



PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa



ISSN: 1817 4221 | EISSN: 2664 5033
Julio - Diciembre de 2021 | Año 28, Número 46

NorA.14

<Paradigma>

Revista de Investigación Educativa Número 46

Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Hermes Alduvín Díaz Luna
Rector

Bartolomé Chinchilla Chinchilla
Vicerrector Académico

José Hernán Montufar Chinchilla
Vicerrector de Investigación y Postgrado

José Darío Cruz Zelaya
Vicerrector Administrativo

Jenny Margoth Zelaya Matamoros
Vicerrectora Centro Universitario de Educación a Distancia

José Wilmer Godoy Zepeda
Secretario General

Equipo Editorial

Russbel Hernández
Director Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES)

Danny Guerrero
Investigador Asociado INIEES
Editor

Elma Barahona
Coordinadora de Investigación INIEES
Editora Asociada

Yaredi Hernández Flores
Diagramador

Portada

“HE”

Nora Gisela Alvarado Zelaya
Acrílico sobre tabla, 28 x 40 pulgadas
Año 2019

@nora.artgallery

Consejo Editorial

Bienvenido Argueta – Universidad de San Carlos, Guatemala

Jose Viegas – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Neves – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Rodríguez – Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Mauro Moschetti – Universidad de Girona, España

Comité Científico

Ana Merlo – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Paz – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Brent Edwards – Universidad de Hawái en Mānoa, Estados Unidos de América

Carolina Flores – Universidad del Bio Bio, Chile

Carolina Soler – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Clotilde Juárez – Universidad Pedagógica Nacional de México

Cristina Cardona – Universidad de Alicante, España

Elzebir Tejedor – Universidad de Panamá, Centro Regional de Coclé

Gloria Lara – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Iliana Parrales – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jenny Zelaya – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jerson Figueroa – Universidad Tecnológica de Honduras

Luis Santos – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Nelly Lagos – Universidad del Bio Bio, Chile

Nitzia Vásquez – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Olga Díaz – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Olvis Castro – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Suyapa Andino – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Yenny Eguigure – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Comité de Árbitros Académicos

Carlos Ledezma - Universidad de Barcelona, España

Cindy Arauz – Universidad Metropolitana de Honduras

Claudia Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Claudio Perdomo - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Dennis Cáceres – Secretaría de Educación, Honduras

Diana Hidalgo - Universidad de Barcelona, España

Evelio Inestroza - Secretaría de Educación, Honduras

Gerardo Cruz - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México

German Moncada - Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Guillermo Pineda - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jaqueline Guerrero - Universidad Autónoma de Campeche, México

Javier García - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jenny Zelaya – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jorge Amaya - Universidad Nacional Autónoma de Honduras

José Canto - Universidad Pedagógica Nacional, México

Luis Santos - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

María Cruz - Universidad Centroamericana Simeón Cañas, El Salvador

María Rodríguez - Universidad Nacional de Ecuador

Reiman Acuña - Tecnológico de Costa Rica

Rolando Sierra – FLACSO, Honduras

Rony Alonzo - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Soledad Altamirano - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Suyapa Andino – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Índice

Presentación	7
<i>Russbel Hernández Rodríguez</i>	

Artículos

Cultural Capital in Honduran University Students: A Comparison with the Academic Performance, Educational Level and Economic Income of their Parents	9
<i>Dani Oved Ochoa Cervantez, Luis Eduardo Alvarenga Aguilera</i>	

Vitrinas sobre el Conocimiento de los Cuerpos:El Caso del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, México 1982	41
<i>Pablo Ariel Scharagrodsky</i>	

Perfil de Ingreso y Trayectoria Académica de los Estudiantes de la Cohorte 2017 de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	63
<i>Leví Astul Castro Ordóñez, Esther Fonseca Aguilar</i>	

¿Es el Tiempo de Reacción un Factor Diferenciador en el Rendimiento Académico? Un Estudio desde Kahoot	93
<i>Victor Romero Cueva, Jimmy Landaburú Mendoza, Marlyn Luna Romero, Priscila Señalín Aguirre, Zayda Luna Romero</i>	

Ensayos

Aprendizaje Reflexivo y Lectura Crítica: Procesos Necesarios para la Formación de Ciudadanos Competentes	113
<i>Jesús Alfredo Morales Carrero</i>	

Poder, Disciplina y Prejuicio: La Constitución del Sujeto	133
<i>José Leon Crochick, Roxana Elizabeth González, Horacio Martín Ferber</i>	

De los Autores	157
---------------------------------	------------

Acerca de Paradigma	162
--------------------------------------	------------

Norma Editorial	163
----------------------------------	------------

Política Editorial	169
-------------------------------------	------------

Presentación

Russbel Hernández Rodríguez

La revista Paradigma, Revista de Investigación Educativa es publicada bajo la responsabilidad técnica y científica del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), entrega a la comunidad académica y científica el Número 46 en su año 28. La revista Paradigma está indexada en Amelica y Camjol con dos estrellas de Journal Publishing Practices and Standards (JPPS), y signataria de DORA, presenta en este número cuatro (4) artículos de investigación y dos (2) ensayos revisados, evaluados y aprobados por Pares Revisores bajo la modalidad “doble ciego”, artículos de los cuales dos son elaborados por autores hondureños y los 4 restantes elaborados por investigadores extranjeros.

El primer artículo de Ochoa y Alvarenga abordan un factor poco estudiado en los estudios de factores asociados, el capital cultural desde las tres formas que sugiere Bourdieu (incorporado, institucionalizado y objetivado). Los resultados encontrados en una muestra de estudiantes de 3 universidades hondureñas (UPNFM, UNACIFOR y UMH) deben considerarse para el diseño de políticas universitarias encaminadas a la mejora del rendimiento académico a nivel estudiantil.

Scharagrodsky de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, desde un enfoque comprensivo interpretativo, comparte el artículo titulado “Vitrinas sobre el Conocimiento de los Cuerpos: El Caso del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, México 1982” en el que a través de consulta a fuentes documentales y entrevistas, se analizan tres dimensiones constitutivas de la disciplina educativa producidas en dicho Congreso: los saberes y perspectivas transmitidas y puestas en circulación, los expertos disciplinares más reconocidos y las instituciones legitimadoras.

En el tercer artículo, Castro y Fonseca, desde una perspectiva cuantitativa y con técnicas descriptivas y multivariadas, analizan distintos predictores del desempeño académico y la eficiencia terminal a partir del perfil de ingreso y la trayectoria académica de una cohorte de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Los resultados deben ser considerados en el análisis para el diseño de estrategias específicas y diferenciadas, encaminadas a mejorar la eficiencia y eficacia a nivel universitario en lo referido a los estudiantes que se reciben y atienden en la institución universitaria.

La pandemia de la Covid-19 ha generado cambios fuertes en las prácticas educativas, ya que con el cierre de las aulas ha conducido a modificar los sistemas educativos en la mayoría de países hasta llevarlos a modelos virtuales o mixtos semipresenciales. En este contexto es que Romero C. y otros, investigadores e investigadoras de 5 distintas universidades ecuatorianas, y utilizando técnicas comparativas (ANOVA de un factor) y relacional (correlación de Pearson) buscan dar respuesta a la pregunta: ¿Es el Tiempo de Reacción un Factor Diferenciador en el Rendimiento Académico? Para ello utilizan la plataforma virtual gratuita Kahoot, que es útil para elaborar herramientas de evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Los resultados y conclusiones presentan hallazgos muy interesantes en este estudio que amerita analizarlos de manera científica y derivar otras investigaciones sobre el interesante tema de la evaluación en entornos virtuales.

En el quinto artículo se presenta el ensayo “Aprendizaje Reflexivo y Lectura Crítica: Procesos Necesarios para la Formación de Ciudadanos Competentes” elaborado por Morales Carrero de la Universidad de Los Andes, en Mérida, Venezuela y que desde una interesante revisión teórica plantea aspectos claves para redimensionar la enseñanza sobre la lecturas, pasando de la lectura libresca, memorística o utilitaria, hacia la lectura crítica y el aprendizaje reflexivo para la formación ciudadana y el posicionamiento individual y colectivo para afrontar la realidad social actual y futura.

El último artículo presentado en el presente número de la revista Paradigma ha sido elaborado por Crochick, González y Ferber de la Universidad Federal de São Paulo, Brasil; Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina y Universidad de Buenos Aires, Argentina, respectivamente. Desde los planteamientos de Foucault complementados o contrastados con los de Horkheimer, Adorno y Freud, los autores abordan en este ensayo el tema del poder, la disciplina y el prejuicio en el contexto de aula para ver la relación entre el docente y sus alumnos.

El equipo editorial de la revista Paradigma y las autoridades de la UPNFM agradecen a autores, autoras, revisores y revisoras por su contribución en la publicación del presente número de la revista, y a la vez sigue invitando a los lectores revisar detenidamente cada artículo con el propósito de obtener elementos claves para incorporarlos en la mejora del sistema educativo en donde se desenvuelven directa o indirectamente.

Finalmente, se invita a investigadoras, investigadores, académicas y académicos de universidades extranjeras como nacionales a enviar sus artículos científicos para que sean evaluados y si son aprobados por los revisores, publicados en los siguientes números de la revista Paradigma.

Capital Cultural en Estudiantes Universitarios de Honduras: Una Comparación con el Rendimiento Académico, Nivel Educativo e Ingreso Económico de sus Padres

Cultural Capital in Honduran University Students: A Comparison with the Academic Performance, Educational Level and Economic Income of their Parents

Dani Oved Ochoa Cervantez¹

Luis Eduardo Alvarenga Aguilera²

Resumen

En el contexto de los estudiantes universitarios, este estudio analiza el capital cultural desde las tres formas que sugiere Bourdieu; incorporado, institucionalizado y objetivado, lleva a cabo comparaciones entre éstas y tres variables categorías; el rendimiento académico, nivel educativo e ingreso económico de los padres. En la muestra participaron siete carreras e incluyó a 735 estudiantes de tres universidades hondureñas. Para la medición de las variables capital cultural incorporado e institucionalizado se construyó un instrumento tipo Likert, por la naturaleza del capital cultural objetivado se utilizó una escala nominal. El Alpha de Cronbach se utilizó para medir la confiabilidad, el capital cultural incorporado e institucionalizado presentaron valores de .817 y 0.763. Las pruebas estadísticas de Kruskal-Wallis mostraron $p\text{-valor}: 0.000 < \alpha: 0.05$, evidenciando diferencias de medianas estadísticamente significativas en los niveles de capital cultural incorporado e institucionalizado a partir del rendimiento académico, de manera similar, se encontró diferencia a partir de grado educativo e ingreso de los padres, entre tanto, el capital objetivado parece no estar asociado con el rendimiento académico ($p\text{-valor}: 0.000 > \alpha: 0.05$), sin embargo, se encontró estar asociado con el nivel educativo de los padres e ingresos económicos. El estudio concluye que el capital cultural que muestran los estudiantes es un factor importante para el éxito educativo en el contexto universitario.

Palabras clave: Capital Cultural, rendimiento académico, nivel educativo e ingresos económicos de los padres, educación superior, Honduras

¹ d.ochoa@unacifor.edu.hn. Universidad Nacional de Ciencias Forestales. Siguatepeque, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-7707-9461>

² lalvarenga@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-3065-5951>

Recibido 29 de mayo de 2021 / Aceptado 17 de agosto de 2021



Abstract

In the context of university students, this study analyzes cultural capital from the three forms suggested by Bourdieu; incorporated, institutionalized and objectified, it carries out comparisons between these and three variable categories; the academic performance, educational level and income of the parents. Seven majors participated in the sample and included 735 students from three Honduran universities. For the measurement of the variables incorporated and institutionalized cultural capital, a Likert-type instrument was constructed; due to the nature of objectified cultural capital, a nominal scale was used. Cronbach's Alpha was used to measure reliability, the incorporated and institutionalized cultural capital presented values of .817 and 0.763. The Kruskal-Wallis statistical tests showed p-value: $0.000 < \alpha: 0.05$, showing statistically significant differences of medians in the levels of incorporated and institutionalized cultural capital based on academic performance, similarly a difference was found from educational grade and income of the parents, meanwhile, the objective capital seems not to be associated with academic performance (p-value: $0.000 > \alpha: 0.05$), however, it was found to be associated with the educational level of the parents and economic income. The study concludes that the cultural capital shown by students is an important factor for educational success in the university context.

Keywords: Cultural capital, academic performance, educational level and income of parents, higher education, Honduras.

Introducción

Las familias proporcionan a sus hijos símbolos culturales de alto estatus que facilitan la selección social, así, las familias más privilegiadas enseñan a sus hijos a cultivar ciertas preferencias, comportamientos y actitudes que las instituciones educativas y las organizaciones en general, valoran y recompensan (Bourdieu, 1987), esto produce desigualdades académicas y económicas entre los hijos de aquellas familias que pueden y las que no pueden proporcionar los recursos necesarios para cultivar estos comportamientos en sus hijos (Wu y Bai, 2015; Carolan y Wasserman, 2015).

Bajo estos planteamientos, el sociólogo Bourdieu (1986), sugiere que las instituciones educativas son espacios donde se observa una reproducción cultural que tiene efectos desde el punto de vista social y económico en los estudiantes, a los que él llama agentes. Así, cuando el capital cultural, en adelante CC, que muestra un agente se ajusta con el que privilegian las instituciones educativas, existe la posibilidad que tengan un mayor éxito educativo (Breinhol y Jæger, 2020). El problema radica en que los capitales que se promueven en los hogares difieren del favorecido y valorado en las instituciones educativas generando una desvinculación entre lo enseñado y su identidad.



En esta misma línea de pensamiento, es cierto que los planteamientos de Bourdieu sobre el CC se centraron en el contexto del sistema educativo francés, sin embargo, hay evidencia de investigaciones internacionales que han estudiado la variable en los sistemas educativos en diversos países, incluso en el nivel universitario (Mohammadinia y Negahdari, 2017; Košutić, 2017), de allí que, el CC es un fenómeno universal (Dumais, 2015), y sus hallazgos varían según la nación y, a menudo, incluso dentro de los países.

A pesar que las investigaciones realizadas recientemente y su asociación con otras variables, por ejemplo, con el rendimiento académico (Cheng y Kaplowitz, 2016), educación de los padres de los estudiantes (Cheng y Kaplowitz, 2016; Suhonen y Karhunen, 2019 y Yong Tan; Peng y Lyu, 2019), ingresos económicos (Negewo y Murugan, 2018), la revisión de la literatura deja en evidencia que existen escasos estudios donde se haya abordado esta asociación desde las formas que plantea Bourdieu; incorporado, institucionalizado y objetivado, lo anterior constituye un espacio de oportunidad para aportar al conocimiento científico.

El planteamiento anterior deja en evidencia que la propuesta para el abordaje de estos tres estados no ha sido analizada en el contexto universitario hondureño desde una perspectiva cuantitativa inferencial de alcance comparativo, este hecho constituye otra razón para realizar este estudio. Basado en lo anterior, este estudio se cuestiona sobre el siguiente vacío de conocimiento encontrado desde la perspectiva del investigador: ¿Los niveles de CC de los estudiantes, en sus tres estados, son distintos según los niveles de rendimiento académico, el nivel educativo de sus padres e ingresos? El objetivo general de la investigación fue determinar diferencias estadísticas en los niveles de los estados del CC a partir de su comparación con los niveles de rendimiento académico, educación de sus padres e ingresos familiares.

Se plantearon cuatro objetivos específicos, primero, describir los niveles de CC; Incorporado, Institucionalizado y Objetivado que muestran los estudiantes, segundo, determinar la diferencia estadística en el CC entre los niveles de rendimiento académico, tercero, determinar la diferencia estadística en el CC que muestran los estudiantes entre los niveles educativos de sus padres y cuarto, determinar la diferencia estadística en el CC que muestran los estudiantes entre los niveles de ingresos económicos observados.

El artículo está estructurado en diferentes secciones, en primer lugar, la construcción del objeto de estudio; problema de investigación, pregunta y objetivos, seguidamente se plantea una revisión teórica relevante de la temática, procurando la realización de comparaciones entre los diferentes

postulados y elaborando críticas fundamentadas para identificar los límites de la teoría, luego se explica el abordaje metodológico del estudio que orientó el desarrollo de la investigación, en cuarto lugar, se muestran los resultados que ofrecen una respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas, finalmente se hace una discusión de los resultados, se elaboran las conclusiones y se sugieren recomendaciones sustentadas en los hallazgos.

Discusión Teórica

Teoría de la Reproducción Social

La teoría de la reproducción social de Bourdieu (1997) expone que el CC es utilizado por grupos favorecidos para promover la reproducción social, en consecuencia, los grupos socioeconómicamente desfavorecidos no lo poseen y, si lo tienen, no son igualmente capaces de beneficiarse de éste. Desde esta teoría, las familias que tienen un alto nivel socioeconómico poseen un mayor CC, por tanto, los padres transmiten este capital a sus hijos a quienes les permite tener una posición dominante y favorecer la reproducción social (Negewo y Murugan, 2018).

Bourdieu (1977) se centra en los aspectos culturales de la desigualdad social, así como en los mecanismos sociales que crean y perpetúan la reproducción social y permiten el mantenimiento de una sociedad clasificada. Esta reproducción social genera una legitimización de las desigualdades sociales mediante la reproducción de las clases dominantes e identifica mecanismos de reproducción social que se perpetúan, por ejemplo, la transferencia de la desigualdad económica y sostiene que la reproducción de la cultura de las clases dominantes promueve las desigualdades sociales.

Habitus, Campos, Espacio Social, Juego

Uno de los conceptos abordados por Bourdieu (1977), es el habitus, que lo define como: *“un sistema de disposiciones duraderas y transponibles que, integrando experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones”* (p. 82) parafraseando al autor, se entiende el habitus como las disposiciones internas que tiene un individuo que generan prácticas dentro del campo. Si bien el volumen de capital de un individuo puede determinar su posición en el campo, su habitus determina su disposición hacia el campo (Bourdieu y Wacquant, 1992).

El habitus hace que un grupo social (clase) se convierta justamente en ello, es decir, el habitus produce decisiones y acciones individuales en cada miembro de un grupo social o clase y cuando se trata de objetos y situaciones específicas, se parezcan entre sí. El habitus es una “orquestración sin director que da regularidad, unidad y sistematización a las prácticas de un grupo o clase, y esto incluso en ausencia de cualquier organización espontánea o impuesta externamente de proyectos



individuales” (Bourdieu, 1977, p. 80). De allí que, “las prácticas de los miembros de un mismo grupo o clase están más y mejor armonizadas de lo que los agentes saben o desean” (Bourdieu 1977, p. 81).

Por otro lado, argumenta sobre el concepto de espacio social, sugiere que es la idea de diferencia, separación, posiciones coexistentes aglutinadas, pero también distintas. Bourdieu retrata la sociedad moderna a partir de la imagen de un espacio social en el que los agentes se ubican en distintas posiciones relativas, según la distribución de propiedades entre ellos. Estas propiedades se forjan como recursos de poder y se refieren a diferentes formas de capital que pueden ser apropiadas por los agentes.

Finalmente, sobre los campos, el autor sostiene que son mundos sociales que corresponden a leyes sociales más o menos específicas. Todos los campos son campos de fuerza y disputa, y la posición que adopte cada agente en la estructura de distribución del capital específico de cada campo conducirá sus posibilidades de acción.

Habitus en lo Educativo

Desde el contexto educativo, el habitus explica como las diversas posiciones de clase entre las familias generan varios sistemas de pensamiento y razonamiento, es decir, una forma concreta de pensar y esto constituye el habitus. El habitus que adquieren las familias es relevante debido a que constituye el fundamento para aceptar y comprender los códigos en el aula. Es decir, el habitus predispone a los estudiantes hacia el sistema educativo para mostrar una determinada actitud, invertir tiempo, esfuerzo y recursos económicos para mantener su capital heredado y el estatus familiar.

Es el mecanismo que media entre estructura y agencia, los estudiantes internalizan el entorno en el que se encuentran y emiten juicios sobre lo que es posible y realista para ellos, entonces, los antecedentes familiares de un estudiante desempeñan un papel integral en la configuración del habitus, aquellos que están familiarizadas con la universidad o tienen un historial de trabajo en campos relacionados con la ciencia pueden tener más probabilidades de tener disposiciones internalizadas y ven la educación como algo importante.

En este orden de ideas, el habitus de un estudiante está influenciado por su contexto familiar (Dimaggio, 1982). Aunado a ello, algunos teóricos señalan el concepto de “habitus familiar” como una herramienta para comprender cómo los jóvenes internalizan los recursos, valores y opciones de estilo de vida de la familia (Archer et al., 2012). Si bien la familia proporciona un contexto que propicia el habitus, éste también está conformado por grupos culturales más amplios con las que el individuo se identifica, y sus experiencias en otros contextos, como la escuela. Bourdieu (1984, p. 101) afirma que, si los individuos están expuestos a “condiciones de existencia homogéneas”,

es decir, experiencias de vida similares, tendrán habitus similares. En este sentido, el habitus puede adquirir una cualidad colectiva donde los miembros de un mismo grupo socializan de manera similar, predisponiéndolos a tener disposiciones similares.

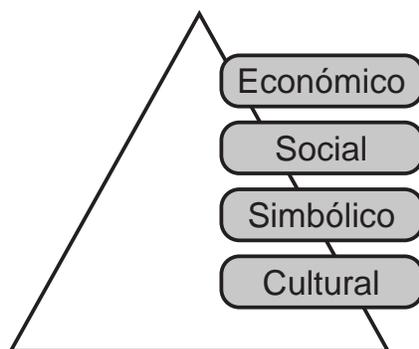
Teoría del Capital de Bourdieu

Bourdieu (1997), reconoce diferentes formas de capital (ver Figura 1), sugiere un *capital económico* que es la posesión de activos materiales y financieros, además constituye el control de los recursos económicos en una sociedad determinada, por ejemplo, la propiedad privada de bienes muebles e inmuebles; el dominio de las ofertas de bienes; y servicios y dirección de empresas. El capital social consiste en recursos acumulados en virtud de pertenecer a un grupo, es “*la suma de los recursos reales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera o relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuos*” (Bourdieu, 1997, p. 51), es este sentido, constituye un conjunto de relaciones producidas en el transcurso del tiempo que genera reconocimiento, autoridad, prestigio, influencia, etc.

El *capital simbólico*, designa los efectos de cualquier forma de capital cuando la gente no los percibe como tales, sugiere la capacidad de imponer una visión concreta del mundo, siempre anclada en una división social (ellos y nosotros), a través de un tipo de lenguaje legítimo con la intención de hacerse de la verdad y, además, se utiliza para legitimar la propiedad de otras formas de capital y la violencia simbólica contra las clases sociales más bajas. Finalmente, el *capital cultural* comprende recursos y competencias disponibles que son movilizables cuando se trata de la cultura dominante, constituyen bienes, habilidades y títulos simbólicos escasos, hace referencia a los recursos no financieros de un individuo, como los objetos que posee (por ejemplo, libros, ropa, muebles) o las características que encarna (por ejemplo, acento, postura).

Figura 1

Tipos de capital según Bourdieu



Nota. Fuente: (Bourdieu, 1997).

El autor enfatiza que los capitales son recursos que generan luchas simbólicas entre los agentes en diferentes campos y es posible que se transmitan o conviertan, bajo estos planteamientos, los distintos capitales son recolectados y transmitidos como herencia por miembros de diferentes clases sociales a la próxima generación y pueden usarse para producir o reproducir patrones de desigualdad y consumo.

Por la naturaleza de esta investigación se profundiza en los planteamientos teóricos del CC, Dumais (2015) sugiere que éste es el capital que tiene más implicaciones en los sistemas educativos y constituye un poder simbólico que mediado por la educación se puede transformar en capital económico (Bourdieu, 1997).

Capital Cultural

El CC se refiere a recursos no financieros que un individuo tiene a su disposición (Bourdieu, 1984, 1986, 1997), es el instrumento que permite agenciarse de bienes simbólicos que las sociedades definen como deseados y poseídos, desde esta visión, se entiende, como la apropiación de riquezas simbólicas que la sociedad designa como valiosa y que, por tanto, se deben buscar y poseer, para el autor, existen tres estados o formas de percibirse; estado incorporado, institucionalizada y objetivado, en la sección siguiente se conceptualiza cada uno de ellos.

Capital Cultural Incorporado

Es el CC más complicado a adquirir por los dominados, porque existe una brecha entre aprender sobre música o artes y expresar preferencia y disfrutarlos (Bourdieu, 1987). Así, este capital se adquiere producto de socializar con patrones culturales que principalmente están en el núcleo de la familia.

Como señala Bourdieu (1987):

...quien lo posee ha pagado con su persona, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital personal no puede ser transmitido instantáneamente [...], por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio (p.12).

El mismo autor argumenta que este capital está encarnado en las personas, son afinidades culturales y la disposición de apreciar y comprender el capital objetivado, sugiere diferentes niveles de interés por la música o lecciones de arte o danza, disposición estética y constituyen recursos que se adquieren conscientemente mediante la inversión personal de tiempo y esfuerzo y se hereda pasivamente por la socialización familiar en una cultura dominante a través del habitus.

