporciona oportunidades para el análisis y la interpretación creíble de evidencias desde las narrativas y se conecta con la investigación del sí mismo y, por supuesto, del sí mismo profesional.

En definitiva, la autobiografía se enlaza con la historia epistemológica y metodológica de la investigación interpretativa como acto político, socialmente justo y socialmente consciente en el que tanto un investigador como un formador o un sujeto destinatario y protagonista de la (auto) formación usa principios de la narrativa para hacer y escribir relatos como método y como producto. Los supuestos básicos en que descansa la aproximación son los siguientes (Fernández, 2006):

(1) Desde su formación inicial y a lo largo de toda su carrera profesional, se producen cambios en el conocimiento y la identidad de los profesionales que no solo aparecen como respuesta a incidentes críticos en la esfera de su vida personal, estrictamente privada, o de su vida profesional, en la que confluyen los intereses privados y públicos, sino que, además, ocurren cambios que son fruto de la experiencia, del efecto acumulado de acciones formativas y del propio desarrollo evolutivo, o de todo ello integrado en su conjunto. Podemos llamarlos cambios debidos a la madurez progresiva.

(2) Los cambios en la madurez afectan a los profesionales con quiénes se interacciona habitualmente y con quienes se comparte un nicho profesional, en un efecto recíproco, de tal manera que podemos suponer que existe una dimensión social del cambio madurativo que nos permite comprender el por qué los profesionales que trabajan juntos generan, también juntos, un lenguaje propio y un código cultural de interpretación de los fines profesionales, la validez de las prácticas, los procesos de interacción con el público y el resto de procesos relevantes para el ejercicio de la profesión.

(3) En tercer lugar, cabe hablar de una dimensión universal del cambio, promovida por la apropiación personal de los aconteceres históricos que afectan al colectivo profesional y los avances sociales interpretados desde las claves propias del ciclo vital en el que se está instalado y que nos permiten establecer fases comunes en el desarrollo profesional que afectan de manera universal-generacional a las sucesivas cohortes de profesionales de los diferentes colectivos. Basados en estos supuestos básicos que informan de una dimensión individual, una dimensión social y una dimensión universal-generacional del crecimiento y la madurez profesional, la aproximación (auto) biográfica-narrativa se nos revela como uno de los más aconsejables para la intervención en la formación y el desarrollo continuo de los profesionales.

2.Ubicación del objeto de estudio

En este caso, nuestro objeto de estudio refiere a dos modelos educativos que se sitúan dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Cada uno de ellos tiene sus peculiaridades, ya que, en estos se construyen "prácticas y esquemas" concretos que orientan a cada uno de los procesos en el perfeccionamiento de sus actores; es el encuentro y punto de llegada del conocimiento y a la vez, se convierte en punto de partida para la formación de los otros, los estudiantes, en el mismo, se adquiere y amplía dicho conocimiento, ya que se instituye la posibilidad de la identidad profesional a través de sus propuestas teóricas que dan visibilidad a través del accionar de sus peculiaridades (Fernández, 2014).

La ENP es una institución precursora de la educación en México (desde 1827) y conserva en su origen las ideas de Comte "amor, orden y progreso", mientras que, para el CCH (desde 1971) retoma los planteamientos constructivistas "desarrollo del alumno crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser". En nuestro estudio consideramos las cuatro áreas formativas que ambas instituciones tienen dentro de su modelo de educación.

Nuestra intención es considerar las cuatro áreas académicas que tienen el mayor peso formativo para los estudiantes en cada modelo, para la ENP equivale el 75% y para el CCH el 80%, estas cuatro áreas están conformadas según el plan de estudios actual: Matemáticas, Ciencias Experimentales (Física, Química y Biología), Ciencias Sociales (Historia, Geografía) y Taller de Lengua y Comunicación (Lectura y Redacción, Investigación y Filosofía), se retoma a un actor de cada una de ellas, las nueve ENP y los cinco CCH; nuestro objeto de estudio contempla 77 entrevistas estructuradas.

3. Proceso de categorización

La realidad es una construcción social, pero su concreción se determina en función de la naturaleza de cada grupo y comunidad específica. Lo mismo sucede en el campo de los investigadores, cada uno corresponde a diversas expresiones, enfoques y miradas, que hacen de esa realidad a partir de construcciones teóricas y metodológicas que sirven como medios para aproximarnos a conocer dicha realidad.

Una aproximación a la realidad en los estudios cualitativos se da a través de la fiabilidad y validez con la que se instituyen los proyectos de investigación, en este caso, la primera como posibilidad de replicabilidad de los resultados, es decir, las semejanzas de las observaciones hechas por dos investigadores (Kirk y Miller, 1986), que tengan una consistencia en la relevancia de los hechos. En otras palabras "La fiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de una medición y se preocupa de si el resultado de un estudio es replicable (Hartas, 2010, p. 71).

La fiabilidad y consistencia de las observaciones realizadas por el investigador son contrastadas por uno o más expertos, fundamentalmente en el proceso seguido por el primero, los segundos valoran, como personas altamente capacitadas, la aceptabilidad de dicho proceso (Guba, 1992).

Por lo anterior, uno de los objetivos de contar con la fiabilidad en la investigación es el dar seguridad al proceder del investigador, "si un investigador siguió los mismos procedimientos

exactamente de la forma antes descrita por el investigador y si realiza el mismo estudio, posteriormente un investigador debería de llegar a los mismos resultados" (Bush, 2012, p. 78).

La fiabilidad como posibilidad de replicar los resultados científicos, implica a la validez como la exactitud del procedimiento seguido en la construcción de las categorías empíricas, de tal forma, la construcción hecha por el investigador representa categorías reales de la propia investigación en el conocer e interpretar dicha realidad.

Recurrir a la validez externa como recurso de confiabilidad y autenticidad, es buscar la validez "en la fusión del método y la interpretación" (Guba y Linconl, 2012, p. 58); o bien, el concepto de *validez como relevancia o promoción* (Altheide y Johnson, 1994) que hacen del estudio una especie de empoderamiento de la propia investigación que beneficia y eleva a los grupos de estudio.

Los planteamientos críticos sitúan a la validez dentro de la investigación como la de mayor importancia y trascendencia en si "en muchos aspectos, el establecimiento de la validez es más importante que el logro de fiabilidad, ya que los resultados de un estudio pueden ser confiables, pero no es válido…" (Hartas, 2010, p. 74).

En este sentido, la validez adquiere carta de naturalización ecológica, ya que, a través de ella, se pueden hacer estudios generalizables. Esto se refiere "a la medida en que el comportamiento observado en un contexto se puede generalizar a otro (Brock-Utne, 1996). No es nuestro caso, sin embargo, dada la peculiaridad del estudio y su correspondencia con dos modelos educativos como es el caso del bachillerato de la UNAM, lo que sucede en una institución del mismo modelo educativo, tiende a ser similar con respecto a otra, como se refleja en las nueve ENP y los cinco CCH.

Autores como Joe L.Kincheloe y Peter L.McLaren (2012), Patti Lather (1991) observan a la validez como un tipo de catalizador "validez catalítica" los estudios que adquieren este tipo, tienen la oportunidad de ir más allá de la experiencia asimilada en el proceso investigativo, ya que, la posibilidad de estar en el intento de confrontar el poder y la forma como se reproduce en la construcción de la conciencia humana (Kincheloe y McLaren, 2012). Es decir, en la medida

que se constituya la validez, es posible que los estudios adquieran vida y movimiento, a partir de la investigación se posibilita la comprensión de ese mundo y a la vez brinda la oportunidad para su transformación.

Por lo tanto, la fiabilidad en la construcción del sistema categorial con el análisis de contenido como método de interpretación nos aproxima a la construcción de un sistema de significados y proporciona un conjunto de reglas para asignar los códigos a las categorías (Bardin, 2002). La categorización corresponde a la "descripción de una vida de manera ordenada" (Fernández, 1994, p. 278).

En nuestro caso, fragmentamos el discurso, se organizó basándose en el contraste de diversas fases de esa vida narrada por los actores y se reconstituyó el discurso a través de metacategorías. Una reconstrucción o reagrupación del discurso de manera global. De esta manera, el sistema categorial propuesto por el investigador se convierte en un sistema estable codificado (Rourke *et al.*, 2001), contrastado con el trabajo de los expertos. La estimación del porcentaje de *n* veces y de *x* codificadores (expertos) independientes coincide en sí, con la asignación de códigos a las categorías y su agrupación en metacategorías.

El código está referido a la "asignación de un símbolo", esto es, tres letras o iniciales permiten identificar unidades mínimas de sentido (palabra, oración, párrafo o páginas) en el contenido de las narrativas (véase anexo 1).

En este caso, se construyó un sistema categorías de 205 categorías contenidas en siete metacategorías. El objetivo: contrastar las percepciones y dificultades de interpretación del investigador y la construcción del sistema categorial y su ubicación en las metacategorías, en relación con los codificadores expertos.

El método que predomina desde hace algún tiempo fue el empleado por Holsti (1969) en él se refleja el acuerdo porcentual en función del número de acuerdos con el número del total de categorías. La aportación de Kappa Cohen es eliminar la probabilidad o acuerdo de azar entre investigador y expertos, entonces, la propuesta del coeficiente de Kappa (k) para

dos codificadores para *n* casos y *x* categorías nominales, y como regla general, exhaustivas y excluyentes mutuamente.

$$k = \frac{\mathrm{Po} - \mathrm{Pe}}{1 - \mathrm{Pe}}$$

Po = acuerdo porcentual

$$Po = \frac{\text{núm. acuerdos}}{\text{núm. acuerdos} + \text{núm. desacuerdos}}$$

Pe = número de desacuerdos

$$Pe = \sum_{i=1}^{n} (Pi1 * Pi2)$$

donde:

n = número de categorías

i = número de categorías (1 hasta n)

P_{i1} = proporción de ocurrencias de la categoría i para el observador 1

P_{i2} = proporción de ocurrencia de la categoría i para el observador 2.

4. Sistema de categorías y entrevista estructurada

La primera fase del estudio consistió en la construcción de un sistema de categorías partiendo del análisis de contenido aplicado a las entrevistas estructuradas, a través de él llevamos a cabo

la validación del sistema de categorías. Ocho entrevistas estructuradas formaron la base para construir dicho sistema y posteriormente se retomó el resto de las 77 entrevistas.

El proceso de ajuste del sistema categorial (excluyente) se realizó en cinco momentos, en los cuales, el resultado nos llevó a estructuras de los continuos cambios—fusión, integración, reestructuración y equilibrio— en las categorías y metacategorías, el cual lo llamamos *instrumento de categorización definitivo (ICD)*, cada categoría cuenta con un código (tres letras), y éste con una definición, así como un ejemplo (variado) del discurso narrativo del actor en función de las 23 preguntas de las cuales se constituyó la entrevista.

El primer ICD obtuvimos 512 categorías, a partir de éste se inició el proceso de exclusión e integración que derivó en cinco fases. En cada fase se obtuvo un nuevo ICD (el cual llamamos sistema corregido 1, 2…), hasta llegar al último y definitivo (el cual llamamos *instrumento de categorización definitivo*) reducido a 205 categorías, además el número de metacategorías propuestas inicialmente (9) se redujo a siete.

Tabla 1. Población objeto de investigación

Modelo educativo	Turno	Áreas	Docentes
		Ciencias experimentales	25
		Ciencias sociales	18
		Matemáticas	15
		Taller de Lengua y Comunicación	19

Fuente: elaboración propia.

El ICD se divide en siete metacategorías: Desarrollo profesional docente, (DPD) Relación maestro-estudiante (RME), Modelo educativo (ME), Reforma educativa (RE), Educación superior (ES), Administración de la institución (AI) y Sistema político-social (SPS), cada una de ellas está constituida con un número determinado de categorías.

5. Fiabilidad en la construcción de un sistema categorial

La concordancia y fiabilidad entre codificadores (expertos), para nuestro caso, primeramente y en sentido amplio del término, refiere a la medida de cuerdos existentes entre dos o más codificadores; su comprensión estriba en la proporción de acuerdos entre el número total de codificadores, de tal manera que, existe la concordancia cuando dos codificadores se comparan entre sí. En el caso de la fiabilidad restringe el hallazgo a la precisión, esto es, la fiabilidad está en función del sistema de categorías propuesto por el investigador, que puede ser considerado como estándar y la comparación de los dos codificadores externos o expertos.

De este modo para la investigación, el material se codificó en función de las unidades mínimas de sentido, el objetivo, contrastar las percepciones y dificultades de interpretación del investigador en relación con las categorías y su ubicación en cada una de las metacategorías. El avance sustancial implica ir más allá del porcentaje de acuerdo en la construcción de categorías e identificación de sus códigos y ubicación en metacategorías.

Se ha calculado el coeficiente de concordancia de *Kappa de Kohen (k)* en tres ocasiones, es decir, el investigador vs experto 1, investigador vs experto 2, así como el experto 1 vs experto 2. Los resultados son los siguientes:

6. Análisis de la concordancia

A continuación, en cada una de las tablas (2-4) encontramos las concordancias entre investigador y expertos, además la obtención de coeficiente de *Kappa (k)* para establecer una relación entre ambos.

Concordancia con experto 1

Tabla 2. Concordancia entre investigador y experto 1, 205 categorías distribuidas en 7 metacategorías

	I N V E S T I G A D O R								
	Meta-categorías	DPD	RDE	ME	RE	SPS	ES	AI	Total
	DPD	***17***	3	7	1	-	-	3	31
	RDE	2	***18***	3	-	1	-	-	34
	ME	8	-	***27***	3	3	-	2	43
	RE	-	-	-	***31***	-	-	-	31
	SPS	3	-	-	-	***19***	-	-	24
	ES	-	-	5	1	2	***12***	-	20
	AI	-	-	-	-	-	-	***22***	22
	TOTAL	30	21	52	38	25	12	27	***205***

Fuente: elaboración propia.

Número de categorías validas: 205

Número de acuerdos 146

Po ≈0.712195%

K ≈0.704562

Concordancia con experto 2

Tabla 3. Concordancia entre investigador y experto 2, 205 categorías distribuidas en 7 metacategorías

	I N V E S T I G A D O R								
	Meta-categorías	DPD	RDE	ME	RE	SPS	ES	AI	Total
	DPD	***24***	3	3	-	-	-	1	31
	RDE	-	***33***	-	1	-	-	-	34
	ME	1	2	***39***	1	-	-	-	43
	RE	2	2	-	***27***	-	-	-	31
	SPS	-	1	2		***20***		1	24
	ES	-	-	-	1	1	***18***	-	20
	AI	2	-	-	-	-	-	***20***	22
	TOTAL	29	41	44	30	21	18	22	***205***

Fuente: elaboración propia.

Número de categorías válidas 205

Número de acuerdos 181

Po ≈0.88292

K≈0.88030

Concordancia entre experto 1 y 2

Tabla 4 concordancia entre experto 1 y experto 2, 205 categorías distribuidas en 7 metacategorías

	EXPERTO 1								
	Meta-categorías	DPD	RDE	ME	RE	SPS	ES	AI	Total
	DPD	***17***	2	8	2	3	-	2	34/205
	RDE	3	***18***	-	2	1	-	-	24/205
	ME	7	13	***27***	-	-	5	-	52/205
	RE	1	-	3	***27***	2	1	-	34/205
	SPS	-	1	3	-	***18***	2	-	24/205
	ES	-	-	-	-	-	***12***	-	12/205
	AI	3	-	2	-	-	-	***20***	25/205
	TOTAL	31/205	34/205	43/205	31/205	24/205	20/205	22/205	***205***

Fuente: elaboración propia.

Número de categorías válidas: 205

Número de acuerdos: 139

Po≈139/205 ≈0.678

K ≈0.670762

En relación con las tablas anteriores sobre la concordancia entre investigador y expertos, observamos los siguientes coeficientes de *Kappa Cohen*, son valores próximos, el tercero representa una diferencia de 0.18 puntos del valor próximo y corresponde a la concordancia entre expertos, y con el más lejano una diferencia de 0. 21 puntos, es decir:

Investigador vs experto 1, un coeficiente de k ≈0.70
Investigador vs experto 2, un coeficiente de k ≈0.88
Experto 1 vs experto 2, un coeficiente de k ≈0.67

Los tres coeficientes de concordancia logrados entre expertos e investigador son consistentes, buenos o considerables (Landis y Coch, 1977) basándose en la propuesta de estos autores (véase tabla 5), de tal manera que, nuestra interpretación se refuerza en relación a la concordancia planteada por Cohen para ubicar nuestra construcción categorial del ICD. Es decir, el proceder del investigador y con base en los resultados de los expertos es viable para una interpretación de las narrativas de los actores.

Tabla 5. Etiquetas interpretativas del valor de Kappa de Cohen

Coeficiente kappa	Fuerza de la concordancia
0.00	Pobre (Poor)
0.01 - 0.20	Leve (Slight)
0.21 - 0.40	Aceptable (Fair)
0.41 - 0.60	Moderable (Moderate)
0.61 - 0.80	Considerable (Substancial)
0.81 - 1.00	Casi perfecta (Almostperfect)

Fuente: Landis y Koch, 1977.

El planteamiento de los expertos en las concordancias encontradas, pudimos reajustar nuestro sistema categorial (véase anexo 1), en definitiva, el ICD tuvo un último ajuste a partir de la concordancia entre expertos; en la tabla (6) mostramos la movilidad de categorías que permitió la concordancia de los expertos; es decir, el sistema de categorías se consolida con este tipo de acuerdos entre investigador y expertos.

Tabla 6. Ajuste de categorías en función de la mediación de los codificadores

Categoría	Meta-categoría origen	Meta-categoría propuesta por experto 1 y 2	Significado
APS	DPD	RDE	Relación docente estudiante
IAT	DPD	AI	Administración institucional
CLF	DPD	ME	Modelo educativo
PRA	DPD	ME	Modelo educativo
BDC	ME	DPD	Desarrollo profesional Docente
REO	ME	RE	Reforma educativa
ARC	ES	RE	Reforma educativa

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en la tabla anterior, siete categorías fueron reubicadas acorde a las concordancias de los expertos; cuatro de ellas se reubicaron de la metacategoría *Desarrollo profesional docente*; dos del Modelo educativo y una a Educación superior. Esto representó un reajuste del ICD a partir de estos resultados y como posibilidad de construcción consolidada (ver Anexo 1).

Conclusión

La importancia del uso del método de Kappa de Cohen, contribuye a clarificar el cálculo de la fiabilidad y la concordancia entre codificadores en estudios como éste, el cual, toma el análisis de contenido o biográfico narrativo como método principal en la investigación. Trabajos revisados nos permiten indicar que el cálculo de la fiabilidad se ha venido realizando a partir del acuerdo entre expertos, considerando el índice de Kappa de Cohen. Es por ello por lo que, en este trabajo hemos mostrado como punto de partida el instrumento de categorización definitivo propuesto por el investigador y éste es sometido a juicio de los expertos y con ello no solo encontramos concordancia sino la fiabilidad misma de ese proceder.

El análisis de concordancia que mide el acuerdo entre investigador y expertos, se consigue a partir de los distintos coeficientes Kappa (tres en total), el valor obtenido en cada uno de ellos, permite fiabilidad y consistencia del proceder del investigador, es decir, pasa de considerable (0.67 y 0.70) a casi perfecto o muy bueno (0.88); es decir, nos brinda una fiabilidad alta al sistema de categorías propuesta por el investigador y, amanera de síntesis lo observamos en el anexo 1.

La conveniencia de realizar un instrumento de categorización, permite tener un punto de partida para el investigador, ya que, se convierte en la plataforma de “arranque” en la continuidad de su investigación, y su certeza está implícita en el juicio de expertos, por ello, la fiabilidad y credibilidad de la investigación radica en su método de interpretación a través de la instrumentación del índice de *Kappa de Cohen*, éste contribuye al proceder como posibilidad

con altas expectativas de aproximarse a la interpretación de los actores, ya que, estos se han ubicado en una corriente de conciencia al ser evocados por el investigador a través de la entrevista biográfica narrativa, con ella, dan cuenta de lo que son en relación a un contexto escolar determinado.