Capital Cultural Institucionalizado

Se refiere al sistema de credenciales educativas, acreditación de formación y avance intelectual, sugiere la posesión del agente de títulos profesionales, calificaciones académicas, diplomas y reconocimiento adquiridos y socialmente reconocibles (Bourdieu, 1997), es decir, acredita la posesión de conocimiento intelectual que certifica estar apto para su desempeño en la sociedad. Este tipo de capital es importante en el mercado laboral porque permite hacer comparaciones, por ejemplo, entre los solicitantes de empleo (Klimczuk, 2015).

Capital Cultural Objetivado

Constituye recursos físicos que la familia posee en el hogar, entre ellos, material de lectura, espacios físicos que facilitan el aprendizaje, elementos culturales, por ejemplo, literatura, esculturas, música y obras de arte, es una forma material que se relaciona con poseer bienes culturales, refiere a lo que se considera arte elevado y tiende a encontrarse en museos, salas de conciertos y las casas de las clases altas y que requieren habilidades culturales especiales para su uso y apreciación y además, pueden convertirse en capital económico comprándolos y vendiéndolos, o que cuando se usan y consumen, las personas pueden encarnarlos (Bourdieu, 1997).

Transmisión del Capital Cultural desde la Familia

Desde la visión de Bourdieu (1987), el CC es heredado por las familias del agente, permitiendo formar un conjunto de disposiciones, de gustos y mecanismos de socialización; lo cual, consolida en los agentes un esquema de saberes y “saber hacer” que le puede traer réditos en su paso por las instituciones educativas (Castillo, 2018). Bajo este planteamiento, es evidente que se produce una desigualdad en la distribución, debido, por un lado, a que no todas las familias poseen los mismos niveles capital para transmitirlos o heredarlos al agente y por otro, incluso entre esos niveles, existen diferencias en su legitimización. Esta herencia es vista como una estrategia que consolida la reproducción y ocurre de forma invisible y da como resultado que aquellos agentes que recibieron o heredaron e iniciaron la acumulación de CC en los primeros años de su vida, se conviertan en potenciales familias con igual o superior acumulación de CC.

Uno de los aspectos que se aborda para evaluar la trasmisión de CC, es la educación de los padres de familia, por ejemplo, ésta ayuda a operacionalizar la idea de que el alumno incorpore a través del habitus, los frutos del éxito académico de la familia.

En el campo de la educación, lo planteado anteriormente, genera que las familias con alto CC realicen inversiones a largo plazo buscando una habilidad que le permita al agente heredar



y agenciarse de capitales. Así mismo, combinan el CC con el económico con la finalidad de llevar un proceso de “*conversión y reconversión*” (Castillo, 2019, p. 38), que busca movilizar o mantener al agente en un campo deseado. Los recursos disponibles para los estudiantes a través de su familia son importantes, además de ofrecer formas objetivadas de CC, ofrecen exposición a formas de pensamiento y comprensión que históricamente han sido valoradas por las instituciones educativas.

Capital Cultural: una Visión desde la Universidad

Para Bourdieu (1997), el sistema educativo presupone la posesión de CC, que solo posee una minoría de estudiantes, provocando ineficiencia en la transmisión pedagógica debido a que los estudiantes simplemente no comprenden lo que sus maestros están tratando de transmitir. Para Bourdieu, esto es particularmente evidente en las universidades, donde los estudiantes, temerosos de revelar el alcance de su ignorancia “minimizan los riesgos arrojando una cortina de humo de vaguedad sobre la posibilidad de verdad o error” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 114).

Al ofrecer explícitamente a todos lo que implícitamente exige de todos, el sistema educativo exige a todos por igual que tengan lo que no les da, olvidando que la posesión de CC varía con la clase social y generando dificultad para alumnos de clases bajas tener éxito en el sistema educativo. A pesar que los alumnos de clases bajas se encuentran en una desventaja en la competencia por las credenciales educativas, los resultados de esta competencia se consideran meritocráticos y, por lo tanto, legítimos. Además, las desigualdades sociales están legitimadas por las credenciales educativas de quienes ocupan posiciones dominantes, por tanto, el sistema educativo tiene un papel clave en el mantenimiento del status quo.

En palabras del autor, la educación:

Es de hecho uno de los medios más efectivos de perpetuar el patrón social existente, ya que proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales y reconoce el patrimonio cultural, es decir, un regalo social tratado como natural (Bourdieu, 1974, p. 32)

La opinión de Bourdieu es que el CC se inculca en el hogar de clase alta y permite a éste obtener credenciales educativas más altas que el estudiante de clase baja, permitiendo que los individuos de clase alta mantengan sus posiciones de clase y así legitimar las posiciones dominantes que normalmente ostentan.

Capital Cultural y Rendimiento Académico

De acuerdo con la teoría del CC (Bourdieu, 1986), las variaciones en el rendimiento académico de los estudiantes pueden reflejar las variaciones en el rendimiento académico de los estudiantes pueden reflejar, además de habilidades, los niveles de competencias culturales de alto o bajo estatus que posee el estudiante. Este CC es sancionado arbitrariamente por las instituciones educativas, reforzado por directores y transmitido por los padres con un nivel socioeconómico más alto para perpetuar su ventaja social.

Estos argumentos sugieren que el rendimiento educativo está determinado por el CC previamente invertido en el núcleo familiar, desde esta visión, los estudiantes que provienen de estratos culturalmente favorecidos encuentran facilidad para hacer frente a sus labores educativas, porque son vistas como una continuidad de la educación recibida en la familia, entre tanto, aquellos estudiante cuyas familiar son desfavorecidas culturalmente, las actividades académicas en las instituciones educativas representan algo extraño, distante y amenazador.

Así, el CC se relaciona con el rendimiento académico debido a que la familia lo transmite, bien de forma pasiva, a través de la exposición al capital cultural materializado y encarnado de los padres en el hogar, o activamente por medio de la inversión de los padres en la transmisión de su CC a los niños (Lareau, 2011), Así, se hereda de los padres y se convierte en algo integral de su disposición, lo que Bourdieu llama habitus.

El CC es un recurso particularmente valioso dentro del campo de la educación (Bourdieu, 1977, 1984; Bourdieu y Passeron, 1990). Los sistemas de educación están sesgados hacia la valorización del CC y atribuyen cualidades verdaderas como la brillantez académica a quienes lo poseen. Desde este escenario, quienes lo poseen siguen el ritmo de los sistemas educativos y se muestran académicamente más brillantes ante los actores de la escuela (profesores, compañeros), por tanto, obtienen retornos visibles de la posesión de este capital, que se traduce en un mejor rendimiento académico al parecer más talentosos que los demás.

Teoría de las Capacidades de Amartya Sen

Uno de los aportes de Sen (2000), es el relacionado con las capacidades, afirma que el Estado debe orientar su esfuerzo en generar una igualdad en las capacidades y no en las oportunidades, para el autor , esta última no garantiza la equidad, sino que promueve la inequidad, cuando se considera a todos por igual produce un trato desigual a los más desfavorables, por tanto, no basta con la igualdad formal(Sen, 2000).



Desde la mirada de justicia con equidad del autor, el Estado debe procurar que cada persona busque el desarrollo de sus capacidades para alcanzar lo que él desea en libertad, desde este enfoque, para aquellos grupos desfavorecidos un aumento en los medios y recursos aumenta la libertad de éstos para desarrollarse, en cambio, igual en medios y recursos no implica una igualdad en libertad, o bien, que las personas se desarrollen de forma similar (Sen, 2000).

A partir de estos planteamientos, igualdad no es sinónimo de equidad, la primera sugiere un tratamiento igual para todos en función a las oportunidades y meritocracia, entre tanto, la segunda reconoce que cada individuo posee condiciones particulares, por lo tanto, merece un tratamiento diferente.

Métodos y Materiales

Es un estudio de corte cuantitativo, recolecta los datos para medir relaciones de tipo numérico entre las variables, hace uso de la estadística descriptiva y de la inferencial para la verificación de hipótesis. La investigación tiene un alcance descriptivo, correlacional-causal debido a que busca encontrar relaciones de casualidad entre las variables, por otro lado, mantiene un diseño no experimental transaccional.

Participaron en el estudio tres universidades, 735 estudiantes de siete carreras, en Negocios de la Madera, Ingeniería en Negocios y Gerencia y Desarrollo Social, debido al número de estudiantes se utilizó el universo, en las restantes cinco carreras se utilizó una muestra aleatoria probabilística, ver Tabla 1.

Tabla 1

Población de muestra de los participantes

Universidad	Carrera	Población total	Participantes
UNACIFOR	Ciencias Forestales	328	177
	Energía Renovable	161	113
	Negocios de la madera	67	67
UPNFM	Ciencias Sociales	132	98
	Turismo	277	161
UMH	Ingeniería en Negocios	77	77
	Gerencia y Desarrollo Social	42	42
Total			735

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La muestra estuvo compuesta por 357 (48.57%) estudiantes de la UNACIFOR, 259 (35.24%) de la UPNFM y 119 (16.19%) de la UMH, participaron 303 (41.22%) hombres y 432 (58.78%) mujeres. Las variables de contexto se midieron utilizando escalas ordinales, para el rendimiento académico se establecieron rangos, 70% o menos (1), Entre 71 y 80 % (2), Entre 81 y 90% (3) y Entre 91 y 100% (4), el nivel educativo se midió utilizando los niveles educativos de Doctorado (1), Maestría (2), Licenciatura (3), Secundaria completa (4), Primaria Completa (5) y Ninguno (6), los ingresos se midieron utilizando rangos, Menos de 5,000.00 (1), Entre L. 5,000.01 y 10,000.00 (2), Entre 10,000.01 y 15,000.00 (3), Entre 15,000.01 y 20,000.00 (4), Entre 20,000.01 y 25,000.00 (5), Entre 25,000.01 y 30,000.00 (6) y 30,000.01 o más (7).

Para el CC incorporado e institucionalizado se siguieron los planteamientos teóricos de diversos autores (Xu y Hampden-Thompson, 2012; Dumais, 2015), se elaboró un instrumento tipo escala Likert de cinco alternativas. Para medir el CC incorporado se consultó sobre las lecciones de arte, danza u otras formas de las artes, asistencia a museos, conciertos u otras representaciones y conducta de lectura, por ejemplo, “Visito museos de arte e historia, teatros, cines, casas de la cultura o exposiciones de pintura y fotografía”. En el CC institucionalizado se midieron las credenciales educativas, por ejemplo, a). “Recibo premios/certificados por destacarme en el deporte, cultura o arte”, b). “Tomo cursos sobre algún deporte (fútbol, natación, tenis, ciclismo, etc.)”, entre otros. Por la naturaleza del CC objetivado se utilizó una escala tipo nominal (Si/No), aquí se midió la posesión de recursos educativos en el hogar, la presencia de un lugar para estudiar, libros de referencia, un diccionario/enciclopedia en el hogar y accesorios tecnológicos, por ejemplo, “Tengo un espacio físico adecuado para estudiar en casa”.

Se verificó la validez de contenido, constructo y la fiabilidad del instrumento, para la validez de contenido, se contó con apoyo de 3 expertos, quienes evaluaron el instrumento a partir de una matriz que permitiera ofrecer observaciones en torno a la claridad y sencillez en la redacción de cada ítem; en la de constructo, la escala se sustenta en las teorías de Bourdeu (1997) quien plantea la existencia de las tres formas de CC, sobre la confiabilidad se utilizó el Alpha de Cronbach, en el capital Incorporado se observó un 0.804 y en el capital institucionalizado un 0.763, ambos mayores a 0.70.



Tabla 2*Hipótesis nulas*

Capital cultural incorporado	Capital cultural institucionalizado	Capital cultural objetivado
Ho1: Los niveles de CC incorporado de los estudiantes no es distinto según su rendimiento académico	Ho5: Los niveles de CC institucionalizado de los estudiantes no es distinto según su rendimiento académico.	Ho9: Los niveles de CC objetivado de los estudiantes no es distinto según su rendimiento académico.
Ho2: Los niveles de CC incorporado de los estudiantes no es distinto según el grado educativo del padre.	Ho6: Los niveles de CC institucionalizado de los estudiantes no es distinto según el grado educativo del padre.	Ho10: Los niveles de CC objetivado de los estudiantes no es distinto según el grado educativo del padre.
Ho3: Los niveles de CC incorporado de los estudiantes no es distinto según el grado educativo de la madre.	Ho7: Los niveles de CC institucionalizado de los estudiantes no es distinto según el grado educativo de la madre.	Ho11: Los niveles de CC objetivado de los estudiantes no es distinto según el grado educativo de la madre.
Ho3: Los niveles de CC incorporado de los estudiantes no es distinto según los ingresos.	Ho8: Los niveles de CC institucionalizado de los estudiantes no es distinto según los ingresos.	Ho12: Los niveles de CC objetivado de los estudiantes no es distinto según los ingresos.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Plan de Análisis

Se utilizó el programa SPSS versión 25, donde se transformaron y recodificaron las variables, seguidamente se calcularon las variables a partir de los ítems por escala. Respecto al análisis de los datos, el estudio incluye elementos de estadística descriptiva e inferencial, en esta última, a partir de los resultados de las pruebas de normalidad realizadas, se concluyó que para todas las variables los datos no provienen una población normal, atendiendo a este hallazgo, se utilizó la prueba estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis para la prueba de hipótesis.

Resultados

En esta primera sección se muestra el análisis descriptivo, se propuso una escala para comparar a nivel descriptivo cada una de las formas del CC entre los diferentes grupos, la cual se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Escala propuesta para niveles descriptivos de los estados de CC

Nivel	Media (Incorporado e Institucionalizado)	Media (Objetivado)
Muy Alto	4.21 a 5.00	0.81 a 1.00
Alto	3.41 a 4.20	0.61 a 0.80
Medio	2.61 a 3.40	0.41 a 0.60
Bajo	1.81 a 2.60	0.21 a 0.40
Muy Bajo	1.01 a 1.80	0.01 a 0.20

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se muestran los comparativos de las diferentes formas de CC entre las universidades, los datos reflejan que, por ejemplo, en el CC incorporado los estudiantes de la UPNFM muestran una $\mu=3.44$, mostrando un nivel “Alto” en función a la propuesta de la tabla 3, la UNACIFOR y la UMH muestran niveles medios. En el CC institucionalizado se observó una $\mu=3.29$ en la UNACIFOR, superior a la observada en la UPNFM y la UMH, sin embargo, todas se encuentran en un nivel “Medio”. Finalmente, en el CC objetivado se observó una $\mu=0.53$ en la UMH, pero las tres universidades muestran un nivel medio según la propuesta de la tabla 3.

Tabla 4

Niveles descriptivos de los estados de CC por universidad

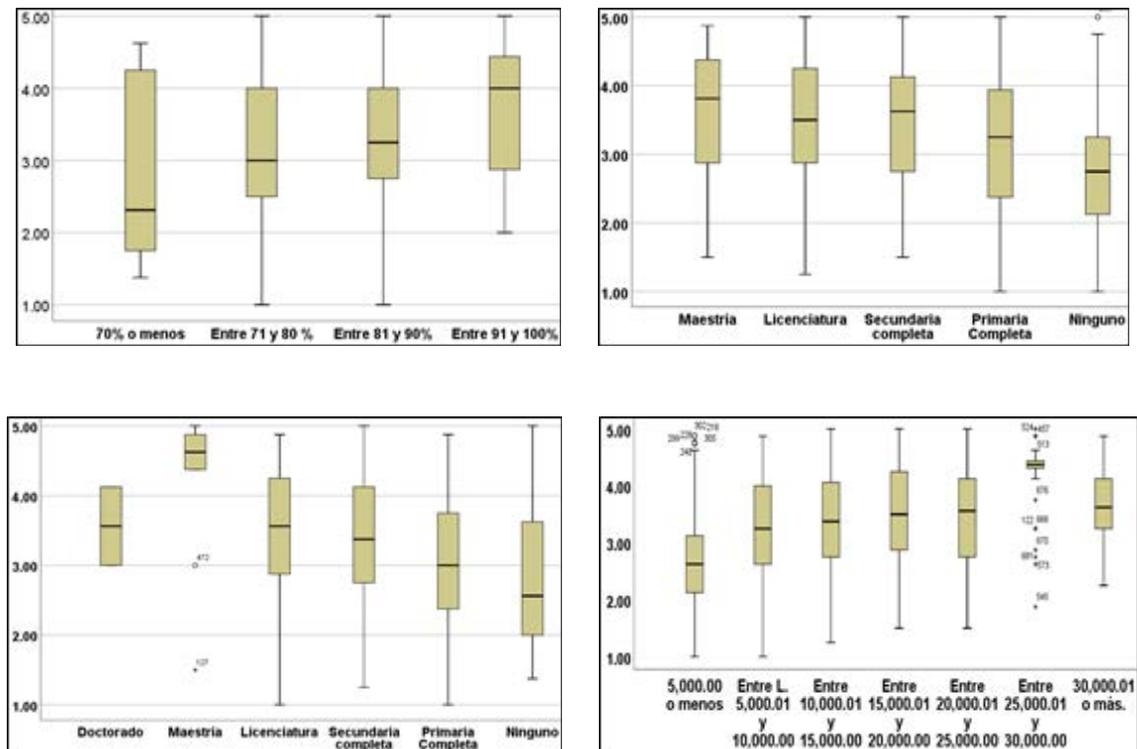
Universidad	μ		
	Incorporado	Institucionalizado	Objetivado
UNACIFOR	3.24 (DS:0.047)	3.29 (DS:0.051)	0.51 (DS:0.013)
UPNFM	3.44 (DS:0.058)	3.16 (DS:0.054)	0.49 (DS:0.014)
UMH	3.13 (DS:0.078)	3.22 (DS:0.091)	0.53 (DS:0.022)

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5*Descriptivos de los tres estados de CC*

Variable	Media	DS	Nivel
Capital cultural incorporado	3.29	0.91	Medio
Capital cultural institucionalizado	3.23	0.94	Medio
Capital cultural objetivado	.51	0.24	Medio

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Figura 2*Diagrama de cajas y bigotes del CC incorporado³*

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra los diagramas de caja y bigotes del estado incorporado en los grupos de rendimiento académico, educación de los padres e ingresos, se observan μ mayores en los estudiantes de mayor rendimiento académico (2.74, 3.17, 3.33 y 3.74), mostrando un comportamiento ascendente, las μ del estado incorporado según la educación de los padres son de 2.82, 3.21, 3.46,

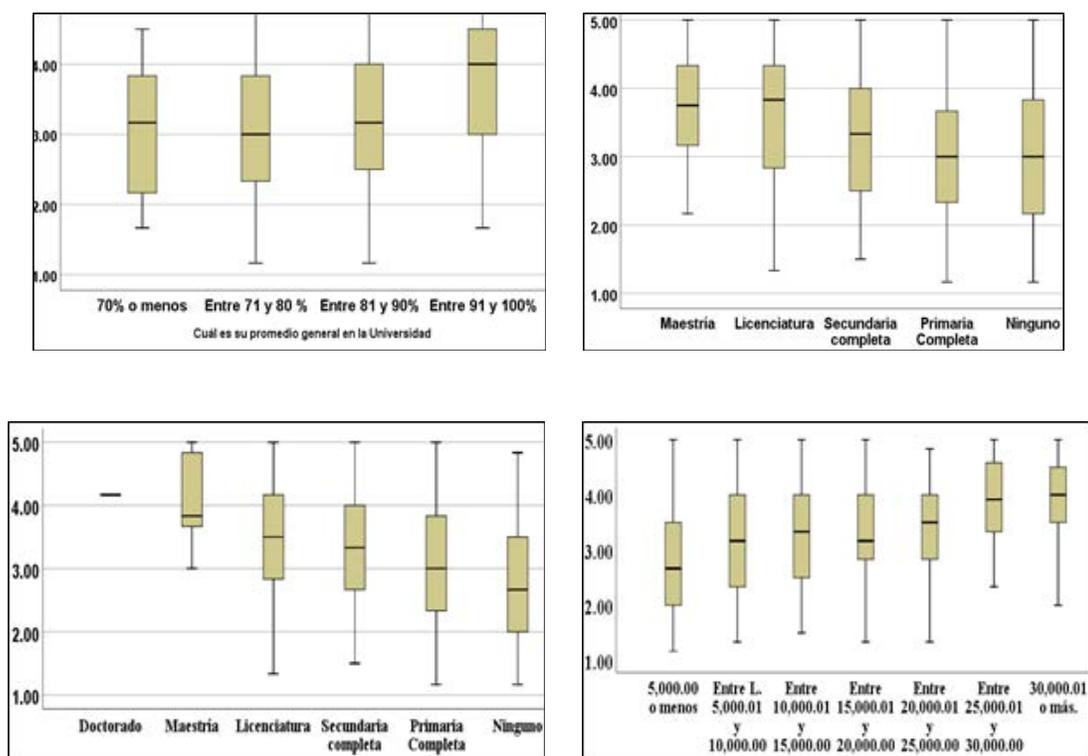
³ Las figuras 2, 3 y 4 se deben leer en este orden horizontal; rendimiento académico, educación del padre, educación de la madre e ingresos.

3.52, 3.58, el CC incorporado se incrementa a medida que aumenta el nivel educativo del padre . Con respecto a la educación de la madre, las μ observadas son de 2.81 (ninguna), 3.10 (primaria completa), 3.42 (secundaria completa), 3.51 (licenciatura), 4.15 (maestría), 3.56 (doctorado).

Las μ del estado incorporado entre los niveles de los ingresos familiares son de 2.76 (L 50,000.00), 3.27 (L 5,000.01 y 10,000.00), 3.41 (L 10,000.01 y 15,000.00), 3.46 (L 15,000.01 y 20,000.00), 3.47 (L. 20,000.01 y 25,000.00) 4.16 (L 25,000.01 y 30,000.00) y 3.61 (L 30,000.01 o más), los datos muestran que los niveles de CC incorporado son mayores en aquellos estudiantes cuyas familias tienen mayores ingresos (ver figura 2), mostrando un comportamiento ascendente.

Figura 3

Diagrama de cajas y bigotes del CC institucionalizado



Nota. Fuente: Elaboración propia.

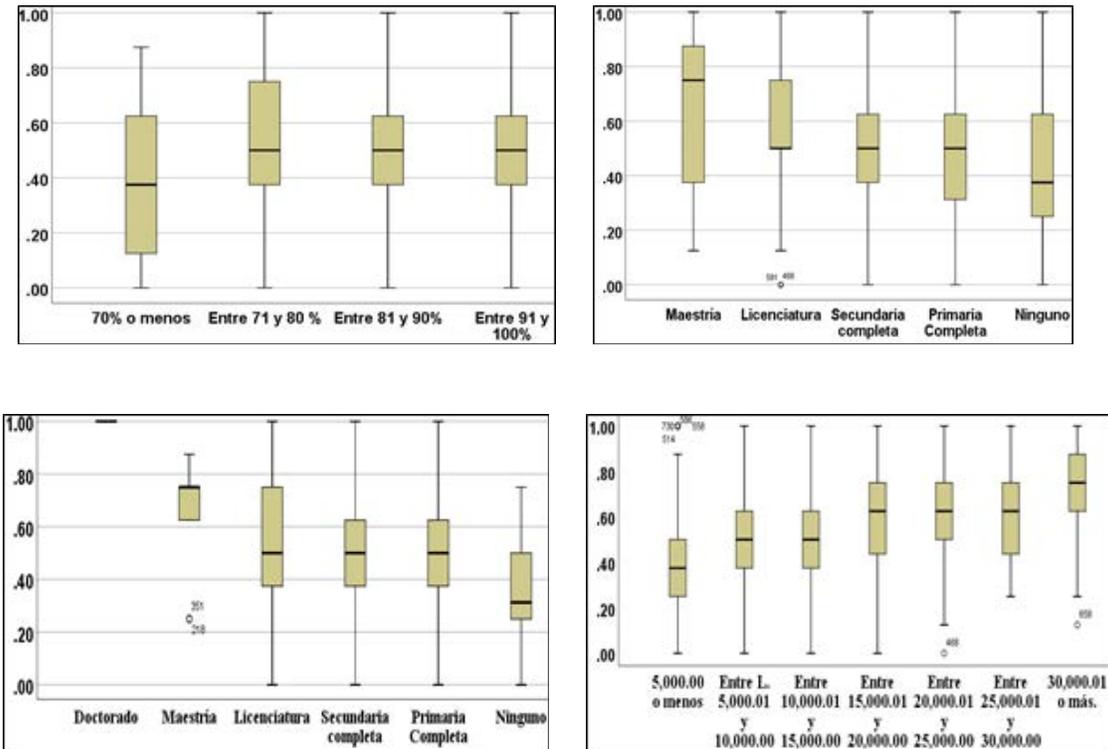
La Figura 3 muestra los diagramas de caja y bigotes del estado institucionalizado en los grupos de rendimiento académico, educación del padre, madre e ingresos, se observan μ mayores en los estudiantes de mayor rendimiento académico 3.08, 3.09, 3.25, 3.77, mostrando un comportamiento ascendente, las μ del estado institucionalizado según la educación de los padres son de 3.01, 3.01, 3.28, 3.58, 3.71, se observa que el CC institucionalizado se incrementa

a medida que aumenta el nivel educativo del padre. Con respecto a la educación de la madre, las μ observadas son de 2.79 (ninguna), 3.05 (primaria completa), 3.32 (secundaria completa), 3.48 (licenciatura), 4.07 (maestría), 4.17 (doctorado).

Las μ del estado institucionalizado entre los niveles de los ingresos familiares son de 2.80 (L menos de 50,000.00), 3.17 (L 5,000.01 y 10,000.00), 3.30 (L 10,000.01 y 15,000.00), 3.33 (L 15,000.01 y 20,000.00), 3.45 (L. 20,000.01 y 25,000.00) 4.87 (L 25,000.01 y 30,000.00) y 3.85 (L 30,000.01 o más), los datos muestran que los niveles de CC institucionalizado son mayores en aquellos estudiantes cuyas familias tienen mayores ingresos (ver figura 3), mostrando un comportamiento ascendente.

Figura 4

Diagrama de cajas y bigotes del CC objetivado



Nota. Fuente: Elaboración propia

La Figura 4 muestra los diagramas de caja y bigotes del estado objetivado en los grupos de rendimiento académico, educación del padre, de la madre e ingresos, se observan μ 0.40, 0.51, 0.51, 0.51, llama especial atención que los estudiantes que tienen bajo rendimiento académico muestran bajo CC objetivado, las μ del estado objetivado según la educación de los padres son de 0.39, 0.48,



0.54, 0.58 y 0.68, se observa se incrementa a medida que aumenta el nivel educativo del padre. Con respecto a la educación de la madre, las μ observadas son de 0.33 (ninguna), 0.49 (primaria completa), 0.52 (secundaria completa), 0.57 (licenciatura), 0.67 (maestría), 1.00 (doctorado).

Las μ del estado objetivado entre los niveles de los ingresos familiares son de 0.40 (L menos de 50,000.00), 0.47 (L 5,000.01 y 10,000.00), 0.53 (L 10,000.01 y 15,000.00), 0.59 (L 15,000.01 y 20,000.00), 0.57 (L. 20,000.01 y 25,000.00) 0.59 (L 25,000.01 y 30,000.00) y 0.69 (L 30,000.01 o más), los datos muestran que los niveles de CC objetivado son mayores en aquellos estudiantes cuyas familias tienen mayores ingresos (ver Figura 4).

Comprobación de Hipótesis

Los datos descriptivos expuestos en la sección anterior dejan en evidencia que los niveles de CC en sus tres formas son diferentes según el rendimiento académico de los estudiantes, la educación de sus padres y los ingresos, sin embargo, para encontrar significancia estadística, a continuación, se muestran las pruebas de hipótesis.

Comparaciones con el Rendimiento Académico

La prueba estadística de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC incorporado en los estudiantes entre los grupos de rendimientos académicos mostró un p-valor de $0.000 < \alpha: 0.05$, por tanto, se rechaza la H_0 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC incorporado, en al menos un grupo de rendimiento académico observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha: 0.05$ (ver Tabla 6).

Tabla 6

Prueba post hoc del CC incorporado y el de rendimiento académico

Grupos	p-valores
70% o menos entre 91 y 100%	0.000
Entre 71 y 80% entre 91 y 100%	0.000
Entre 81 y 90% entre 91 y 100%	0.004

Nota. Fuente: Elaboración propia

La prueba estadística de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC institucionalizado en los estudiantes entre los grupos de rendimientos académicos mostró un p-valor de $0.000 < \alpha: 0.05$, por tanto, se rechaza la H_0 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa



en el CC institucionalizado, en al menos un grupo de rendimiento académico observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p -valores $< \alpha: 0.05$ (ver Tabla 7).

Tabla 7

Prueba post hoc del CC institucionalizado y el de rendimiento académico

Grupos	p-valores
70% o menos entre 71 y 80%	0.016
71 y 80% entre 91 y 100%	0.000
81 y 90% entre 91 y 100%	0.000

Nota. Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, la prueba estadística de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC objetivado en los estudiantes entre los grupos de rendimientos académicos mostró un p -valor de $0.287 > \alpha: 0.05$, por tanto, se acepta la H_0 (ver Tabla 2) y se concluye que no existe evidencia estadísticamente significativa en el CC objetivado, en al menos un grupo de rendimiento académico observado.

Comparaciones con la Educación de sus Padres

La prueba estadística de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC incorporado en los estudiantes entre los grupos de grado educativo del padre mostró un p -valor de $0.000 < \alpha: 0.05$, por tanto, se rechaza la H_0 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC incorporado, en al menos un grupo del grado educativo del padre observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p -valores $< \alpha: 0.05$ (ver Tabla 8).

Tabla 8

Prueba post hoc del CC incorporado y el grado educativo del padre

Grupos	p-valores
Ninguno y primaria completa	0.002
Ninguno y secundaria completa	0.000
Ninguno y Licenciatura	0.000
Ninguno y Maestría	0.001
Primaria completa y Licenciatura	0.022

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para la diferencia de medianas del CC incorporado en los estudiantes entre los grupos de grado educativo de la madre mostró un p-valor de $0.000 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H03 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC incorporado, en al menos un grupo del grado educativo de la madre observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver Tabla 9).

Tabla 9

Prueba post hoc del CC incorporado y el grado educativo de la madre

Grupos	p-valores
Ninguno y secundaria completa	0.000
Ninguno y Licenciatura	0.000
Ninguno y doctorado	0.000
Primaria completa y secundaria completa	0.001
Primaria completa y Licenciatura	0.000
Primaria completa y doctorado	0.008

Nota. Fuente: Elaboración propia

La prueba estadística de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC institucionalizado en los estudiantes entre los grupos de grado educativo de los padres mostró un p-valor de $0.001 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H06 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC institucionalizado, en al menos un grupo del grado educativo de los padres observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver Tabla 10).

Para la diferencia de medianas del CC institucionalizado en los estudiantes entre los grupos de grado educativo de las madres mostró un p-valor de $0.000 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H07 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC institucionalizado, en al menos un grupo del grado educativo de las madres observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver tabla 11).



Tabla 10*Prueba post hoc del CC institucionalizado y el grado educativo de padres*

Grupos	p-valores
Primaria completa y secundaria	0.031
Primaria completa y licenciatura	0.000
Primaria completa y maestría	0.003
Ninguno licenciatura	0.000
Ninguno maestría	0.007
Secundaria completa y licenciatura	0.027

Nota. Fuente: Elaboración propia.**Tabla 11***Prueba post hoc del CC institucionalizado y el grado educativo de las madres*

Grupos	p-valores
Ninguno y secundaria completa	0.000
Ninguno y licenciatura	0.000
Ninguno maestría	0.000
Primaria completa y secundaria	0.001
Primaria completa y licenciatura	0.000
Primaria completa y maestría	0.008

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Entre tanto, la prueba de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC objetivado en los estudiantes entre los grupos de grado educativo de los padres mostró un p-valor de $0.000 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H_{10} (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC objetivado, en al menos un grupo del grado educativo de los padres observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver Tabla 12).

Tabla 12

Prueba post hoc del CC objetivado y el grado educativo de los padres

Grupos	p-valores
Ninguno y primaria completa	0.008
Ninguno y secundaria completa	0.000
Ninguno y licenciatura	0.000
Ninguno y maestría	0.000
Primaria completa y licenciatura	0.004
Primaria completa y maestría	0.002

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la prueba de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC objetivado en los estudiantes entre los grupos de grado educativo de las madres mostró un p-valor de $0.000 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H_{011} (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC objetivado, en al menos un grupo del grado educativo de la madre observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver Tabla 13).

Tabla 13

Prueba post hoc del CC objetivado y el grado educativo de los padres

Grupos	p-valores
Ninguno y primaria completa	0.000
Ninguno y secundaria completa	0.000
Ninguno y licenciatura	0.000
Ninguno y maestría	0.000

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Comparaciones con el Ingreso

La prueba estadística de Kruskal-Wallis para la diferencia de medianas del CC incorporado en los estudiantes entre los grupos de ingresos mostró un p-valor de $0.000 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H04 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC incorporado, en al menos un grupo de ingresos observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver Tabla 14).

Tabla 14

Prueba post hoc del CC incorporado y el ingreso

Grupos	p-valores
5,000.00 o menos entre 5,000.01 y 10,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 10,000.01 y 15,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 15,000.01 y 20,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 20,000.01 y 25,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 30,000.0 o más.	0.000
5,000.00 o menos entre 25,000.01 y 30,000.00	0.000
5,000.01 y 10,000.00 entre 25,000.01 y 30,000.00	0.000
10,000.01 y 15,000.00 entre 25,000.01 y 30,000.00	0.000
15,000.01 y 20,000.00 entre 25,000.01 y 30,000.00	0.002
20,000.01 y 25,000.00 entre 25,000.01 y 30,000.00	0.006

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Entre tanto, la diferencia de medianas del CC institucionalizado en los estudiantes entre los grupos de ingresos mostró un p-valor de $0.000 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H08 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC institucionalizado, en al menos un grupo de ingresos observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver Tabla 15).

Tabla 15

Prueba post hoc del CC institucionalizado y el ingreso

Grupos	p-valores
5,000.00 o menos entre 5,000.01 y 10,000.00	0.006
5,000.00 o menos entre 10,000.01 y 15,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 15,000.01 y 20,000.00	0.001
5,000.00 o menos entre 20,000.01 y 25,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 25,000.01 y 30,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 30,000.01 o más	0.000
5,000.01 y 10,000.00 entre 25,000.01 y 30,000.00	0.001
5,000.01 y 10,000.00 entre 30,000.01 o más	0.001
10,000.01 y 15,000.00 entre 25,000.01 y 30,000.00	0.026
10,000.01 y 15,000.00 entre 30,000.01 o más	0.022

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Entre tanto, era previsible, la diferencia de medianas del CC objetivado en los estudiantes entre los grupos de ingresos mostró un p-valor de $0.000 < \alpha < 0.05$, por tanto, se rechaza la H12 (ver Tabla 2) y se concluye que existe evidencia estadísticamente significativa en el CC objetivado, en al menos un grupo de ingresos observado, la prueba post hoc para diferencias de medianas entre los grupos mostraron p-valores $< \alpha < 0.05$ (ver Tabla 16).

Tabla 16

Prueba post hoc del CC objetivado y el ingreso

Grupos	p-valores
5,000.00 o menos entre 5,000.01 y 10,000.00	0.020
5,000.00 o menos entre 10,000.01 y 15,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 15,000.01 y 20,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 20,000.01 y 25,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 25,000.01 y 30,000.00	0.000
5,000.00 o menos entre 30,000.01 o más	0.000
5,000.01 y 10,000.00 entre 15,000.01 y 20,000.00	0.011
5,000.01 y 10,000.00 entre 30,000.01 o más	0.000
10,000.01 y 15,000.00 entre 30,000.01 o más	0.004

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Discusión de Resultados

Diversos autores han analizado el vínculo entre el CC y el rendimiento académico de estudiantes (Evans et al., 2010; Xu y Hampden-Thompson, 2012; Yamamoto y Brinton, 2010), los hallazgos de esta investigación son congruentes con estos estudios debido a que se observó que los estudiantes que muestran mayores niveles de capital cultural, en dos de sus tres estados (Institucionalizado y objetivado), obtienen un mayor rendimiento académico.

Aunado a lo anterior, estos hallazgos respaldan la teoría de Bourdieu (1973) la cual sugiere que la orientación de un estudiante se desarrolla en relación con la cantidad de CC que posee; un estudiante de bajo nivel socioeconómico es consciente que las personas de esa clase tienden a tener bajo CC y que, sin éste, se reducen las probabilidades de tener éxito educativo. Por lo tanto, los estudiantes universitarios de bajo nivel socioeconómico tenderán, en promedio, a tener expectativas más bajas sobre el éxito educativo en la universidad y es menos probable que utilicen el poco CC que tienen porque no ven muchas posibilidades de tener éxito académico.

Los resultados son coherentes con Jæger (2011) quien encontró efectos del CC en el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas en los Estados Unidos, con indicadores que reflejan la cultura intelectual y los hábitos de lectura como los más importantes para los estudiantes. Igualmente, coinciden con Roksa y Potter (2011) quienes atribuyen parte de la relación entre el CC y el rendimiento de los estudiantes en los Estados Unidos a las prácticas de crianza y al papel importante de inversión de los padres en educación.

Sobre los resultados encontrados con la educación de los padres, éstos sugieren que los antecedentes educativos familiares tienen un impacto importante en el logro educativo de los estudiantes universitarios, así, los niveles de educación alcanzados por los padres afectan positivamente la probabilidad que un estudiante tenga éxito en la universidad.

Desde la perspectiva de la educación de los padres, De Graaf, De Graaf y Kraykamp (2000) afirman que los padres que leen frecuentemente tienen habilidades cognitivas, lingüísticas y lectoras que pueden transmitir a sus hijos, y proporcionan un ambiente de aprendizaje estimulante que actúa como ejemplo. Los resultados del presente estudio son congruentes con otros estudios que indican que los padres con niveles educativos altos muestran mayor interés en el desempeño académico de sus hijos (Jiménez, 2008), así, el nivel educativo modifica las creencias y los estilos de comportamiento de los padres hacia sus hijos y por tanto influyen en el rendimiento académico.

Coindicen con diversos planteamientos que sugieren que el CC institucional de los padres es un “determinante de las expectativas y los logros educativos y ocupacionales” (Lehmann, 2007, p. 90), los resultados muestran que los estudiantes cuyos padres no han asistido a instituciones postsecundarias pueden encontrar el entorno más intimidante y menos familiar que los estudiantes cuyos padres han asistido a instituciones postsecundarias.

En torno a la educación de los padres como elemento de trasmisión de CC, si bien las familias pueden ayudar a facilitar la transición de los estudiantes a instituciones postsecundarias utilizando diversas formas de capital, en general, muchos estudiantes se encuentran en desventaja académica en comparación con los estudiantes cuyos padres tienen un grado educativo (Lehmann, 2007). Las expectativas educativas de los padres con sus hijos constituye un predictor clave de las aspiraciones educativas (Wu y Bai, 2015). Por ejemplo, Lyons (2006) encontró que las actitudes de los padres hacia las calificaciones educativas y el estímulo, eran factores importantes relacionados con las decisiones de los estudiantes. De acuerdo con Moakler y Kim (2014), los hallazgos de esta investigación dan cuanta que los padres altamente educados tienen más probabilidades de cumplir los objetivos de obtener calificaciones terciarias en sus hijos.

Desde esta perspectiva, los resultados ponen de manifiesto que los padres con educación universitaria pueden tener más probabilidades de participar en la orientación de los jóvenes en el proceso de construcción del CC que es valorado por las instituciones educativas, desde esta mirada, aquellos padres con un nivel socioeconómico más alto pueden tener mayores expectativas educativas de sus hijos (Carolan y Wasserman, 2015), además pueden estar más involucrados en su educación (Cheadle y Amato, 2011).

Estos hechos, advierten que el papel de la familia va más allá de las formas típicas de capital social, debido a que la familia proporciona el contexto en donde los estudiantes desarrollan su identidad. Por esta razón, los factores relacionados con la familia están fuertemente ligados al concepto de habitus de Bourdieu.

Sobre los ingresos económicos y su papel en el CC, los resultados de esta investigación son coherentes con investigaciones anteriores que han demostrado que el ingreso y la riqueza de la familia son grandes predictores del éxito educativo (Shapiro et al., 2013), por ejemplo, Gibb et al. (2012) sugiere que el ingreso familiar es un fuerte predictor del logro educativo en la edad adulta. Como señala Bourdieu (1986), el valor del capital económico proviene de su valor para generar un cambio. Cuando eso ocurre, es probable que los estudiantes de familias



económicamente adineradas puedan pagar libros, computadoras portátiles y otras ayudas para estudiar. Al pagar por estos objetos, los estudiantes intercambian capital económico por activos no financieros como el CC.

Alineado a Bourdieu y Passeron (1970,1990), los hallazgos sugieren que los padres con un nivel socioeconómico alto equipan a sus hijos con CC, que se traduce en habilidades lingüísticas, sociales y culturales. Esta dinámica puede explicarse, en tanto que, las instituciones educativas requieren la posesión de estas habilidades para lograr el éxito educativo y no pueden a través de la enseñanza transmitir estas competencias a los jóvenes que tienen bajo niveles socioeconómicos.

Los resultados de la investigación apoyan la teoría de Bourdieu (1973), en el sentido que las universidades reproducen la desigualdad social, así, los jóvenes de entornos de bajo nivel socioeconómico no están expuestos a un entorno necesario para construir CC y se encuentran en desventaja cuando no muestran el habitus requerido por las IES. Este proceso conduce finalmente a la reproducción de las desigualdades generadas por el nivel socioeconómico, porque recompensan las manifestaciones de la cultura dominante que se traducen en niveles más altos de logros educativos.

Finamente, estos resultados parecen distanciarse de la propuesta de Sen (2000) y su teoría de las “capacidades”, por cuanto dejan en evidencia que el Estado, representado por las IES, no genera igualdad en las capacidades de los jóvenes, centra su atención en ampliar las oportunidades, pero al hacerlo, trata a todos por igual, dejando en evidencia un trato desigual para los jóvenes que provienen de contextos más desfavorables, como lo sostiene el autor, igualdad en medios y recursos no implica una igualdad en libertad para que los jóvenes se desempeñen de forma similar en su paso por el sistema educativo superior.

Conclusiones

Se concluye que, aquellos estudiantes que tienen un mejor rendimiento académico muestran distintos niveles de capital de capital cultural incorporado e institucionalizado sustentado en las pruebas de Kruskal-Wallis con p-valores de $0.000 < \alpha = 0.05$, dejando en evidencia que estudiantes que poseen mejor rendimiento académico, primero, poseen un mayor capital incorporado, es decir, son los que tienen encarnado símbolos de una cultura dominante que han adquirido producto de socializar con patrones culturales que principalmente están en el núcleo de la familia (capital incorporado), segundo, son estudiantes que valoran las credenciales educativas y reconocen el valor de la posesión de títulos profesionales, calificaciones académicas, diplomas y reconocimiento adquiridos que son socialmente reconocibles en los que tienen un mayor éxito educativo (capital institucionalizado). Con p- valores de $0.000 > \alpha = 0.05$, en

los niveles de CC objetivado, no se observaron diferencia en los grupos de rendimiento académico, esto permite concluir que poseer recursos en el hogar, entre ellos, material de lectura, espacios físicos que facilitan el aprendizaje; elementos culturales, por ejemplo, literatura, esculturas, música y obras de arte, no parece tener incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las pruebas estadísticas en los grupos de educación de los padres, con p- valores de $0.000 < \alpha = 0.05$, concluyen que el contexto familiar juega un papel importante para incorporar el CC a los hijos, el estudio concluye que los estudiantes cuyos padres de familia tienen un mayor grado educativo transmiten ese conjunto de símbolos culturales, así, los estudiantes cuyos padres tienen una mejor certificación académica tiende a mostrar altos niveles de capital y valoran el conjunto de símbolos culturales que se requieren para ser éxito en la universidad.

Sobre el ingreso económico de los padres, con p- valores de $0.000 < \alpha = 0.05$, se concluye que los recursos económicos, capital económico llamado por Bourdieu (1997), continúa siendo un aspecto fundamental para que los estudiantes universitarios incorporen los valores culturales que son importantes en el contexto de la universidad, el estudio deja en evidencia que los estudiantes cuyos ingresos familiares son bajos muestran bajos niveles en las tres formas de capital o viceversa.

El limitado acceso a recursos económicos de las familias genera restricciones para asignar valor a las actividades culturales, entendiendo que todas ellas implican invertir recursos económicos que no poseen. Sobre el CC institucionalizado es evidente que hoy en día certificar o acreditar las habilidades de los hijos implica disponer de recursos, bien para seguir en la universidad o para matricular a sus hijos en cursos especializados.

Recomendaciones

Centrado en los hallazgos de la investigación, surgen un conjunto de recomendaciones que se deben tomar consideración para fortalecer el CC en las universidades, en primer lugar, se debe favorecer los espacios de fortalecimiento a la cultura y orientar acciones que compensen las desigualdades culturales que muestran los estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos bajos, en consecuencia, actividades como la música, las artes, la literatura deben constituirse en un espacio transversal en la formación de los estudiantes universitarios.



En segundo lugar, las instituciones de educación superior juegan un papel importante para fortalecer CC objetivado, orientando recursos de su presupuesto para ofrecer, por ejemplo, espacios físicos adecuados para que los estudiantes pueden realizar sus labores académicas, incrementar el número de equipos computacionales para permitir a los estudiantes acceder a recursos que no tienen acceso en sus hogares producto del acceso limitado a los recursos, así como, facilitar espacios de formación para los estudiantes que les permita certificar diferentes competencias que han adquirido durante su formación, más allá de concederles un título, esto implica crear cursos especializados en diversas áreas que conlleven a certificar sus habilidades.

Con énfasis en los hallazgos, en tercer lugar, se debe tomar en consideración los niveles de CC en las pruebas de admisión para tener en cuenta los diferentes niveles de competencia cultural que poseen los estudiantes, generar oportunidades para que todos tengan posibilidades de acceder es importante, sin embargo, el trato que recibe el estudiante una vez que ha ingresado al sistema para compensar esas desigualdades y generar las condiciones para fortalecer el CC es determinante en el éxito o fracaso del estudiante en el sistema.

Referencias Bibliográficas

- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., y Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: how families shape children's engagement and identification with science. *Am. Educ. Res. J.* 49, 881–908. doi: 10.3102/0002831211433290
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction, in *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (ed. R. Brown), Tavistock Publications, London, pp. 71–112.
- Bourdieu, P. (1979). “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. 1.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Translated by Richard Nice. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17. Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>

- Bourdieu, P., (1986). The forms of capital. In: Richardson, J.G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York, pp. 241–258.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre, 1997. The forms of capital. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, Stuart Wells, Amy (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press, Oxford, England, pp. 46–58.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Breinholt, A., & Jæger, M. M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? *The British Journal of Sociology*, 71(1), 28–46. doi:10.1111/1468-4446.12711
- Carolan, B. V., and Wasserman, S. J. (2015). Does parenting style matter? concerted cultivation, educational expectations, and the transmission of educational advantage. *Sociol. Perspect.* 58, 168–186. doi: 10.1177/0731121414562967
- Castillo, G., M. (2018). El capital cultural familiar en la educación preuniversitaria Estrategias familiares de estudiantes del Colegio Central Universitario Mariano Moreno San Juan, Argentina
- Cheadle, J. E., y Amato, P. R. (2011). A quantitative assessment of lareau’s qualitative conclusions about class, race, and parenting. *J. Fam. Issues* 32, 679–706. doi: 10.1177/0192513X10386305
- Cheng Yong Tan, Meiyang Lyu & Baiwen Peng (2020) Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis, *Parenting*, 20:4, 241-287, DOI: 10.1080/15295192.2019.1694836
- Cheng, S.-T., y Kaplowitz, S. A. (2016). Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 49, 271–278. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.04.002
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., y Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement in the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.



- Dumais, S. A. (2015). Cultural Capital and Education. *International Encyclopedia of the Social y Behavioral Sciences*, 375–381. doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.10433-7
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197. doi:10.1016/j.rssm.2010.01.002
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., and Horwood, L. J. (2012). Childhood family income and life outcomes in adulthood: findings from a 30-year longitudinal study in new zealand. *Soc. Sci. Med.* 74, 1979–1986. doi: 10.1016/j.socscimed.2012.02.028
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. doi: 10.1177/0038040711417010
- Jiménez. M. (2008). El papel de las madres en la motivación que presentan sus hijos hacia el aprendizaje escolar. Tesis de Doctorado no publicada: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Klimczuk, A. (2015). Cultural Capital. The Wiley Blackwell. *Encyclopedia of Consumption and Consumer Studies*, 1–3. doi:10.1002/9781118989463.wbeccs083
- Košutić, I., (2017). The Role of Cultural Capital in Higher Education Access and Institutional Choice. *Institute for Social Research, Zagreb*, 7(1), 149-196.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Second Edition with an Update a Decade Later, University of California Press, Berkeley.
- Lehmann, W. (2007). “I just didn’t feel like I fit in”: The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110.
- Lyons, T. (2006). “Choosing physical science courses: the importance of cultural and social capital in the enrolment decisions of high achieving students,” in *Science and Technology Education for a Diverse World: Dilemmas, Needs and Partnerships*, eds R. Janiuk, and E. Samonek-Miciuk (Lubin: Marie Curie-Sklodowska University Press), 369–384.
- Moakler, M. W. Jr., and Kim, M. M. (2014). College major choice in stem: revisiting confidence and demographic factors. *Career Dev. Q.* 62, 128–142. doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00075.
- Mohammadinia., T y Negahdari, S. (2017). Investigation of Factors Affecting the Cultural Capital (Case Study: Payame Noor and Islamic Azad Universities Students). *American Journal of Sociological Research*, 7(2): 72-76. DOI: 10.5923/j.sociology.20170702.02

- Negewo, M.A., & Murugan, P. (2018). Cultural Capital and Students' Academic Performance: The Case of Ethiopian Higher Educational Institutions. *Eastern Africa Social Science Research Review* 34(1), 249-276. doi:10.1353/eas.2018.0008.
- Roksa, J. y Potter, D. (2011) Parenting and academic achievement: intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education*, 84, 299–321.
- Shapiro, T., Meschede, T., and Osoro, S. (2013). “The widening racial wealth gap,” in *The Assets Perspective*, eds R. Cramer and T. Shanks (New York, NY: Palgrave Macmillan), 1–8.
- Suhonen, T., y Karhunen, H. (2019). The intergenerational effects of parental higher education: Evidence from changes in university accessibility. *Journal of Public Economics*, 176, 195–217. doi:10.1016/j.jpubeco.2019.07.001
- Wu, C.-L., and Bai, H. (2015). From early aspirations to actual attainment: the effects of economic status and educational expectations on university pursuit. *High. Educ.* 69, 331–344. doi: 10.1007/s10734-014-9778-1
- Xu, J., y Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural Reproduction, Cultural Mobility, Cultural Resources, or Trivial Effect? A Comparative Approach to Cultural Capital and Educational Performance. *Comparative Education Review*, 56(1), 98–124. doi:10.1086/661289
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural Capital in East Asian Educational Systems. *Sociology of Education*, 83(1), 67–83. doi:10.1177/0038040709356567



Vitrinas sobre el Conocimiento de los Cuerpos: El Caso del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, México 1982

Showcases on the Knowledge of Bodies: The case of the VIII Pan American Congress of Physical Education, Mexico 1982

Pablo Ariel Scharagrodsky¹

Resumen

El siguiente trabajo analiza, a partir de una perspectiva socio-histórica con énfasis en la historia social de los saberes y expertos, el VIII Congreso Panamericano de Educación Física realizado en México en 1982. El objetivo central es indagar los saberes transmitidos, la función de los expertos y el papel de las instituciones en el congreso. Entre las conclusiones se identifican continuidades y discontinuidades con relación a otros panamericanos. Entre las continuidades se destacan el rechazo al ‘campeonismo deportivo’ y la necesidad de distinguir deporte de educación física. Entre las discontinuidades sobresale un nuevo discurso sobre el deporte y la igualdad de género. En la circulación de estos discursos, los expertos y las instituciones internacionales tuvieron un papel fundamental.