Por lo tanto, el instrumento de categorización propuesto por el investigador y sometido a juicio por expertos, constituyen en sí una propuesta de análisis del dato empírico, ya que, propone un sistema de códigos, una definición que se identifica del resto, así como el proceder en el análisis biográfico narrativo, es por ello que, la estimación del investigador hace una representación efectiva de la realidad empírica estudiada. Por otra parte, dichas estimaciones son construcciones y diseños propios del investigador, estas construcciones están representadas por categorías reales en las biografías narrativas de los actores y que terminan por ubicarse con una lógica y una coherencia en la inclusión por medio de metacategorías.

A manera de conclusión, los tres resultados de la concordancia buscada están dentro del rango *considerable* a *casi perfecta*. Es posible concebir la propuesta del investigador, en este caso el instrumento de categorización es factible para dicho objeto de estudio.

Con base en lo anterior, podemos afirmar que el sistema de categorización implementado por el investigador dio como resultado un instrumento de categorización y a través de éste, puede tener una aproximación interpretativa a la realidad de los actores; por lo que, el proceso de categorización-codificación establecido por el investigador es razonablemente concordante o considerable con los resultados de los expertos.

Referencias bibliográficas

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bush, T. (2012). *Authenticity in research: Reliability, validity and trangulation*. En Ann Briggs, Marianne Coleman y Malene Morrison (eds.). *Research methods in educational leadership & management*. (pp. 75-89). Chennai, India: SAGE.

Brock Utne, B. (1996). Reliability and validity in qualitative research within educación in Africa. *International Reveiw of Education*, 42 (6), 1-17, Disponible en: http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3445009.pdf?acceptTC=true [consultado en junio de 2015]

Fernández Cruz, M. (1994). "Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura" (Tesis Doctoral inédita), Universidad de Granada, España.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Geu.

Fernández Cruz, M. (2014). Modelo (auto)biográfico narrativo de formación y el desarrollo profesional docente. En Antonio Bolivar y María Elena Menna Barreto (orgs.). *La investigación (auto)biográfica en educación: Miradas cruzadas entre Brasil y España, Granada, UGR*. (pp. 12-20). España.

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1992). Effective evaluation: Improving the usefulnes of evaluation result through responsive and naturalistic appraches, San Francisco, EEUU, Jossey-Bass. En Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Granada: La Muralla.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Norman Denzil e Yvonna Lincoln (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa, Manual de investigación cualitativa, Volumen II*. (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.

Hartas, D. (2010). *Educational research and enquiry: Qualitative and cuantitativo approaches*. London: Continuum.

Holstic, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanisties, Adison Wesley*. EEUU: Reading.

Hughes, S., Pennington, J. y Makris, S. (2012). Transmitan autoethnography across the AERA standards: Howard understanding autoethnographic scholarship as empírica research. *Educational Researcher*. 41 (6).

Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.

Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Norman Denzil y Yvonne Lincoln (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, Volumen II*. (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.

Kirk, J. y Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Estados Unidos: Sage Publications.

Landis, R. y Koch, G. (1977). An aplication of hierarchical kappa-tupe statistics in the assessment of majority agreement among multiple observer. *Biometrics*, 33, 159-174.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Granada: La Muralla.

Rourke, L. *et al.* (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Inteligence in Education*, 12, 8-22.

Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 89-103.

Anexo 1. Sistema categorial definitivo [Fragmento] correspondiente a la metacategoría Desarrollo Profesional Docente

Código	Categoría	Definición	Ejemplo
DOM	Docente orientado hacia la mejora continua con altas expectativas en su labor	Un docente en lucha constante por ser mejor, está convencido de lo que hace y cuenta con una autoestima y alto autorreconocimiento	"…pero luchar permanentemente es una obligación como persona pero además como profesor si uno está convencido de esto, estoy convencido de haber intentado por estar mejor, en mi trabajo, estar mejor en mi trabajo implica que yo estudie más, yo revisé lo de punta, que procuré a los chavos…"
EPD	Esfuerzos propios del docente para diseñar recursos didácticos diversos para un mejor desarrollo de su clase	El compromiso que asume el docente en funciónn del diseño y acumulación de recursos para emplearlos acorde a las necesidades de los alumnos	"…eh logrado el elaborar junto con ellos, junto con ellos, material didáctico que me permita que el conocimiento sea más accesible a sus posibilidades de manejo hemos elaborado, con obras lo más recientes, lo más integrales que podemos…"
APP	Actitud de apertura para el aprendizaje de sus contemporáneos o sucesores	Disponibilidad para aprender de sus compañeros maestros del centro de trabajo así como del proceso de evaluación	"…a la hora de lo concreto que desafortunadamente, si me enseñaran mis compañeros, creo me falta mucho, no me va alcanzar porque yo estoy próximo a retirarme…"
RCI	Recuperar al centro escolar como institución formadora de sus actores	Comprometerse con los planteamientos que dieron origen a la institución y asumir los nuevos compromisos que emanan de los tiempos actuales	"El colegio no podrá ser el mismo, debemos enfrentarnos a nuevas condiciones que representan un reto para lograr lo que el colegio en sus esencias era. Un lugar donde se enseña y aprende, se critica y se propone. Un espacio de reflexión y análisis, un recinto de estudios disciplinar y de nuestro entorno…"
NEF	Necesidades formativas del docente	Necesidades puntuales de formación en docentes (estrategias de enseñanza, uso de tecnología, investigaciónn, disciplina, psicopedagogía, especializaciones, doctorado…) acorde a su realidad para un mejor desempeño académico.	"Habrá también que pensar en cursos que se enfoquen a la actualización en el uso de la tecnología actual, de recursos didácticos, y elementos para la investigación de su propia práctica."

DFC	Diversas formas de construir el conocimiento en los alumnos	La aproximación al conocimiento implica reconocer el nivel de disponibilidad del alumno y la posibilidad de acceder al mismo	"… el conocimiento como un proceso de construcción individual y subjetiva de tal manera que son nuestro acervo teórico las que definen nuestra percepción del mundo;"

Comunidades de aprendizaje y práctica, ejercicio reflexivo para la formación docente

Cecilia Ortega Día

Antonio Hernández Pérez

Mario Castillo Sosa

Oliva Maribel Ponce Milla

Resumen

La problemática del presente estudio se delimita en las escuelas formadoras de docentes, en las que se realizan procesos de reflexión que incluyen a docentes formadores y en formación, lo cual, permite tener una posibilidad de constituir comunidades de aprendizaje y práctica.

Por ese motivo en este escrito se considera que, al tener mejores condiciones, así como un contexto apropiado, la reflexión tendrá un impacto mayor en la formación de futuros docentes. Se aborda dentro del mismo la formación docente y las comunidades de aprendizaje y práctica, utilizando una metodología cualitativa para discutir nociones relacionadas con la reflexión entre ambos procesos y dar a conocer como una conjugación de las comunidades de aprendizaje y práctica la formación docente. Dentro del escrito se destaca a los formadores y docentes en proceso de aprendizaje en una práctica verdadera dentro de la escuela normal en conjunto con las escuelas de educación básica, donde el ejercicio reflexivo permite un contexto de interacción real.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje y práctica, reflexión docente, formación.

Introducción

El objetivo de este documento es dar cuenta de un proceso de investigación relacionado con las comunidades de aprendizaje y práctica en el proceso de formación docente, tomando en cuenta lo que ocurre en la escuela normal y escuelas de educación básica como instancias formadoras. Es en este contexto donde los docentes normalistas y titulares de educación básica, se consideran formadores. Los docentes en formación, estudiantes adscritos a las escuelas normales, son quienes se conciben como principales participantes de los procesos de reflexión en la formación docente.

La problemática del presente estudio de investigación se enuncia a continuación: Dentro de las escuelas formadoras de docentes se realizan procesos de reflexión que incluyen a docentes formadores y en formación, lo cual permite tener una posibilidad de constituir comunidades de aprendizaje y práctica que atiendan problemas en común desde el contexto particular de cada institución formadora. Aquí el proceso de reflexión va más allá de una situación áulica, o como un aspecto de planeación de clase, incluye al contexto e interacción entre prácticas verdaderas y construcción de conocimiento (Lave, 2001). Así al conjugar formación y comunidades se da relevancia a la formación docente desde la perspectiva de comunidades de aprendizaje y práctica, así como el proceso de reflexión en dicha formación, incluyendo aspectos que resultaron de la mencionada conjugación.

Dentro de la formación docente se concibe que existe un proceso de reflexión continua, tal como afirma Ducoing (2013); sin embargo, este proceso no se realiza de manera automática, debe realizarse en condiciones y contexto que se definen de forma particular. Agregando que estas particularidades pueden ser, si se revisan con detenimiento, las que generen el ambiente propicio para originar una reflexión con mejores resultados dentro de formación docente.

Por ello en este escrito se considera que, al tener mejores condiciones y un contexto apropiado, la reflexión tendrá un impacto mayor en la formación de futuros docentes, entendiendo que esta formación se realiza tal como menciona Lave (2003) en una práctica situada, ello hace que se realice de manera verdadera. Cabe aclarar que este documento es parte de un proceso de investigación más amplio y que aquí se consideran los aspectos y resultados en torno a las comunidades de aprendizaje y práctica relacionados con la reflexión dentro de la formación docente.

La organización del presente documento para atender esta problemática se presenta del siguiente modo: En el marco teórico, se da cuenta de la formación docente y las comunidades de aprendizaje y práctica, en la metodología se describe cómo se construyó el proceso de investigación, durante el desarrollo y discusión se presentan nociones relacionadas con la reflexión entre ambos procesos y, finalmente, en las conclusiones se dan a conocer algunos resultados motivo del trabajo de investigación que da sustento a este escrito.

1. ¿Qué es la formación docente?

La formación docente tiene varias definiciones, pueden ser históricas, curriculares, sociales, encontrarse en la producción de nuevos conocimientos, desde el ámbito personal, entre otras. A partir de una versión histórica de la formación docente, tiene por resultado ser eje articulador de la creación y consolidación del estado mexicano actual, donde se incluyen movimientos armados como el de 1910 y la creación de instituciones de ese tiempo a la fecha (Díaz, 2005).

La formación docente también puede ser resultado de la acreditación de cursos (Rosas, 2000), desde una versión curricular, aunque es necesario recordar que acreditar cursos no implica comprensión ni reflexión. En una versión social de la formación docente se alude a la postura ideológica, incluyendo el sentir de la población en general, en donde se atribuye al docente un papel de educador, sin un referente histórico o curricular (Ortega y Hernández, 2015).

Definir, desde la producción de nuevos conocimientos, la formación docente, incluye lo que ocurre de manera cotidiana en las instituciones educativas. Sin embargo, se hace la precisión que en este documento se retoman los resultados de la experiencia diaria de formación entre docentes formadores y en formación, donde la experiencia cotidiana origina nuevos conocimientos. Es decir, la definición de formación docente resultó del conjunto de conocimientos y experiencias compartidas con las otros que son puestas en práctica diariamente (Rosas, 2000) en diferentes situaciones escolares que influyen en la práctica continua del docente.

Dentro del proceso cotidiano se recuperan los resultados del método de investigación en torno a la formación docente y su relación con el aprendizaje profundo (Ortega, 2015), vinculado a las comunidades de aprendizaje y práctica (Santos, 2012), aspectos pertinentes que dan cuenta del procedimiento reflexivo en el trabajo áulico diario dentro de la formación docente.

Además, se consideró conveniente definir *formación docente* desde una postura propia, entendiéndola como el conjunto de interacciones personales y sociales que se constituyen de forma compartida dentro del proceso escolarizado y en situaciones reales de trabajo. Dentro de estas interacciones el profesor toma decisiones educativas (Roos, 2009). Con lo cual, las diferentes perspectivas individuales se comparten entre los docentes formadores, titulares y en formación, mismo que ocurre tanto en lo escolarizado como en las situaciones reales de trabajo.

La formación docente se completa con la constante interacción de sus participantes. Por tanto, al considerar la formación docente como un proceso compartido, se le atribuye, lo que diferentes autores citan como *construcción social continua* (Rosas, 2000) que refiere a una constante interacción entre el contexto, los docentes formadores y en formación.

2. Cómo entender las comunidades de aprendizaje y práctica

La propuesta que se desarrolló dentro de este estudio de investigación incluyó aclarar qué implica *comunidad de aprendizaje y práctica*, estos son conceptos relacionados. Por lo

tanto, se definió desde dos perspectivas: 1) Desde los aportes de investigadores centrados en la antropología social, quienes usan más el término comunidad de práctica. 2) Gracias a aportaciones de investigación realizadas por pedagogos y psicólogos cognitivos, quienes han aterrizado el término comunidad de aprendizaje.

El concepto Comunidad de aprendizaje, se retoma desde la escuela española (Puigdellivol, 2011), con un sustento teórico básico a partir del aprendizaje dialógico en la postura hermenéutica dialógica y en la perspectiva de comunicación social (Erazo, 2009). Tomando en cuenta estos referentes, la *comunidad de aprendizaje,* se entiende como proyecto integrador, dentro del cual, el proyecto integrador se considera la comunidad, la familia, los procesos de gestión y la escuela. Se propone una educación inclusiva, ponderando la equidad y el trabajo en común. Es en la escuela donde coinciden todos los aspectos para cristalizarse en una educación global (Puigdellivol, 2011).

Mientras que el término comunidad de práctica tiene como sustento básico los aportes de Wenger (2002, 2013) y Lave (1996, 2003), definiendo por comunidad de práctica las formas de relaciones sociales de participación mutua (Wenger, 2013). Incluyen la proximidad, relaciones interpersonales de sus integrantes y la organización en torno a un problema común, son prácticas sociales en las cuales se incluyen los aspectos explícitos como: cultura, escolaridad, economía, esto es, lo que puede notarse de forma inmediata dentro de un grupo social. También aspectos implícitos: tradiciones, ritos, iniciaciones, en otras palabras, todo aquello que no se observa a primera vista pero que distingue a un grupo social en especial (Lave, 1991).

La comunidad de práctica se justifica en una práctica social verdadera (Wenger, 2013). Las prácticas sociales verdaderas están dentro de un contexto, en ellas se aprende haciendo y conociendo, incluyen lenguaje, tradición, al mismo tiempo que cultura y ciencia, se hacen *In situ* al concebir la práctica como una actividad inherente a las personas (Lave, 1991) delimitadas por el contexto. Éste último se determina como el espacio social, físico y natural que rodea a un grupo de personas en donde se sitúa el aprendizaje. En la formación docente, el contexto es el espacio físico escolar, el colectivo docente, los contenidos abordados, los niños, sus referentes

culturales, etcétera, se encuentra, además, mediado por la relación de las personas y lo que les rodea, conllevando a un aprendizaje situado (Lave, 1991).

Un aprendizaje situado en el contexto incluye escenarios particulares y locales, afectados por situaciones problemáticas generales y específicas englobando negociaciones de significado ligadas a los procesos vividos en los colectivos docentes y las diferentes micropolíticas (Blase, 2000) que interaccionan con las complejas redes sociales de acciones que contienen negociaciones de significado. Estas negociaciones las realizan las comunidades de práctica, que, en este caso, se integran por docentes, alumnos y padres de familia involucrados con ellos. Es aprender haciendo, que se clarifica con el término participación periférica legítima.

La participación periférica legítima (Lave, 1991) abarca el aprendizaje y la identificación con un grupo social determinado. Está delimitada por el contexto, las prácticas sociales verdaderas y el aprendizaje situado. Aquí los novatos tienen que participar de forma gradual hasta que se pueden identificar con la comunidad de práctica en la que pretenden insertarse. Todo ello se ve implicado dentro del proceso de formación docente (Ducoing, 2013).

En la formación docente es muy importante la integración a un contexto, misma que se reconoce como comunidad docente, donde pueda realizarse una verdadera práctica dentro del contexto, en la cual participar de manera periférica legitima es relevante. La comunidad docente es la institución que forma, mientras que la escuela normal y la escuela, donde se realiza la práctica profesional. La práctica verdadera está constituida por formación inicial y desarrollo de la práctica profesional. La participación periférica legítima, está conformada por las acciones que realiza el futuro profesor en torno a la comunidad docente en la cual se desempeña, así mismo, en la formación inicial durante sus clases para el logro del trayecto de formación docente y como acercamiento a un contexto real laboral al realizar las prácticas profesionales durante diferentes momentos a lo largo de su formación como maestro, misma en donde puede considerarse en un primer momento, al docente en formación como novato, e igualmente a los docentes normalistas y titulares de educación básica los expertos. Para ello se explicita lo siguiente.

El novato es quien se integra por primera vez a una comunidad de práctica. Collins (1991) hace la distinción de quien aprende y quien desempeña ya un aprendizaje obtenido. El que va a aprender es el aprendiz, persona novel en relación con el conocimiento que se pretende obtener. Quien ya tiene un aprendizaje y reúne ciertos requisitos cognitivos para usarlo en un contexto puede considerarse experto.

Para Lave (1996, 2001), además de poseer dicho aprendizaje, debe relacionarse con la comunidad de práctica que le rodea, es decir, aquel que se encuentra en una fase de acercamiento puede considerarse novato, aprendiz; por lo tanto, quien ya participa con toda la implicación del contexto de la comunidad de práctica puede ser el experto. El proceso por el cual atraviesa un novato para integrarse a una comunidad de práctica incluye, entre otros aspectos, realizar tareas auténticas e incluirse en redes de colaboración.

En consecuencia, en un segundo momento pueden ser expertos no solo los docentes normalistas y titulares de educación básica, sino también el docente en formación de acuerdo con el avance de tareas auténticas, relación con la comunidad, establecimiento de redes e interacción del contexto, que otorgan el papel de experto. Por esta razón, es relevante que los problemas comunes y la forma de abordarlos como tareas auténticas en participaciones periféricas legítimas proporcionen este carácter autónomo y permitan al docente en formación encaminarse ya como un docente, lo cual, le otorgaría mayor relevancia al proceso de formación docente.

3. Metodología

Para este estudio de investigación se menciona que en la investigación cualitativa "generalmente, los datos son situaciones vividas (Rodríguez, 2005), experiencias, que pueden ser recopiladas a través de entrevistas, observaciones, o con auto-descripciones". Ya que la problemática consiste en comprender los procesos de reflexión en la formación docente al constituir una comunidad de aprendizaje y práctica, se recurre a observación participante en combinación con la entrevista a

profundidad para así poder triangular los datos obtenidos con estas herramientas metodológicas de la investigación de tipo cualitativo.

Cabe mencionar que gran parte de la obtención de la información se recuperó del trabajo de comunidad en línea, como un depositario de dicha información (Romero, 2007). La observación participante en este estudio se diseñó tomando como base algunas propuestas de Witrrock (1986), Hernández (2012) y Rodríguez (1996), citados por Vasilachis (2009) además de recuperar dentro de dichos instrumentos la acción dialógica propuesta por Puigdellívol (2011).

La observación participante se realizó con docentes formadores y en formación en la constitución de la comunidad de aprendizaje y práctica en línea. Esto permitirá identificar rasgos distintivos a través de la acción dialógica entre formador y docente en formación en su proceso de aprendizaje y los procesos de vinculación.

También se aprovechó la entrevista a profundidad. Flick (2012) comenta que el uso de la entrevista en los estudios de corte cualitativo es una excelente opción para explicar los diferentes fenómenos. Además, se propuso constituir comunidades de aprendizaje basándose en los aportes de Wenger, Lave (2013) y Collins (1990). Esta propuesta incluyo realizar un marco de referencia cómo estructura el aprendizaje. Con un trabajo previo a constituir una comunidad de práctica y la constitución de esta.

4. Desarrollo y discusión

Para reconocer los aportes de las comunidades de práctica, se recuperó al constructivismo sociocultural, pues nos presenta un *background* suficiente que permite discutir posturas teóricas como las de Elboj (2002) en España y Barojas (2008) en México, para proponer alternativas al desarrollo profesional de la formación docente desde una postura constructivista, con una perspectiva de comunidades de aprendizaje y práctica. En este problema de reflexión en la formación docente cabe la noción de lo situado.