Palabras claves: congreso, panamericanos, educación física, conocimientos, expertos, México

Abstract

The following work analyzes, from a socio-historical perspective with emphasis on the social history of knowledge and experts, the VIII Pan American Congress of Physical Education held in Mexico in 1982. The main objective is to investigate the knowledge transmitted, the function of the experts and the role of institutions in the congress. Among the continuities, the rejection of ‘sports championship’ and the need to distinguish sport from physical education stand out. Among the discontinuities, a new discourse on sport and gender equality is noted. In the circulation of these discourses, experts and international institutions played a fundamental role.

Keywords: congress, physical education, pan american, knowledge, experts, Mexico

¹ pas@unq.edu.ar. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-6305-2017>



Introducción

En 1982 se realizó el VIII Congreso Panamericano de Educación Física en la capital mexicana. El evento fue el resultado de casi cuatro décadas de vínculos e intercambios entre especialistas dedicados a la educación física, los deportes y demás propuestas relacionados con el universo de la cultura física. Este último concepto es entendido como una forma especializada del discurso corporal vinculado con la creación de significados, centrados en las prácticas corporales, que constituyen actividades organizadas e institucionalizadas como el deporte, el ejercicio físico y el ocio activo (Kirk, 2010).

La red de sociabilidad de los congresos panamericanos se inició a principios de los años '40 con el Primer Congreso Panamericano de Educación Física organizado en Brasil en 1943. Al mismo le sucedieron otros seis eventos internacionales realizados en 1946, 1950, 1965, 1970, 1976 y 1980. En todos ellos la participación y el grado de poder e influencia de los delegados y representantes mexicanos fue muy significativo. De hecho México se convirtió en el primer país en organizar el evento en 1982 por segunda vez. Ya lo había hecho con gran éxito en términos de países participantes, delegados y expertos presentes e impacto educativo en el año 1946 en el distrito federal.

Importantes expertos mexicanos circularon por los primeros congresos panamericanos consolidando su autoridad y poder dentro de la disciplina. Por ejemplo, en el Primer Congreso Panamericano de Educación Física organizado en Brasil en 1943, entre los delegados de los trece países participantes, México estuvo presente con el Capitán Miguel Torres Contreras, Pedro Ascencio Rosales y el General Manuel Reyes Iduñate - vicepresidente del congreso en Brasil-, quien siendo Director Nacional de Educación Física y Enseñanza Pre-Militar, posibilitó la concreción del panamericano en su país tres años después. Su participación fue central ya que no solo ofreció un discurso de apertura, sino que presentó cuatro ponencias: “Legislación Nacional sobre terrenos destinados a la recreación organizada”, “Aspecto Social y Cultural de la Educación Física”, “Las competencias escolares en masa como medio para combatir el ‘Campionismo’, elevar el coeficiente físico colectivo y crear una conducta deportiva satisfactoriamente eficiente” y “El Deporte como Medio de Fomento de la Espiritualidad, subordinación Consciente y Alejamiento Sectarista de las Juventudes Panamericanas” (Anais Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física Volume I, pp. 52-53, 59-65).

El Segundo Congreso Panamericano de Educación Física fue organizado por la Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar, bajo regulación de la Secretaría de la Defensa



Nacional de México. El evento fue presidido por una de las máximas autoridades militares: el General Antonio Gómez Velasco y se convirtió en un éxito transnacional ya que contó con la participación de delegados y asistentes de diecinueve países de América: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela y México (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946, p. 343). En la inauguración del congreso estuvieron presentes importantes autoridades militares y educativas (General Francisco Urquiza, General Manuel Ávila Camacho, José Vasconcelos, etc.), diplomáticos y, muy especialmente, docentes de diversos niveles educativos y de la especialidad (Scharagrodsky, 2021a).

A partir del Tercer Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Montevideo en 1950 hubo poca participación mexicana en los eventos internacionales. Por ejemplo, en Uruguay hubo un solo representante mexicano: Bernardo Reyes (Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física, Delegados Asistentes, 1950, p. 3). También hubo un solo representante mexicano en el Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Bogotá en 1965: David Ferriz quien expuso sobre “la gimnasia psico-física del eminente sabio francés Dr. Serge Raynaud de la Ferriere” (David Ferriz, Documento de Trabajo N° 24, Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física, 1965). En el Quinto Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Buenos Aires en 1970 no figuran mexicanos inscriptos, sin embargo, en las memorias se menciona la ponencia enviada por Celso Enríquez (México) denominada “en defensa de la profesión” (Memorias del V Congreso Panamericano de Educación Física, 1971, pp. 258, 117).

En el Sexto Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Carabobo, Venezuela en 1976 estuvieron presentes cuatro delegados mexicanos, entre ellos el profesor Abraham Ferreiro Toledano (Director de Educación Física del Distrito Federal de la ciudad de México) (Acta final del VI Congreso Panamericano de Educación Física y II Gimnasiada Americana, Acta de la Reunión preparatoria, Tomo I, 1976, pp. 2-3). Su papel y autoridad fue central en la constitución de la educación física mexicana moderna. En el Séptimo Congreso Panamericano de Educación Física realizado en la República Dominicana en 1980 estuvieron presentes, entre otros, nuevamente Abraham Ferreiro Toledano y José Jaime Velázquez de México. El primero fue uno de los catorce vice-presidentes electos del evento (Memoria oficial del VII Congreso Panamericano de Educación Física, 1980, p. 5) y fue clave para organizar el congreso panamericano en la capital mexicana en 1982.

En este contexto, existiendo un campo panamericano de Educación Física consolidado a principios de los años '80, el siguiente trabajo examina y analiza, a partir de una historia social, política y cultural de la educación, la dinámica desarrollada en el VIII Congreso Panamericano de Educación Física realizado en la capital mexicana. Para ello centra el análisis en la presentación y circulación de saberes (Linhaes et al., 2019) y los debates generados en dicho espacio, así como quienes fueron los y las participantes, sus inserciones institucionales, sus trayectorias formativas y laborales y las instituciones presentes en dicho espacio.

Discusión Teórica

Se parte del supuesto de que la educación física como disciplina educativa ha sido un producto moderno vinculado con la gestión, administración, regulación y control de los cuerpos en movimiento, en el marco de los procesos de escolarización y consolidación de los estados educadores modernos. La educación física se consolidó en el 'largo siglo XIX'² europeo (Vigarello & Holt, 2005) y fue transmitida, traducida y resignificada en gran parte de América latina. En particular se destacaron cuatro grandes prácticas corporales modernas experimentadas en buena parte de occidente: los deportes, los distintos tipos de gimnasia, ciertos bailes y danzas folklóricas y las actividades recreativas. Todas estas prácticas estuvieron potenciadas en las instituciones educativas modernas por una serie de preocupaciones decimonónicas vinculadas con

La compleja expansión de la vida en algunas ciudades europeas y americanas; la imposición paulatina de nuevos códigos de moralidad y civilidad modernos (hábitos de disciplina, de autocontrol, de competencia, de progreso, etc.); la lucha desde ciertos sectores sociales contra los 'excesos' y los 'peligros' de la creciente vida urbana como el alcoholismo, el sedentarismo, la 'degeneración', el tabaquismo o los 'vicios' sexuales; los incipientes cambios en los procesos de industrialización y sus consecuencias 'no deseadas' en el 'stock físico' de las naciones; la emergencia de los estados nacionales y la contribución en la construcción de un 'canon' físico y de un sentido de pertenencia a la 'comunidad imaginada'; la necesidad de regenerar cuerpos y poblaciones; la producción de cuerpos sanos y aptos para el trabajo y la vida social; la inclusión jerárquica de los grupos subalternos en un nuevo orden corporal, emocional y sensorial; la lucha contra ciertas enfermedades y la promoción de un determinado estilo de vida higiénico y moralmente saludable. (Scharagrodsky, 2011, p. 16)

¹ El 'largo siglo XIX' (The long nineteenth century) fue un término acuñado y utilizado por el reconocido historiador inglés Eric Hobsbawm para referirse al período histórico de 125 años comprendido entre la Revolución francesa (1789) y la Primera Guerra Mundial (1914).



Estos y otros factores socio-políticos lentamente potenciaron el consumo y la práctica de los deportes, la educación física, las gimnasias y las actividades recreativas dentro y fuera de las instituciones educativas modernas.

Los diferentes países de América latina, cada uno con sus tradiciones y matices locales, desde mediados del siglo XIX participaron activamente en el complejo proceso de globalización, circulación, intercambio, apropiación, imposición y re-significación de dichas prácticas corporales (Linhaes et al., 2019). Uno de los espacios donde se discutieron sus beneficios pedagógicos y biomédicos y se propusieron nuevas categorías teóricas con el fin de mejorar las prácticas e imponer ciertos regímenes de verdad sobre la disciplina, fueron los congresos internacionales. Durante buena parte del siglo XX, los congresos vinculados con la educación física, la medicina deportiva o la higiene física condensaron la emergencia de tres dimensiones centrales y constitutivas de la disciplina: los saberes necesarios a la hora de construir la disciplina (tópicos centrales, finalidades, metodologías, teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, etc.), los expertos con autoridad para imponer ciertos regímenes de verdad sobre la disciplina educativa y las instituciones que encuadraron y legitimaron los procesos de intervención sobre los cuerpos en movimiento.

Como se analizó, el VIII Congreso Panamericano de Educación Física realizado en 1982 en México fue un espacio material y simbólico en el cual circularon ciertos saberes, emergieron determinados expertos que se arrogaron la autoridad epistémica de la disciplina y se consolidaron ciertas instituciones internacionales vinculados con el heterogéneo campo de la cultura física moderna. En este punto, conceptualizamos al VIII Congreso Panamericano como una ventana hermenéutica donde es posible identificar los tópicos discutidos -y consensuados- por una comunidad de especialistas, los referentes disciplinares constructores de sentidos y las instituciones que encuadraron y legitimaron determinadas políticas sobre el universo deportivo, recreativo o gímnico moderno. Analizar dichas dimensiones nos permitió comprender, en un tiempo y espacio específico, las lógicas pedagógico-políticas predominantes de la educación física como disciplina educativa, sus continuidades y rupturas de sentidos.

Metodología

El encuadre metodológico del artículo se sustentó en un enfoque comprensivo interpretativo, a partir de una perspectiva cualitativa, consistente con el interés de acceder a una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio (Congreso Panamericano de Educación Física realizado en México en 1982), que nos coloque ante la posibilidad de contribuir a sumar conocimiento

interpretativo. Siguiendo la escritura de otros trabajos (Scharagrodsky, 2021a, 2021b, 2021c), el enfoque analítico se fundamentó a partir de una perspectiva socio-histórica con énfasis en la historia social de los saberes y expertos (Neiburg y Plotkin, 2004; Heilbron, Guilhot, Jeanpierre, 2008; Altamirano, 2013) en diálogo con la historia de la educación física como disciplina escolar (Goodson, 2003; Scharagrodsky, 2011).

En función al universo indagado (el congreso panamericano realizado en México en 1982), se han analizado tres dimensiones constitutivas de la disciplina educativa producidas en dicho espacio académico: los saberes y perspectivas transmitidas y puestas en circulación, los expertos disciplinares más reconocidos y las instituciones legitimadoras.

Para llevar a cabo el trabajo se indagaron desde el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003) una serie de fuentes primarias entre las que destacaron las memorias e informes del congreso, las exposiciones centrales de los expertos, las ponencias generales, la prensa y las memorias vinculadas a otros congresos panamericanos. Asimismo, se han realizado un conjunto de entrevistas semiestructuradas (Vasilachis de Gialdino, 2007).

El análisis crítico del discurso ha articulado el “texto” junto con las condiciones históricas de producción e interacción del universo indagado (Fairclough, 2003). Las entrevistas permitieron construir categorías teóricas vinculadas con las dimensiones analizadas a partir de recurrencias y disonancias de sentido en función a grados de saturación (Vasilachis de Gialdino, 2007). El análisis permitió triangular y potenciar analíticamente las interpretaciones obtenidas de las fuentes documentales e identificar más claramente las dimensiones indagadas: los saberes y perspectivas abordadas, los referentes o expertos de la especialidad y las instituciones nacionales e internacionales actuantes. Los criterios de selección para los informantes entrevistados estuvieron vinculados con el tipo de participación y función ejercida en el congreso: organizadores y asistentes.³

Entre los interrogantes que se han planteado, son posibles de mencionar las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron los saberes y perspectivas que sustentaron los tópicos y debates tratados en el evento internacional? y ¿quiénes fueron los expertos y las instituciones internacionales que se arrogaron la autoridad y la legitimidad del saber en la comunidad de profesores de educación física durante el congreso?

³ Se han hecho entrevistas y conversaciones -virtuales- con cuatro personas. Un entrevistado estuvo vinculado con la organización del congreso (Abraham Ferreiro Toledano) y tres entrevistados ejercieron la función de asistentes durante el congreso (Héctor Icaza, José Luis Ibarra y Rodrigo Santoyo).



Resultados

El Congreso: Circulación de Significados y Enfoques Teóricos

Como en anteriores ocasiones, el VIII Congreso Panamericano de Educación Física organizado en la capital mexicana tuvo el apoyo político y económico de distintas organizaciones y estructuras gubernamentales. Entre ellas se destacaron el Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación, la Subsecretaría del Deporte, la Secretaría de Educación Pública, el Comité Olímpico Mexicano y la Confederación Deportiva Mexicana. Asimismo, la prensa tuvo un papel central en la difusión del evento. Como mencionó uno de los principales organizadores “teníamos muchos amigos en la prensa que nos ayudaron en la difusión del congreso” (Abraham Ferreiro Toledano, comunicación personal, 24 de septiembre, 2021). La cobertura por parte de periódicos como *El Sol de México*, *El Nacional*, *Excelsior*, *El Universal*, *La Afición*, *Estadio*, *La Prensa*, *Rotativo*, *Esto*, *El Día*, entre otros, fue muy profusa antes y durante el evento internacional identificando más de 30 notas vinculadas al tema.

Entre las máximas autoridades presentes en la inauguración del multitudinario evento estuvo el presidente mexicano, José López Portillo. La figura presidencial, al igual que el resto de las autoridades presentes en la inauguración, utilizaron el significante ‘educación integral’ con el fin de prestigiar, posicionar y legitimar la importancia de la educación física y los deportes en las sociedades modernas. La autoridad presidencial mexicana mencionó: “lo importante es la educación física como expresión cultural del hombre: basta el cultivo de la misma, de la armonía mental, para que satisfaga el propósito” (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, p. 11). Por otra parte, el Subsecretario del Deporte, Dr. Manuel Mondragón y Kalb señaló:

En México, como en el resto de los países (americanos) estamos convencidos de que la educación del hombre es integral; y en este concepto debemos considerar a la educación física, porque gracias a ella, aseguramos para los niños jóvenes de América, la salud y la fortaleza que requieren nuestros pueblos (...). (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, p. 11)

Esta misma retórica que articuló integralidad y salud, esgrimió el Dr. Carlos Vera Guardia, presidente del Comité Permanente de Planificación de los panamericanos y figura preponderante en la organización de estos eventos: “(...) los que trabajamos por la educación física tenemos la enorme y sagrada responsabilidad de trabajar para la formación integral del ser humano, el capital más importante y el único fundamental de nuestros jóvenes pueblos de América” (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, p. 13). (Figura 1)

Figura 1

Inauguración del VIII Congreso Panamericano de Educación Física



Nota: Palabras del presidente mexicano y demás autoridades. Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación (1982). Memoria del VIII Congreso Panamericano de Educación Física. Publicado por la Subsecretaría del Deporte, p. 3.

Con el apoyo de dichas instituciones, autoridades y a partir de una retórica poco original y claramente decimonónica (Scharagrodsky, 2011), se realizó en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y en el Instituto Mexicano del Seguro Social, en el distrito federal, el congreso panamericano. Como mencionaron varios entrevistados el apoyo estatal fue muy importante para concretar el congreso: “Fue un evento multitudinario apoyado por el Estado mexicano. De hecho estuvo el mismísimo presidente y otras autoridades deportivas y educativas” (José Luis Ibarra Mercado, comunicación personal, 23 de septiembre, 2021).

El evento internacional se realizó en un contexto educativo mexicano caracterizado por una fuerte expansión del mismo en los años ‘70, que incluyó la difusión de actividades físico-deportivas. En esa década se amplió

el Sistema Educativo Nacional, primero en un sentido eminentemente cuantitativo, que se compendia en la fórmula más maestros, más escuelas, en todos los niveles educativo; pero también por la incorporación de grupos, sectores y comunidades marginadas, y nuevas modalidades, como la educación bivalente y los programas de profesionalización temprana. Entre 1970 y 1976, la matrícula en todos los niveles aumentó

un 44%, poco más de 5 millones de estudiantes. Esto fue posible por tres acciones: un incremento en la oferta educativa, lo que se denominó en la época más escuelas y más maestros, principalmente en las escuelas federales, la vía extensiva del crecimiento de la oferta; también nuevas escuelas que articulan la formación pedagógica con la técnica, la vía intensiva de formación profesional; y nuevos programas en educación media superior (bachillerato), superior y de posgrado, en la terminología del momento, la vía modernizadora. (González Villarreal, 2018, p. 102)

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública -responsable de la educación en México-, se desconcentró en el año 1978.

La desconcentración fue planteada en términos de reorganización en el nivel administrativo, como factor de desarrollo y equilibrio para la nación. En este sentido, planteaba reducir la hegemonía del centralismo en el desarrollo y operación del sistema educativo. Con esto se establecieron Delegaciones Generales Estatales que tendrían como objetivo operar y coordinar los servicios educativos en las regiones estatales. La década de los ochentas marcó un antes y un después en el sistema educativo gracias a las reformas efectuadas en la materia como la reestructuración de orden normativo, político, social y educativo, a través de las reformas de Primera, Segunda y Tercera generación. Las reformas de primera generación hacen alusión a la descentralización y al financiamiento de la educación, la segunda generación habla de la evaluación de la calidad del sistema educativo, mientras que las de tercera generación contienen las transformaciones del espacio escolar. (Gómez Collado, 2017, p. 145)

En el marco de estos procesos educativos en 1982 la educación física y los deportes adquirieron una nueva visibilidad (Ferreiro Toledano, 2006). El congreso se convirtió en un espacio de sociabilidad e intercambio masivo y heterogéneo en términos de nacionalidades presentes: mil cien asistentes, provenientes de veinticuatro países (Xicotencatl, 21 de julio, 1982): Antillas Holandesas, Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, España, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Surinam, Venezuela y México (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, pp. 36-42). Como mencionó un entrevistado “el evento se diferenció de otros panamericanos (...) fue un éxito por la cantidad de asistentes, delegados de países, personalidades mundiales de la educación física y el deporte y el presidente de México (...) fuimos noticia en muchos periódicos mexicanos” (Rodrigo Santoyo, comunicación personal, 7 de julio, 2021).

Siguiendo la tradición de otros congresos, en México se realizaron varias actividades deportivas, culturales y folklóricas entre las que sobresalieron “los bailes tradicionales mexicanos (...) si mal no recuerdo bailes de Jalisco y Veracruz (...) y distintas actividades deportivas realizadas en el gimnasio central del ESEF” (Héctor Icaza, comunicación personal, 22 de septiembre, 2021). Otro asistente mencionó “el brillo de los bailes realizados en la inauguración a cargo del grupo del profesor Federico Vidales (...) un grupo de danza folklórica llamado iyolmazehuayotl (la danza en el alma) (...) un grupo muy conocido” (José Luis Ibarra Mercado, comunicación personal, 23 de septiembre, 2021). A pesar de que parte de la retórica del evento estuvo vinculada con la hermandad americana y la salud de los pueblos americanos, al mismo tiempo, a partir de este tipo de actividades se reafirmaron las identidades y particularidades locales y regionales.

Analizar los diferentes temas tratados y las formas de abordarlos nos brindan indicios sobre cuáles fueron las discusiones y problemáticas que los expertos, referentes y parte de la comunidad de profesores de educación física, médicos, maestros y dirigentes deportivos, realizaron durante dicho congreso.

Los ejes temáticos del congreso fueron seis: 1. “el Perfil del educador físico”, 2. “la formación de docentes para la educación física, recreación y deportes”, 3. “los planes y programas: preescolar, primaria y educación media”, 4. “la investigación en la educación física”, 5. “la Educación física y deportes: problemas permanentes” y 6. “temas libres” (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, p. 20).

El primer eje con conferencistas centrales provenientes de México (profesor Teocrático Arteaga Nochebuena de la Escuela Superior de Educación Física -ESEF-), Estados Unidos (Dr. Peter Everett, presidente de la International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance -ICHPER-) (Figura 2) y Venezuela (Dr. Boris Planchart Oraá del Instituto Universitario pedagógico de Caracas), luego de las discusiones y debates recomendaron definir el perfil docente ideal, a partir de dos tipos de características: las “profesionales (eficiencia en la administración, capacidad en la investigación, competencia en la conducción del proceso educativo y eficiencia en la promoción de la salud) y personales (vocación, liderazgo, condiciones óptimas de salud, presentar una aptitud física general, adecuada escala de valores y espíritu de superación personal) (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, pp. 20, 27). Como en décadas pasadas, el perfil del profesor de educación física deseable no solo debía incorporar determinadas competencias y saberes sobre su actividad, sino demostrar cierta moral ‘decente’ y una ‘adecuada’ apariencia física. Ser y parecer fueron, a lo largo de la historia, una constante en la definición dominante sobre el modelo de un buen profesor de educación física.



Figura 2

El Dr. Peter Everett y demás autoridades durante el congreso



Nota: González Guerrero, L. (1982, 20 de julio). Presidente de México, JLP, Inaugura hoy el Congreso de Educación Física. *El Sol de México*, México.

El segundo eje con conferencistas centrales provenientes de México (profesor José Antonio Solís de la ESEF), Chile (profesor Carlos Gómez Aros, presidente de la Corporación Nacional Universitaria de Deportes de Chile) y Canadá (Dr. Fred Martens de la Universidad de Victoria) discutió la “(...) falta de personal calificado en gran parte del continente americano” y propuso “incrementar el número de escuelas formadoras de docentes en educación física”, así como “darle importancia al diseño curricular de programas para la formación de docentes, y a la investigación (...)” (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, pp. 20, 27-28). Este eje consensuó la necesidad de incrementar la presión sobre las diversas reparticiones del Estado y otros actores privados, con el fin de aumentar en cantidad y calidad los centros de formación docente de la especialidad. La capacidad de ‘lobby’ de este grupo ocupacional se incrementó en los ‘80 y ‘90 en muchos países latinoamericanos, obteniendo el control no solo de los centros de formación docente, sino de estructuras gubernamentales vinculadas con las políticas deportivas regionales y nacionales. De acuerdo a uno de los máximos responsables en la organización del congreso, para el caso mexicano, el evento internacional “Generó cambios para la educación física ya que hubo más apoyo a las escuelas superiores de educación física y recursos para el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación física” (Abraham Ferreiro Toledano, comunicación personal, 24 de septiembre, 2021)

El tercer eje con conferencistas centrales provenientes de México (profesor Marco Antonio Escalante, Director General de Educación Física), Canadá (Dr. Davidson Stewart, vicepresidente de la ICHPER) y Costa Rica (Dra. Martha Picado de la Universidad de Costa Rica) debatió los mejores modos sobre cómo elaborar y planificar un diseño curricular, el cual debía incluir “las teorías de la enseñanza y aprendizaje”, “las estrategias y procedimientos de instrucción” y “la evaluación”. Entre las recomendaciones se mencionaron que los planes “(...) no se desvíen hacia el deporte competitivo (...)”, tener en cuenta “los diferentes niveles educativos” e “incorporar dentro de la estructura del plan y programa, un proceso de evaluación que permita objetivizar sus resultados” (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, pp. 20, 28-29). Varias de estas preocupaciones estuvieron presentes en los primeros panamericanos desarrollados en los años ‘40, en donde se denunció y cuestionó los peligros del “campeonismo deportivo” (Scharagrodsky, 2021a). La objetivización y mensurabilidad de “logros a corto y mediano plazo” de los resultados en la curricula de la educación física (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, p. 28), fue una constante en los panamericanos de los años ‘60 y ‘70 a partir de las reflexiones dominantes brindadas por las teorías tradicionales o tecnocráticas del curriculum (Scharagrodsky, 2021b). La apelación a la educación integral como re-aseguro de la disciplina también fue un tema recurrente y apareció con fuerza en las conclusiones de varios ejes: “los planes y programas de educación física deben incorporarse en forma oficial como parte de la educación integral en la planeación educativa de cada uno de los países americanos” (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, p. 28).

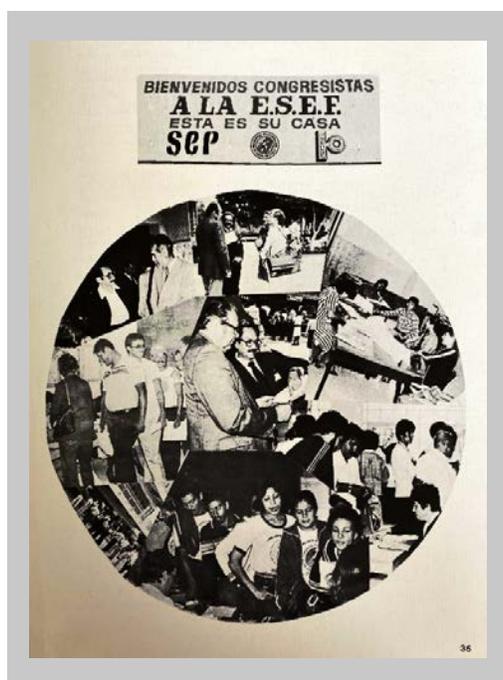
El cuarto eje con conferencistas centrales provenientes de Brasil (Dres. Renato Brito Cunha y Herbert de Almeida de la Universidad de Río de Janeiro), de Estados Unidos (Dr. Jan Broekhoff presidente de la comisión de investigación de la ICHPER) y México (Dr. César Bravo Barajas del ESEF) discutieron a partir de un diagnóstico consensuado: la “falta de investigación” en la mayoría de los centros de formación; la necesidad de “que la investigación en educación física sea una prioridad en el ámbito educativo”, buscando “apoyos económicos, políticos y privados” para su desarrollo (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, pp. 20, 29-30). Salvo algunos países como Estados Unidos y Canadá donde la investigación -de tipo cuantitativa y experimental- era más común y usual, en el resto de los países latinoamericanos la carencia y la falta de solidez en la investigación vinculada a la disciplina y al deporte escolar fue identificada como un déficit a resolver.



El quinto eje con conferencistas centrales provenientes de Estados Unidos (Dra. Fay Biles de la Universidad de Kent), Colombia (Dra. Marta Moncada y Dra. Consuelo Zea del Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte) y México (profesor Carlos López Rubio del Consejo Nacional de Salud, Educación Física y Recreación) reflexionaron sobre la necesidad de “establecer límites precisos en el campo de acción de la educación física y el deporte (...)”. La discusión central estuvo vinculada con “la deformación del deporte en la competencia extrema y en el campeonismo”. Las preocupaciones centrales fueron establecer límites claros entre ambas prácticas, especialmente en el ámbito educativo. De esta manera, se recomendó “dar prioridad en el mejor desarrollo de la educación física en nuestros países a los programas con énfasis prioritarios en las actividades de tipo educativo sobre las de tipo competitivo” (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, pp. 20, 30). (Figura 3)

Figura 3

Distintos momentos del VIII Congreso Panamericano de Educación Física



Nota: Diversas actividades durante el Congreso. Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación (1982). Memoria del VIII Congreso Panamericano de Educación Física. Publicado por la Subsecretaría del Deporte, p. 35.

Por último, el eje seis estuvo atravesado por una variedad de temas y preocupaciones. Desde el análisis cinemático del movimiento, pasando por la necesidad de establecer criterios adecuados acerca de los exámenes físicos de salud o los problemas vinculados con la participación

de la mujer. Con respecto a este último tema se propuso, retomando varias ponencias de mujeres norteamericanas: “tomar en consideración solo la capacidad en el desempeño profesional para la designación de altos puestos administrativos y docentes sin detenerse a pensar si es hombre o mujer”. Asimismo, se reivindicó “el derecho y el deber de la mujer de participar a la par del hombre” en todo aquello vinculado con la educación física y el universo deportivo y “diseñar programas para favorecer un cambio de mentalidad a nivel de padres de familia, educadores y grupos sociales en general”. Estas preocupaciones influenciadas por los movimientos feministas de los años ‘60 y ‘70, especialmente en los países anglosajones, fue disruptiva en el plano discursivo, aunque no parece haber generado grandes cambios en la educación física de muchos de los países latinoamericanos en los años ‘80 atravesados por tradiciones más refractarias a este tipo de reclamos vinculados con la igualdad de género. Aunque en México hubo importantes eventos deportivos en los años ‘70 como el Mundial de fútbol femenino, los estereotipos y las presiones sociales seguían estando presentes a la hora de acceder o practicar ciertos deportes por parte de niñas y mujeres (Brewster & Brewster, 2018, p. 12).

De hecho, recién en los panamericanos realizados en Cuba en 1987 se incorporó por primera vez una mujer en el comité permanente de planificación (órgano central de decisión) y recién en los años ‘90 hubo mayor visibilidad desde una perspectiva crítica de estos temas.

El Congreso: sobre el Derecho a Hablar y acerca del Encuadre Institucional

El congreso realizado en México no solo instaló, fabricó y naturalizó ciertos temas como constitutivos de la disciplina, sino que dicha operación necesitó de determinadas figuras para consagrar la ‘verdad’ -pedagógica, didáctica, biomédica o psico-educativa- de la disciplina: los expertos. Estas figuras -materiales, imaginarias y simbólicas- funcionaron en el congreso como los grandes directores de orquesta a la hora de expresar ciertas melodías cargadas de sentidos y significados adecuados, racionales y científicos. De alguna manera, los expertos sobre la educación -y la salud- de los cuerpos en movimiento describieron y explicaron algo que este selecto grupo a partir de ciertos discursos creó. Primero crearon y después descubrieron, pero, por un artificio retórico, aquello que crearon terminó apareciendo como un descubrimiento (Butler, 2002). En este sentido, lo que hicieron los expertos, fue crear una noción particular de la educación física, los deportes y la recreación. Aquello que los expertos afirmaron que era la salud, la infancia, la motricidad, el profesor de educación, la formación docente o la curricula deportiva pasó, de hecho, a ser la salud, la infancia, la motricidad, el profesor de educación, la formación docente o la curricula deportiva. (Figura 4)



Figura 4

Logo del Congreso con una figura de un cuerpo infantil ideal



Nota: Imagen de una infancia sana. Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación (1982). Memoria del VIII Congreso Panamericano de Educación Física. Publicado por la Subsecretaría del Deporte, Tapa.

Los expertos se erigieron en estos espacios no solo como las voces autorizadas y legitimadas por la propia comunidad, sino también por otros actores sociales interesados (instituciones deportivas, organizaciones sanitarias, estructuras educativas, editoriales, prensa especializada, prensa generalista, etc.). El congreso internacional consolidó algunas voces y, al mismo tiempo, deslegitimó otras configurando un campo enunciativo en donde ciertas posiciones materializadas en determinados actores sociales, ejercieron mayores cuotas de poder, influencia y autoridad. Quienes ‘tomaron’ la palabra no solo transmitieron ciertas categorías para interpretar e interpelar a la realidad disciplinar como las mejores y las más adecuadas, sino que al mismo tiempo excluyeron deliberadamente otras grillas interpretativas. Como en cualquier espacio en el que circularon y se transmitieron saberes, hubo expertos con funciones y competencias diferenciadas. Por un lado, estuvieron los “expertos académicos”. Por el otro, los “expertos en gestión” y los “expertos en formación”.⁴

³ La presente clasificación adopta como criterio las actividades y funciones más visibles de los expertos en la especialidad. No obstante, la clasificación es porosa y sus fronteras son permeables ya que la multifunción era común en muchos de ellos. En varios casos, un “experto académico” realizaba trabajos de formación para alguna institución universitaria, o algún “experto en formación” se dedicaba también a la gestión. Aunque había varias combinaciones posibles, los expertos sobresalían y eran socialmente reconocidos por el resto de la comunidad en algunas tareas o funciones en particular.

Entre los expertos mexicanos se destacaron en la organización los doctores Manuel Mondragón Kalb, Marco Antonio Taracena, Fabio Gerard Zubia, Jorge Ojanguren Preciado, José García Ocampo y los profesores Abraham Ferreiro Toledano, Teresa Morales Mosqueda, Víctor Manuel Lonngy, Jesús Aguilar, Patricia Hoffman, Norberto Pacheco Arreguin, Julián Medrano Pineda, César Moreno Bravo, Santiago Medina Candanedo, Jorge Almeida Leva, Eduardo Gorraez Larrinaga, Carlos López Rubio, Noemí Mandujano, Lidia Vaca Aldapa, Alfonso Taboada Argaez, Jaime Velázquez Resendiz, Alfonso Espinoza y María Eugenia Contreras. El primero fue presidente del comité organizador y el resto tuvo diferentes funciones dentro del congreso (vicepresidencia, secretaria general, coordinación de ponencias, etc.). Algunos se venían destacando en el terreno internacional como Abraham Ferreiro Toledano -clave en el congreso y referente histórico mexicano- quien desde finales de los años '50 se venía desempeñando como el Primer Delegado General de la Federation International d'Education Physique (FIEP) en México. Otros como Julián Medrano Pineda sobresalió en un deporte como el atletismo, siendo responsable de dicha actividad en los Juegos Olímpicos de 1968 y en los Panamericanos de 1975. Otros como César Moreno Bravo estuvo vinculado con la formación docente de la especialidad habiéndose desempeñado como director general de la Escuela Nacional de Educación Física entre 1964 y 1980 y, por último, otros estuvieron vinculados con las estructuras estatales deportivas como Eduardo Gorraez Larrinaga que trabajo en la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte mexicana (CONADE).

Entre los expertos extranjeros estuvieron presentes referentes disciplinares de cada uno de sus países como el Dr. Carlos Vera Guardia y el Dr. Boris Planchart Oraa por Venezuela, la Dra. Sonia Toro Seda por Puerto Rico, la profesora Josefa Lora Risco por Perú, el Dr. Peter Everett, el Dr. Jan Broekhoff, el Dr. Carl A. Troester y la Dra. Fay Biles por los Estados Unidos, el Dr. Fred L. Martens y el Dr. Stewart A. Davidson por Canadá, la Dra. Martha Picado por Costa Rica, el Dr. Renato Brito Cunha, el Dr. Francisco Camargo Netto, el profesor Jacinto Targa y el Dr. Herbert de Almeida por Brasil, la Dra. Consuelo Zea y Martha Moncada por Colombia, el profesor Carlos Gómez Aros por Chile, entre otros. Entre las figuras europeas sobresalieron el francés Dr. Pierre Seurin y el belga Dr. Marcel Hebbelinck.

Entre los “expertos académicos” se destacaron, entre otros, las exposiciones del norteamericano Dr. Anthony Annarino o la peruana Josefa Lora Risco. El primero tuvo una prolífica producción y una gran trayectoria académica en su país (Templin & Harper, 2011). Se doctoró en los años '60 en la Universidad de Indiana y trabajó en la prestigiosa Universidad de Purdue. Entre sus libros se destacaron *Teaching tumbling in physical education* de 1960, *Developmental conditioning for*



physical education and athletics de 1972 y Curriculum theory and design in physical education de 1980. La segunda se destacó en el campo de la educación psicomotriz extendiendo su influencia más allá de las fronteras peruanas (Limache, 2018).

De igual manera hubo, como en los anteriores panamericanos, “expertos en gestión” y “expertos en formación”. Los “expertos en gestión” se encargaron de administrar e implementar desde importantes instituciones estatales u organizaciones sin fines de lucro -nacionales o internacionales- políticas deportivas y recreativas de alto impacto social. Entre los más destacados expertos en gestión estuvieron presentes difundiendo las bondades y beneficiosos de ciertas políticas deportivas internacionales el francés Dr. Pierre Seurin quien se venía desempeñando como presidente la Federation International d’Education Physique (FIEP) desde 1970, el belga Dr. Marcel Hebbelinck presidente de la poderosa e influyente International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance (ICHPER), o los norteamericanos Carl A. Troester -integrante clave de la American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance’s (AAHPER)- y la Dra. Carole Oglesby que, con otro perfil político, desde la década de 1960 se convirtió en una fuerte defensora del deporte femenino y de las disidencias sexuales (fue unas de las primeras mujeres en el atletismo norteamericano en declararse lesbiana y ‘defender’ dicha causa de manera pública). En los años ‘70, participó activamente en una serie de proyectos de formación y empoderamiento de entrenadoras en América Central y del Sur. Varios de los entrevistados recordaron en especial a “Pierre Seurin y la importante charla que ofreció” (Héctor Icaza, comunicación personal, 22 de septiembre, 2021). El director del VIII Congreso Panamericano, Abraham Ferreiro Toledano, no sólo mencionó la importante presencia de Seurin, sino de varias instituciones internacionales “Además de figuras como Seurin, quien dirigió una importante actividad deportiva en el ESEF (...) dictó una clase de gimnasia, y enseñó principios del atletismo (...) hubo muchas instituciones internacionales que estuvieron en el congreso” (Abraham Ferreiro Toledano, comunicación personal, 24 de septiembre, 2021).

En cualquier caso, la importancia de estos “expertos en gestión” y de las instituciones internacionales mereció una resolución general por parte de los congresistas, la cual fue difundida en varios medios de prensa (Zaragoza, 23 de julio, 1982, p. 17):

Recomendar a la UNESCO, OEA y demás Organizaciones Internacionales que promuevan programas de educación física, recreación y deportes en todos los países de su área de influencia, considerando que estas actividades son un derecho fundamental de todos los seres humanos y que establezcan contactos permanentes con el Congreso Panamericano de Educación Física, ICHPER, FIEP, AIESEP, IAPESGW y otras instituciones de

carácter internacional, con el objeto de llegar a todos los profesores de educación física y profesionales afines. (Memorias del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, 1982, p. 33)

Por último, los “expertos en formación” se dedicaron muy especialmente a la docencia de los futuros profesores y profesoras de educación física, de los entrenadores, de los dirigentes y de los especialistas en el quehacer deportivo. Todo ello en un contexto internacional de creciente profesionalización de la formación superior de la educación física (Silva & Molina Bedoya, 2015). Algunos de los expertos en formación más reconocidos en el congreso fueron el canadiense Dr. Fred L. Martens y la costarricense Martha Picado. El primero enseñó Educación Física en Victoria College y jugó un papel decisivo en el establecimiento de la Escuela de Educación Física en la Universidad de Victoria, Canadá. La segunda fue una de las figuras centrales en la formación de profesores de educación física en la Escuela de Educación Física de la Universidad de Costa Rica. Su sólida formación realizada en los años ‘70 en la República Federal Alemana y en Estados Unidos (Temple University y Springfield College) la convirtió en una experta de referencia en la formación no solo en Costa Rica (fue la primera persona en obtener un doctorado en su país), sino en varios países de centro-américa (Araya Vargas, & Claramunt Garro, 2020, p. 23). Ellos, entre muchos otros, sobresalieron en la formación docente durante varias décadas.

Además de las instituciones y organismos internacionales mencionados, hubo presencia de varios docentes e investigadores provenientes de espacios universitarios como los de Venezuela, Costa Rica, Colombia, Brasil, Canadá y, muy especialmente de los Estados Unidos: el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en Venezuela, la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia, la Universidad de Ottawa y de Victoria en Canadá, la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Río de Janeiro y la Universidad Federal de Rio Grande do Sul en Brasil, la Universidad de Oregon, de Kent, de Austin, de Purdue, de Florida, etc. en los Estados Unidos, entre otras. Este tipo de presencia se fue consolidando en los panamericanos organizados a finales de los ‘80 y en la década de los ‘90 del siglo XX, mostrando la importancia que tuvieron estas instituciones (Universidades, ONGs, organismos internacionales, etc.) a la hora de potenciar el amplio universo de la cultura física y proyectar políticas deportivas y recreativas a grandes porciones de la población.



Conclusiones

El VIII Congreso de Educación Física fue un éxito en términos de asistencia, apoyo estatal y países presentes. Las diferentes áreas de trabajo problematizaron distintas dimensiones de la disciplina y del fenómeno deportivo en las instituciones educativas. Algunos temas fueron, con matices, abordados en los panamericanos anteriores. Por ejemplo, la preocupación por formar un perfil docente donde el peso moral fuese un aspecto central para el ejercicio de la condición docente, el rechazo al “campeonismo deportivo” o la búsqueda de criterios uniformes para la medición física fueron una constante. También, abundaron, como en otros panamericanos, la identificación de ciertas carencias de la disciplina: las dificultades en la formación de profesores de educación física competentes o la ausencia de investigación, entre otras cuestiones. La poco novedosa retórica de la integralidad (educación integral) fue una de las metáforas más utilizadas con el fin de legitimar a la disciplina dentro y fuera de la institución educativa. La tradición tecnocrática vinculada con la elaboración curricular también fue un tema indagado en congresos anteriores. Pero, al mismo tiempo, este congreso introdujo tópicos y enfoques nuevos. En especial la cuestión del deporte femenino y la igualdad de género marcaron un quiebre a partir de este congreso. Si bien los cambios fueron lentos, la cuestión femenina y la equidad comenzaron a instalarse con mayor fuerza en estos congresos. Otros temas se amplificaron como, por ejemplo, el tratamiento y la visibilización del importante papel que tenían las instituciones internacionales dedicadas a la promoción de la educación física, los deportes y la recreación. También crecieron las inquietudes vinculadas con la necesidad de implementar políticas deportivas masivas con apoyos no solo del Estado, sino también de actores de la sociedad civil.

Estas diversas preocupaciones fueron elaboradas por expertos “académicos”, en “gestión” y en “formación”, estrechamente vinculados con diversas instituciones nacionales e internacionales relacionadas con el campo de la educación física y los deportes. Los expertos y las instituciones internacionales no solo prestigiaron al evento, sino que regularon y controlaron los sentidos ‘verdaderos’ vinculados al universo deportivo, gímnico y recreativo moderno. En síntesis, el congreso internacional realizado en México en 1982 fue parte de un circuito más general con una larga historia, que lentamente naturalizó ciertas necesidades (más salud, más movimiento, más práctica deportiva, más recreación, etc.) y consolidó a un grupo ocupacional compuesto no solo por profesores de educación física, sino también por médicos deportólogos, entrenadores, dirigentes deportivos, etc. Todos ellos, con el tiempo se volvieron importantes a la hora de gestionar la salud y la educación de los cuerpos individuales y de las poblaciones en las sociedades modernas.

Referencias Bibliográficas

- Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Siglo XXI.
- Araya Vargas G., & Claramunt Garro, M. (2020). *Actividad física en Costa Rica, antecedentes históricos y revisión de sus evidencias científicas en el país*. Ministerio de Salud y Universidad de Costa Rica, Escuela de Educación Física y Deportes.
- Brewster, C., & Brewster, K. (2018). Women, Sport, and the Press in Twentieth-Century Mexico. *The International Journal of the History of Sport*, 35(10), 965-984. doi.org/10.1080/09523367.2019.1575816
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Comisión Nacional de Educación Física (1950). *Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física*. Editada por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).
- Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación (1982). *Memoria del VIII Congreso Panamericano de Educación Física*. Publicado por la Subsecretaría del Deporte.
- Consejo Mexicano de Salud, Educación Física y Recreación (1982). *Memoria del VIII Congreso Panamericano de Educación Física*. Subsecretaría del Deporte.
- Dirección de Deporte (1976). Acta final del VI Congreso Panamericano de Educación Física y II Gimnasiada Americana, Tomo I. Publica Universidad de Carabobo.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak, y M. Meyer, (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-204). Gedisa.
- Ferreiro Toledano, A. (2006). *Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en México en el siglo XX*. (1889-2000). Tomo II. Comité Olímpico Mexicano.
- Ferriz, D. (1965). Documento de Trabajo N° 24. *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física*, s/e.
- Gómez Collado, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163.
- González Guerrero, L. (1982, 20 de julio). Presidente de México, JLP, Inaugura hoy el Congreso de Educación Física. *El Sol de México*, México.



- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95-118. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Amorrortu Editores.
- Heilbron, J., Guilhot, N. y Jeanpierre, L. (2008). Toward a transnational history of the social sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 146-160. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20302>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Limache, M. (2018). Heroína de la educación psicomotriz: Josefa Lora Risco. *Revista con la A*, 59, 1-4. Recuperado de <https://conlaa.com/heroína-de-la-educación-psicomotriz-josefa-lora-risco/>
- Linhales, M., Rodrigues Puchta, D. & Rosa, M. C. (org.) (2019). *Diálogos Transnacionais na História da Educação Física*. Fino Traço.
- Ljunggren, J. (2011). ¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. En P. Scharagrodsky (org.), *La invención del homo gymnasticus* (pp. 37-51). Prometeo Editorial.
- Ministerio da Educação e Saúde (1945). *Anais Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física*, Volume I. Imprensa Nacional.
- Ministerio de Cultura y Educación (1971). *Memoria del V Congreso Panamericano de Educación Física. Desarrollo y relatos*. Talleres Gráficos Yunke.
- Neiburg, F., y Plotkin, M. (Comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós.
- Scharagrodsky, P. (2021c). Saberes, expertos e instituciones vinculadas al universo del movimiento. El caso del VII Congreso Panamericano de Educación Física, Dominicana 1980. *Ciencia y Educación*, 5(3), 145-160. doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp145-160>
- Scharagrodsky, P. (2021a). Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 118-142. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i17.336>
- Scharagrodsky, P. (2021b). Cuerpos, políticas y pedagogías en disputa. El Quinto Congreso Panamericano de Educación Física, Buenos Aires, 1970. *Revista Contemporánea*, 14(1), 146-163. Recuperado de <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/1097>

- Scharagrodsky, P. (2011). Presentación. En P. Scharagrodsky (org.), *La invención del homo gymnasticus*. (pp. 15-20.). Prometeo Editorial.
- Secretaría de Estado, Educación, Bellas Artes y Cultos (1980). *Memoria oficial del VII Congreso Panamericano de Educación Física*. Publicado por la Secretaría de Estado.
- Secretaría de la Defensa Nacional (1946). *Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física*. Publicada por la Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar.
- Silva, A. M. & Molina Bedoya, V. (2015). *Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios*. Paco Editorial.
- Templin, T. J., & Harper, W. A. (2011). Anthony A. Annarino, 1923-2010. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(1), 7-50. doi: 10.1080/07303084.2011.10598552 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2011.10598552?journalCode=ujrd20>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigarello, G., & Holt, R. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX. En A. Corbin, J. Courtine & G. Vigarello (dir.), *Historia del cuerpo*. De la Revolución francesa a la Gran guerra (pp. 295-354). Volumen II. Taurus.
- Xicotencatl, A. (1982, 21 de julio). Reúne el Congreso a 1100 educadores de 23 países. *Excélsior*, México.
- Zaragoza, J. M. (1982, 23 de julio). Se pedirá a la UNESCO aborde en su reunión la problemática de la Educación Física. *La Afición*, México, p. 17.



Perfil de Ingreso y Trayectoria Académica de los Estudiantes de la Cohorte 2017 de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Admission Profile and Students' Academic Trajectory of the 2017 Cohort of the Francisco Morazán National Pedagogical University

Leví Astul Castro Ordóñez¹

Esther Fonseca Aguilar²

Resumen

En este estudio se analiza, mediante técnicas descriptivas y multivariadas, el perfil de ingreso y la trayectoria académica de los estudiantes de la cohorte 2017 de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; para lo cual se consideran la condición demográfica, económica, antecedentes académicos, resultados del test de aptitud académica e indicadores de la trayectoria académica (matrícula, abandono, movilidad, regularidad y éxito académico). Los resultados muestran que un número reducido de variables del perfil de ingreso explica la trayectoria académica, y que la influencia de las variables difiere por año académico analizado y por facultad a la cual están adscritos los estudiantes. También, se encontró que el test de aptitud académica, es predictor del desempeño en los cursos generales de Español y Matemáticas; sin embargo, no aparece regularmente como predictor para otras variables de trayectoria académica. Finalmente, las trayectorias académicas de los estudiantes son bastante irregulares, siendo los desempeños del estudiante durante un año, fuertes predictores del éxito en el año siguiente.

Palabras claves: éxito académico, test de admisión, indicadores, regresión logística.

¹ lcastro@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-8839-6879>

² efonseca@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-0356-9409>

Recibido 27 de septiembre de 2021 / Aceptado 22 de noviembre de 2021



Abstract

This study analyses the admission profile and students' academic trajectory of the 2017 cohort at the Francisco Morazán National Pedagogical University, using descriptive and multivariate techniques; for which the demographic and economic condition, academic background, results of the academic aptitude test and indicators of the academic trajectory (enrollment, dropout, mobility, regularity and academic success) are considered. The study shows that a small number of variables of the admission profile explain the academic trajectory and the influence of the variables differs by academic year analyzed and by academic faculty to which the students are assigned. Furthermore, it was found that the academic aptitude test predicts performance in Spanish and Mathematics courses; however, it does not appear regularly as a predictor for other variables of academic trajectory. Finally, the student's academic trajectories are quite irregular, being student's performances for one year being strong predictors of success in the next year.