Dentro de esta explicación situada (Lave, 2001), la parte social de la cognición y la construcción del conocimiento es la que permite que existan procesos cognitivos en la vida cotidiana. Esto es fundamental cuando se hace un ejercicio de transferencia dentro de la formación docente, tal como Álvarez (2012) propone en la formación de docentes. Por lo tanto, la relevancia de una propuesta que contribuya a considerar a las comunidades de aprendizaje y práctica como un elemento en el tratamiento del problema de este estudio de investigación es fundamental. A continuación, se proponen algunos puntos de vista para tratar la formación docente desde la perspectiva de las comunidades de práctica.

En la reflexión dentro de la formación docente se rescata la interacción que se tuvo entre docentes formadores en servicio y en formación, lo que consta en la siguiente afirmación: "(…) se trata de apoyar a la alumna en cuanto al trabajo que realiza en el grupo" (Comunicación personal, 27 de febrero de 2015, O1T22).

La reflexión en la formación docente como estrategia de mejora para la práctica se ve reflejada en las acciones que tanto docentes titulares formadoras y en formación realizan. Pues dentro del quehacer diario en el preescolar se pueden construir lazos con la comunidad y el contexto. Lo cual se manifiesta la posibilidad de intercambiar información y actividades propias de la formación docente: "(…) es una buena estrategia para mantener más contacto con la normal para aclarar dudas" (Comunicación personal, 20 de febrero de 2015, O1T3972).

La interacción y el trabajo in situ permitieron considerar que el proceso de formación fuera cada vez óptimo en el desarrollo de prácticas auténticas en el florecimiento de la formación. Así, al existir un espacio donde se comparten materiales experiencias y otros aspectos de la vida cotidiana escolar, se pueden constituir redes, prácticas periféricas legítimas y experticias, donde las docentes formadoras compartían las estrategias de trabajó, las docentes en formación compartían lecturas y estrategias vistas dentro de la escuela normal. Esto es relevante, pues no es común que este intercambio se presente de manera continua, lo cual habla del proceso de un novato para convertirse en experto: "Se comparten materiales acerca del trabajo que desarrolló

la practicante con los niños, por ejemplo: las actividades y estrategias" (Comunicación personal, 21 de febrero de 2015, OA155).

Lo desarrollado dentro de la propuesta de Comunidad de aprendizaje y práctica tuvo impacto en el proceso de formación desde los docentes formadores y con los docentes en formación.

Resultados y conclusiones

Dentro de los resultados encontrados se destacó el proceso reflexivo en la formación docente que incluyó a docentes formadores y en formación. Esto se nota en constitución de comunidades de aprendizaje y práctica, así como dentro del desempeño de la práctica profesional.

Esta comunicación directa con la normal alude a que solo se tienen visitas de los docentes formadores de manera escasa, en consecuencia, se olvida que hay un proceso d comunicación, que, al no tener con quien realizarse se observa en el desempeño de las docentes en formación, donde la Comunidad de aprendizaje y práctica, se percibió con actividades o acciones inmediatas a resolver en la práctica profesional. Estas son algunas acciones de comunicación que comentan las docentes formadoras titulares: "Se usa para tener buena comunicación, sobre todo constante al momento de realizar las observaciones o sugerencias con las practicantes" (Comunicación personal, 19 de febrero de 2015, O2T2319).

Una docente formadora titular, agrega: "Considero que la comunicación es buena, con eso es accesible los comentarios que se hacen y se retoman sugerencias que se hacen. …también (las practicantes) nos hacen observaciones y sugerencias a nosotras" (Comunicación personal, 20 de febrero de 2015, E1T3317).

Las docentes formadoras en servicio, retomaron esta acción cotidiana permitiendo realizar comentarios y sugerencias a través del trabajo con la comunidad. Esto se completó con el trabajo cotidiano de las docentes en formación. La reflexión se manifestó en ambos lados, pues las docentes formadoras y en formación usaron la comunidad de aprendizaje y práctica

como espacio de reflexión, señalando: “Propiciamos el diálogo y espacios para sugerencias o comentarios que orientan el trabajo que se lleva a cabo en el aula de manera inmediata” (Comunicación personal, 23 de febrero de 2015, EA 153).

De esta forma, se puede considerar que con el trabajo cotidiano es posible atender situaciones de reflexión, permitiendo así que la reflexión dentro de la formación docente en la constitución de la comunidad de aprendizaje y práctica fuera determinante en el proceso de la mejora del desarrollo en la formación docente.

Cuando se alude a la reflexión, se piensa en un proceso automático que se da de forma natural entre instituciones, sobre todo si en ellas hay intercambio de personas que laboran en estas, no obstante, es necesario de acuerdo con el actual desarrollo de las IES pensar que se dio al *construir redes* (Campos, 2005). Así, se vislumbra una vinculación donde se interrelacionan diferentes personas en contextos de prácticas auténticas.

La Institución de la Comunidad de aprendizaje y práctica, permitió construir nuevos procesos de reflexión, esto se enuncia como una posibilidad de mejora en la formación docente. Las docentes en formación lo comentan: “La comunidad ofrece el escenario para poner en juego la práctica, lo aprendido durante mi formación inicial” (Comunicación personal, 9 de febrero de 2015, OA 231).

Poder confrontar lo aprendido en un contexto real, problematiza al docente en formación, entonces necesita una verdadera vinculación entre ambos contextos. Al realizar el trabajo dentro de la Comunidad de aprendizaje y práctica, se pudo rescatar el sentido de lo vivido en la práctica profesional en el contexto real y escolarizado: “Con la parte inicial de la página se ve que hay una gran vinculación entre lo que vivo en mi escuela de prácticas y mi formación docente” (Comunicación personal, 9 de febrero de 2015, OA 121).

Lograr encontrar interacción entre lo realizado en la escuela de educación básica y la escuela normal es fundamental para considerar que la reflexión no solo se trata de dar información o atender una petición, también se incluye al proceso de formación docente. Este es el caso para algunas docentes en formación, además es un espacio de reflexión: “En las

notas tú puedes hacer comentarios y reflexiones, además de todas las experiencias que dejan aprendizajes" (Comunicación personal, 27 de febrero de 2015, OA 131).

Estos espacios de reflexión fueron una oportunidad para tejer las redes en una nueva vinculación, aun cuando las docentes titulares ocuparon menos estos espacios; se pudieron rescatar los siguientes testimonios: "Al escribir algo puedo orientar la práctica de la profesora practicante" (Comunicación personal, 23 de febrero de 2015, E1T12).

Para los docentes en formación, la práctica, se entiende como verdadera, cuando desde la formación escolarizada se relaciona con las acciones que realizan en el contexto real de práctica. Se observa que interaccionar en un contexto real con prácticas auténticas es una posibilidad de entender el proceso diario dentro de la formación docente, donde la reflexión es una estrategia determinante en el trayecto de la formación del futuro docente. Esto es primordial en tanto se considera una aportación como reporte de investigación, con la idea de obtener la posibilidad de revisar y aportar en torno a este campo de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes, un análisis de su implementación. *RMIE*, 15 (44), 251-275.

Blase, J., Collins, A. y Duguid, P. (1999). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Cassidy, A. (2011). Communities of Practice: A Checklist for Success in View Education and Professional Development. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 4 (3).

DGSPE (2012). http://www.dgespe.sep.gob.mx/node/276/

Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.

Ducoing, P. (2013). *La escuela normal una mirada desde el otro*. México: IISUE-UNAM.

Erazo Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educ.educ*, 12 (2), 47-74.

García López, R. I. (2006). Comunidades de práctica: una estrategia para la creación de conocimientos. *Revista Vasconcelos de Educación*, II (2), 110-121.

GEM (2013). http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/educacion/directorio

Imbernón, F. (2004). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: *GRAO*.

Lave, J. (1991). *Situated Learning*. Reino Unido: Cambridge.

Lave, J. (1996). *Cognition in practice*. Reino Unido: Cambridge.

Lave, J. (2003). Practice, Person, Social World. *Situated learning*. 45-58.

Leite, L. (2006). Prospective physical sciences teachers willingness to engage in learning communities. *European Journal of Teacher Education*, 29 (1), 3-22.

Mercado, E. (2007). *El oficio de ser maestro. Relatos y reflexiones breves*. México: Colectivo cultural de Nadie.

Ortega y Hernández (2015). Hacia el aprendizaje profundo de la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*. 11-4.

Puigdellivol. I. (2011). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: GRAO.

Roos, J. (2007). Professional developement effects on teacher efficacy: results of rondomized field trial. *The Journal educational research*, 101, (1), 50-59.

Rosales Medrano, M. Á. (2009). Experiencias Internacionales de Formación Docente en Educación Básica. *Revista Acción Educativa*.

Rosas, L. (2000). La formación del Maestro, un problema planteado. *Sinéctica*, 17.

Santos, A. (2012). *Designing and Researching Virtual Learning Communities*. México: Universidad de las Américas Puebla.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Planes y programas de Estudio de Educación Preescolar*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Material de discusión Planes y programas de Estudio de Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Planes y programas, Licenciaturas en Educación*. México: SEP.

Torres, R. M. (2000). "Reformadores y Docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas". Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" para la discusión en el foro *Los docentes protagonistas del cambio educativo,* Cartagena, 1-4 Diciembre de 1999.

Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio internacional sobre comunidades de aprendizaje*. Barcelona.

Wenger. E. (2003). A social theory of learning in Communities of Practice. Reino Unido: Cambridge.

Wenger, E. (2013). *Themes and Ideas: Communities of practice*. Disponible en: http://www.ewenger.com/ewthemes.html [consultado el 16 de mayo de 2016]

La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales

Dulce Cleotilde Pérez Gómez

Rosa Leticia Moreno Nery

Resumen

El presente trabajo aborda un esbozo de la investigación cualitativa, planteando inicialmente las bases epistemológicas de donde surgió esta tradición en voz de sus principales precursores. En un siguiente momento se muestran los rasgos generales de la metodología, que caracterizan su naturaleza para estudiar el mundo social. Posteriormente se describen y analizan los métodos por los que se puede abordar el objeto de estudio, así como las técnicas e instrumentos que son empleados para recopilar datos. Finalmente, se discuten las fases para el análisis de la información que ha sido recabada. Se pretende brindar un panorama para la interpretación adecuada de los fenómenos sociales.

Palabras clave: investigación cualitativa, características, métodos, técnicas e instrumentos, análisis de la información.

Introducción

El mundo social es un encuentro de significados e interpretaciones, lo que se concibe como realidad no es más que lo que el sujeto va construyendo desde sus propias experiencias, internalizándolas, haciéndolas propias y, en consecuencia, exponiéndolas ante los otros. La cultura se va construyendo a través de estas relaciones establecidas entre los miembros, determinando la forma en que da sentido a todos esos significados. Es por tanto que la verdadera esencia de los fenómenos sociales no puede ser entendida desde un paradigma cuyo fin sea el análisis estadístico para realizar generalizaciones, sino desde una tradición que reconozca la subjetividad de las realidades que circundan la propia naturaleza humana.

En este sentido, la investigación cualitativa surge de la necesidad de indagar los problemas que interesan a los investigadores con mayor profundidad, buscando interpretar la realidad de un hecho, fenómeno o acontecimiento desde su propio contexto y desde la perspectiva de las personas que están involucradas, con el objeto de darle sentido y transformar su realidad.

Se define como una "Actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos" (Carr & Kemis, 1998, citado en Sandín, 2003, p.123). Por su parte, Creswell la considera como "un proceso de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, que examinan un problema humano o social para construir una imagen compleja y holística desde la perspectiva de los informantes" (2012, p. 255).

La presencia de un sistema de supuestos filosóficos permite al investigador abordar sus indagaciones desde un marco ampliamente aceptado: ontológicamente, la investigación cualitativa, concibe la realidad como subjetiva y múltiple; epistemológicamente, existe una reducción de la distancia entre el investigador y el objeto; axiológicamente, se encuentra cargada de valores y de prejuicios; retóricamente, se caracteriza por una escritura informal, literaria, voz personal y términos cualitativos; metodológicamente se denota una lógica inductiva, partiendo

de la realidad concreta para poder llegar a un concretización, por lo tanto, el estudio se realiza dentro del contexto empleando un diseño emergente.

Dichos presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos emergieron para desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. En este documento, se presentan las bases epistemológicas del paradigma, realizando un breve recorrido histórico de las etapas que dieron pie a esta tradición; se presentarán las aportaciones más relevantes de los principales precursores de este método, con la finalidad de guiar al lector a realizar inferencias sobre la forma en que estas aportaciones ideológicas colaboraron en la construcción del paradigma cualitativo.

Estos supuestos, permitirán reconocer la naturaleza interpretativa, holística flexible, inductiva, naturalista, dinámica y simbólica, características distintivas del paradigma. En este apartado se describirá con mayor profundidad cada uno de los rasgos, completando con una descripción de los puntos para hacer un buen estudio cualitativo según Creswell (2012). Asimismo, se reconocerá su carácter epistémico, remarcando la importancia del contexto como factor constitutivo del objeto de estudio, al ser donde la acción humana y social encontrará significado.

Reconociendo que todo escenario y toda persona son dignos de estudio (Taylor y Bogdan, 1987), el presente escrito desarrollará los métodos cualitativos para abordar un objeto de investigación, basados en los cinco enfoques que señala Creswell (2012): etnografía, fenomenología, estudio de casos, narrativa y teoría fundamentada. En cada uno de los métodos, se distinguirá propósito, modalidades y rasgos distintivos que la conforman. Será la naturaleza del objeto de estudio la que lleve al investigador por optar por uno u otro método para su investigación.

Reconociendo que el principal instrumento para la recogida de datos del paradigma cualitativo es el investigador, se presentan diversas técnicas e instrumentos que lo apoyan, tales como la observación, la entrevista a profundidad, el grupo focal y el análisis de documentos, al considerarlas como las más empleadas para sistematizar los datos.

La sistematización consiste en un esfuerzo por ordenar, categorizar y relacionar la información para encontrarle significado e interpretación a la práctica social. Para concluir este trabajo, se muestran las fases propuestas por Taylor y Bogdan (1990), para el procesamiento de la información: descubrimiento, codificación, y revitalización de datos. Se considera que permiten al investigador una rigurosidad en el análisis que propiciará validez y legitimidad a toda la investigación.

1. Bases epistemológicas del paradigma cualitativo

El termino epistemología proviene de los vocablos griegos *episteme*: conocimiento, y *logos*: teoría; por lo tanto, se define como el estudio del conocimiento, colocando su foco en el sujeto cognoscente y en su relación con el objeto conocido. En la investigación educativa, se identifican dos grandes perspectivas de investigación para llegar al conocimiento, por un lado, la empírica-analítica y por otro, la hermenéutica e interpretativa.

El paradigma hegemónico ha sido basado en el método hipotético-deductivo, proveniente de la tradición positivista perteneciente a la rigurosidad de las ciencias naturales. Para el positivismo, el conocimiento es genuino cuando se basa en la experiencia sensible, siendo solo posible a través de la observación y la experimentación. Comte (1856) busca aplicar el método científico a la actividad humana, con la finalidad de crear conocimiento del ser humano y sus relaciones sociales, con la misma solidez y rigurosidad que en las ciencias duras.

Husserl (1984) se opone al positivismo, considerándolo limitado y por lo tanto "El responsable de la crisis de la ciencia, al reducir el verdadero conocimiento al conocimiento científico dejando a un lado la fundamentación filosófica de ella" (Briones, 2002, p. 32). La teoría hermenéutica surge a finales del siglo XX, rompiendo con la concepción que el método positivista sea el único regulador y soberano para la comprensión de la realidad.

El recorrido histórico de la tradición cualitativa, según Sandín (2003) se puede resumir en las siguientes etapas que establecieron la fuente, el desarrollo y la progresiva implantación de la metodología cualitativa en las ciencias sociales:

> Los estudios etnográficos de finales del siglo XIX y principios del XX, centrados en el conocimiento de grupos culturales, sobre pautas de socialización, modelos formales e informales de enseñanza, los estudios de M. Mead sobre la adolescencia, etc., constituyen un punto de partida importante. Más tarde, los trabajos de la Escuela de Chicago, pionera en la utilización de historias de vida, y las aportaciones desde" la sociología de la educación, considerando las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido social. El auge de la investigación-acción allá, en los años cincuenta y progresivamente en los años sesenta, la emergencia ya constante e imparable de diversos métodos y procedimientos de análisis cualitativos, especialmente desde la investigación evaluativa, contribuyen a que la investigación cualitativa en educación encuentre su lugar y se perfile e instaure sólidamente (2003, p. XVII).

La obra de Max Weber (1904) es considerada como la precursora para atribuir un significado del estudio a lo social, diferente al de las ciencias naturales. Señala que la realidad social es infinita, construida por los propios sujetos, por lo que no se pueden tener leyes universales que la definan. Se le atribuye el significado expresado por el propio sujeto de lo que realiza, a lo que denomina significado mentado. Interpretar la realidad es recuperar el significado que los sujetos dan a sus acciones.

Alfred Schutz (1970) recupera la sociología comprensiva de Weber, considerando a la realidad social como una construcción de los individuos. Para Schtuz, la subjetividad es el elemento clave que permite la lectura de la realidad, reconociendo la complejidad del mundo intersubjetivo en las acciones sociales, definidas por las interacciones con los otros y enmarcadas en un contexto sociocultural, a lo que denomina *mundo de vida*.

La propuesta de Schutz fue retomada por Berger y Luckman (1987), partiendo de la idea en la que los sujetos crean la sociedad, y que ésta se convierte en una realidad objetiva lo cual, a su vez, crea a los sujetos. El eje básico de su propuesta se encuentra en el concepto de

intersubjetividad, entendida como el encuentro por parte del sujeto de otra conciencia que va construyendo el mundo en su propia perspectiva.

Sostienen que la realidad se construye socialmente, la investigación debe de centrar su análisis en explicar la forma en la que la realidad toma forma dentro y para el individuo a través del conocimiento; considerando tres elementos indispensables: la realidad interpretada, el significado subjetivo y el mundo coherente.

Para Mead (1934), las personas crean significados compartidos a través de sus interacciones elaborando así la realidad, lo cual denomina interaccionismo simbólico. En la misma línea, Derrida (1993) refiere que el elemento principal en estas interacciones es el lenguaje como deconstructor de realidades; lo que se puede expresar es lo que realmente existe.

Acotando, los supuestos epistemológicos del paradigma interpretativo, en acuerdo con Vasilachis (2009), son: la resistencia a la "naturalización" del mundo social; la relevancia del concepto de mundo de la vida; el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno; y la doble hermenéutica, que apunta al proceso por el cual los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, de igual forma, utilizados por las personas para interpretar su situación convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden.

En general, la orientación cualitativa "propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación…lo que interesa desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores aparece como permanente y significativo" (Sandoval, 2002, p. 32). Por lo tanto, el conocimiento se genera a partir de los puntos de vista en los que se encuentran inmersos y producen una realidad social, así como cultural, en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo.

2. Características del paradigma

La investigación cualitativa tiene "Su fundamento en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (Vasilachis, 2006, p. 48). Es un proceso indagatorio de comprensión basado en las distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. Se construye en un cuadro holístico y complejo, detallando los puntos de vista de los informantes en un escenario natural.

La investigación cualitativa permite reconstruir de la realidad, su objetivo es "la comprensión centrada en la indagación de los hechos, refiere el papel personal que adopta el investigador, así como su interpretación de los acontecimientos, esperando una descripción densa, una comprensión experiencial y de múltiples realidades" (Stake, 1995, p. 49). Taylor y Bogdan (1992; como se citó en Sandoval, 2002), señalan algunos rasgos distintivos de la investigación cualitativa:

- *Inductiva*: el investigador parte de sus observaciones, registros, datos y análisis particulares, para extraer conclusiones generales a partir de los hechos, pero sin pretender hacer generalizaciones.
- *Holística en su percepción*: los escenarios y las personas no se reducen a variables, sino que comprende un todo integral, permitiendo que la realidad sea contextualizada, situada y experiencial, construyendo por sí misma el problema de investigación.
- *Interactiva y reflexiva*: el investigador está en constante interacción, por lo que se asume que puede causar un efecto sobre el objeto investigado.
- *Naturalista*: se está en relación con el objeto de estudio lo más naturalmente posible, sin ser intrusivo para minimizar su efecto sobre el mismo.
- *El investigador suspende sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones:* observa los hechos como si fuera la primera vez, deja momentáneamente estos aspectos para

que la subjetividad no contamine la investigación, priorizando así los datos y no la interpretación o inferencias sobre los mismos.