Keywords: academic success, admission test, indicators, logistic regression.

Introducción

De acuerdo con Lago, et al. (2014), gran parte de los estudios sobre calidad de la educación superior se realizan a partir de 1999 luego del tratado de Bolonia, el cual tuvo un gran impacto en Europa y Latinoamérica. Afirman estos autores que la gran mayoría de los estudios se pueden vincular al estudio del impacto de los procesos de autoevaluación y acreditación, a la comparación de los diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad y al análisis de los modelos de evaluación de la calidad de los programas académicos. Quizá uno de los elementos promovidos en este tratado que más ha influido en el estudio de la calidad de la educación superior sea “la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable en toda Europa lo que daba apertura a la movilidad de estudiantes y profesores investigadores por las universidades europeas” (Lago, et al., 2014, p. 159); esto es así, porque obliga a establecer criterios o indicadores que aseguren la calidad como garantía de comparabilidad y movilidad.

Si bien es posible definir una gran cantidad de indicadores de calidad para la educación superior (Buela-Casal et al., 2009; Velásquez de Zapata, 2013), uno de los indicadores sobre los cuales se presta mucha atención es la eficiencia; la cual, en general, se puede definir como la relación entre los recursos invertidos y el producto logrado (López Suárez, et al., 2008). Uno de los aspectos de la eficiencia que presenta serias dificultades para ser estudiado, pero que resulta de vital importancia para las universidades, es la eficiencia terminal; la cual se puede definir como la relación entre el



número de estudiantes que se inscriben por primera vez a una carrera y, de estos, los que logran egresar en el tiempo estipulado en el plan de dicha carrera (Zandomeni y Canale, 2010).

Hablando de la educación formal, en general, y de las carreras universitarias, en particular, el concepto de eficiencia terminal implica dos momentos: ingreso y egreso. El recorrido entre estos dos puntos está determinado de manera teórica en los planes de las carreras y es lo que se conoce como trayectoria académica teórica. No obstante, vale aclarar que el concepto de trayectoria académica, de acuerdo con Zandomeni y Canale (2010), se puede identificar en diversos estudios como sinónimo de trayectoria escolar y trayectoria educativa. A pesar de ello, tomando en cuenta las consideraciones de estos autores, en esta investigación se utilizará el término trayectoria académica y se definirá como el recorrido de un estudiante desde el ingreso hasta la culminación de los estudios en la educación formal.

La trayectoria académica, como recorrido teórico, si bien es predecible desde el plan de la carrera, no necesariamente es lineal; de tal modo que, si comparamos dos estudiantes exitosos que transitan el plan, apegados al recorrido teórico, podrían seguir rutas diferentes. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes no siguen este recorrido teórico. Esto es así, ya que, a pesar de los esfuerzos que puedan realizar las universidades para lograr, por ejemplo, por medio de la asesoría académica, que los estudiantes se apeguen al recorrido teórico, la realidad es que existen muchas variables que determinan el recorrido real; algunas de estas variables no son controlables ni por los estudiantes, ni mucho menos por las universidades.

Zandomeni y Canale (2010) reportan que las universidades realizan estudios de trayectorias académicas con el objetivo de obtener información sistemática para definir estrategias tempranas orientadas a la reducción del rezago académico, el cual se manifiesta a través de variables como abandono, reprobación, repitencia, ausentismo, etc. Estos estudios sobre trayectorias académicas, y quizá debido al creciente uso de test de admisión a la educación superior, pueden incluir la relación entre los puntajes obtenidos en los test de admisión y el éxito académico a lo largo de la carrera universitaria. Vale destacar que el estudio de este tipo de relación también es parte de lo que se conoce como validez predictiva, esencial para la determinación de la calidad de un test; de ahí que la consecuencia lógica del uso creciente de los test implique un incremento en el estudio de este tipo de relaciones.

Además de estudiar la relación entre los test de admisión y las trayectorias académicas, es común analizar los perfiles de ingreso y su relación con el éxito académico o la trayectoria académica. Esto es así, porque existe evidencia de que algunas variables de los estudiantes (socioeconómicas, de antecedentes académicos, de capital cultural, demográficas, entre otras) explican estas variables de eficiencia. Por ejemplo, Olarte Moyano (2020, p. 34) encontró que el riesgo de desertar es 50% más en los estudiantes cuya edad está en el primer cuartil respecto a los que tienen otra edad ($p=0.000$) y que el riesgo de desertar de los que se encuentran en los estratos sociales más bajos (1 y 2, de acuerdo a su categorización) es 25% más de los que se encuentran en estratos superiores ($p=0.002$). Corominas (2001, p. 138) reporta una mayor frecuencia de cambio en los estudiantes más jóvenes y en aquellos cuyos estudios son financiados por los padres, mientras que el abandono ocurre con mayor frecuencia en los estudiantes mayores y en los que financian sus propios estudios ($p=0.000$). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2008) encontró como variables explicativas relevantes de la deserción en educación superior el sexo, la edad, estar trabajando al momento del ingreso, el número de hermanos en el hogar, el nivel educativo de la madre, entre otras ($p\leq 0.009$ en todos los casos).

En el contexto hondureño, se identifican algunos estudios acerca de la calidad de la educación superior en los cuales se analizan, entre otros, la eficiencia terminal, la matrícula, el rendimiento y la repitencia; sin embargo, estos estudios son principalmente descriptivos y suelen reportar indicadores en términos de porcentajes (Universidad Nacional Autónoma de Honduras [UNAH], 2018; Berríos, et al., 2016; Castillo y Martínez, 2016; Pérez, et al., 2011; Arita, 2010). No obstante, se identificó un estudio en el cual se analiza el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Zamorano por medio de un modelo de regresión múltiple (Báez, 2013).

En el presente estudio, se analizan las variables que caracterizan el perfil de ingreso y los indicadores de la trayectoria académica de los estudiantes de la cohorte 2017 de las licenciaturas ofertadas por las facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), que se imparten tanto en la modalidad presencial como a distancia. El interés de estudiar esta cohorte radica en el hecho que, de acuerdo con el programa oficial, estos estudiantes debieron graduarse en el año 2020 y, además, es la última cohorte en que la demanda superó significativamente a la oferta de la UPNFM.



Esta investigación constituye una importante contribución a la comprensión de las trayectorias académicas, debido a que se analiza el perfil de ingreso y su relación con diversos indicadores que la explican. Además, a nivel metodológico, es un importante aporte para el análisis de los indicadores de la calidad de la educación superior, ya que se utilizan técnicas multivariadas, como el análisis de clúster y la regresión logística; poco utilizadas en los estudios nacionales consultados.

Discusión Teórica

Cuando el número de aspirantes supera la oferta de nuevos cupos, las universidades se ven obligadas a definir mecanismos de selección. Estos mecanismos deben cumplir con estándares de calidad que aseguren el acceso a los aspirantes idóneos en términos de los perfiles de ingreso. Entre los recursos que se suelen incluir en estos procesos están los test aptitudinales, los cuales permiten ubicar a los aspirantes en carreras específicas en términos de sus puntuaciones en los test y los criterios de selección (Chain Revuelta, et al., 2003). Sin embargo, esta no es la única razón por la que los centros de educación superior realizan procesos de admisión; algunas lo hacen porque desean captar a los mejores aspirantes o a los que cumplen con un perfil muy específico, como en el caso de la selección de los candidatos a estudiar una carrera docente en Finlandia (Pérez Granados, 2014).

Los Test de Admisión en Honduras

El interés por medir diferencias individuales y capacidades cognitivas se puede remontar a los trabajos de Galton a finales del siglo XIX y los de Binet a inicios del siglo XX. Otros autores realizaron importantes aportes, entre los que destaca Spearman, quien a inicios del siglo XX propuso un modelo matemático para tratar el error de medida de las puntuaciones de un test. Desde entonces, el uso de test ha ido en aumento al tiempo que se desarrollan y perfeccionan las teorías de medición (Abad, et al., 2011). Los test de aptitud académica, ampliamente utilizados en los procesos de admisión universitaria, se fundamentan en alguna de estas teorías de medición.

Las pruebas de admisión universitaria en Honduras se han utilizado desde la segunda mitad del siglo pasado, pero en pocos centros de educación superior y con muy poco impacto en la cultura de evaluación estandarizada. A inicios de la década del 90 del siglo pasado el Consejo de Educación Superior establece las normas académicas de la educación superior en Honduras; estableciendo, en los artículos 90 al 94, normas específicas de admisión a las universidades, desde su definición hasta su establecimiento como requisito de ingreso (UNAH, 1992).

En el año 2002, la UPNFM aplica por primera vez un test de aptitud académica³, con fines de selección. La función de este test era identificar a los estudiantes más idóneos para realizar estudios universitarios en esta casa de estudio. Desde sus inicios la UPNFM apuntó a desarrollar y administrar su propio test, aprovechando la experiencia acumulada por medio de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación en el diseño, desarrollo y administración de evaluaciones estandarizadas a gran escala, utilizando estándares internacionales y las teorías psicométricas de mayor uso a la fecha (Coordinación de Examen de Admisión [CEA], 2019). La antigua Escuela Nacional de Ciencias Forestales⁴, incluía en el proceso de admisión pruebas de conocimientos generales en matemática, química y biología y un test de aptitud y razonamiento verbal (Solórzano, 2005). Por otra parte, otras universidades del país contratan los servicios del College Board de Puerto Rico, a través de la dirección del Sistema de Admisión de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, para hacer uso de la prueba de aptitud académica.

Relación entre el Perfil de Ingreso y el Desempeño Académico Universitario

Con relación al perfil de ingreso, según refiere Corominas (2001), en las teorías de Tinto, una de las ideas destacables es que los estudiantes que ingresan a los estudios universitarios lo hacen con un conjunto de características, antecedentes personales, expectativas e intenciones que definen su integración académica y social; características que influyen en la decisión de permanecer o salir de los estudios. La integración académica tiene que ver con el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del estudiante y el clima intelectual de la institución. Los primeros dos años en el nivel superior, son clave en la vida universitaria en lo que respecta a la integración estudiantil (Pérez Alcántara, 2017).

En tal sentido, existe evidencia de que el desempeño previo de los estudiantes en la enseñanza media tiene un poder predictivo respecto al desempeño en los estudios universitarios. Al parecer los estudiantes con buen desempeño académico en educación media, suelen tener mejores métodos de estudio, cierta disciplina y responsabilidad individual, características que garantizan el éxito estudiantil (Soria-Barreto y Zuñiga-Jara, 2014; Chain Revuelta, et al., 2003; Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2016). El desempeño académico de educación media tiene un poder predictivo creciente o constante en el desempeño académico en el nivel superior; sin embargo, la correlación de las pruebas de admisión con el desempeño académico tiende a bajar al avanzar en los estudios, es decir estas pruebas tendrían un poder predictivo decreciente (Fischer y Repetto, 2003).

³ La Universidad Pedagógica Nacional, tiene sus raíces en la otrora Escuela Superior del Profesorado, la cual en sus primeros años aplicaba pruebas de conocimiento a los candidatos para realizar estudios de profesorado; sin embargo, eventualmente dejó de administrar estas pruebas como requisito de admisión.

⁴ Hoy Universidad Nacional de Ciencias Forestales, la cual aplica la prueba de aptitud académica del College Board.



Aunque algunas universidades de la región optan por incorporar información de las calificaciones de los estudios de educación media como variable para la selección de los aspirantes (Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2016; Fischer y Repetto, 2003), la UPNFM no las incorpora en el proceso ya que, como se revela en el estudio realizado por la Unidad Medición de la Calidad de la Educación (2017, p. 27-29), éstas son poco útiles para discriminar entre estudiantes de acuerdo a su aprovechamiento en los estudios preuniversitarios. Adicionalmente, como afirman Fischer y Repetto (2003, p. 247) “las notas en la educación media tienen distintos significados que dependen del establecimiento educacional: un buen estudiante en un colegio selectivo puede obtener notas peores que un estudiante peor en colegio menos exigente”.

La Trayectoria Académica

Al ingresar a la universidad, los estudiantes inician un proceso de transición del nivel medio al nivel superior, el cual puede ser un proceso desafiante debido, entre otras, a las características sociales, económicas y condiciones de aprendizajes, tal como afirma Corominas (2001, p. 127) “Al final del primer año de universidad es cuando se completa la transición entre secundaria y universidad. Los casos de abandono o cambio (de estudios, de universidad) entre los estudiantes universitarios se dan principalmente en este primer año”, y amplía Pérez (2017, p. 23) “El problema de la deserción escolar es multifactorial y están involucrados aspectos de tipo personal, (indisciplina, insatisfacción con la carrera elegida, reprobación), así como de tipo familiar, económico y cambios de lugar de residencia entre otros”.

El estudio de esta dinámica en cuanto al recorrido del estudiante desde su ingreso a la universidad hasta el egreso corresponde al estudio de la trayectoria académica, siendo este último un concepto complejo debido a las múltiples dimensiones que determinan su comportamiento. Se requiere estudiar la interacción de experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio, mediante un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes durante la vida universitaria (Guevara y Belelli, 2013; Pérez Alcántara, 2017).

El concepto de trayectoria académica está estrechamente vinculado al de eficiencia terminal, el cual es considerado como el indicador más importante en las evaluaciones institucionales y que está estrechamente relacionada con la deserción y el rezago; los cuales afectan el recorrido de las trayectorias teóricas (García Robelo y Barrón Tirado, 2011). Ahora bien, los estudios de las trayectorias académicas son relevantes pues permiten identificar las causas de los recorridos reales vinculadas al bajo rendimiento escolar, la discontinuidad o rezago académico y la reprobación (Pérez Alcántara, 2017).

El Éxito Académico

Un concepto vinculado al de trayectoria teórica es el de éxito académico, el cual es el resultado de múltiples factores que se relacionan e interactúan de diversas maneras (Chain Revuelta, et al., 2003). El éxito puede conceptualizarse como el grado de cercanía entre la trayectoria real y la trayectoria teórica (cuanto más próximos, mayor éxito), no obstante, vale destacar que esta forma de concebirlo desestima la realidad de los estudiantes quienes, en términos de sus condiciones, pueden considerar como exitosa su trayectoria tomando en cuenta sus objetivos individuales, más cercanos a su realidad, y no necesariamente a los objetivos institucionales en cuanto a eficiencia terminal.

Métodos y Materiales

El presente es un estudio cuantitativo con diseño no experimental, correlacional y multivariado. En cuanto al enfoque metodológico para el estudio de la trayectoria académica, en este estudio siguen, principalmente, las recomendaciones de Zandomeni y Canale (2010, p. 62-65), quienes argumentan a favor de un abordaje descriptivo y otro explicativo, ya que estos, en conjunto, permitan una mejor configuración de dichas trayectorias académicas.

Población y Muestra

La población consta de 4,882 aspirantes que resultaron preseleccionados para iniciar estudios en el primer período académico de 2017 en las carreras que pertenecen a las facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la UPNFM, de los sistemas presencial y a distancia, de la sede central y ocho de los centros regionales a nivel nacional.

De los estudiantes de la población se excluyeron a los preseleccionados en convocatoria complementaria, pues estos no llenaron la ficha de inscripción. También se excluyeron los estudiantes que, habiendo sido preseleccionados, ya se encontraban registrados como estudiantes de la universidad en algún programa de profesionalización. Asimismo, se excluyeron los preseleccionados para el programa de Formación Inicial de Docentes, debido a la naturaleza especial del mismo. Por lo anterior, la muestra está constituida por 3,072 estudiantes.

Fuente de Datos

La CEA administra, a los aspirantes que participan en el proceso de admisión, una ficha de inscripción que consiste en un cuestionario en línea, en la cual se indaga, entre otras, acerca de variables socioeconómicas, demográficas y de antecedentes académicos. Los datos obtenidos mediante este instrumento son utilizados en este estudio para la selección de variables predictoras, las cuales contribuyen para la construcción del perfil de ingreso; a estos datos nos referimos como FICHA.



Asimismo, la CEA administra una batería de seis test para las áreas de español, matemáticas, razonamiento y vocación. Los ítems del test de vocación son tipo Likert, mientras que para el resto de test los ítems son de selección múltiple con respuesta única. Las puntuaciones de los aspirantes se estimaron en el marco de la teoría de respuesta al ítem con un modelo de dos parámetros reescalando las puntuaciones con una media de 500 puntos y una desviación típica de 100. Con esta fuente de datos se obtuvo información de los resultados logrados por los aspirantes en tres escalas: llamamos ESPA a la escala que mide el área de español, MATE a la escala que mide el área de matemáticas y RAAB a la escala que mide razonamiento abstracto.

Finalmente, de la base de datos de estudiantes de la Oficina de Registro, la Dirección de Tecnologías de Información proporcionó varios archivos conteniendo datos acerca de la muestra en cuanto a matrícula, aprobación, reprobación, calificaciones, retiros, traslados, entre otros, para los años 2017, 2018 y 2019; a este conjunto de archivos llamamos HISTORIAL. Del estudio se excluyeron los datos de 2020 debido a lo atípico del año académico a causa de la crisis sanitaria por coronavirus.

Definición de Variables

Del archivo FICHA se obtienen las variables demográficas (sexo, edad, estado civil y grupo poblacional), de antecedentes académicos (tipo de centro según administración, título de educación media, modalidad del centro educativo, año de graduación, está realizando estudios universitarios, ha realizado estudios universitarios), económicas (ingreso familiar promedio, estatus laboral, dependientes, posee vivienda la familia, dependencia económica), y de perfil de admisión (puntaje en ESPA, MATE, RAAB y opción de carrera con la que fue preseleccionado). A partir del archivo HISTORIAL, se tomaron o construyeron las variables relacionadas con la trayectoria académica: matrícula, movilidad, abandono, permanencia, repitencia, aprobación, rendimiento y éxito académico. Vale destacar que estas variables fueron transformadas en función del tipo de análisis realizado; por ejemplo, para los modelos de regresión logística todas las variables predictoras fueron dicotomizadas.

Debido a su relevancia en el proceso de formación de los estudiantes, se decidió estudiar la relación entre los puntajes en el test de admisión y el rendimiento en los espacios pedagógicos Español (FFM1301) y Matemáticas (FFE0301). Estos espacios sientan las bases de formación para adquirir nuevos conocimientos, independientemente de la licenciatura a la que está adscrito el estudiante. Ambos aparecen en el primer año según las mallas curriculares, y aunque algunos

estudiantes los cursan en períodos posteriores, la mayoría de ellos los toman en el primer periodo académico. Como medida de rendimiento en estos espacios se tomó la calificación obtenida la primera vez que tomaron el curso.

Se definió el éxito académico en el año como "aprobar 12 o más espacios pedagógicos en ese año". Para esta definición, se consideró el hecho que el total de espacios pedagógicos por año en las licenciaturas, de acuerdo con las mallas curriculares, oscila entre 12 y 15. Por otra parte, el porcentaje de estudiantes que cursa 15 espacios pedagógicos por año es bastante bajo y las comparaciones o construcción de modelos no se pueden justificar.

Análisis de Datos

Para el análisis, primero se realizó una revisión de cada archivo obtenido a fin de determinar la calidad de cada variable y descartar aquellas con demasiados valores perdidos o con datos inconsistentes. Luego, se procedió a recodificar variables o a crear nuevas a partir de las existentes, según las necesidades de análisis. Se realizó una serie de análisis de distribuciones de casos mediante tablas de frecuencias, tablas de contingencia, gráficos de dispersión, etc., con el fin de comprender las distribuciones de datos y posibles relaciones.

Con el propósito de clasificar a los estudiantes según su puntaje en las escalas ESPA, MATE y RAAB se realizó, para cada una, análisis de conglomerados de k-medias con tres conglomerados y el método iterar y clasificar, solicitando como estadísticos las tablas ANOVA (ANalysis Of VAriance; en español, Análisis de Varianza).

Para determinar la relación entre el test de admisión y desempeño en FFM1301 y FFE0301, se compararon las medias de las calificaciones en estos dos espacios pedagógicos de los estudiantes en cada conglomerado para ESPA, MATE y RAAB, mediante ANOVA, solicitando un contraste post hoc.

Para el estudio de la trayectoria académica, se construyó un diagrama en el cual se muestra el porcentaje de estudiantes activos por año académico separándolas en dos rutas a partir de 2017: los que matricularon 12 o más espacios pedagógicos y los que matricularon menos. A partir de allí, se analizaron los porcentajes de estudiantes que aprobaron todos los espacios pedagógicos, los que reprobaron al menos un espacio pedagógico, los que abandonaron al menos uno y los que no se presentaron en al menos un espacio pedagógico.



Luego se analizaron algunos indicadores de trayectoria académica, tratando de identificar variables del perfil de ingreso que pudieran explicarlos. Se realizó, para cada escala (ESPA, MATE, RAAB), una prueba de independencia entre las variables “clúster al que pertenece” y “abandono inmediato”. Para el abandono después de tres años, se construyó un modelo de regresión logística con las variables de perfil de ingreso y algunas de trayectoria como predictores. Se estudió la movilidad mediante un modelo de regresión logística. También se realizó una prueba de independencia entre las variables cambio de carrera y opción de carrera por la que fue preseleccionado. Se compararon algunos indicadores de trayectoria académica entre estudiantes regulares e irregulares mediante comparaciones de medias para grupos independientes.

Para predecir el éxito académico en cada año (aprobar doce o más espacios pedagógicos), se construyeron modelos de regresión logística con el método Hacia atrás: Wald, con 0.05 como probabilidades para entrar o ser eliminado en el método por pasos; un total de seis modelos fueron construidos, uno por cada año y facultad. Para la selección de las variables predictoras se tomaron en cuenta estadísticos de bondad de ajuste, especificidad, sensibilidad y la interpretabilidad.

Resultados

En esta sección se presentan los principales resultados de la investigación. Primero se presentan algunos descriptivos para caracterizar la muestra, luego se analiza la relación entre el test de admisión y el rendimiento en FFE0301 y FFM1301. A continuación, se analizan aspectos de la trayectoria académica real y algunos de indicadores como matrícula, abandono, movilidad y rendimiento. Finalmente, se analiza el éxito académico para cada año por facultad.

Características de la Muestra

De los 3,072 estudiantes en la muestra, 1,095 (35.6%) fueron asignados a un programa llamado Estudios de Fundamento General y Pedagógicos (EFGP), para estos estudiantes no es posible determinar ni la carrera ni la facultad a la cual estaban adscritos pues la asignación se realizaría después de aprobadas cierto número de espacios pedagógicos generales y de fundamentos pedagógicos. En la Tabla 1 se muestra la distribución de estudiantes por centro universitario de estudio, modalidad y programa al que ingresó.

Tabla 1*Estudiantes por centro de estudio, programa de ingreso y modalidad de estudio.*

Centro de estudio	EFGP		Regular	Total
	Distancia	Presencial	Presencial	
Choluteca	151		24	175
Gracias	102	18		120
Juticalpa		58		58
La Ceiba	219		158	377
Nacaome	100	122		222
San Pedro Sula			595	595
Santa Bárbara			12	12
Santa Rosa de Copán	107		73	180
Tegucigalpa	218		1115	1333
Total	897	198	1977	3072

Nota. Elaboración propia, a partir de HISTORIAL y FICHA. EFGP=Estudios de Fundamento General y Pedagógicos.

Al considerar las variables demográficas de los estudiantes en la muestra (ver Tabla 2), de los 3,072 estudiantes que en 2017 ingresaron a la universidad, el 71.1% son mujeres. La edad promedio de las mujeres es de 22.1 años, mientras que la de los hombres es de 23.4 años. Respecto a estas variables se puede decir que las mayores diferencias entre mujeres y hombres están en el porcentaje de los que se identifican como mestizos (4.5 puntos porcentuales a favor de las mujeres).

Con relación a las variables que determinan las condiciones económicas se puede afirmar que las mujeres proceden de hogares con mayores carencias, ya que un porcentaje mayor afirma tener dependientes e ingresos familiares menores a los L. 6,000. Por otra parte, el porcentaje de mujeres que dependen de sus padres supera en 6.1 puntos porcentuales al de los hombres.

Con relación a los antecedentes académicos, casi todos los porcentajes son mayores para las mujeres, salvo el de aquellas que estudiaron o actualmente estudian en otra universidad (10 puntos porcentuales menos que los hombres). Resalta el hecho que el porcentaje de mujeres que egresó de una escuela normal es mayor en 6.5 puntos porcentuales que el de hombres y el hecho que el porcentaje de mujeres recién graduadas es mayor que el de hombres en 3.5 puntos porcentuales.

Respecto a las variables de selección de acuerdo al test de aptitud académica, todos los promedios en las escalas son mayores para los hombres. Además, el porcentaje de hombres que fue seleccionado por la primera opción de carrera es mayor que el de mujeres en 2.4 puntos

porcentuales. Finalmente, el porcentaje de hombres que eligieron estudiar en modalidad presencial es mayor en 1.3 puntos porcentuales respecto a las mujeres.

Tabla 2

Porcentaje de estudiantes según variables del perfil de ingreso y puntaje promedio de edad y en las escalas para ESPA, MATE y RAAB, según sexo.