- *Abierta*: considera que todos los puntos de vista son valiosos, sin exclusión por verdad o moralidad, sino por la comprensión detallada de todas las perspectivas.

Rigurosa: existe un margen estrecho entre lo que las personas dicen y los datos, resolviendo la validez y la confiabilidad por el análisis detallado y profundo de los datos y de la interpretación y sentidos compartidos.

- *Es un arte*: los investigadores son flexibles para el uso del método que guiará su estudio, siguiendo únicamente orientaciones, pero sin permitir que se convierta en un cautivo del procedimiento.

El paradigma cualitativo asume lo que ya existe en la realidad de acuerdo con sus propios significados y la perspectiva de sus actores, por lo que su finalidad es explicar la causa-efecto de las relaciones en una espiral ascendente. Para Creswell (2012), un buen estudio cualitativo se caracteriza por:

- Emplear rigurosos procedimientos de recolección de datos y análisis.
- Enmarcar el estudio dentro de los supuestos y características del enfoque cualitativo (múltiples realidades, investigador como instrumento, opinión participativa).
- Identificar y definir por un enfoque.
- Comenzar con un solo enfoque, idea o concepto.
- Incluir métodos detallados, enfoque riguroso para recolectar datos, analizarlos y redactar informes. Validación (verificación de miembros, triangulación de fuentes, uso de pares).
- Análisis de datos utilizando múltiples niveles de abstracción.
- Escribir persuasivamente para que el lector experimente estar allí. Involucrar al lector.
- El estudio refleja la historia, cultura y experiencias personales del investigador.
- Es ético.

3. Métodos cualitativos de investigación

Taylor y Bogdan señalan que "lo que define la metodología es, simultáneamente, tanto la manera en que enfocamos los problemas, como la forma en que les buscamos las respuestas a los mismos" (1992, p. 156). El objeto de investigación cualitativa puede ser abordado por diversos métodos: etnografía, fenomenología, estudio de casos, narrativa y teoría fundamentada (Creswell, 2012), la elección que realice el investigador para abordar el tema se definirá por la misma problemática.

Todos los enfoques comparten fases comunes: problema, revisión de literatura, preguntas, obtención de datos, análisis y escritura del reporte. (Creswell, 2012). La columna vertebral de todos es la extensa recopilación de datos derivados de múltiples fuentes de información, dando congruencia metodológica a través de los propósitos, las preguntas y el método, interconectados e interrelacionados llevando a que el estudio sea coherente, así como consistente. A continuación, se presenta una breve conceptualización de los cinco enfoques de investigación cualitativa.

La etnografía puede definirse como la "descripción de un modo de vida de una raza, o grupo de individuos" (Woods, 1987; como se citó en Albert, 2006, p. 202). Se realiza un cuadro holístico y detallado de la vida social dentro de un contexto que permita comprender e interpretar los fenómenos que suceden a partir de diversas perspectivas. Uno de sus rasgos esenciales es su condición naturalista, al estudiar a los individuos en su propio hábitat, lo que arroja datos contextualizados que permiten comprender desde dentro los significados y funciones de las acciones humanas.

Se presentan seis modalidades etnográficas (Colás, 1979; como se citó en Albert, 2006): antropológica (como actúan las personas en sus ambientes), clásica (elaboraciones culturales), sistemática (estructura de la cultura), interpretativa (significados implícitos), crítica (influencia del investigador) y de la comunicación (interacción cara a cara). Todas requieren que el etnógrafo realice un proceso en espiral: objetivos, recoger información, registrar, analizar y volver a comenzar. Es, por tanto, que el investigador requiere pasar suficiente tiempo en el

escenario, registrando un volumen considerable de datos a través de diversos instrumentos en un holismo selectivo y contextualizado.

La estructura general de una etnografía consiste en: introducción (problema, preguntas), procedimientos de investigación (etnografía, recolección de datos, análisis, productos), descripción de la cultura, análisis de temas culturales, interpretación, lecciones aprendidas y preguntas surgidas (Creswell, 2012, p. 80).

La fenomenología se conceptualiza como "una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal y como se perciben" (Forner y Latorre, 1996; como se citó en Albert, 2002, p. 209). Se diferencian dos enfoques: la fenomenología eidética, orientada a la descripción de una experiencia vivida y, la fenomenología hermenéutica, con enfoque interpretativo.

Se caracteriza por ser el estudio de la experiencia vital, de lo cotidiano, permitiendo explicar los fenómenos dados la conciencia. Su objetivo es descubrir lo que subyace a las formas, es decir, la esencia de los fenómenos. Existen cuatro aspectos de la experiencia que permitirán conocer los significados que los individuos le brindan: espacio vivido (espacialidad), cuerpo vivido (corporeidad), tiempo vivido (temporalidad) y relaciones humanas vividas (relacionalidad) (Van, 1990; como se citó en Sandín, 2003).

Los elementos que contiene un estudio fenomenológico son: introducción (problema, preguntas), procedimientos de investigación (una fenomenología y asunciones filosóficas, recolección de datos, análisis, productos), declaraciones significativas, significados de las declaraciones, temas de significados y descripción exhaustiva del fenómeno (Creswell, 2012, p. 80).

El estudio de casos reside en una "descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas…apropiado para centrarse en un caso concreto o situación e identificar los procesos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad" (Albert, 2002, p. 216). Sus rasgos esenciales son su carácter particularista, descriptivo, heurístico e inductivo; su alcance radica en el conocimiento profundo de un fenómeno por medio de la

exploración exhaustiva del caso estudiado. Por caso se refiere a una persona, una institución, un programa, una cultura, una comunidad o un acontecimiento. La investigación de estudio de casos puede incluir tanto estudio de caso único o estudio de casos múltiples. En general, permite reconocer la complejidad del entramado social lo que resulta en una interpretación holística de un fenómeno particular.

El estudio de casos se presenta iniciando con una viñeta de entrada, posteriormente la introducción (problema, preguntas, estudio de casos, recolección de datos, análisis, productos), la descripción del (los) caso(s) y su(s) contexto, el desarrollo de temas, los detalles de los temas seleccionados, las afirmaciones, las conclusiones y la viñeta de cierre (Creswell, 2012, p. 80).

Denzin (1990, citado por Bisquerra, 2004) define el método narrativo biográfico como "el estudio, uso y recolección de documentos personales, que describen diversas etapas, cambios y sucesos en las vidas individuales" (p. 125). Estas historias personales, pueden ser contadas desde la autobiografía, esto es, empleando la propia voz del protagonista, usando un sello distintivo en fuentes como cuestionarios, cartas o escritos donde se plasma la experiencia acumulada de la vida vista en retrospectiva; o bien, desde la biografía o historia de vida, siendo una elaboración externa a la persona narrada en tercera persona.

La estructura general de una narrativa contiene: introducción (problema, preguntas), procedimientos de investigación (una biografía, significación del individuo, la recolección de datos, productos de análisis), reporte de experiencias, teorizaciones de los individuos acerca de sus vidas, segmentos narrativos identificados, patrones de significado (eventos, procesos, epifanías, temas) y un sumario (Creswell, 2012, p. 80).

Ahora bien, el propósito de la teoría fundamentada es construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones tomando como punto de partida los datos recolectados en el campo, y no de supuestos de investigaciones previas o de marcos teóricos ya existentes. Es así como el proceso sistemático de codificación y análisis de datos generará una teoría o modelo teórico capaz de explicar e interpretar, en profundidad, un determinado fenómeno social desde la visión de los mismos participantes.

La teoría fundamentada incluye en su estructura: introducción (problema, preguntas), procedimientos de investigación (teoría fundamentada, recolección de datos, análisis, productos), codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y proposiciones teóricas y modelos, y finalmente discusión de teoría y contrastaciones con la literatura existente (Creswell, 2012, p. 80).

4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos cualitativos

La recolección de los datos tiene como objeto recuperar la información relevante y detallada de los eventos, situaciones, percepciones y experiencias de los individuos. Es preciso señalar que, en la metodología cualitativa, el principal instrumento es el investigador, por tanto, tiene que adoptar una postura observadora, analítica, crítica y reflexiva, minimizando sus creencias o experiencias de vida personales. El investigador se apoya en diversas técnicas e instrumentos que le permitan sistematizar los datos, entre las más empleadas, se encuentran la observación, la entrevista a profundidad, el grupo focal y el análisis de documentos.

El acto de observar "Es un procedimiento que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio…tiene un carácter selectivo, guiado por lo que se percibe de acuerdo con cierta cuestión que preocupa" (Rodríguez, Flores y Jimenez, 1996, p. 45). El investigador decide la cuestión como objeto de observación, así como también el contexto y la muestra que lo representará, empleando el diario, el registro de incidentes críticos y las notas de campo.

Evertson y Green (1989; como se citó en Rodríguez, Flores y Jiménez, 1996) señalan cuatro sistemas de observación de acuerdo al objetivo y diseño de investigación seleccionado: sistemas categoriales: observables a la luz de una teoría, por lo que construyen un sistema de categorías prefijadas; sistemas descriptivos: son de carácter abierto, en los que el problema se identifica de forma explícita manifestados en las conductas o acontecimientos concretos; sistemas narrativos: recogen de forma detallada para permitir explicar la conducta o acontecimiento; y

sistemas tecnológicos: su carácter es longitudinal lo que vislumbra la transformación de los hechos.

Dado que el investigador maximiza su participación en lo observado, en los métodos cualitativos se conoce como observación participante. Se realiza hasta que exista una saturación de datos, es decir, hasta que lo observado tienda a repetirse. Es así, como la observación es "básica para una buena recogida de datos, comprobación de hipótesis e interpretación de resultados, necesitando se controlada y sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad" (Anguera, 1989; como se citó en Albert, 2006, p. 241).

Otra técnica es la entrevista, la cual, "busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias" (Álvarez, 2004, p. 109). Es un encuentro cara a cara que propicia una conversación profunda, flexible, abierta, dinámica, no directiva y no estructurada; por tanto, se necesita generar un ambiente de confianza y empatía para poder profundizar en las cuestiones que le son de interés del informante.

Taylor y Bogdan (1990) señalan dos tipos de entrevistas: las dirigidas al conocimiento de las actividades que no se pueden observar directamente y las que permiten estudiar un número relativamente grande de personas en un breve periodo de tiempo. En cada una de ellas, se tiene una secuencia de temas y algunas preguntas que conforman la guía de la entrevista, aunque no es preciso seguirla estrictamente.

El grupo focal puede definirse como una conversación de un grupo de personas que comparte un mismo objetivo. Permite que los individuos "se pongan en contacto y confronten sus puntos de vista personales a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de investigación" (Albert, 2006, p. 250). El interés de esta técnica es captar la forma en que piensan, sienten y viven los individuos que conforman el grupo por medio de confesiones explícitas y la interacción con las opiniones de los demás.

Las sesiones de trabajo dependerán de los objetivos y características de los participantes, el rol del investigador es de moderador demostrando interés en la interacción con los participantes

y sus aportaciones. Los grupos focales proporcionan datos en la propia voz de los sujetos, lo que permite una gran profundidad en el tema.

Ahora bien, el análisis de documentos se encuentra en el ámbito descriptivo, pretende analizar el significado de las palabras, frases, componentes o temas que han sido plasmadas en el discurso. Se puede realizar de forma externa, es decir reconociendo el contexto y las circunstancias en que surgió, o bien, de manera interna destacando su sentido en una interpretación personal y subjetiva. Algunas fuentes que se utilizan, pueden ser documentos escritos (libros, publicaciones diarias, diarios personales, documentos públicos, informes, documentos históricos) o bien audiovisuales (discos, películas, fotografías, videos, etcétera) (Albert, 2006).

5. Proceso de análisis de la información

Analizar datos cualitativos es un reto, involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia y los documentos que son producidos por los distintos actores en su escenario natural.

El análisis de los datos cualitativos es un proceso complejo, se debe tener mucho cuidado para evitar que la subjetividad interfiera y de esta forma no contamine la investigación. En este documento, se concuerda con la postura de Taylor y Bogdan (1990) para el análisis de la información, se proponen tres fases: descubrimiento, codificación, y revitalización de datos; permitiendo al investigador una rigurosidad en el análisis, propiciando validez y legitimidad a toda la investigación.

La fase de descubrimiento radica en identificar los temas y desarrollar los conceptos, así como en “aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 160). Algunas tareas por realizar son: leer repetidamente los datos, seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas, buscar temas emergentes, elaborar

tipologías, desarrollar conceptos y proposiciones teóricas, leer el material bibliográfico y desarrollar una guía de la historia.

La segunda fase es al término de la recolección de datos, lo que da pie a la codificación de los mismos, así como al refinamiento y comprensión del tema, esto implica un "modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos, incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones" (Taylor y Bogdan, 1990, p. 167). Para codificar los datos cualitativos se precisa: desarrollar categorías de codificación; codificar todos los datos, hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa; separar los datos pertenecientes a diversas categorías de codificación; ver que datos han sobrado; y finalmente, refinar el análisis.

La última fase de revitalización consiste en "comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos" (Taylor y Bogdan, 1990, p. 171). Se deben considerar los datos solicitados o no solicitados, diferencia entre las respuestas y la información que se da de manera espontánea; la influencia del observador sobre el escenario; los datos directos e indirectos; las fuentes; y los propios supuestos por medio de una autorreflexión crítica.

Conclusión

Toda investigación encuentra su origen en un problema teórico o práctico que desea ser resuelto a la luz de una investigación científica. Sin embargo, cuando se tratan hechos sociales, lo que se necesita es una interpretación provista desde los mismos participantes. Al considerarse el paradigma positivista, el hegemónico para producir ciencia por su aplicabilidad en las ciencias exactas, se encuentra con la disyuntiva de buscar un método con rigor científico que permita descubrir, construir e interpretar la realidad. La revisión de las aportaciones de los principales pensadores permitió reconocer las bases epistemológicas que dan lugar al entendimiento de la riqueza interpretativa y la posibilidad de contextualizar un fenómeno.

La investigación cualitativa permite realizar una inmersión en el campo de estudio de manera holística e inductiva permitiendo una visión completa en la construcción del objeto de estudio. Una vez que se diseña la propuesta cualitativa, poniendo de manifiesto los propósitos, el contexto conceptual, los métodos, los criterios de calidad además de preguntas de investigación, se manifiesta su carácter flexible, comprendiendo que las técnicas y procedimientos se pueden ir modificando para ajustarse a las necesidades del escenario y de los participantes. Para el tratamiento de la información, su carácter epistémico otorgará el sentido a los significados desde el punto de vista de los participantes.

El objeto de estudio pude ser investigado desde el paradigma cualitativo empleando diversos métodos: etnografía, fenomenología, estudio de casos, narrativa y teoría fundamentada (Creswell, 2012), la elección a realizar por el investigador para abordar el tema será definida por la misma problemática. Para cada uno de ellos, el investigador es el principal instrumento dentro de la recogida de datos, apoyándose de diversas técnicas e instrumentos como la observación, la entrevista a profundidad, el grupo focal y el análisis de documentos.

La legitimidad de la investigación cualitativa será proporcionada gracias a la congruencia metodológica, la coherencia interna, las textualidades, la presencia del investigador, la triangulación entre los elementos de un mismo nivel (técnicas, instrumentos, teoría e informantes) además de la intersubjetividad. Para concluir, este documento permite al lector tener un panorama general de la investigación cualitativa en sus fundamentos, características, métodos, técnicas y análisis de información, permitiendo reconocer lo valioso del proceso para comprender e interpretar los sucesos y fenómenos de orden social.

Referencias bibliográficas

Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: Mc Graw Hill.

Álvarez Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social* de *la Realidad*. Buenos Aires: Zoon Politikon.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Estados Unidos de América: Sage publications.

Derridá, J. (1993). Deconstruir la actualidad. *Passages*, (57), 60-75.

Husserl, E. (1984). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental*. J. V. Iribarne: Folios.

Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sandín Esteban, M. P. y Esteban M., P. S. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.

Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa.* Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Schutz, A. (1970). *Alfred Schutz on phenomenology and social relations*. Estados Unidos: University of Chicago Press.

Stake, R. C. (1995). *The Art of Case Study Research*. California, Estados Unidos de América: Sage Publications.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós

Weber, M. (1904). La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social. *Ensayos sobre metodología sociológica*, 39.

El estudio de la trayectoria escolar transitada a partir de los significados: un enfoque biográfico-narrativo

Jocelyn Mendoza González

Resumen

El estudio de las trayectorias escolares de los estudiantes permite identificar los elementos que les brindan ciertas vulnerabilidades ante los desafíos educativos para siglo XXI. Con el fin de diseñar y establecer estrategias institucionales que permitan atender, de manera significativa y puntual, las necesidades de los estudiantes que enfrenta una situación de vulnerabilidad o desigualdad educativa, es necesario identificar los significados que estos ha ido construyendo a lo largo de su recorrido escolar a partir de sus vivencias.

El presente capítulo forma parte de la postura ontoepistemólogica de la investigación doctoral que se está construyendo. Aquí se propone estudiar *la trayectoria escolar* de los alumnos desde la definición de Bourdieu, que se encuentran en una situación de desigualdad educativa, mediante el uso del métodos cualitativos, principalmente, el biográfico-narrativo que permite: a) recoger el testimonio de los estudiantes sobre cómo miran su trayecto formativo; b) realizar un proceso de concientización y empoderamiento de los sujetos al reapropiarse de su historia; y c) identificar, describir, reflexionar, analizar y comprender la dinámica global de su historia académica. Así pues, se exponen los fundamentos teóricos de la investigación biográfica-narrativa el área educativa para el estudio de las trayectorias escolares, que permiten

conocer y reconocer los significados que construyen los estudiantes y que muy probablemente se encuentran relacionados con su comportamiento escolar.

Palabras clave: trayectoria escolar, investigación educativa, narrativa, abandono escolar, historias de vida.

Introducción

En México existen diversas causas que generan la desigualdad educativa; entre éstas se encuentra la estratificación –vertical y horizontal– de las trayectorias escolares. La primera, se refiere al tránsito entre un grado y otro, lo que normalmente atiende el centro educativo por medio de los sistemas de control escolar que permiten llevar una estadística general. Mientras que, la segunda, expresa las desigualdades en términos del tipo de institución o escuela al que asisten los niños y jóvenes con niveles de escolaridad similares (Solís, 2013) o entre los estudiantes de un mismo grupo.

Algunos rasgos de la estratificación horizontal se encuentran institucionalizados y se expresan mediante distinciones formales, por ejemplo, la división entre los sectores público y privado, el bachillerato y profesional técnico en la educación media superior; entre turnos matutino y vespertino en las escuelas públicas de nivel básico, y entre instituciones públicas de distinto prestigio en la educación media superior y superior (Blanco, Solís y Robles, 2014).

Esta misma segmentación va generando desigualdades educativas en los diferentes grupos. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), el número de personas que logran concluir la secundaria en México es de apenas del 22.3% de un total de setenta y ocho millones cuatro cientos veintitrés mil tres cientos treinta y seis personas mayores de 15 años, puesto que México es uno de los principales países con mayor rezago educativo, principalmente en el nivel secundaria (casi el 50%) y menos del 60% de los jóvenes de 15 a 19 años están inscritos en el sistema educativo.

De continuar con este paso, en 2023 el índice de la población mexicana con rezago educativo será del 30.3%, es decir cerca de 29 millones 718 mil 676 personas, de las cuales 4.6 serán analfabetas, 8.0 sin primaria terminada y 17.7 sin concluir la secundaria (Hernández, Flores, Santoyo y Millán, 2010), por lo que resultaría pertinente modificar las estrategias para abatir el rezago educativo, relacionado de manera directa con el abandono escolar (Van, 2012), de manera que permita atender, de manera más personal, las dimensiones que llevan a los jóvenes a abandonar la escuela.