	Femenino	Masculino
Total de estudiantes	2183	889
<i>Condición demográfica</i>		
Soltero	85.6	84.5
Se identifica como mestizo	47.2	42.7
Pertenece a un grupo originario, garífuna o negro inglés	15.5	18.2
No sabe su grupo poblacional pertenece	37.3	39.1
Edad promedio	22.1	23.4
<i>Condición económica</i>		
Trabaja	29.4	43.3
Tiene dependientes	42.4	41.2
Ingreso familiar < L. 6,000	49.5	43.8
Depende de sus padres	68.3	62.2
<i>Antecedentes académicos</i>		
Primaria o menos (Madre)	47.7	45.9
Estudió en colegio presencial	90.0	88.8
Estudió en colegio público	73.8	73.0
Estudió en Escuela Normal	27.6	21.1
Es recién graduado	32.0	28.5
Estudió en otra universidad	18.5	26.1
Estudia en otra universidad	5.0	7.4
<i>Admisión</i>		
ESPA promedio*	498.5	521.4
MATE promedio*	489.5	535.3
RAAB promedio*	500.7	524.3
Fue seleccionado por primera opción	89.1	91.5
Estudiará en modalidad presencial	70.5	71.8

Nota. Elaboración propia, a partir de HISTORIAL y FICHA. * Puntaje promedio en la escala según sexo.

Relación entre el Test de Admisión y el Rendimiento en FFE0301 y FFM1301

Para estudiar la relación de las puntuaciones de las escalas ESPA, MATE y RAAB con las calificaciones obtenidas en FFE0301 y FFM1301, se clasificó a los estudiantes por clúster para cada escala mediante el método de k medias; el número de estudiantes y los centros por clúster, se muestran en la Tabla 3. Como se observa, los clústeres 1 agrupan a más de un tercio de la muestra; bastante si se considera que estos corresponden a los puntajes más bajos en las escalas.

Tabla 3

Número de estudiantes y centro para cada clúster según escala.

Escala	Clúster					
	1		2		3	
	n	Centro	n	Centro	n	Centro
ESPA	1018	402.1	1440	515.6	614	651.2
MATE	1163	415.3	1532	522.7	377	690.9
RAAB	1399	421.2	994	521.9	679	664.4

Nota. Elaboración propia.

El total de estudiantes de la muestra que tomó FFE0301 al menos una vez en los tres años académicos que incluye este estudio es de 2,680, mientras que los que tomaron FFM1301 fueron 2,332. En la Tabla 4 se muestran las estadísticas descriptivas para las calificaciones en FFE0301 y FFM1301 para cada clúster según escala. Para determinar si las diferencias observadas en las medias por clúster son estadísticamente significativas, se realizó una prueba ANOVA con contraste post-hoc. El estadístico de Levene indica que para FFE0301 las muestras obtenidas por los clústeres para ESPA y RAAB proceden de poblaciones con varianzas iguales, mientras que el resto proceden de poblaciones con varianzas diferentes; por tal razón, para las dos primeras el contraste se realizó mediante Tukey-b, mientras que para el resto se realizó un contraste mediante la prueba T2 de Tamhane. Los resultados muestran que todas las diferencias de medias son estadísticamente significativas al 95% de confianza ($p=0.000$). Se observa que las diferencias de medias entre clúster son mayores en FFM1301 que en FFE0301.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos para las calificaciones en FFE0301 y FFM1301 por clúster según escala.

Escala	Clúster	FFM0301		FFM1301	
		Media	DT	Media	DT
ESPA	1	73.3	14.46	54.8	18.15
	2	77.4	13.53	64.4	17.30
	3	80.5	13.01	72.4	18.21
MATE	1	73.4	14.97	56.2	18.18
	2	78.0	12.74	64.6	17.76
	3	81.7	13.81	78.3	15.31
RAAB	1	74.2	14.36	57.2	18.48
	2	77.7	13.00	64.5	17.47
	3	80.1	13.81	72.4	17.41

Nota. Elaboración propia. DT = Desviación típica

Trayectoria Académica Real

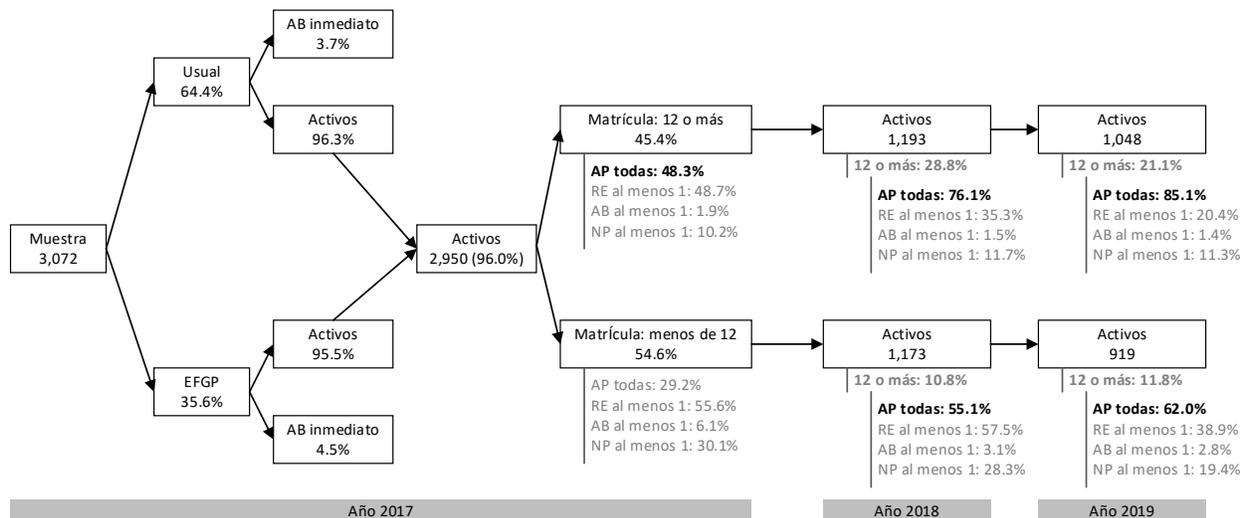
Entre todas las posibilidades para diagramar la trayectoria real de los estudiantes en la muestra, en la Figura 1 se enfatiza en el grupo de estudiantes que desde su ingreso en el primer período de 2017 se matricularon al menos en un período académico en los años siguientes y si matricularon o no doce o más espacios pedagógicos.

Uno de los elementos que destaca es que el 4% de los estudiantes abandonaron en el mismo período que ingresaron; quedando 2,950 estudiantes activos en 2017. De estos, el 45.4% matriculó 12 espacios pedagógicos o más. Al comparar el desempeño de los que matricularon 12 o más y los que no, se observa que el porcentaje de estudiantes que aprobó todos los espacios pedagógicos es mayor en este primer grupo. Vale destacar que, de hecho, todos los indicadores desfavorables, como reprobación y abandono, presentan valores mayores para los estudiantes que matriculan menos de doce espacios pedagógicos. Adicionalmente, algunos de los estudiantes que en 2017 matricularon menos de doce espacios pedagógicos, en 2018 matricularon doce o más; sin embargo, en comparación con el grupo equivalente para 2018, también presentan mayores valores en los indicadores desfavorables.

De lo anterior se concluye que los estudiantes que desde el primer año matriculan pocos espacios pedagógicos, tienden a continuar con indicadores desfavorables al éxito académico. No obstante, se observa que los que logran mantenerse activos y matriculando doce o más espacios pedagógicos, al pasar de un año a otro presentan una tendencia creciente en el porcentaje de estudiantes que aprueban todos los espacios pedagógicos.

Figura 1

Trayectoria real de los estudiantes de la muestra, 2017-2019.



Nota. Usual=No ingresaron a EFGP; EFGP=Estudios de formación general y pedagógica; Activos=Estudiantes que se matricularon en al menos un período académico en el año correspondiente; AB=Abandono; AP=Aprobado; RE=Reprobado; NP=No se presentó.

Matrícula General por Año

De los estudiantes en la muestra, únicamente el 29.5% tuvieron una matrícula regular; es decir, se matricularon en los nueve períodos académicos que corresponden a los tres años incluidos en el análisis. Por otra parte, de los estudiantes que no tuvieron matrícula regular, algunos se matricularon en al menos en un período académico, pero no necesariamente en todos los años: el 96.5% para 2017, el 74.7% para 2018 y el 65% para 2019. De estos estudiantes, el 59.2% reportan matrícula en al menos un período en cada año. De lo anterior se concluye que el comportamiento de la matrícula de los estudiantes de la cohorte 2017 es irregular, lo cual podría implicar dificultades importantes al tratar de identificar variables predictoras del éxito académico.

Abandono

De los 3,072 estudiantes en la muestra, 122 (4%) abandonaron la universidad de forma inmediata; es decir, se retiraron de la universidad en el mismo período que ingresaron. Se analizó la distribución de estudiantes al cruzar las variables clúster al que pertenece y abandono inmediato, solicitando los estadísticos para verificar la hipótesis de independencia y no se encontró relación estadísticamente significativa ($\chi^2=0.484$, $gl=2$, $p=0.785$; $\lambda=0.000$).

Por lo que se concluye que las puntuaciones en el test de aptitud académica no explican este tipo de abandono.

También, de la muestra, el 33.8% abandonó los estudios después del último período de 2019. Se construyó un modelo de regresión logística para la variable abandono con el método Hacia atrás: Wald, con 0.05 como probabilidades para entrar o ser eliminado en el método por pasos. De acuerdo con las pruebas estadísticas, el modelo se ajusta a los datos (Hosmer y Lemeshow: $\chi^2=4.460$, $gl=7$, $p=0.726$, especificidad de 91.1% y sensibilidad de 85.7%; R2 de Cox y Snell, 0.491; R2 de Nagelkerke, 0.680; omnibus: $\chi^2=2074.521$, $gl=5$, $p=0.000$) (Aguayo, s.f.; Hosmer & Lemeshow, 1989). Las variables éxito en 2018, haberse matriculado en 2018 y en 2019 y haber realizado algún tipo de cambio respecto a la preselección, reducen la probabilidad de abandono, mientras que tener más de 38 años aumenta la probabilidad de abandono (Tabla 5).

Tabla 5

Modelo de regresión logística para la variable abandono a partir de 2020.

Variables en el modelo	B	EE	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Más de 38 años	0.440	0.133	11.0	1	0.001	1.55	1.20	2.01
Éxito en 2018	-0.741	0.278	7.1	1	0.008	0.48	0.28	0.82
Se matriculó en 2018	-1.600	0.143	125.1	1	0.000	0.20	0.15	0.27
Se matriculó en 2019	-3.403	0.127	716.6	1	0.000	0.03	0.03	0.04
Realizó algún tipo de cambio	-0.532	0.151	12.4	1	0.000	0.59	0.44	0.79
Constante	2.386	0.135	310.3	1	0.000	10.87		

Nota. Elaboración propia.

Movilidad

Algunos estudiantes de la muestra realizaron cambios respecto a la preselección: el 7.9% cambió de centro universitario, el 10.2% de modalidad y el 11.9% de carrera. En total el 76.6% de los estudiantes permanecieron sin cambios a lo largo de los tres años. Respecto a los dos primeros tipos de cambios, ninguna variable del perfil de ingreso ni de la trayectoria académica es capaz de predecir la decisión de realizar algún tipo de cambio.



Se realizó una prueba de independencia entre las variables opción de carrera con la que fue preseleccionado y realizar cambio de carrera. Los resultados muestran que si existe asociación entre estas variables ($\chi^2=125.646$; $gl=1$; $p=0.000$) pero no en el sentido esperado ya que quienes fueron preseleccionado por la primera opción tienen mayor probabilidad de realizar un cambio. Vale destacar que, del total de estudiantes de la muestra, solo 313 fueron preseleccionados por la segunda opción y que todos corresponden a los centros de Tegucigalpa y San Pedro Sula (los dos con mayor matrícula a nivel nacional); de estos 98 realizaron cambio de carrera.

Indicadores de Rendimiento de los Estudiantes con Matrícula Regular e Irregular

Para efectos de este estudio se entiende como estudiante regular, aquellos que se matricularon los nueve periodos académicos correspondientes a los tres años analizados en este estudio.

De acuerdo con la Tabla 6, al comparar los estudiantes regulares con los irregulares en los tres años, como era de esperar, las medias de cursos aprobados son mayores para los regulares y las diferencias son estadísticamente significativas para todos los casos ($p=0.000$); a pesar de que estas son decrecientes por año. En cuanto a la media de cursos reprobados, únicamente en 2017 es mayor para los irregulares y la diferencia es estadísticamente significativa ($p=0.000$). Por otra parte, las diferencias de medias para abandono son cero, salvo para 2017 la cual es muy baja pero estadísticamente significativa. Con relación a no presentarse al curso, aunque las diferencias de medias son bastante pequeñas, todas son estadísticamente significativas ($p=0.000$ para 2017 y 2019; $p=0.001$ para 2018).

Se destaca el hecho que es que las medias de cursos aprobados forman una sucesión decreciente a lo largo de los años, independientemente del tipo de estudiante. Esto significa que la eficiencia terminal se ve afectada incluso en el grupo de estudiantes regulares.

Tabla 6

Estadísticas descriptivas de los estatus de los espacios pedagógicos matriculados por estudiantes irregulares y regulares según año académico.

	Irregulares		Regulares	
	Media	DT	Media	DT
2017				
Aprobados	7.2	4.45	11.3	2.65
Reprobados	1.1	1.34	0.8	1.13
Abandonados	0.1	0.26	0.0	0.11
No se presentó	0.5	1.11	0.1	0.45



Continúa Tabla 6

	Irregulares		Regulares	
	Media	DT	Media	DT
2018				
Aprobados	5.8	3.65	9.4	2.83
Reprobados	1.8	1.06	1.8	1.02
Abandonados	1.0	0.21	1.0	0.21
No se presentó	1.8	1.10	1.4	0.77
2019				
Aprobados	5.4	3.54	8.9	2.81
Reprobados	1.7	0.93	1.7	1.08
Abandonados	1.1	0.26	1.0	0.00
No se presentó	2.0	1.26	1.4	0.76

Nota. Elaboración propia. DT = Desviación típica

El Éxito Académico

Para el estudio del éxito académico se construyeron modelos de regresión logística para cada año analizado, incluyendo como predictores las variables del perfil de ingreso y algunas de la trayectoria académica. Se examinó la matriz de correlaciones de las variables predictoras a fin de identificar posibles interacciones; salvo para algunos grupos de variables dicotomizadas, todas las correlaciones resultaron inferiores a 0.3. Por otra parte, no se identificó problemas de colinealidad, ya que tanto el factor de inflación de la varianza, como los índices de condición y la descomposición de la varianza así lo confirman (Akinwande, et al., 2015; López, 1998).

Éxito Académico en 2017

Para la construcción del modelo de regresión logística para predecir el éxito en 2017 se incluyó a 1,006 estudiantes que iniciaron en la Facultad de Ciencia y Tecnología (FACYT), de los cuales el 37% aprobó 12 o más cursos en ese año. Por otra parte, para el modelo para la Facultad de Humanidades (FAHU) se incluyó a 1,672 estudiantes, de los cuales el 34% aprobó 12 o más cursos en ese año.

Según se muestra en la Tabla 7, ser menor de 38 años, haberse graduado de media en 2016, obtener calificaciones de 70% o más en 2017, haber sido preseleccionado con la primera opción de carrera, depender de un familiar que no sean sus padres, ser estudiante regular y obtener puntajes cercanos a la media en la escala de matemáticas del test de aptitud académica, favorecen el éxito en el primer año de estudios para los estudiantes de la FACYT. En cambio, para la FAHU, el éxito académico en el primer año de estudios se ve favorecido por tener menos de 38 años,



pertenecer a un grupo originario (o garífuna o negro inglés), tener título de maestro de educación primaria, ser preseleccionado con la primera opción de carrera y ser un estudiante regular.

Tabla 7

Modelos de regresión logística para el éxito académico en 2017 por facultad.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
FACYT								
Edad entre 31 a 38 años	1.202	0.419	8.219	1	0.004	3.326	1.463	7.564
Edad mayor que 38 años	-0.521	0.230	5.139	1	0.023	0.594	0.379	0.932
Se identifica como mestizo	-0.480	0.254	3.580	1	0.058	0.619	0.377	1.017
No sabe a cuál grupo poblacional pertenece	-0.521	0.264	3.898	1	0.048	0.594	0.354	0.996
Depende de algún familiar	1.043	0.597	3.049	1	0.081	2.836	0.880	9.140
Egresó de una escuela normal	0.544	0.217	6.292	1	0.012	1.723	1.126	2.635
Recién graduado	0.734	0.217	11.504	1	0.001	2.084	1.363	3.186
Estudió en alguna universidad	-0.577	0.226	6.521	1	0.011	0.562	0.361	0.874
Índice académico en 2017 igual o mayor a 70	5.121	0.595	74.038	1	0.000	167.482	52.166	537.712
Fue preseleccionado por la primera opción	1.776	0.346	26.406	1	0.000	5.905	2.999	11.623
Está en el clúster 2 de MATE	0.560	0.178	9.952	1	0.002	1.751	1.236	2.481
Se matriculó en todos los períodos académicos	0.953	0.179	28.357	1	0.000	2.594	1.827	3.685
Constante	-6.934	0.727	90.945	1	0.000	0.001		
FAHU								
Edad mayor que 38 años	-0.500	0.148	11.395	1	0.001	0.607	0.454	0.811
Pertenece a un grupo originario, garífuna o negro inglés	0.563	0.193	8.546	1	0.003	1.757	1.204	2.563
Es mestizo	0.441	0.135	10.633	1	0.001	1.554	1.192	2.025
Egresó de una escuela normal	0.888	0.137	42.107	1	0.000	2.430	1.858	3.177
Estudió en alguna universidad	-0.535	0.166	10.325	1	0.001	0.586	0.423	0.812
Fue preseleccionado por la primera opción	0.803	0.221	13.167	1	0.000	2.232	1.446	3.443
Índice académico en 2017 igual o mayor a 70	3.781	0.365	107.281	1	0.000	43.859	21.445	89.698
Se matriculó en todos los períodos académicos	0.716	0.126	32.076	1	0.000	2.047	1.597	2.622
Constante	-5.235	0.426	151.089	1	0.000	0.005		

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 8 se muestran los estadísticos de calidad de los modelos de la Tabla 7. Ambos modelos son buenos para clasificar correctamente los casos de no éxito (sensibilidad cercana a 80%), pero menos efectivos para clasificar correctamente los casos de éxito, sobre todo el modelo para la FAHU (especificidad de 60.7%). Por otra parte, en el caso del modelo para la FAHU, vale



destacar que haber estudiado en alguna universidad en el pasado mejora la sensibilidad (en 1.6 puntos porcentuales) pero reduce el porcentaje de varianza (en 0.001) y la especificidad (en 0.9 puntos porcentuales) en comparación con estar estudiando en una universidad actualmente.

Tabla 8

Estadísticos acerca de la calidad de los modelos de regresión logística para el éxito en 2017 por facultad.

Estadístico	FACYT	FAHU
	$\chi^2=5.265$	$\chi^2=8.114$
Hosmer y Lemeshow	gl=8	gl=8
	p=0.729	p=0.422
Sensibilidad	80.5%	81.5%
Especificidad	79.2%	60.7%
R2 de Cox y Snell	0.412	0.300
R2 de Nagelkerke	0.562	0.415
	$\chi^2=534.137$	$\chi^2=596.488$
Ómnibus	gl=1	gl=8
	p=0.000	p=0.000

Nota. Elaboración propia.

Éxito Académico en 2018

Para la construcción del modelo de regresión logística para predecir el éxito en 2018 de los estudiantes de la FACYT se incluyó a 1,020 estudiantes; de los cuales el 9% aprobó 12 o más cursos en ese año. Respecto al modelo para la FAHU, se incluyó a 1,705 estudiantes, de los cuales el 14% aprobó 12 o más cursos en ese año.

Tal como se observa en la Tabla 9, el éxito académico para los estudiantes de la FACYT, se ve favorecido por haber estado matriculado en otra universidad al momento de ser preseleccionado, obtener calificaciones de 70% o más en ese año, ser estudiante regular y haber sido exitoso en 2017. En cambio, el éxito académico para el segundo año académico se ve afectado negativamente por tener una edad de 19 a 30 años, haber estado trabajando al momento de la preselección, ser maestro de educación primaria y realizar un cambio de centro regional.

El éxito académico para estudiantes de la FAHU se ve favorecido por ser de sexo masculino, haber estudiado en la modalidad presencial en educación media, obtener calificaciones de 70% o más



en ese año, haber obtenido un puntaje en la escala de matemáticas (del test de aptitud académica) entre 400 y 500, ser estudiante regular y haber sido exitoso en 2017. Por otra parte, el hecho de cambiar de centro regional o de carrera afecta negativamente el éxito académico.

Tabla 9

Modelos de regresión logística para el éxito académico en 2018 por facultad.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
FACYT								
Edad de 19 a 24 años	-0.607	0.286	4.497	1	0.034	0.545	0.311	0.955
Edad de 25 a 30 años	-1.452	0.669	4.708	1	0.030	0.234	0.063	0.869
Trabaja	-1.259	0.365	11.906	1	0.001	0.284	0.139	0.580
Egresó de una escuela normal	-0.984	0.361	7.442	1	0.006	0.374	0.184	0.758
Estudia en alguna universidad	1.364	0.495	7.598	1	0.006	3.912	1.483	10.318
Cambió de centro de estudio	-1.907	0.648	8.675	1	0.003	0.148	0.042	0.528
Índice académico en 2017 igual o mayor a 70	2.794	0.319	76.518	1	0.000	16.344	8.740	30.566
Se matriculó en todos los períodos académicos	1.003	0.294	11.615	1	0.001	2.726	1.531	4.853
Aprobó 12 o más espacios pedagógicos en 2017	0.986	0.293	11.354	1	0.001	2.681	1.511	4.758
Constante	-4.060	0.356	129.886	1	0.000	0.017		
FAHU								
Masculino	0.526	0.180	8.493	1	0.004	1.692	1.188	2.410
Estudió en modalidad presencial en media	0.853	0.366	5.441	1	0.020	2.347	1.146	4.808
Realizó cambio de centro regional	-1.343	0.408	10.815	1	0.001	0.261	0.117	0.581
Realizó cambio de carrera	-1.336	0.413	10.457	1	0.001	0.263	0.117	0.591
Índice académico en 2018 igual o mayor a 70	2.166	0.221	96.162	1	0.000	8.724	5.659	13.451
Su puntaje en MATE está entre 400 y 500	0.373	0.165	5.127	1	0.024	1.452	1.051	2.006
Se matriculó en todos los períodos académicos	0.794	0.170	21.815	1	0.000	2.213	1.586	3.089
Aprobó 12 o más espacios pedagógicos en 2017	0.998	0.169	34.668	1	0.000	2.712	1.946	3.780
Constante	-5.026	0.428	138.152	1	0.000	0.007		

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 10 se muestran los estadísticos de calidad de los modelos de la Tabla 9. Ambos modelos son buenos para clasificar correctamente los casos de no éxito (sensibilidad entre 96% y

98%), pero muy poco efectivos para clasificar correctamente los casos de éxito, sobre todo el modelo para la FAHU (especificidad de 23.9%).

Tabla 10

Estadísticos acerca de la calidad de los modelos de regresión logística para el éxito en 2018 por facultad.

Estadístico	FACYT	FAHU
	$\chi^2=14.365$	$\chi^2=13.630$
Hosmer y Lemeshow	gl=8	gl=7
	p=0.073	p=0.058
Sensibilidad	98.1%	96.5%
Especificidad	41.3%	23.9%
R ² de Cox y Snell	0.202	0.193
R ² de Nagelkerke	0.445	0.351
	$\chi^2=230.208$	$\chi^2=336.550$
Ómnibus	gl=9	gl=8
	p=0.000	p=0.000

Nota. Elaboración propia.

Éxito Académico en 2019

El modelo de regresión logística para predecir el éxito en 2019 incluyó a 1,020 estudiantes que iniciaron en la FACYT, de los cuales el 5% aprobó 12 o más cursos en ese año. Para el modelo de la FAHU se incluyó a 1,705 estudiantes, de los cuales el 12% aprobó 12 o más cursos en ese año.

Para los estudiantes de la FACYT, el éxito académico se ve favorecido por ser de un grupo originario (o garífuna o negro inglés), haber estudiado en una universidad en el pasado, obtener calificaciones de 70% o más en ese año, ser estudiante regular y haber sido exitoso en 2018. En cambio, haber ingresado con una edad de 19 a 24 años, haber estado trabajando al momento de la preselección, ser maestro de educación primaria afecta negativamente el éxito académico. Al considerar el modelo de la FAHU, se encontró un impacto positivo al tener un ingreso familiar de más de 9,000 lempiras al momento de la preselección, haberse graduado en 2016, ser estudiante regular, obtener calificaciones de 70% o más en 2018 y en 2019 y ser exitoso en 2017 y en 2018. Por otra parte, tener hijos al momento de ser preseleccionado y realizar cambios de centro regional y de carrera son desfavorables al éxito académico (ver Tabla 11).