Recuperar los significados, de los estudiantes que ha dejado la escuela, por medio de métodos biográficos-narrativos como son: la entrevista a profundidad y el relato de vida, permiten identificar a partir de dónde se originó este rezago, en qué etapa de la educación, cuáles fueron los principales motivos escolares por los que se inició el rezago, ya que no es una condición que se presenta de manera aleatoria en la población, sino que sigue una distribución relacionada con la condición socioeconómica de los individuos, su edad, su sexo, patrones culturales y origen étnico, afectando a los grupos más desprotegidos y expuestos o inmersos en la exclusión social (Núñez, 2015) dentro de la misma escuela.

Por lo que es importante considerar otras dimensiones ajenas a la condición de origen que permitan identificar de manera más personal los motivos del abandono escolar, puesto que, según Greco (2015), en la actualidad la interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa no es causada linealmente por una supuesta incapacidad personal o los cambios de una historia de vida en particular, sino por la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y diversificar esas trayectorias necesarias, ancladas en cada niño, adolescente o adulto, dando respuesta a cada sujeto, a partir de su reconocimiento efectivo.

Para combatir el abandono escolar y por ende el rezago educativo, primero se debe tener una comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias (significados) que están detrás de la acción de abandonar la escuela; identificar las causas que lo originan, tanto exógenas como endógenas. Dentro de las primeras se han identificado: el bajo rendimiento escolar, la

reprobación de grados, el ausentismo (Román, 2009); y con respecto a las segundas se considera el desinterés por el estudio, la dificultad para comprender a sus profesores, la desmotivación por avanzar y aprender (Backhoff, 2018; Román, 2009).

En términos estadísticos, las principales causas del abandono escolar corresponden al: el 38% por situaciones económicas, 41% por motivos escolares-institucionales, 5% por problemas familiares-personales y 16% debido a otras variables (Backhoff, 2018).

Dentro del 41% que corresponde a los motivos escolares están: el desinterés por el estudio, la dificultad para comprender a sus profesores, la desmotivación por avanzar y aprender, mismos que se ven reflejados en el bajo rendimiento escolar, la reprobación de grados, el ausentismo (Backhoff, 2018).

Por lo anterior, resulta pertinente indagar, la trayectoria escolar transitada a partir de los significados construidos mediante las vivencias escolares de los estudiantes, para poder conocer los motivos que los llevan a ese desinterés por la escuela, ya que "la escuela constituye un ámbito desde donde se les propone a individuos y grupos una serie de orientaciones, expectativas y significados, mismos que ellos procesan y valoran de manera particular a la luz de otras experiencias personales, familiares y sociales" (Guerra, 2000, p. 5).

Considerando que los *significados* son la representación individual (imagen mental) que el estudiante se forma a partir de la interacción social, es decir, de sus vivencias, experiencias, sentidos y valores con un objeto, en este caso, la escuela, como ente social formador (Blandón, 2014) de habilidades para la vida.

Son las interacciones sociales que involucran a los estudiantes como: la relación entre pares, docente-alumno-docente, alumno-escuela, alumno-autoridad, así como el clima y ambiente escolar que las enmarca, las que van construyendo en los alumnos ciertos significados que influyen en su trayectoria escolar.

Según Jackson (1991; como se citó en Hammersley y Atkinson, 1994, p. 439), la escuela es vista como una microsociedad en que los distintos actores (estudiantes, docentes, familias, y demás miembros de la comunidad escolar) construyen y reconstruyen la realidad social

mediante la interacción con el resto de los miembros (Álvarez, 2008), haciendo que todo lo que sucede en la escuela cobre cierto sentido, puesto que el sentido nunca es independiente de las interacciones (Bernnard, 2016), es un modo de entender la realidad no aparente, esa que se crea en la convivencia de los grupos (Murillo y Martínez, 2010).

1. ¿Por qué considerar la investigación biográfica-narrativa para el estudio de las trayectorias escolares?

Por lo anterior, es fundamental tomar en cuenta la trayectoria escolar de los estudiantes, desde un enfoque social, en cuyo análisis cada paso decisivo que se da a lo largo de esta, "es producto del entrecruzamiento de una decisión del sujeto […], y el objetivo de una presión social en su camino" (Bourdieu, 1986; como se citó en Kornblit, 2004, p. 20).

Por lo que se trata de encontrar los puntos coincidentes entre los hechos acontecidos en la escuela, y que, dadas ciertas vulnerabilidades de los jóvenes, lograron crear ciertos significados que los marcaron de alguna manera, orillándolos a dejar la escuela.

Por esta razón, resulta fundamental recuperar los significados a partir de las vivencias escolares que han construido ciertas representaciones o ideas en el entendimiento del estudiante durante su recorrido (trayectoria) por las instituciones escolares, lo que permitirá al alumno articular el pasado construido con sus significados actuales, por lo que puede ser capaz de construir, a partir de este, un proyecto de formación que responda a sus necesidades de vida actual (Baudouin, 2016).

2. La investigación biográfica-narrativa para el estudio de las trayectorias escolares

"La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo" (Huchim y Reyes, 2013, p. 8). Tal como lo menciona Aceves, las narrativas biográficas dan

cuenta de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos (2001, p. 16), en este caso, de los jóvenes con previa condición de rezago educativo.

Este tipo de investigación permite obtener testimonios escritos o hablados (anónimos o no) que permiten recoger desde del propio sujeto cómo mira su trayecto formativo a través de las diferentes instituciones educativas por las que ha pasado, mediante una narrativa biográfica y no autobiográfica, ya que esta última constituye la narración de la propia vida, contada por el propio sujeto, mientras que en la primera interviene un "narrador", siendo en este caso, el investigador (Huchim y Reyes, 2013). De acuerdo con Bolívar:

> La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y "lee" estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. Por consiguiente, el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia. […] Los relatos biográficos son textos a interpretar (interpretandum) por medio de otro texto (interpretans), que en el fondo es el informe de investigación (2012, p. 3).

Una de las razones por las cuales se utiliza la narrativa en la educación, como dice (Connelly y Clandinin, 1995), se debe principalmente a que los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, viven vidas relatadas, en las cuales los estudiantes son los personajes de sus propias historias (Huchim y Reyes, 2013).

En el enfoque biográfico-narrativo el investigador, además de recabar los relatos de vida, los entreteje siguiendo ciertos criterios, como puede ser en orden cronológico haciendo un énfasis en un suceso crítico, mismo que se desea estudiar, como es el caso de la presente investigación. Por lo que no solo se trata de usar una técnica, sino también de realizar un proceso sociológico enfocado en la observación y la reflexión (Huchim y Reyes, 2013).

De acuerdo con Pujadas, la terminología más abundante en este campo es: "casos, historias, 1autobiografías, biografías, narraciones, historias de vida, historia personal, relato autobiográfico, fuente oral, documentos personales" (2000, p. 135). Hace una clara diferencia entre el relato de vida como relato biográfico o narración biográfica, vinculado con el enfoque *biográfico* (narración de la vida contada por un tercero), en lugar de historia de vida, que corresponde al enfoque *autobiográfico* (narración de la vida contada por el propio sujeto).

Los relatos de vida resaltan las experiencias de vida y los antecedentes de los jóvenes en estudio, permitiendo la interpretación de la construcción social y política de la enseñanza (Goodson, 2003; como se citó en Bernnard, 2016, p. 398). La metodología de los relatos de vida utilizados en el medio educativo, permite pasar de un punto de vista prescriptivo a uno descriptivo dirigido hacia la comprensión (Bernnard, 2016).

Goffman (1968; como se citó en Bernnard, 2016, p. 400) sostiene que el narrador y actor social competente, va construyendo mediante la organización de la trama narrativa, no solo la forma, sino que le va dando sentido, y no en un vacío sino en un contexto dado.

De acuerdo a la postura analítica que se sostiene en la presente investigación se realiza el análisis de los relatos, de acuerdo a la palabra colectada, según propone Demazière y Dubar (1997; como se citó en Bernnard, p. 400), extrayendo el sentido que se construye por la puesta en palabras, dado que estas no son *transparentes*; es decir, no se sostienen textualmente, sino que resultan de un proceso, de un acontecimiento, vivencia o experiencia que le da forma al discurso, ya que las palabras constituyen en cierta manera la materia prima de su significado (Demazière y Dubar, 1997; como se citó en Bernnard, 2016, p. 400).

Con base en lo que afirman Connelly y Clandinin, los estudios de la narrativa tratan acerca de "la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo" (1995, p. 11). Por esta razón, resulta fundamental recuperar las vivencias y los significados, a partir de las representaciones o ideas que concibe o forma el entendimiento del estudiante durante su recorrido (trayectoria) por las instituciones escolares, puesto que durante éste experimentó un proceso de deserción,

que posteriormente se convirtió en una condición de rezago educativo. Tal como lo menciona Bolívar (2012):

> No se trata sólo de que los narradores cuenten su vida, sino que –al ponerla en escena– encuentren el sentido de su trayectoria. Por ello, en la investigación narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida (2012, p. 6).

El método del relato de vida permite al estudiante en cuestión articular el pasado construido con sus significados actuales, por lo que puede ser capaz de construir, a partir de éste, un proyecto de formación que responda a sus necesidades de vida actual (Baudouin, 2016). Tal como lo menciona de Villers: "aquí la idea consiste en que el adulto, al apropiarse de su historia, se reapropia a la vez de su poder de formación" (1996; como se citó en Baudouin, 2016, p. 407). Por lo que se crea un proceso de concientización o empoderamiento (poder biográfico) sobre su trayectoria de vida, que lo lleva a reflexionar, describir, analizar y comprender la dinámica global de su historia (Baudouin, 2016); permitiendo al estudiante darse cuenta de las circunstancias que lo orillaron a abandonar la escuela, considerando su constitución temporal (Pineau, 2000; como se citó en Baudouin, 2016, p. 410).

Como dijo Geertz: "la cuestión no estriba en situarse en cierta correspondencia interna de espíritu con los informantes... la cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son" (1994; como se citó en Bolívar, 2012, p. 6). Por lo que el relato es contextualización y singularización; toma en cuenta el detalle y la anécdota, no es abstracción, no teorización, sino más bien un testimonio, mismo que se pretende acreditar, o al menos, no descalificar mediante la propia investigación (Baudouin, 2016).

Por medio de los relatos de vida se pretende "dar la palabra a aquellos que nunca la habían tenido" (Dominicé, de Gaulejac, Jobert y Pineau, 2000; como se citó en Baudouin, 2016, p. 409), tomándola con seriedad para ser escuchada, compartida, recreada y confrontada (Baudouin, 2016) sobre su propia experiencia, vivencias y significados. Por lo que es importante conocer

mediante el testimonio del propio estudiante la concepción sobre su trayectoria escolar, y de las circunstancias vividas dentro de la escuela que provocaron su salida.

Tal como lo menciona Baudouin: "considerar la trayectoria educativa de una persona supone considerar seriamente el testimonio que es capaz de aportar y luego instituirlo como agente participante de la investigación" (2016, p. 413).

3. El recogimiento de datos biográficos

Para recolectar estos testimonios, existen diferentes técnicas adecuadas para este tipo de investigación que contribuyen a destacar la importancia de la subjetividad para explicar un fenómeno de la realidad social, donde se busca obtener una serie de *descripciones exhaustivas* de los significados y vivencias de los estudiantes dentro de la escuela, los cuales serían difícilmente alcanzables bajo un enfoque positivista (Howarth, 2005).

Algunas de ellas van desde el cuestionario biográfico, el relato o historia de vida, el autoinforme o autobiografía, la obtención por conversación de una autobiografía y la entrevista biográfica (Huchim y Reyes, 2013). Sin embargo, la entrevista, con todas sus variantes, es la base de la metodología biográfica (Flick, 2004).

Dentro de esta entrevista se suelen indagar ciertos acontecimientos que marcan la trayectoria de vida de los sujetos de estudios, llamados incidentes críticos, mismos que han producido un *cambio de rumbo* en su vida –vividos o experienciados– como traumáticos que permiten: (a) delimitar fases críticas o momentos en que se cuestionan determinados supuestos, retrosprectivamente se hacen mención a estos momentos de cambio con fuerte impacto en su vida, recuperan la (b) aparición de personas críticas, o individuos que han tenido una influencia importante en su biografía personal, indagar c) aquellos aspectos sociales que han condicionado los cambios operados (impactos causados) en la vida (por ejemplo, "fue algo que cambió mi vida"); (d) como aquellos sucesos profesionales e institucionales (vida de la organización). La

tarea del investigador es establecer las posibles relaciones causales junto con las que establezca el propio informante (Bolívar, 2012).

4. La etnografía educativa y la fenomenología como antecesores

La investigación biográfica-narrativa se desprende de la etnografía, la etnografía es el estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad (Baztán, 1995; como se citó en Álvarez, 2008), se deriva de la antropología, se emplea comúnmente en la sociología y más recientemente en educación y el único método legítimo para la investigación social (Hammersley y Atkinson, 1994).

La etnografía u "observación participante" es un método de investigación social, que permite entender el sentido que da forma y contenido a los procesos sociales a partir de las cosas de la vida cotidiana de las personas, captando el significado de las actividades humanas cotidianas, mediante la estancia del investigador durante un tiempo relativamente largo dentro de la comunidad, observando el comportamiento de las personas, costumbres, cultura, preguntando cosas y recogiendo datos que le sean de utilidad para el estudio del tema elegido (Hammersley y Atkinson, 1994).

Mediante estas técnicas derivadas de la investigación biográfico-narrativa, por su carácter holístico y naturalista, coadyuvan en la construcción de las descripciones de fenómenos globales en la sociedad, desde distintos puntos de vista: uno interno –los estudiantes que abandonan la escuela– y otro externo –la interpretación del investigador–, así como determinar, a partir de ambas perspectivas, las dimensiones que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (Goetz y Le Compte, 1988; como se citó en Álvarez, 2008, p. 7).

Bajo este enfoque se puede investigar el contexto en el que ocurrió el incidente (abandono escolar); es decir, se extraen los significados posibles de la cultura que los envuelve. Posteriormente, se comparan los significados posibles de cada acción, de acuerdo a las

narrativas de cada uno de los sujetos, y se organizan de acuerdo a ciertas categorías, previamente establecidas.

Es importante destacar que la investigación biográfico-narrativa ha abordado, especialmente, el estudio del seguimiento de la trayectoria educativa de la comunidad, tanto del alumnado como de los profesores. Ha permitido conocer más sobre el funcionamiento interno en el aula, sobre las causas del fracaso escolar, sobre las estrategias de los alumnos y en estudios sobre integración en el aula. Es un modo de entender la realidad no aparente, esa que se crea en la convivencia de los grupos (Murillo y Martínez-Garrido, 2010); o bien, en palabras de Schuman es una forma de comprender "los artificios que están en la mente de quien los ve, […] si los tomamos en serio como acontecimientos de la vida, son oportunidades que se nos brindan para una mejor comprensión" (1982; como se citó en Hammersley y Atkinson, 1994, p. 8).

Por otra parte, la fenomenología pone de manifiesto el "fenómeno" o el "proceso" del conocer cuando un sujeto (llamado cognoscente) aprehende un objeto (llamado objeto de conocimiento) (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zuñiga, 2006), capturando la forma en que las personas en contextos naturales experimentan sus vidas y los significados que les atribuyen (Sandín, 2003).

El objetivo de la fenomenología es descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman (Sandín, 2003). Creswell (1998; como se citó en Sandín, 2003, p. 17-18) sintetiza en los siguientes aspectos las principales cuestiones procedimentales relacionadas con la fenomenología:

1) El investigador suspende su juicio o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes.
2) El investigador explora el significado de la experiencia para las personas y les solicita que lo describan desde sus experiencias de vida cotidianas.
3) El investigador recoge, mediante entrevistas realizadas, datos de las personas que han experimentado el fenómeno que se está investigando.

4) Los pasos del análisis de datos fenomenológicos incluyen la identificación de dimensiones; estas unidades son transformadas en *clusters* de significados, expresados en conceptos psicológicos y fenomenológicos que descripción de forma general de la experiencia entre lo experienciado y cómo fue experienciado.
5) El informe fenomenológico finaliza con una comprensión en profundidad de la "esencia de la experiencia", reconociendo que existe un significado unificador de la experiencia.

La fenomenología argumenta que lo que conforma la realidad social es el sentido de las experiencias (vivencias) y no la estructura de una realidad objetual independiente de los sujetos (López, 1995; como se citó en Retamozo, 2012, p. 379); es decir, la trayectoria escolar de estos jóvenes en estudio, está construida a partir de sus vivencias y significados, y no únicamente por la escuela en sí.

Se trata, pues, de *pensar de otro modo*, como propone Saur (2012), las trayectorias educativas de los jóvenes que sufren abandono escolar, considerando cómo mira el estudiante a la escuela, y no cómo mira la escuela al estudiante, como comúnmente sucede.

Se trata de *pensar* los acontecimientos, vistos como un lugar de proyecciones sociales […] un desgarramiento del tejido social, donde converge un "haz de significaciones dispersas" (Nora, 1974; como se citó en Saur, 2012, p. 185), para producir un cambio en el saber vigente, puesto que la significación no se puede apresar y el sentido, siempre estará escapando a cualquier tipo de regulación (Saur, 2012).

Tal como lo menciona Schütz, la realidad social está conformada por la "suma total de objetos y sucesos dentro del mundo sociocultural (escuela) tal como lo experimenta el pensamiento del sentido común (significado) de los hombres (estudiantes) que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes vinculan relaciones de interacción" (1974; como se citó en Retamozo, 2012, p. 379).

En enfoque fenomenológico, implica el uso del constructivismo, donde todo conocimiento es elaborado por el individuo cuando interpreta y reflexiona, al tratar de comprender el medio con

el que interactúa, considerando su cultura, y no únicamente por la aceptación de su significado sino también por construcción propia por medio de representaciones e interpretaciones, que le generan nuevos significados, mediante su propia reflexión (Moncada, 2016).

Conclusión

Finalmente, se puede decir que la "trayectoria escolar" debe ser vista como un constructo social compartido, pues a lo largo de ésta se tejen significados y vivencias relacionas con el papel que juega la escuela como institución social, o bien, como una "microsociedad" donde se establecen las primeras relaciones de amistad, diversas formas de organización y normativas, así como la convivencia con un diverso grupo de personas y personalidades con diferentes formas de pensamiento y creencias (Mateos, 2008) que forman una determinada representación (idea) en los estudiantes que las experimentan, y ésta dependerá de su posición desde donde se mire.

Una manera eficaz de estudiar las trayectorias escolares donde se identifiquen, analicen y comprendan las significaciones que los estudiantes han construidos durante su recorrido escolar es a través de la investigación biográfico-narrativo, ya que permite: a) comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan; b) comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones; c) identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos; d) comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar; y e) desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada (Maxwell, 2004; como se citó en Vasilachis, 2006, p. 31).

Lo anterior permitirá diseñar o elaborar estrategias y políticas educativas para abatir el abandono escolar, puesto que permiten de identificar la naturaleza profunda de las realidades,

tomando en cuenta una *cualidad específica*, tomando en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su propia significación (Martínez, 2005).

El fenómeno del abandono escolar debe ser combatido a partir del conocimiento de la realidad social de los estudiantes conformada a partir del sentido de sus vivencias; y no a partir de la estructura de una realidad objetual independiente de los sujetos (López Sáenz, 1995; como se citó en Retamozo, 2012, p. 379); es decir, la trayectoria escolar de los estudiantes que deciden abandonar la escuela, está construida a partir de sus vivencias y significados, y no únicamente por la escuela en sí.

Referencias

Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral, 7* (20), 11-37.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología, 24* (1). Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/6998

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zuñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile.

Backhoff, E. (2018). El abandono escolar en Educación Media Superior. *Opinión, El Universal*. Disponible en: http://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/el-abandono-escolar-en-educacion-media-superior

Baudouin, J. M. (2016). Narrativa: biografía y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación. En P. Ducoing (coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. (pp. 405-421). México: Afirse/Palza y Valdés.

Bernnard, M. C. (2016). Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa. En P. Ducoing (coord.). *La investigación en*

educación: epistemologías y metodologías. (pp. 393-404). México: Afirse/Palza y Valdés.

Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales*. México: El Colegio de México.

Blandón, J. H. (2014). *Implementación del modelo pedagógico social desarrollista y las emergencias suscitadas en la institución educativa Federico Carrasquilla*. (Tesis Magister en Educación). Universidad Católica de Manizales, Facultad de Educación.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi, M. C. y Abrahao, M. H. (coord.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. (pp. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS. doi: 10.13140.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al*. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, XXII, 153-159.

Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10).

Hammersley, M. y Athinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? Etnografía. *Métodos de investigación*. (pp. 15-40). Barcelona, España: Paidós.

Hernández, H., Flores, R., Santoyo, R. y Millán, P. (2010). Situación del rezago acumulado en México. *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. (pp. 117-162). México.

Howarth, D. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. En *Studia Política, 5*. (pp. 38-87). Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Católica de Córdoba.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-27.

Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. (pp. 15-33). México.

Martínez, M. (2005). *Actualización de la Epistemología y Metodología en Educación. III Jornadas de Innovación Educativa*. Venezuela: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.

Moncada L. y Pinilla, A. E. (2006). Investigación en Educación. *Revista de la Facultad de Medicina*, (54), 313-329.

Murillo, F. J. y Martínez Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid, España: UAM.

Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Nota país. Panorama de la educación 2014: Indicadores OCDE*. México. Disponible en: http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, (9), 127.

Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y metodología en las ciencias sociales. En E. de la Garza Toledo y G. Leyva (eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UNAM.

Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Saur, D. (2006). Reflexiones metodológicas. Tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M. A. Jiménez (coord.). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. (pp. 183-202). México: SADE/Plaza y Valdés.

Van, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (52), 115-139.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Giladino. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa.

Ejercicio para la construcción de un estado del arte en el área educativa

Nancy Silvia Esparragoza Bermejo

Resumen

Este capítulo presenta el proceso de búsqueda, selección y categorización de publicaciones arbitradas o indexadas en la construcción de un estado del arte sobre el tema de estudio: pensamiento complejo y su relación con la competencia de aprendizaje. Con la finalidad de reconocer las tendencias en investigación sobre este objeto de estudio. Expone las herramientas tecnológicas para la búsqueda asertiva online, el apoyo de los tesauros en el análisis temático de los conceptos que se emplean para el sondeo, quince categorías de análisis para el ejercicio de construcción que resaltan las aportaciones significativas de algunos autores, la síntesis de ideas generales y, por último, tres anexos que muestran los artículos analizados, los fundamentos teóricos que los sustentan y las metodologías de indagación que aplican.

Palabras clave: pensamiento, competencias, publicaciones arbitradas, aprendizaje.

Introducción

En la investigación educativa se recorre un amplio camino para desmenuzar y apropiarse del objeto de estudio que se aborda. Un ejercicio de gran profundidad y relevancia en este recorrido, es la elaboración del estado del arte.

El estado del arte es un balance de lo existente, “una verdadera investigación de la investigación” o “una propuesta hermenéutica del conocimiento” o el “punto de inicio de una indagación” (Jiménez, 2004, p. 38; Molina, 2005, p. 74). Es un proceso –rastreo, ubicación y clasificación de la información– que pretende generar un panorama teórico-metodológico reciente sobre el abordaje del problema o tema de estudio, con el propósito de aprehender con mayor fuerza al *objeto* que se indaga al reconocer el calidoscopio desde el cual se mira.

Adentrarse al universo de las publicaciones suele ser arriesgado, el investigador debe estar siempre a alerta, con todos sus sentidos. Debe saber poner límites y hacer una correcta selección de los artículos que le pueden dar claridad sobre el rumbo de la línea de investigación que cultiva o del objeto de estudio que explora y construye.

La tecnología puede ser una gran aliada cuando se dominan las bases de datos digitales y los buscadores académicos en la World Wide Web (www) o WEB, también cuando se cuenta con las herramientas apropiadas, como: los Tesauros de Educación Superior existentes también en versión on-line, por ejemplo, los correspondientes a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] o a la Universidad Complutense de Madrid. Considerados el lenguaje documental especializado de un área del conocimiento, una indización lingüística que facilita la búsqueda (DAP, s.f.).

En esta ocasión, con la revisión de los Tesauros de Educación de la UNESCO-OIE, UNESCO, ITESO, TESE (Tesauro europeo de los sistemas educativos) y de la Red Eurydice, se logró ubicar a partir del término referido pensamiento, su concepto genérico cognición y la noción específica de razonamiento. Se intentó buscar un término referido a partir de las palabras clave complejidad, competencia, competencia de aprendizaje, aprendizaje permanente y pensamiento complejo, pero no se halló para su análisis temático. Sin embargo, en el caso del término referido aprendizaje, se obtuvo el concepto específico de proceso de aprendizaje ubicando como concepto relacionado cognición, muy relacionado con el que arrojó el término pensamiento. Este análisis temático facilita la búsqueda de documentos y publicaciones

científicas sobre el tema de interés en base de datos digitales, en buscadores académicos o en revistas de alto reconocimiento académico.

A través de los portales de Google Académico, Dialnet y Scielo, se inició la búsqueda documental a partir del objeto de estudio de interés: *La relación del pensamiento complejo y la competencia de aprendizaje permanente*. Primero se delimitó temporal y contextualmente: los últimos diez años en el ámbito de la educación superior. Se hizo una búsqueda exhaustiva, en la que literalmente no se logró ubicar la temática, fue necesario jugar con los términos y los años, obteniendo así, tal cantidad de artículos que en muchas de las ocasiones separaban a las variables. En el caso de *pensamiento complejo* se abrió una diversidad de posibilidades de análisis desde las áreas de educación, psicología del aprendizaje, cognición y ciencias naturales. Respecto al concepto de *competencia de aprendizaje permanente*, se optó por manejar solo el término de aprendizaje permanente hallándose temáticas vinculadas con el paradigma de la complejidad, el enfoque de las competencias, el área cognitiva y un mayor número vinculado a la psicología del aprendizaje. Publicaciones que se centraron en los continentes europeo y americano.

Era casi imposible adentrarse a la lectura y análisis de tantos artículos en breve tiempo. Así que se tomaron varias decisiones, tales como: seleccionar solo artículos arbitrados o indexados, los que mostraron coherencia entre el título y el contenido, así como los que cubrieron la mayoría de las categorías de análisis establecidas.

Es importante reconocer que aún queda pendiente la búsqueda en bases de datos especializadas en educación, no solo en el idioma español sino también en inglés, lamentablemente los periodos se cumplen y la estructuración de este estado del arte tenía una fecha de cierre.

Para este ejercicio de análisis y síntesis, se elaboró una *matriz de doble entrada*, la cual considera las categorías de análisis siguientes:

- Disciplina: Área del conocimiento en la que se ubica la temática abordada.
- Grado de afinidad: Lugar de importancia que tiene el artículo en relación al tema de estudio.

- Tema/objeto de estudio: Palabra (s) clave que dan una idea clara sobre el tema que se aborda.
- Tipo de documento: Clasificación de la fuente de consulta.
- País: Lugar de publicación o de referencia del estudio.
- Referencia: Datos de identificación del documento analizado.
- Fundamentos/teorías: Corrientes teóricas implícitas o explícitas que fundamentan el documento.
- Objetivo/interés: Finalidades de los estudios o ensayos de reflexión.
- Participantes: Sujetos de estudio y/o nivel educativo en el que se desarrolla.
- Enfoque de la investigación: Ubicación metodológica de la investigación en función de su perspectiva documental o empírica (Cualitativa, Cuantitativa o Mixta).
- Metodología: Elementos del método empleado relacionados con el problema, el diseño, las hipótesis o supuestos y los instrumentos de investigación.
- Resultados/conclusiones importantes.
- Aportación de la obra: Valoración del investigador sobre los hallazgos que contribuyen a su estudio.
- Identificación de fuentes relevantes para el estudio: Selección de fuentes de consulta que resultan de interés del investigador de acuerdo al tema que aborda.
- Opiniones personales: Juicios particulares de la lectura del documento.

Los artículos revisados se encuentran vinculados con las áreas: educativa, pedagógica, epistemológica, artística y ética, y con las sub-áreas de psicología educativa, evaluación educativa y currículum. Dentro de los países de publicación o que son referidos en el documento, destacan: Argentina (2), Bolivia (2), Brasil (1), Canadá (1), Chile (1), Colombia (2), Costa Rica (2), Cuba (1), Ecuador (6), España (2), Estados Unidos (1), Francia (1), México (7), Panamá (1), Perú (1), Portugal (1), Reino Unido (1) y Venezuela (3). México muestra un número importante de publicaciones en relación al resto de los países Latinoamericanos (ver Anexo 1).

Los artículos seleccionados se abordan desde diversas áreas del conocimiento lo que abre la posibilidad de contar con una amplia gama de posturas teóricas, pero con la finalidad de apegarse al objeto de estudio de referencia, solo se presentan los directamente relacionados. En el caso de la variable de pensamiento complejo sobresale el filósofo francés Edgar Morin con el paradigma epistemológico de la complejidad y el pensamiento complejo. En la variable de competencia de aprendizaje permanente se encuentran aportaciones de la UNESCO y la OCDE, Tobón y Winn con aprendizaje complejo y, Morin con su visión de educación para el siglo XXI (ver Anexo 2).

Los objetivos de las publicaciones seleccionadas, se centran en: aclarar el término de competencia, exponer los avances del enfoque complejo de las competencias en educación, proponer competencias generales desde la teoría del pensamiento complejo, compartir experiencias universitarias de enseñanza y aprendizaje, demostrar que el conocimiento y los saberes del pensamiento complejo son pertinentes en la formación profesional, dinamizar los aprendizajes en el análisis de una realidad compleja, presentar modelos de planificación de aulas metacomplejas, encontrar una relación entre el pensamiento complejo y el pensamiento computacional, analizar y exponer la relevancia del pensamiento complejo, evaluar competencias, cumplir con los objetivos de una educación para todos atendiendo a las demandas de una nueva ciudadanía global, caracterizar la educación desde la complejidad, así como, brindar una plataforma teórica para el diseño curricular hologramático; es decir, integrado e interrelacionado. Finalidades que muestran un campo poco explorado en materia de formación del pensamiento complejo y su relación con el desarrollo de la competencia de aprendizaje permanente, por lo que en futuras investigaciones se debe valorar la importancia de someter este constructo al campo empírico desde los diferentes enfoques metodológicos.

La tendencia metodológica muestra que la mayoría de los artículos (17) son de corte documental: ensayos reflexivos, y los restantes, de carácter empírico (8): cinco con enfoque cualitativo, uno cuantitativo y dos mixtos, estos últimos, se inclinan por el enfoque cualitativo sin mayor detalle del proceso efectuado, resaltan el diseño o instrumento de investigación. Se

manifiesta una fuente teórica rica y abundante, una base sólida para adentrarse al planteamiento de hipótesis o supuestos que lleven a su instrumentación en el campo educativo para valorar su viabilidad, validez y confiabilidad, o desde la otra postura indagatoria, rescatar el sentir y la opinión de los actores educativos involucrados, mostrándose así, un espacio oportuno para la investigación de campo (ver Anexo 3).

En ese sentido, es muy importante que las investigaciones de campo que se reportan especifiquen la metodología empleada en su instrumentación para dar sentido y valor a los resultados que presentan, lamentablemente existen artículos con poca o nula información sobre el enfoque, método o diseño de investigación empleados en su estudio, lo que limita la visión de los procesos efectuados, asimismo la identificación de las limitaciones y los alcances de la investigación.

Conclusiones

Considerando las aportaciones significativas al objeto que se abordó, se pueden destacar las ideas de:

- Frade (2017) precisa el término competencia desde el contexto etimológico, lingüístico y disciplinar del que emerge cada definición en inglés, francés y español, para construir el significado de competencia desde la complejidad, afirmando que el nivel de competencia de un sujeto está directamente vinculado con el grado de complejidad del contexto que enfrenta.
- Álvarez (2017) reflexiona sobre la relevancia de la educación, la consciencia de conocer el conocimiento, la historicidad de la educación y su papel en la formación humana, la profesionalización docente como la posibilidad de aprendizaje permanente.
- Arellano (2016) analiza los cambios paradigmáticos epistemológicos que han llevado al origen del Paradigma de la Complejidad (Morin, 1999), donde existe una fuerte relación entre el todo y sus partes. Opina que la educación desde una Gómez, Hernández y Ramos

(2016) analizan la obra de Edgar Morin, el paradigma epistemológico de la Complejidad, cuya reforma fundamental es la transformación del pensamiento.

- Balladares, Avilés y Pérez (2016) pretenden a través de una perspectiva hermenéutica de los textos establecer la relación entre el pensamiento complejo y el computacional en la educación contemporánea y la sociedad 3.0. Hacen "... una invitación a reflexionar desde el desarrollo del pensamiento filosófico sobre otros modos de pensar y pensamientos alternativos que respondan a la complejidad de nuestro mundo contemporáneo..." (p. 145). "Una educación contemporánea debe responder a una sociedad 3.0…" (p. 157).
- Estrada (2015) expresa que el Pensamiento Complejo para la Educación Superior es un desafío porque transforma, innova, crea, recrea e integra el conocimiento pertinente, relaciona las partes con cada una de las que conforman el todo, es activo, es enfrentar el desafío de la vida y la incertidumbre, es fuente de orientación para comprender y atender las problemáticas fundamentales de la especie humana, de orden individual, local, nacional y planetario, es reforma del pensamiento y ofrece una mirada para la elaboración del modelo educativo, pedagógico y didáctico, enfocándose al desarrollo de competencias establecidas por la normativa institucional (p. 120).
- Estive, Adell y Gisbert (2013) presentan los principios que subyacen y se reiteran en los diferentes modelos: (1) implicación activa del estudiante (SINGAPUR, DESECO), (2) transversalidad de las competencias (ENGAUGE, P21), y (3) trabajo por proyectos y en actividades cotidianas, reales y auténticas (UE, P21) (p. 5).
- Castañeda-Figueiras, Peñalosa-Castro y Austria-Corrales (2012) piensan que en esta realidad formativa, la investigación educativa es retada a estudiar dimensiones de la complejidad del aprendizaje, tales como: habilidades de aprendizaje efectivo, transferencia de lo aprendido, habilidades de análisis crítico y creativo, de comunicación, de exploración y creación de oportunidades, al igual que las de planeación de la acción, de autoadministración y autoconfianza para enfrentar incertidumbre, como las de trabajo en equipo y trabajar bajo presión. Tales temáticas se constituirán en líneas de investigación

importantes en el entendimiento de la complejidad del aprendizaje universitario y para la derivación tecnológica necesitada (p. 143).

- De Jesús, Andrade, Martínez y Méndez (2012) reflexionan sobre una serie de teorías que muestran el proceso de complejización que dan luz a propuestas pedagógicas alternativas.
- Celin (2012) opina que la complejidad se centra más en la evaluación, considerada un proceso holístico.
- Innova (2011) brinda estrategias pedagógicas en torno a las siguientes temáticas: 1. Pensamiento complejo, desarrollo de competencias y utilización de TIC, 2. Incorporación de la investigación a procesos de aprendizaje y, 3. Evaluación de los aprendizajes: pensamiento complejo y competencias.
- González (2009) considera al aprendizaje como un sistema complejo inmerso en una metacomplejidad educativa. Presenta la visión de aula-mente-social para una nueva didáctica educativa. Destaca el bucle educativo como un espiral del proceso educativo (aprender, desaprender, reaprender). Habla sobre el proceso de desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y complejización [PDRAC]. Presenta diversas planificaciones de aula desde el paradigma de la complejidad y transdisciplinariedad que puede tener la didáctica en los diferentes bucles educativos. Por último, presenta los elementos y las etapas a considerar en los modelos de experiencias metacomplejas.
- Badilla (2009) propone un diseño curricular hologramático desde el paradigma de la complejidad.
- Aguerrondo (2008), expone los antecedentes y referentes de las competencias complejas.
- Tobón (2007) define seis elementos esenciales de las competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Considera que los enfoques para abordar las competencias son el: conductual, funcionalista, constructivista y complejo. Éste último, "enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibro

con el ambiente" (p. 20). El Grupo Cife al que pertenece, ha construido y validado una metodología sistémico–compleja para elaborar el currículum por competencias mediante diez fases interrelacionadas, organizadas en tres macroprocesos: Direccionamiento de la Formación, Organización Curricular y Planeamiento del Aprendizaje (p. 21).

- Arroyave (s.f.) brinda aportes para el análisis teórico de pensamiento complejo.

En síntesis, se encuentran diversos estudios por cada temática: *pensamiento complejo* se aborda desde diversas aristas de las ciencias sociales y naturales, y si segmentamos la segunda variable, *en competencias y aprendizaje permanente*, el abanico se extiende ampliamente, el primer término se ha abordado desde la educación básica hasta el campo laboral, y el segundo, toca como sujetos a los adultos y la formación a lo largo de la vida en pro del sector productivo, lo que permite determinar que el objeto de estudio, *la relación entre pensamiento complejo y la competencia de aprendizaje permanente*, no se ha abordado aún en el campo de la investigación educativa a profundidad –por lo menos en la muestra seleccionada–, lo que apertura un escenario rico por explotar.

También se puede rescatar, que la mayoría de los estudios tienden a ser ensayos reflexivos, dejando la oportunidad de adentrarse a la fase empírica de la investigación e intervenir en escenarios educativos reales, como la formación docente en el contexto de las escuelas normales, un ámbito poco abordado en los artículos analizados. Por otra parte, Tobón y Frade son referentes teóricos obligados en el contexto Latinoamericano, y específicamente, Laura Frade en México, por sus aportaciones a las temáticas de competencias y pensamiento complejo. Morin, como padre del pensamiento complejo será determinante en la orientación y fundamentación de esta indagación.

En cuanto al enfoque por competencias, se deben revisar las aportaciones de la OCDE, la UNESCO y el Espacio Europeo de Educación Superior con la finalidad de caracterizar a la competencia de aprendizaje permanente. Pese a que el campo educativo es un espacio potencial para la investigación desde diferentes áreas disciplinares, su relación con el pensamiento

complejo aún es un asunto pendiente en la formación de profesionales de la educación porque las áreas más exploradas en nivel universitario se reportan en las ciencias naturales como: química, biología y medicina.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas. *Revista Ide@s CONCYTEG*, 3 (39), 12-28. Disponible en: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39022008_CONOCIMIENTO_COMPLEJO_COMPETENCIAS_EDUCATIVAS.pdf

Álvarez N., M. G. (2017). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *IE Revistas de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7 (13), 6-20. Disponible en: http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/4/6

Arellano, L. C. (2016). El paradigma de la complejidad: Su impacto en la y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras. *Revista interdisciplinaria de formación docente*, 2 (3), 126-136. Disponible en: http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/9455/8849

Arroyave G., D. I. (s.f.). *Una aproximación al pensamiento complejo como estrategia de organización del conocimiento, el pensamiento y/o la acción. Una perspectiva moriniana*. Disponible en: https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/arroyave_giraldo_una_aproximacion_al_pensamiento_complejo.pdf

Badilla, S. E. (2009). Diseño curricular: De la integración a la complejidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2) 1-13. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058019

Balladares B., J. A., Avilés S., M. R. y Pérez N., H. O. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21 (1), 143-159. doi: 10.17163/soph.n21.2016.06

Boccardo, I. R. (2015). Baja SAE [Asociación de Ingeniería Automotriz de los Estados Unidos -por sus siglas en inglés-] USB como caso de aprendizaje orientado por proyectos desde la perspectiva del paradigma de la complejidad. *REDU-Revista Docencia Universitaria*, 13 (3), 289-307. Disponible en: https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5430/5410

Briceño, de F. L. (2013). Pensamiento complejo en educación: Un reto al docente. *ARJÉ, Revista de posgrado FACE-UC*, 7 (12), 215-228. Disponible en: http://arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art13.pdf

Castañeda Figueiras, S., Peñalosa Castro, E. y Austria Corrales, F. (2012). El aprendizaje complejo: Desafío a la educación Superior. *Investigación en educación Médica Elsevier*, 1 (3), 140-145. Disponible en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06_AR_EL_APRENDIZAJE_COMPLEJO.PDF

Celin, V. M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10 (1), 83-88. Disponible en: http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1614

De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. (2012). Re-pensando la educación desde la Complejidad. *Polis, Revista Latinoamericana*. Disponible en: http://polis.revues.org/4581

Departamento de análisis y planificación (DAP) (s.f.). *Tesauro de educación superior*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.ucm.es/DAP/tesauro.htm

Díaz Barriga, A. F., Pacheco, P. D. y Vázquez N., V. I. (2015). *El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema*

de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados. Disponible en: http://somece2015.unam.mx/MEMORIA/21.pdf

Escalona T., J. A. y Fontal, B. (2008). El paradigma del pensamiento complejo en la didáctica de la química: Una visión desde el átomo a la materia. *Educare*, 12 (49), 23-29. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n40/art04.pdf

Estive, F., Adell, J. y Gisbert, M. (2013). *El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI*. II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación educativa (CIMIE). Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/235946755_El_laberinto_de_las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI/links/02e7e522d8c7d8669e000000.pdf

Estrada, G. J. (2015). El pensamiento complejo en la formación de competencias de los estudiantes de la carrera de pedagogía en química y biología. *Revista arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 118-134. Disponible en: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/ed.%2020%20(118-134)%20estrada%20jes%c3%bas%20-%20junio%202015_articulo_id179.pdf

Frade, L. R. (2017). Competencia, un concepto que se construye desde la complejidad. *Pensamiento Del Sur*, 1 (1), 114-140. Disponible en: http://pensamientodelsur.org/index.php/revista/article/view/25

García, A. (2016). *Educar para un mundo globalizado desde el pensamiento complejo y el cuidado. Congreso mundial para el pensamiento complejo*. Francia: Asociación para el pensamiento complejo/UNESCO/Comisión nacional francesa para la UNESCO. Disponible en: https://www.academia.edu/30606745/Educar_para_un_mundo_globalizado_desde_el_pensamiento_complejo_y_el_cuidado

Goicovic, M. G. (2015). *Estrategias para el pensamiento complejo en estudiantes de pregrado basadas en el proceso creativo de Leonardo Da Vinci*. Disponible en: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/estrategia%20para%20el%20pensamiento76.pdf

Gómez A., C. E., Hernández H., M. W y Ramos S., R. E. (2016). Principios epistemológicos para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin. *Pueblo*, 27 (2), 471-479. Disponible en: journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/download/699/648

González V., J. M. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Revista Integra Educativa*, 2 (2), 83-101. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000200003&lng=es&tlng=es

Innova, C. (2011). *Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. México: Autor. Disponible en: http://ciencias.ucr.ac.cr/sites/default/files/Estrategias%20para%20la%20evaluacion%20de%20aprendizajes%20pensamiento%20complejo%20y%20competencias_1.pdf

Jiménez, B. A. (2004). *Universidad Pedagógica Nacional [UPN] (2004). En La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Autor. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf

Llanga V., E. F. (2017). *Propuesta de competencias generales para la carrera de cultura estética en la Universidad Nacional de Chimborazo desde la impronta del pensamiento complejo. Proyecto de investigación y desarrollo previo a la obtención del título de magister en ciencias de la educación*. Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

Molina M., N. P. (2005). Herramientas para investigar. ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, (5), 73-75. Disponible en: https://doi.org/10.19052/issn.1692-8415

Nicolescu, B. (2013). La evolución transdisciplinaria del aprendizaje (traducción Alexandra Ocampo). *Trans-pasando fronteras, Revista estudiantil de asuntos transdisciplinares*, 4, 39-50. Montréal, Canadá: Estudios Interdisciplinarios Jurídicos, Sociales y

Humanistas. Disponible en: http://webcache.icesi.edu.co/revistas/index.php/trans-pasando_fronteras/article/view/1779/2308

Sotelo, R. G. y Domínguez Ch., M. P. (2017). El pensamiento complejo como remedio a las cegueras del conocimiento. *Revista electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa*, 5 (15), 1-12. Disponible en: http://ux.edu.mx/wp-content/uploads/El-pensamiento-complejo-como-remedio-a-las-cegueras-del-conocimiento.pdf

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16 (1), 14-28. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540

Anexo 1. Artículos analizados y vinculados al objeto de estudio: La relación del pensamiento complejo y la competencia de aprendizaje permanente

Disciplina	Tema/objeto de estudio	Tipo de documento	País	Referencia
Educativa	Concepto de competencia desde la complejidad	Revista ISSN 2521-8719	Quito, Ecuador	Frade Rubio, L. (2017). *Competencia, un concepto que se construye desde la complejidad.*
Educativa	Enfoque complejo de las competencias y diseño curricular	Revista arbitrada	Madrid, España	Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos.*
Educativa	Competencias generales (Cultura estética) y pensamiento complejo	Tesis	Ecuador	Llanga, V. E. F. (2017). *Propuesta de competencias generales para la carrera de cultura estética en la Universidad Nacional de Chimborazo desde la impronta del pensamiento complejo.*
Educativa	Estrategias de evaluación: Pensamiento complejo y competencias	Libro Copyright©	México, Reino Unido, Portugal, Costa Rica, Colombia, Argentina, Francia, Ecuador, Chile, Brasil, Panamá y Bolivia.	Innova Cesal, (2011). *Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias.*
Educativa	Pensamiento complejo en la formación de competencias en pedagogía (Química y biología)	Arbitrado	Ecuador	Estrada, G. J. (2015). *El pensamiento complejo en la formación de competencias de los estudiantes de la carrera de pedagogía en química y biología.*
Educativa	Conocimiento complejo y competencias educativas	Revista Ide@s cuenta con ISSN	México	Aguerrondo, I. (2008). *Conocimiento complejo y competencias educativas.*
Educativa	Competencias clave	Congreso	España	Estive, F., Adell, J. y Gisbert, M. (2013). *El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI.*
Educativa	Relato digital: pensamiento complejo y crítico	Memoria UNAM	México	Díaz-Barriga, A. F., Pacheco, P. D. y Vázquez, N. V. I. (2015). *El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados.*

Disciplina	Tema/objeto de estudio	Tipo de documento	País	Referencia
Educativa	Aprendizaje por proyectos desde la complejidad (Ingeniería Automotriz)	Arbitrado	Estados Unidos	Boccardo, I. R. (2015). *Baja SAE [Asociación de Ingeniería Automotriz de los Estados Unidos -por sus siglas en inglés-] USB como caso de aprendizaje orientado por proyectos desde la perspectiva del paradigma de la complejidad.*
Pedagogía	Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad.	Artículo de revista	Bolivia	González, V. J. M. (2009). *El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas.*
Pedagogía	Pensamiento complejo, reto docente	Revista con revisión	Venezuela	Briceño, de F. L., (2013). *Pensamiento complejo en educación: Un reto al docente.*
Pedagogía idiomas	Complejidad y proceso enseñanza-aprendizaje (Lenguas-culturas extranjeras)	Arbitrado	Argentina	Arellano, L.C. (2016). *El paradigma de la complejidad: Su impacto en la y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras.*
Pedagogía / Química	Pensamiento complejo y didáctica de la química	Arbitrado	Venezuela	Escalona, T. J. A. y Fontal, B. (2008). *El paradigma del pensamiento complejo en la didáctica de la química: Una visión desde el átomo a la materia.*
Psicología educativa	Pensamiento complejo y aprendizaje	ISSN 2007-3917	México	Sotelo, R. G. y Domínguez Ch. M. P. (2017). *El pensamiento complejo como remedio a las cegueras del conocimiento.*
Psicología educativa	Aprendizaje complejo	ISSN 2007-5057	México	Castañeda-Figueiras, S., Peñalosa-Castro, E y Austria-Corrales, F. (2012). El aprendizaje complejo: Desafío a la educación Superior. Investigación en educación Médica.
Epistemología/psicología educativa	Del pensamiento complejo al computacional	ISSN 1390-3861	Ecuador	Balladares, B. J. A., Avilés, S. M. R. y Pérez N. H. O. (2016). *Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea.*
Epistemología	La evolución transdisciplinaria del aprendizaje	ISSN 2248-7212 ISSN-e 2322-9152	Canadá	Nicolescu, B. (2013). *La evolución transdisciplinaria del aprendizaje.*
Epistemología	Pensamiento complejo y conocimiento	Artículo	Colombia	Arroyave, G. D. I. (s.f.). *Una aproximación al pensamiento complejo como estrategia de organización del conocimiento, el pensamiento y/o la acción. Una perspectiva moriniana.*
Epistemología pedagogía	Pensamiento complejo y proceso de enseñanza-aprendizaje	Arbitrado	Ecuador y Perú	Gómez, A. C. E., Hernández, H. M. W y Ramos, S. R. E. (2016). *Principios epistemológicos para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin.*

Disciplina	Tema/objeto de estudio	Tipo de documento	País	Referencia
Epistemología pedagogía	Conocimiento del conocimiento	Arbitrado	México	Álvarez, N. M. G. (2017). *El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana.*
Currículum	Diseño curricular y complejidad	Revista electrónica indexada E-ISSN 1409-4703	Costa Rica	Badilla S. E. (2009). *Diseño curricular: De la integración a la complejidad.*
Evaluación educativa	Evaluar desde la complejidad	Arbitrado	Cuba	Celin, V. M. (2012). *Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio.*
Ética	Pensamiento complejo, cuidado y globalización	Congreso	s.l.	García, A. (2016). *Educar para un mundo globalizado desde el pensamiento complejo y el cuidado.*
Arte	Estrategias para el pensamiento complejo y creatividad artística	Revista	s.l.	Goicovic, M. G. (2015). *Estrategias para el pensamiento complejo en estudiantes de pregrado basadas en el proceso creativo de Leonardo Da Vinci.*
Arte	Educación y complejidad	ISSN 0718-6568	Venezuela	De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. (2012). *Repensando la educación desde la Complejidad.*

Anexo 2. Fundamentos teóricos de los artículos analizados, un referente para la consulta

Pensamiento complejo	Competencia de aprendizaje permanente
• Paradigma epistemológico de la complejidad (Moreno, 2002; Boccardo, 2010; Morin, 1984, 1999, 2003 y 2004; Gómez y Jiménez, 2002; Martínez, 2002; Johansen, 2004; de la Torre, Moraes, 2006, Nicolis y Prigogine) • Pensamiento complejo (Arancibia, 2010; Lipman, 1998; Morin, 1994, 1998, 1999, 2000, 2001, 2007; Najmanovich, 2005, Borroto, 2015; Granados, 2013; Tobón, 2013; Houtart, 2006). • Los siete saberes de Edgar Morin (2001).	• Informe Delors, UNESCO (1996). • Competencias, OCDE (2005) y UNESCO (2015) • Educación para todos, OCDE (2012). Formación por competencias en la educación superior (Zabalza, 2011, 2012; Sánchez, 2011; Bogoya, 2009; Tobón, 2005; Beraza, 2012; Vasco, 2008; Reyzánal, 2016; Hernández, 2016; Larrea de Granados, 2014). • Los pilares de la educación (Delors, 2013). • Niveles de desarrollo competencias (Biggs y Collis, 1982; Marzano, 2000) • El enfoque complejo de las competencias (Tobón, 2007). • Competencias (Comisión Europea, 2012; Informe SCANS, 1991; Proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) de OCDE, 1999 y 2005; Grupo Metiri, 2003 publicó el informe "enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age"; Diario Oficial de la Unión Europea, 2006; Modelo norteamericano "Framework for 21st Century Learning" desarrollado por el "Partnership for 21st Century Skills", conocido como P21, 2009; Tobón). • Aprendizaje complejo (Winn, 2006). • Pedagogía de la complejidad y siete saberes (Morin, 2000; 2008) • Postulados morinianos sobre la planetarización de la educación en el Siglo XXI (Morin, Ciurana, Mota, 2003)

Anexo 3. Síntesis de las metodologías de los artículos analizados

Tipo	Documental	Empírica		
Enfoque		Cuantitativo	Cualitativo	Mixto
Método/ Técnica	Enfoque socio-crítico de la enseñanza-aprendizaje. Método de análisis de contenido.	Técnicas de análisis multivariados de datos (Sistemas de ecuaciones estructurales), para validar constructos (Grupos, rasgos y métodos) y para calcular medias y varianzas de las variables con la finalidad de compararlas y establecer diferencias entre los grupos. Análisis factorial confirmatorio de instrumentos. El alfa de Cronbach.	Técnica de la semiótica bajo los criterios de contenidos, estrategias y cronología del proceso creador.	
Alcance	Argumentativo.		Descriptivo.	Exploratorio.
Instrumentos		Estadística en la validación de expertos de la propuesta. Tres pruebas de ejecución académica para medir resultados de aprendizaje. Dos inventarios de autovaloración, ambos instrumentos de naturaleza dicotómica o politómica.	Línea del tiempo para describir cronológica y temáticamente los contenidos. Biografías. Instrumento de "Personalidad dialógica"" (Definida por Mihaly Csíkszentmihályi, 1998).	Cuestionario, encuestas, entrevistas
Diseño	Ensayo reflexivo. Ensayo.		Hermenéutica analógica. Hermenéutica. Diseño tecnopedagógico de un relato digital (Lambert, 2010) en la modalidad de caso de enseñanza. Preguntas de reflexión crítica basadas en el modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder (2002). Rúbrica de autoevaluación para revisar el nivel en que plantearon sus respuestas	

Tipo	Documental	Empírica		
Enfoque		Cuantitativo	Cualitativo	Mixto
Sujetos	Educación superior: Universidades. Estudiantes de pregrado y posgrado provenientes de diversas universidades, fundamentalmente de los Estados Unidos, Canadá, Brasil y México. Instituto de Formación Docente Continua, San Luis, Argentina. Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo (DESySA) de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM).	Educación superior.	Educación superior: Universidades. Universidades de Europa y América Latina, en las áreas del conocimiento: Artes, arquitectura y diseño; Ciencias básicas; Ciencias de la salud; Ciencias económico – administrativas; Humanidades y ciencias sociales e Ingenierías y tecnologías.	Estudiantes, docentes, personal de servicio y administrativo y directora de la carrera de Cultura Estética en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador) 34 estudiantes de 6o. Semestre de la asignatura de Programas de Intervención Psicoeducativa de la licenciatura en psicología de la UNAM, con un rango de edad de 21 a 23 años y un promedio de aprovechamiento en el rango de 8.0 a 9.8 en la carrera.
Variables		Aprendiz, contenido y contexto (Presencial y virtual).		

NOTAS

1. Docente de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal de Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” y estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad La Salle Benavente Puebla.

   Este trabajo forma parte del proyecto de investigación El pensamiento complejo y la competencia de aprendizaje permanente en los estudiantes normalistas. Proyecto asesorado por el Dr. José Ramón Fabelo Corzo, catedrático de la Maestría en Estética y Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y el Dr. Rafael Ventura Rangel González, catedrático de la Universidad La Salle Benavente Puebla.

   La autora agradece a los docentes del Doctorado en Educación por sus orientaciones teórico-metodológicas que nutren la investigación, y muy particularmente, a los asesores del proyecto de investigación por sus valiosas aportaciones. Gracias. Correo de contacto: nsbermejo@gmail.com
2. También se puede considerar el sistema de información The Educational Resources Information Center (ERIC), del Departamento de Educación de Estados Unidos para la búsqueda en base de datos, se puede consultar en httpe://eric.ed.gov).

La naturaleza filosófica de la pregunta, análisis de sus potencialidades en pedagogía desde la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer

César Zavala Barrón

Mari Carmen Lule García

Anel González Ontiveros

Resumen

Dentro del presente trabajo se expone la naturaleza filosófica de la pregunta desde una perspectiva de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y sus influencias de Martin Heidegger, así mismo se diferencia la pregunta ontológica de la pregunta retórica, la primera como aquella que despierta un saber verdadero, y la segunda como aquella que busca una respuesta que ya está dada de antemano, y que en resumen solamente busca la repetición o corroboración de la información otorgada por el docente, para terminar se expone que toda pregunta se encuadra en un nivel de diálogo que genera apertura para que el horizonte cultural del sujeto se acrecenté, siendo ello una pregunta por el Ser, es decir una pregunta ontológica.

La pregunta tiene como paso anterior querer saber algo, no existen las preguntas inocentes, neutrales, la pregunta es inquisitiva, ordena una respuesta, todo conocimiento surge donde algo es cuestionado, a su vez quien pregunta debe de reconocer su docta ignorancia socrática, afirma Heidegger (1955) que la pregunta es tan vieja como la filosofía misma, por ello se vuelve el sustrato de todo aquel dispuesto a descubrir algo, así entonces la pregunta se vuelve el medio

por el cual se visibilizan los distintos universos existentes dentro del aula, favoreciendo una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Hermenéutica, pregunta, ser, sujeto.

Introducción

El presente esfuerzo versa sobre los principios filosóficos de la pregunta, de tajo se advierte al lector, que si es de su interés ubicar a la pregunta como instrumento dentro del salón de clases no lo encontrará desarrollado en este trabajo, si bien es una empresa importante y necesaria, en estas páginas no es la finalidad principal. Una vez hecha la anterior consideración convendría cuestionarse por qué se asevera que la pregunta tiene un origen de índole filosófico. ¿Qué es la pregunta sino el retar a lo establecido, ya sea al interior de cada sujeto o en la sociedad en la que se desarrolla?

En torno a la pregunta se podría dividirla en dos tipos, la pregunta retórica y la pregunta filosófica, entre ellas existe gran diferencia: por una parte, la pregunta retórica tiene respuesta, se conoce, y es usada solamente dentro del aula como una herramienta para un saber que ya está dado; por otra parte, la pregunta filosófica se encuadra en el saber interno, es un autoconocimiento, dado que ella es una pregunta introspectiva que de primera mano pareciere ser epistemológica pero no lo es, aunque se aclara que toda pregunta ontológica es epistemológica. Al final, en una mirada heideggeriana, toda pregunta cuestiona al Ser.

La pregunta pedagógica abre vías de reflexión y comprensión de lo que se está conociendo; sin embargo, su finalidad se agota en el objeto, relegando al sujeto a un medio para lograr un fin, así entonces la pregunta filosófica es aquella que puede tener respuesta o no, y cuyo fin, si es que el proceso mismo de preguntar no es en sí mismo su finalidad, sería el cuestionar. El ser humano es un ser-en-el-mundo, la pregunta pedagógica se sabe que tiene respuesta, busca la información que yace en algún espacio de diálogo con el otro, consigo mismo o con el objeto

de estudio, sin embargo las preguntas filosóficas son aquellas que exigen una investigación constante, dado que no se tiene la respuesta, aquellas que motivan al estudiante a buscar, leer críticamente nuestras realidades y motiva un cambio en el sujeto

Si el presente trabajo se gesta de la premisa la pregunta tiene naturaleza filosófica, ello quiere decir que ella encierra posibilidades que han de ser de provecho para la pedagogía, sin embargo ¿la pedagogía necesita de ellas? Esas características filosóficas de la pregunta ¿responden a las finalidades de la pedagogía?

Ante ello, se debe de preguntar ¿Cuál es la finalidad de la educación?, En contraposición de ¿Cuál debería ser la finalidad de la educación?; dentro de este contraste se puede visualizar que la teoría se contrapone con la práctica, y dentro de ella la educación se olvida del sujeto, del otro y del entorno. Dentro del acto educativo siempre se debe de pensar en el otro, dado que es necesario para la formación del sujeto, en ello se da su crecimiento. La conversación significa para mí y para el otro.

Derivado de ello es que Gadamer afirma que nadie educa a nadie, "educar es educarse", es decir el proceso educativo es un proceso autónomo al final del día, o al menos así debiere de ser, no se pueden negar la existencia de proyectos iluministas que van en el sentido de una dicotomía entre el educador, quien es quien sabe, y el alumno, el falto de luz.

En un mundo dónde se enarbola el tener antes que el ser, se deja de lado que lo más importante [dentro de la educación] sería ayudar al sujeto a descubrir, y a descubrir-se capaz de contestar cuando se le pregunta, y ser, además capaz de hacer preguntas y debatir las respuestas dadas (Gadamer, 2000), las preguntas deberían de ocupar gran parte de la clase, en ellas el profesor debe de despertar el placer de aprender, nótese que la visión del profesor dentro de esta investigación no se refiere a una visión del que enseña o moldea, sino de quien acompaña y ayuda al crecimiento del sujeto. La educación amplia los horizontes, nos ayuda a comprender lo que antes se mostraba oscuro, el lenguaje es el medio para lograrlo y éste se realiza plenamente en la conversación. La función principal del lenguaje es dar cuenta de algo, en ello el mensaje es más importante que la forma en la que se enuncia.

Dentro del área filosófica- educativa han existido esfuerzos titánicos para poner en práctica la pregunta dentro del aula, tal es el caso de Filosofía para niños de Matthew Lipman (Echeverria, 2006), la educación personalizada e incluso se ha llevado la historia de las preguntas filosóficas al alcance de los niños para con ello sembrar algunas dudas, tal es el caso de "La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños" del Dr. José Ezcurdia (2001), en el cual se cuenta de una manera sencilla y resumida la historia de la filosofía desde Tales hasta Sartre. Sin embargo, ninguna de las anteriores propuestas es la que interesa en la presente investigación. No es el objeto de estudio la estructura ni proceso (cómo) del preguntar, tampoco es nuestro objetivo saber el contenido o sustancia de lo que se pregunta (qué, dado que el foco de atención es el objeto de lo preguntado), sino el por qué se pregunta algo y quién es el que pregunta (por qué).

El presente trabajo inicia aseverando que la pregunta tiene una naturaleza filosófica y se fundamenta desde la hermenéutica gadameriana, diferenciando entre preguntas ontológicas y retóricas, de ello se desprende que la pregunta tiene la capacidad de abrir posibilidades y seguir su camino a manera de espiral, es decir mediante una actividad dialógica que no necesariamente tiene un final, pero si una finalidad, en toda pregunta más allá de ser epistemológica, en su base tiene un sentido ontológico.

Se considera pertinente abordarlo desde una visión de la hermenéutica y siendo más precisos desde la propuesta de Gadamer. ¿La razón de ello? Gadamer considera al sujeto como influenciado (si no es que conformado) por su contexto, valora su individualidad y no desliga la interpretación del entorno y su historia. Con ello, concede la importancia pertinente a la interpretación personal, reconoce la multiplicidad y veracidad sin caer en lo que Beuchot (2007) llama visión equivocista, sólo por el hecho de no encuadrar dentro del parámetro de verdad positivista.

Preguntar deriva del latín percontari (Corominas, 1987) que significa "someter a interrogatorio" que a su vez se relaciona con cuestión, termino derivado del latín quaestio que significa "interrogatorio o problema", a su vez cuestión deriva de quarere que significa "buscar,

inquirir o pedir", es por ello que preguntar comienza por interrogar, buscar o desear algo que no se tiene, así entonces la indagación comienza por la pregunta y esta debe de ser pilar en las prácticas pedagógicas, sin embargo se ha operativizado dentro del aula y ha perdido mucho de su sentido formativo, de su sentido para desarrollar capacidad de reflexión, de crítica y de análisis, convirtiéndose en una pregunta que lo que busca es obtener el dato manteniéndose en los niveles más básicos de razonamiento, la pregunta entonces se ha extraviado de su finalidad de ayudar al sujeto a desarrollar competencias superiores, que implican un trabajo más complejo que ejercitaría su capacidad crítica y reflexiva, por ello es necesario analizar a la pregunta en sus fundamentos filosóficos para ver cómo es que se pueden recuperar para el campo educativo desde la pedagogía.

Dentro de la investigación filosófica y educativa reciente se ha indagado poco o casi nada acerca de la naturaleza filosófica de la pregunta, si bien se le ha estudiado como herramienta, también se ha esquematizado y se ha vuelto una actividad más dentro del salón de clases, que a su vez ha sido absorbida por las relaciones jerárquicas que se reproducen dentro del aula, convirtiéndose en una rutina como lo refiere Freire (2013).

La naturaleza filosófica de la pregunta es un tema poco explorado, las investigaciones tienden a sistematizar la práctica de preguntar e incluso de manera técnica le dividen en modelos sugeridos, preguntando el qué, pero no el por qué, ni el para qué de la pregunta, olvidando que la pregunta en su naturaleza es directiva, dado que exige una respuesta, sin embargo, ésta no se encuentra dada ni es solamente una, con la pregunta se abre un canal de diálogo en el que el aprendizaje se construye en ambas direcciones mostrando nuevas posibilidades que de no ser por esta vía no serían posibles (Gadamer, 1991).

La esencia de la pregunta es abrir posibilidades, visualizar distintas formas de analizar, dado que como lo afirma Gadamer (1991) una conversación que quiere llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar, por cuestionar esa cosa por medio de una pregunta. Para poder cuestionar deben de ponerse en jaque los prejuicios, los cuales deben de perder los aspectos negativos que se le han otorgado. Es imposible concebir una opinión sin prejuicios,

por ello, toman un valor importante dentro de la concepción hermenéutica de Gadamer al poder ser identificados como una muestra de la tradición cultural, la cual en algunas ocasiones se enraíza en el individuo de tal manera que se cierran los canales de comunicación y diálogo. Sin embargo, el dejar de lado los prejuicios es una labor más que complicada y en su acto mismo es que se establece el intercambio de opiniones.

La naturaleza de la pregunta radica también en descubrir los límites de nosotros mismos para poder entrar en contacto con la alteridad de una manera directa, expandir nuestro horizonte, suspender o cuestionar de manera consciente nuestra propia perspectiva, e incluso mediante la pregunta se puede conocer a quien cuestiona, inquirir abre una ventana en la que se muestra su ser, la acción de preguntar presupone que no se sabe algo y existe el deseo por saberlo, es un filos, un amor, un deseo de aprendizaje esperando a ser descubierto.

Cuando el fin de la pregunta es solamente epistemológico el interés está en el objeto, se quiere conocer o descubrir, comúnmente pensamos que preguntar es preguntar por el mundo, cuando antes de preguntar por el mundo hay que ver quien pregunta, por qué pregunta y que condiciones tiene para tener la posibilidad de preguntar por el mundo.

Gadamer expone la idea de comprensión, concepto tomado de Heidegger, con ello deja en claro que la comprensión y la interpretación es un modo de existir del hombre, es decir un llamado ontológico insoslayable. Así mismo, Gadamer hace uso del concepto fusión de horizontes cognoscitivos [aunque lo llama horizontes culturales] como la interacción entre distintas cargas culturales y por ende conceptuales.

El término de horizonte cultural expuesto por Gadamer no es algo que limite al sujeto, dado que en ello hay un reconocimiento y una superación; un reconocimiento al darse cuenta que ha sido el mismo horizonte el que lo ha moldeado y una superación por que el sujeto se encuentra llamado a ir más allá, dado que siempre al interpretar se supera el texto mismo. Se deja claro que en la mirada gadameriana el conocimiento no es estático y va mutando, hasta llegar a afirmar que el conocimiento es de todos y de nadie a la vez. A esta cosmovisión y temporalidad donde se manifiesta el lenguaje, Gadamer le define como horizonte cultural y

junto con otros elementos da respuesta al discurso hegemónico de la ciencia, no es buscar lo que la ciencia no puede explicar, es explicar todo más allá de la ciencia, alejados de las verdades inmutables y totalitarias. Gadamer toma como fundamento que presente y pasado no se encuentran desligados, los une la tradición, sustrato del pasado que se manifiesta en el presente en cada decisión que toma el sujeto. Por medio de conceptos como comprensión, historicidad y lenguaje, el sujeto interpreta su mundo, reconociéndose también como sujetado a la cultura y la tradición, siendo el diálogo el proceso mediante el cual se expresa la comprensión en un intercambio de opiniones.

Hoy por hoy ya nadie se acuerda por la pregunta que interroga por el Ser (Heidegger M. , 1971), pero ¿Es que alguien puede dejar de cuestionarse por el Ser? el Ser es el concepto más universal y quien se lo cuestiona ya tiene parte de ello entendido, pero a la vez es inaprensible en un término (Heidegger M. , 1971) y es esa misma inaprehensibilidad la que nos lleva y exige cuestionarnos la pregunta que interroga por él. El preguntar es el llamado ontológico del que habla Heidegger (1971), aquello de lo que ningún ser humano puede escapar, a lo que Freire (2005) denominará vocación ontológica de ser más, la cuestión aquí es que nadie puede dejar de preguntar y toda pregunta al final del día más que una cuestión epistemológica es una pregunta ontológica.

Así entonces, si se tratara de allanar la forma de la pregunta que interroga por el Ser, se debería de tomar en cuenta que, la forma de la pregunta determina un horizonte de lo que se pregunta, ello lleva a “tener un camino claramente orientado”

Algo que no se debe perder de vista es que la historicidad y la tradición son recursos, más que fundamentales, necesarios para poder comprender en qué sentido se debe de afianzar la pregunta, es desde un “algo” que se cuestiona; sin embargo, ese algo tiene un inicio y una significación desde la que debe de ser comprendida, ejemplo de ello es que la pregunta ¿Qué es filosofía’ no pueda ser comprendida sin entrar en interacción histórica con el pensamiento griego? (Heidegger, 1955).

Por otra parte, en el proceso de cuestionar se debe de entender que la pregunta no es una pregunta que cuestione un objeto separado de la realidad, toda pregunta busca responder a la existencia de un objeto, dentro de una temporalidad, a la cual el sujeto que trata de comprenderlo pertenece, es una pregunta por el objeto y por nuestra existencia. La pregunta cuestiona la esencia de lo preguntado, ello se origina cuando algo se muestra difuso, oscuro e incomprensible, por ello se asume que la pregunta verdadera debe de problematizar, de otra manera lo refiere Heidegger, la pregunta es ficticia y simple motivo de conversación; es decir falta de sentido.

Es por ello que se presenta un desarrollo histórico de la pregunta filosófica; sin embargo, dicho análisis no se agota ahí. Si en el camino se intentara definir ¿qué es eso del preguntar?, y se le quisiera solucionar por medio de un consenso histórico de la pregunta se tendría una muy basta conceptualización histórica del preguntar, aunado a ello, la pregunta solamente puede ser comprendida en el diálogo mismo, aprovechando la apertura que la actividad de la pregunta, generando un diálogo infinito entre el Ser de lo preguntado y de la misma manera en el Ser de quien pregunta.

La respuesta a la pregunta debe de tener correspondencia con el Ser de lo preguntado, ello no se refiere a generar una respuesta que ya esté dada o basada en lo que se ha dicho acerca del tema, sino en lo que nos deja ver el Ser de lo preguntado en el dialogo con el nosotros, es un diálogo que se nos ha transmitido como Ser del ente. Así entonces Heidegger afirma que "Ese camino para responder a nuestra pregunta no es una ruptura con la historia… sino una apropiación y transformación de lo transmitido" (Heidegger, 1955:61), así mismo el conocimiento derivado del preguntar no es el mismo ni tampoco el sujeto que pregunta.

Mediante el concepto de "destrucción", Heidegger explica cómo es que se corresponde al llamado del Ser, afirmando que es el liquidar o suprimir lo dicho históricamente de lo que se pregunta, es el escuchar lo que la tradición tiene que decir, para así poder "corresponder" al Ser del ente. Ante ello surge la interrogante de ¿Qué significaría no corresponder al Ser del ente?, el no escuchar esa llamada del Ser den ente, el cerrar las vías del diálogo con lo que se

nos presenta, el quedarnos irreflexivos. La irreflexión significaría un esfuerzo vano en el cual el sujeto no sería consciente de su propia existencia, quizá a lo máximo viviría al nivel de los animales. De la misma manera con las propuestas de Gadamer se soluciona el concepto de destrucción de Heidegger, al afirmar que antes que suprimir lo que la historia dice, se tiene que reconocer que somos sujetos situados históricamente que juzgamos y somos juzgados desde la historia misma.

Mediante el "corresponder dispuesto" se asume que el sujeto debe de encontrarse en una actitud de disposición constante, en esa medida es que podría prestar oídos al llamado del Ser, sumado a ello, el asombro es el inicio, sostén y dominio de la filosofía, ¿Cómo podría preguntarse algo de lo cual no se tienen dudas?, por ello la pregunta es una disposición a escuchar que es motivada por el asombro, porque las preguntas son caminos para una respuesta (Heidegger, 1955).

Preguntar es buscar conocer "que es " y "cómo es" un ente (Heidegger,1971), y en un acto reflejo a medida que conozco mi entorno me conozco a mí mismo, con ello la frase de "conócete a ti mismo" que adornaba la entrada del templo de Delfos queda refrendada, así entonces la pregunta que interroga por el ser estará bien formulada cuando se diluciden su función, su mira y sus objetivos (Heidegger,1971), es decir no toda formulación con signos de interrogación cumple con las características de una pregunta que busca el diálogo como medio de crecimiento.

Conclusiones

El espacio educativo se puede interpretar como un confluir de distintas visiones en un solo espacio, si bien entre los sujetos se comparten algunas características pertenecientes a un espacio y tiempo en particular, sus historias personales originan que las percepciones del mundo cambien de manera tenue hasta radical, en ello se encuentra la importancia de hacer un análisis hermenéutico de la educación. El análisis hermenéutico de la condición educativa nos

permite reconocer la pluralidad de interpretaciones que se construyen y reconstruyen dentro del espacio escolar, y dentro del cual los conocimientos se asimilan de manera diversa, por ende complicando e invalidando la evaluación cuantitativa que pretende que todos los sujetos deban de aprender lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo.

La actividad de dialogar no es una actividad que pueda lograr por sí misma una conciencia individual, tampoco es un ejercicio donde los participantes tengan total claridad y dominio de sus opiniones, la actividad dialógica se inserta en una totalidad de prácticas lingüísticas. Así entonces, el diálogo y la pregunta son fundantes dentro del espacio educativo para lograr espacios de aprendizaje adecuados, aulas democráticas, alumnos con capacidad crítica y autónomos, que reconozcan y se reconozcan dentro de una sociedad como factor de cambio y como seres sociales más que seres pasivos.

La esencia de la pregunta es el mantener abiertas posibilidades y con ello la capacidad de crecimiento, dado que cada que algo interpela al sujeto, éste ya no es el mismo, generándose en él una ruptura. ¿De dónde nace una pregunta? de lo que no se adecua a las opiniones preestablecidas, es ello lo que nos genera nuevas experiencias, entiéndase que "el arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte del pensar" (Gadamer, 1988, p.444.Tomo I).

La pregunta persigue crear mediante el diálogo, sin embargo cuando el interlocutor solamente busca tener la razón el canal de diálogo se cierra, es decir, si se tiene la seguridad de saberlo todo, la actividad dialógica pierde todo su sentido creador, para preguntar verdaderamente hay que querer saber, en "una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de la pregunta"(Gadamer,1998,p.440.Tomo I) y con ello comenzar a construir con el otro. Preguntar quiere decir abrir, dentro de ella no está fijada la respuesta y queda como condición que los prejuicios implicados se sometan a discusión, toda pregunta de la que ya se augura respuesta es solamente una pérdida de tiempo, el hablar de una pregunta abierta es referirse a una pregunta con apertura y no a una pregunta aparente.

Algo que a su vez debe de considerarse es que la pregunta no es abierta al infinito, cuenta con límites marcados, en palabras de Gadamer "una pregunta sin horizonte es una pregunta en vacío" (Gadamer, 1998, p.441.Tomo I), por ello la pregunta debe de moverse entre la apertura y la limitación. A lo que se refiere con ello es que en la pregunta se debe dejar claro que es lo que se pregunta, los presupuestos de los cuales se parte y que dicha pregunta tenga la apertura de ser discutida; a su vez existen preguntas sin sentido, es decir aquellas que solamente pueden tener respuesta, aplicación o discusión en ciertas situaciones.

La hermenéutica gadameriana tiene el carácter de la conversación, y ella se da en el intercambio pregunta respuesta, porque el texto interpela al sujeto y este se cuestiona para poder interpretarlo, así entonces el horizonte hermenéutico se convierte en el horizonte del preguntar (Gadamer, 1998), los enunciados son antecedidos por las preguntas y de la misma manera son permeados por los prejuicios, toda pregunta es a su vez una respuesta y a su vez es motivada por una inquietud, es por ello que el docente debe de ser quien vea las preguntas en los juicios de sus alumnos, para ello debe de reconocer el conjunto de prejuicios en el cual se ve inmerso para no invalidar ni permitir que se invaliden, el alumno debe de tener apertura para poder visualizar nuevas posibilidades y con ello visualizar nuevas preguntas.

En ese sentido el sujeto debe de ser consiente que el conocimiento no es serendipia, sino que se ve determinado por la historia y el entorno, de cierta manera es valorar y respetar, nos guste o no, a la historia escrita y desarrollada por sujetos que nos antecedieron, dado que el sujeto que se pregunta está formado por conocimientos que no necesariamente le son propios, y al no ser cuestionados se manifiestan en forma de prejuicios.

Para concluir si se considera que "la comprensión comienza cuando algo nos llama la atención" (Gadamer,1998,p.69.Tomo II) se puede afirmar que si lo que se presenta delante del alumno no llama su atención, al grado de ser significativo en cuestión de su ser, sería poco probable que le interese aprender de ello, por ende, se debe de hacer una diferenciación entre la pregunta retórica y la hermenéutica de la pregunta que adquiere un carácter ontológico, es decir aquella que al final se transforma en una pregunta que trata de develar al propio sujeto;

entiéndase por pregunta retórica un enunciado disfrazado de pregunta, con todos los prejuicios y cerrada al diálogo, ésta anticipa la respuesta común, no cumple con las finalidades de la verdadera pregunta, tener un canal de diálogo abierto y una construcción dialógica.

Referencias bibliográficas

Bárcenas, R. (2008). El valor formativo de la pregunta;tradición cultural, apertura y diálogo. En C. C. Delgado, *Configuraciones formativas III* (pág. 219). Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionarioetimológico de la lengua castellana*. Barcelona: GREDOS.

Diccionario de las ciencias de la educación. Gil Editores, Colombia 2003, 1967 PP. (Diccionario, 1967)

Echeverria, E. (2006). *Filosofía para niños*. México: SM, Aula Nueva.

Ezcurdía, J. (2001). *La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños*. Guanajuato: FONCA.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires: SIGLO XXI.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*. Barcelona: EDICIONES SIGUEME.

Gadamer,H.-G. (2000). *Educar es educarse*.Buenos Aires:Paidos Asterisco

Heidegger, M. (1955). *¿Qué es la filosofía?* Madrid: NARCEA, S.A.

Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Velde, H. V. (2014). *Universitat Pompeu Fabra*. Obtenido de https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandevelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf

La edición y diseño de esta obra estuvo a cargo de Rafael Cruz Sánchez, Mary Carmen Paredes Díaz y Guadalupe Pamela García Olvera.

Se terminó de subir en junio de 2019, en la Universidad Estatal de Oriente, A. C. Av. 21 Oriente, Co. Azcárate, Puebla, México. Código Postal 72510.

Primera edición 2019

En el marco del *Congreso Internacional de la Educación. Modelos, Reformas, Tendencias de la Práctica Docente y la Investigación Educativa*, convocado por la Dirección de Posgrados e Investigaciones de la Universidad de Oriente de la ciudad de Puebla, e instituciones hermanas, celebrado en junio de 2018, donde se generó un espacio de intercambio y diálogo en pro de los actores principales del hecho educativo, docentes y estudiantes, y ahora con un papel protagónico, los actores educativos.

El presente tomo corresponde al eje de análisis *Educación: Aportaciones metodológicas*, cuya finalidad es difundir las contribuciones sobre métodos y técnicas de investigación aplicadas en el campo educativo, que ofrezcan nuevas y mejores alternativas indagatorias, desde la revisión teórica y la inmersión empírica del enfoque de investigación propuesto. Eje que pretende centrar temáticas respecto a: 1) medición socioeducativa y recolección de información: diseño y validación de instrumentos; 2) métodos cuantitativos, cualitativos y otros en la investigación educativa; 3) técnicas emergentes de análisis de datos; y 4) diseños innovadores en la investigación educación.

ISBN: 978-607-8693-01-6

9 786078 693016