Tabla 11*Modelos de regresión logística para el éxito académico en 2019 por facultad.*

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
FACYT								
Edad de 19 a 24 años	-1.031	0.416	6.154	1	0.013	0.357	0.158	0.805
Pertenece a un grupo originario, garífuna o negro inglés	1.165	0.444	6.890	1	0.009	3.205	1.343	7.647
Trabaja	-1.985	0.654	9.211	1	0.002	0.137	0.038	0.495
Egresó de una escuela normal	-0.975	0.505	3.724	1	0.054	0.377	0.140	1.015
Estudió en alguna universidad	0.731	0.441	2.752	1	0.097	2.077	0.876	4.928
Índice académico en 2019 igual o mayor a 70	1.634	0.397	16.926	1	0.000	5.125	2.353	11.164
Se matriculó en todos los períodos académicos	2.005	0.479	17.484	1	0.000	7.423	2.901	18.996
Aprobó 12 o más espacios pedagógicos en 2018	1.372	0.385	12.732	1	0.000	3.944	1.856	8.380
Constante	-4.962	0.516	92.374	1	0.000	0.007		
FAHU								
Ingreso familiar de L. 6,001 a L. 9,000	0.563	0.220	6.529	1	0.011	1.756	1.140	2.704
Ingreso familiar de más de L. 12,000	0.628	0.256	6.021	1	0.014	1.874	1.135	3.095
Tiene hijos	-0.613	0.295	4.335	1	0.037	0.542	0.304	0.965
Recién graduado	0.764	0.279	7.524	1	0.006	2.147	1.244	3.706
De 1 a 2 años de haberse graduado	0.690	0.276	6.267	1	0.012	1.994	1.162	3.423
De 6 a 10 años de haberse graduado	0.812	0.355	5.228	1	0.022	2.252	1.123	4.516
Cambió de centro de estudio	-1.287	0.464	7.690	1	0.006	0.276	0.111	0.686
Cambió de carrera	-1.271	0.464	7.491	1	0.006	0.281	0.113	0.697
Se matriculó en todos los períodos académicos	0.872	0.200	19.089	1	0.000	2.392	1.618	3.538
Índice académico en 2018 igual o mayor a 70	0.855	0.252	11.565	1	0.001	2.352	1.437	3.851
Índice académico en 2019 igual o mayor a 70	2.569	0.328	61.442	1	0.000	13.052	6.866	24.812
Aprobó 12 o más espacios pedagógicos en 2017	0.484	0.199	5.938	1	0.015	1.622	1.099	2.394
Aprobó 12 o más espacios pedagógicos en 2018	1.177	0.199	34.898	1	0.000	3.244	2.196	4.794
Constante	-5.941	0.418	201.589	1	0.000	0.003		

Nota. Elaboración propia.

Los modelos anteriores son excelentes para identificar casos de no éxito para ambas facultades (sensibilidad entre 96% y 99%), pero no tanto para clasificar casos de éxito (especificidad cercana al 40%); lo cual se aprecia en la Tabla 12.



Tabla 12

Estadísticos acerca de la calidad de los modelos de regresión logística para el éxito en 2019 por facultad.

Estadístico	FACYT	FAHU
Hosmer y Lemeshow	$\chi^2=4.024$	$\chi^2=6.438$
	gl=8	gl=8
	p=0.855	p=0.598
Sensibilidad	98.9%	96.6%
Especificidad	39.1%	42.2%;
R ² de Cox y Snell	0.127	0.253
R ² de Nagelkerke	0.413	0.486
Ómnibus	$\chi^2=138.532$	$\chi^2=497.997$
	gl=8	gl=13
	p=0.000	p=0.000

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

El estudio de la trayectoria académica resulta relevante para las universidades, pues brinda información acerca de la eficiencia terminal y del comportamiento de los indicadores que la explican. Desafortunadamente, debido a que el comportamiento de las trayectorias reales se explica de manera multifactorial y a que estas pueden diferir substancialmente de las trayectorias teóricas, su estudio representa un verdadero reto.

En este estudio se encontró que un número reducido de variables del perfil de ingreso explica la trayectoria académica, y que la influencia de las mismas difiere por año académico y por facultad a la cual están adscritos los estudiantes. Sin embargo, a medida que se avanza en los años, las variables del desempeño académico de los años anteriores son fuertes predictores del éxito en el año siguiente.

El Perfil de Ingreso

1. Con relación al perfil de ingreso y condición de admisión, se encontró que el mayor porcentaje de estudiantes son mujeres, las cuales provienen de hogares más desfavorecidos económicamente, con mayor dependencia económica de los padres y con puntajes más bajos en las escalas del test de aptitud académica. Sin embargo, también se encontró que la variable sexo no tiene impacto importante en el éxito académico.

El Test de Admisión y el Rendimiento en FFE0301 y FFM1301

2. El test de aptitud académica, es predictor del desempeño en FFE0301 y FFM1301; a mayor puntaje en el test de aptitud académica mayor rendimiento, especialmente en FFM1301.

Las Trayectorias Académicas

3. Las trayectorias académicas reales de los estudiantes distan enormemente de las teóricas, principalmente debido a lo irregular de la matrícula en cada período académico por año, a la movilidad, la reprobación y al abandono. Algunos de estos indicadores no pueden ser explicados por las variables del perfil de ingreso. Sin embargo, el abandono después de tres años de estudio está explicado por variables relacionadas con la trayectoria en los años anteriores. Por otra parte, los estudiantes regulares presentan mejores indicadores relacionados con la trayectoria, lo cual implica mayor tasa de aprobación de cursos y menor tasa de reprobación, abandono y no presentarse; no obstante, los indicadores favorables tienen una tendencia decreciente a medida que se avanza en los años académicos.

Respecto al Éxito Académico

4. De las variables demográficas, sexo tiene muy poco impacto para explicar el éxito académico. La edad aparece más veces en los modelos, con influencia diferenciada por rango de edad y sin una tendencia. La identificación como mestizo, no saber con cuál grupo pertenece o identificarse con algún grupo originario (o garífuna o negro inglés) tiene una influencia poco uniforme en el éxito académico; aunque se destaca que identificarse en este último grupo tiene influencia positiva para los estudiantes de la FAHU.
5. Respecto a la condición económica al momento del ingreso, se puede decir que no existe un impacto tan importante en los indicadores relacionados con la trayectoria académica. La variable “Trabaja” aparece pocas veces como predictor, pero siempre con impacto negativo. Dependiendo económicamente solo aparece una vez y con impacto positivo si “depende de algún familiar”. Los rangos de ingreso aparecen únicamente en el modelo para la FAHU de 2019, siendo los mayores que L. 9,000 con un impacto positivo.
6. Con relación a los antecedentes académicos, tampoco se observa una tendencia clara. Haber egresado de una Escuela Normal tiene un impacto negativo para los estudiantes de la FACYT a partir del segundo año. Haber estudiado en una universidad en el pasado tiene un impacto negativo en el primer año para los estudiantes de ambas facultades, pero para los siguientes años no aparece de manera regular en los modelos. Haberse graduado de educación media en 2016 aparece dos veces con impacto positivo (para el modelo de la FACYT de 2017 y el de la FAHU de 2019).
7. Los buenos resultados en un año académico favorecen el éxito académico del año siguiente. Por ejemplo, no basta con aprobar los espacios pedagógicos para aumentar la probabilidad de éxito académico; es necesario obtener una calificación promedio igual o mayor que 70%.



8. Con relación a la condición de admisión, los puntajes en el test de aptitud académica no tienen un impacto importante en el éxito académico. El haber sido preseleccionado por la primera opción tiene un impacto positivo en el éxito académico del primer año en ambas facultades.

En este estudio se analizó el perfil de ingreso y la trayectoria académico de manera general para una cohorte, sin distinguir por carrera, centro regional ni modalidad. Se recomienda realizar estudios similares atendiendo estas variables, ya que podría ser de mayor utilidad para la toma de decisiones. Por otra parte, considerar la trayectoria desde la perspectiva cuantitativa implica un análisis global que no expresa en su totalidad las condiciones de la compleja situación de los estudiantes. En ese sentido, parece claro que para indagar con mayor profundidad en el tema de la trayectoria estudiantil se requiere complementar por medio de estudios con un enfoque cualitativo. Finalmente, de acuerdo con la literatura consultada, existen otros modelos estadísticos o matemáticos para el estudio de la eficiencia terminal y de las trayectorias académicas, así como otros enfoques para abordar estos estudios. Por ello, se recomienda fomentar estudios desde esta diversidad metodológica, a fin de lograr una mejor comprensión del fenómeno.

Referencias Bibliográficas

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Aguayo, M. (s.f.). *Cómo hacer una Regresión Logística con SPSS® “paso a paso”. (I)*. [Archivo PDF]. http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/216/2014/03/Regres_log_AGUAYO-otros.pdf
- Akinwande, M.O., Dikko, H.G. & Samson, A. (2015) Variance Inflation Factor: As a Condition for the Inclusion of Suppressor Variable(s) in Regression Analysis. *Open Journal of Statistics*, 5(7), 754-767. <http://dx.doi.org/10.4236/ojs.2015.57075>
- Arita, M. (2010). *Factores que inciden en los niveles de repitencia de las asignaturas de Sociología General e Historia de Honduras en la UNAH-VS*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras-VS. <https://tzibalnaah.unah.edu.hn/xmlui/bitstream/handle/123456789/146/T-MSc00043.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Báez, M. (2013). *Factores que determinan el desempeño académico en Zamorano*. Universidad Zamorano. <https://bdigital.zamorano.edu/bitstream/11036/1836/1/AGN-2013-T005.pdf>

- Berrios, M., Medina, A., Castillo, M., González, C. y Ramos, A. (2016). *Eficiencia terminal: problemática y propuesta de mejora para la carrera de turismo y hostelería desde la perspectiva estudiantil*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/VRIP/Eje%20investigacion/Investigaciones/Eficiencia%20Terminal_problematICA%20y%20propuesta%20de%20mejroa%20para%20la%20carrera%20de%20Hosteler%C3%ADa%20y%20Turismo.pdf
- Buela-Casal, G., Vadillo, Ó., Pagani, R., Bermúdez, M., Sierra, J., Zych, I. y Castro, Á. (2009). Comparación de los indicadores de la calidad de las universidades. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2), 9-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012947008>
- Castillo, J. y Martínez, J. (2016). *Percepción de los estudiantes de la carrera de educación comercial respecto a las causas internas y externas que inciden o no en la eficiencia terminal de la generación 2012-2015 de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán UPNFM sede Tegucigalpa, Honduras*. [Archivo PDF] <https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/VRIP/Eje%20investigacion/Investigaciones/Percepci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20Carrera%20de%20Educaci%C3%B3n%20Comercial%20respecto%20a%20la%20eficiencia%20terminal.pdf>
- Chain Revuelta, R., Cruz Ramirez, N., Martinez Morales, M. y Jacome Ávila, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-chain.html>
- Coordinación de Examen de Admisión (2019). El Proceso de Admisión en la UPNFM. Boletín No. 1.
- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1). <https://revistas.um.es/rie/article/view/96361>
- Fischer, R. y Repetto, A. (2002). Método de selección y resultados académicos: Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile. *Estudios Públicos*, (92), 229-250. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304093149/rev92_fischer.pdf
- García Robelo, O. y Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es.
- Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/40>



- Hosmer Jr, D. & Lemeshow, S. (1989). *Applied logistic regression*. John Wiley & Sons.
- Lago, D., Gamoba, A. y Monter, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 9(1), 157-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>
- López Suárez, A., Albíter Rodríguez, Á. y Ramírez Revueltas, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la educación superior*, 37(146), 135-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200009
- López, E. (1998). Tratamiento de la colinealidad en regresión múltiple. *Psicothema*, 10(2), 491-507. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=181>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES. Primera parte: Factores socioeconómicos. Factores académicos e institucionales. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_determinantes_desercion.pdf
- Olarte Moyano, J. (2020). Factores que predicen la permanencia estudiantil: análisis en un escenario de educación técnica. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(1), 25-38. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.02>
- Pérez Alcántara, B. (2017). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 345-371. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.291>
- Pérez Granados, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista electrónica de investigación y docencia*, (12). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1306>
- Pérez, S., Fiallos, Z., Rodríguez, D., Suazo, A., Flores, M., Ferrera, M. y Chinchilla, B. (2011). La eficiencia terminal en las carreras de pregrado de la modalidad presencial Sede Central de la UPNFM en las cohortes 2006 y 2007. *Revista Académica de Investigación y Postgrado-Edición Especial*, 151-159. <https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/VRIP/Revistas/Investigaci%C3%B3n%20y%20Postgrado%202011.pdf>
- Rodríguez Garcés, C y Padilla Fuentes, G. (2016). Trayectoria Escolar y Ranking: valoraciones y estrategias institucionales en el nuevo escenario de selección universitaria. *Revista Estudios Pedagógicos*, 62(3), 316-326. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400017>.

- Solórzano, M. (2005). *Análisis del proceso de selección de estudiantes a la carrera de Ingeniería Forestal de la Escuela Nacional de Ciencias Forestales (ESNACIFOR)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. <http://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/handle/12345678/134>
- Soria-Barreto, K. y Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 7(5), 41-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- Unidad de Medición de la Calidad de la Educación (2017). Seguimiento a indicadores educativos 2016: Plan de Nación 2010-2022. Y factores asociados al rendimiento académico. https://postgrado.upnfm.edu.hn/files/VRIP/VRIP%20POA/POA_2017/SEGUIMIENTO%20A%20INDICADORES%20EDUCATIVOS%202016.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (1992). Normas académicas de la educación superior. [Archivo PDF]. <https://des.unah.edu.hn/repositorio/normativa>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2018). *La Educación Superior de Honduras y sus Líneas Estratégicas de Desarrollo*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://des.unah.edu.hn/noticias/la-educacion-superior-de-honduras-y-sus-lineas-estrategicas-de-desarrollo>
- Velásquez de Zapata, C. (2013). *Criterios e Indicadores para Evaluar la Calidad de la Educación en Instituciones de Educación Superior*. [Archivo PDF]. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/velasquez_de_zapata_carmen.pdf
- Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(8), 59-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5523020>



¿Es el Tiempo de Reacción un Factor Diferenciador en el Rendimiento Académico? Un Estudio desde Kahoot

Is Reaction Time a Differentiating Factor in Academic Performance? A Study from Kahoot

Victor Eduardo Romero Cueva¹

Jimmy Rafael Landaburú Mendoza²

Marlyn Elizabeth Luna Romero³

Priscila Vanessa Señalín Aguirre⁴

Zayda Inés Luna Romero⁵

Resumen

Este estudio aborda la influencia del tiempo de reacción (*answer time*) sobre el puntaje obtenido (score) en un test de tipo conceptual aplicado a estudiantes universitarios desde la plataforma Kahoot. El procesamiento y análisis de datos fue realizado mediante el software IBM SPSS Statistics. Para efectuar la comparación entre grupos se aplicó un ANOVA de un factor, utilizando divisiones de terciles de la variable *answer time* con el fin de buscar diferencias en las medias de los sujetos que finalizaron el test de forma temprana, media y tardía. Además, se realizaron correlaciones entre las variables pertinentes para contribuir a esclarecer la relación existente. Se encontró que el tiempo de reacción es importante, pero no determinante de la calidad de las respuestas. Así pues, estos hallazgos son un considerable intento para entender los fundamentos de Learning Analytics, sobre todo en tiempos de pandemia, donde la transformación digital ha mostrado ser un aliado clave, por no decir el mejor.

Palabras clave: tiempo de respuesta, puntaje, kahoot, learning analytics, test

¹ romervic_18@hotmail.com. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Quito, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-7314-9357>

² jlandaburu@uteq.edu.ec. Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Quevedo, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-0327-343X>

³ marlyn.luna@ucuenca.edu.ec. Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-5547-6044>

⁴ psenalin@mgs.ecotec.edu.ec. Universidad Tecnológica Ecotec. <https://orcid.org/0000-0001-7531-4205>

⁵ zilr.2809@gmail.com. Universidad Técnica de Machala. Machala, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-1025-5475>

Recibido 1 de octubre de 2021 / Aceptado 22 de noviembre de 2021



Abstract

This study addresses the influence of reaction time (*answer time*) on the performance obtained (*score*) in a conceptual test applied to university students from the Kahoot platform. Data processing and analysis was performed using the IBM SPSS Statistics software. To make the comparison between groups, a one-way ANOVA was carried out, using tertile divisions of the *answer time* variable in order to look for differences in the means of the subjects who completed the test early, mid, and late. In addition, correlations were made between the relevant variables to help clarify the existing relationship. Answer time was found to be important, but not determinant of the quality of responses. Thus, these findings are a considerable attempt to understand the fundamentals of Learning Analytics, especially in times of pandemic, where digital transformation has proven to be a key ally, if not the best.

Keywords: response time, score, kahoot, learning analytics, test

Introducción

Los desafíos de la instrucción remota son numerosos y van más allá de lo que se ha visto hasta ahora a causa del Covid-19, pues para Rodríguez y Luzardo (2020), uno de los mayores retos ha sido la evaluación de aprendizajes en el contexto de la virtualidad. Prácticamente todos los docentes universitarios, independientemente de la cátedra asignada, han aplicado exámenes a distancia a través de las diferentes plataformas virtuales, ante lo cual cabe plantearse la cuestión de si otorgaron el tiempo adecuado para que los examinados contesten los reactivos.

Para el BID (2020), la evaluación virtual presenta diferencias con la presencial, por lo que se genera la necesidad de desarrollar otras metodologías que respondan al contexto. Considerando que en Latinoamérica la formación y experiencia en la docencia virtual son relativamente escasas, se ha producido una deficiencia en las normativas y legalidad que cobijan los métodos de evaluación.

Como era de esperarse, la nueva modalidad ha generado preocupación en los diferentes campus universitarios. Según Nguyen, Keuseman, y Humston (2020), el cierre de los establecimientos favorece los comportamientos asociados hacia la deshonestidad académica, pues el 70 % de los estudiantes universitarios ha admitido haber hecho trampa en los exámenes online. De igual forma, Balderas y Caballero-Hernández (2020) consideran que el cambio de la educación presencial a lo virtual plantea amenazas adicionales como el fraude académico durante los procesos de evaluación. Por si fuera poco, una buena parte de los estudiantes exige que las pruebas sean asincrónicas y se les asigne más tiempo para completarlas.



De ahí que surja la necesidad de reinventar nuevos modelos de evaluación educativa que conjuguen la integridad académica con el aprendizaje online, donde el formato de la prueba y el límite de tiempo merezcan la atención de las partes involucradas, en particular sobre el tiempo de reacción o respuesta, que puede suponer un factor mucho más importante de lo que se pensaba antes de la pandemia.

Paralelo a esto, se produjo una serie de interrogantes que buscan clarificar la influencia del tiempo sobre el rendimiento académico en materia de evaluaciones virtuales: ¿Qué tipo de relación existe entre el tiempo que le toma a un estudiante contestar una prueba y el puntaje obtenido en la misma? ¿Cómo aprovechar el estudio de la relación tiempo-puntaje para promover la integridad académica? ¿Cuán pertinente es el uso de la tecnología educativa en el momento de la evaluación?

Si bien este trabajo es una respuesta a las demandas de la nueva era digital en la educación, también provee herramientas prácticas que facilitan alternativas eficaces a un problema latente a nivel de Latinoamérica, particularmente en Ecuador, como lo es la deshonestidad académica, muy posiblemente acrecentada durante las evaluaciones virtuales.

Así, por ejemplo, Flores Hinostroza et al. (2021), muestran que ciertamente hay un aumento de los niveles de fraude durante la pandemia de Covid-19 y por ello consideran que este fenómeno ha penetrado en todos los niveles de educación superior, especialmente para los exámenes virtuales, por lo cual hay que diseñar estrategias que permitan menos espacio para el engaño académico.

Otros estudios, como el de Montejo Bernardo (2020), revelaron asimismo un ligero incremento de las notas obtenidas durante el periodo de confinamiento que, es cuando se ofreció el método de evaluación no presencial. Cabe señalar que su estudio no asocia los resultados a posibles comportamientos indebidos por parte de los estudiantes, sino más bien al hecho de que la modalidad virtual permite mejorar el dominio de los contenidos, siempre y cuando se asigne una mayor cantidad de trabajo autónomo. Sin embargo, deja claro que el método de evaluación no presencial ofrece pocas garantías de integridad académica por lo cual resulta importante el ajuste del tiempo.

A este respecto, el sector de la educación ha venido improvisando soluciones para intentar mantener el normal funcionamiento de su sistema, pero aún falta mucho por hacer, principalmente en materia de evaluación. En el trabajo de García-Peñalvo et al. (2020), se presenta una hoja de ruta indicativa para el proceso de evaluación online, pero se deja en claro que no cubre todas las situaciones que pueden producirse en el contexto digital.

Por un lado, está la posibilidad de utilizar métodos de supervisión remota (E-proctoring) y, por el otro, existe más bien la oportunidad de proteger la integridad académica sin que esta sea invasiva. Es aquí donde cobra una notable importancia Kahoot, un recurso tecnológico, que de aprovecharse adecuadamente facilitaría la promoción de la integridad académica, pero para ello es necesario entender primero la influencia del tiempo sobre el rendimiento de los estudiantes.

Discusión Teórica

Ahora bien, como es sabido por todos, la tecnología está avanzando a pasos agigantados en el mundo de hoy y con ella también lo ha hecho la educación. Para los fines de esta investigación, se presenta una descripción precisa de lo que la tecnología educativa brinda en términos de evaluación, sumado a que la aplicación de Learning Analytics –en palabras de (Rojas-Castro, 2017)– se está consolidando como un esfuerzo destinado a la mejora de las decisiones educacionales. Por ello, también es menester analizar a fondo las diferentes perspectivas sobre el impacto que genera el uso del tiempo sobre los resultados académicos que, por cierto, es la temática central de este trabajo.

Así pues, todo este bagaje tecnológico ha propiciado la incorporación de los CRS (Classroom Response Systems) en la enseñanza remota, especialmente en el ámbito de la evaluación, que, por ejemplo, representan un gran soporte para desarrollar cuestionarios y encuestas. Otros autores como Perea Moreno (2018) también les llama Sistemas de Respuesta Interactiva y asegura que además de favorecer el aprendizaje, dichos recursos aumentan la competitividad en el aula.

Algunas plataformas de este tipo que destacan en la actualidad son: Quizlet, Quizizz, Socrative y Kahoot. Esta última es precisamente la más utilizada a nivel mundial, como se señala en el trabajo de Wang y Tahir (2020), y la elegida para la experiencia de investigación que se presenta más adelante. Además de ello, Kahoot provee reportería⁶ que, como explican Engelhardt y Goldhammer (2019), “information about the time test-takers spend on each task is available by default nowadays in computer-based assessments”. Es decir, en la actualidad existe la posibilidad de aprovechar la data que se genera en las plataformas, en este caso del tiempo de respuesta ocupado para determinada evaluación.

La mayoría de los estudios, antiguos y contemporáneos, coinciden en que existe cierta relación entre tiempo y rendimiento académico, independientemente de si esa relación es o no lineal, tal como lo indica en su manuscrito Terranova (1972). En este sentido, es lógico pensar que aquellos estudiantes que obtienen puntajes más altos sean también quienes culminan más rápido la actividad en cuestión, por ejemplo, una evaluación sumativa.

⁶ Reportes automáticos que ciertas plataformas ofrecen para seguimiento y evaluación de resultados



Hay autores como Paul y Rosenkoetter (1980) que, si bien confirman esta asociación existente, también revelan que la magnitud de correlación entre puntaje y tiempo es bastante débil.

Desde otra perspectiva, Landrum, Carlson y Manwaring (2009) pudieron constatar que el tiempo de finalización de una prueba a veces se correlaciona negativamente con el rendimiento de la prueba, pero no de manera consistente. A esto, agregaron que la edad de los estudiantes se correlacionó positivamente con el tiempo de finalización de la prueba.

Un estudio de Weber, Bohnen y Smith (2011) acerca de la relación entre la nota que un estudiante recibe en determinado examen y el tiempo que le toma completarlo, encontró que quienes lo hicieron en el mediano tiempo tendían a rendir mejor que aquellos que culminaban de forma temprana o tardía.

Por otro lado, De Paola y Gioia (2016) demostraron que el tener que realizar una prueba bajo la presión del tiempo reduce la calificación que obtienen los estudiantes, además de que las diferencias de género resultan ser grandes en magnitud y estadísticamente significativas.

En la investigación de Verleger (2016), se concluyó que no hay razón para creer que el tiempo adicional de un examen derivará en un rendimiento considerablemente mejor. En otras palabras, no existe una relación significativa entre dar tiempo adicional a los estudiantes y aumentar las calificaciones de los exámenes.

De este modo, la literatura científica revisada permite adentrarse en las distintas particularidades surgidas en el estudio del problema en mención, lo cual no solo es importante para el diseño metodológico del presente trabajo, sino que también reseña brevemente la evolución de una temática poco estudiada a lo largo del tiempo.

Metodología de Investigación

Diseño

Si bien esta investigación se clasificó de carácter exploratorio-diagnóstico, la posibilidad de utilizar reportería permitió que su alcance fuese también correlacional y explicativo.

Materiales y Métodos

Para este estudio, se hizo un muestreo intencional (no probabilístico) en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), donde participaron estudiantes que tenían características similares –esto es, todos ellos cursaban el mismo semestre académico (primer ciclo) y habían sido

previamente entrenados en el manejo y funcionamiento de Kahoot. Además, cabe resaltar que esta fue una actividad culminante en el semestre posterior al que coincidió con el inicio de la pandemia.

De esta forma, fue posible estudiar la influencia del tiempo de respuesta (*answer time*) sobre el puntaje obtenido (*score*) en un test de tipo conceptual (Desarrollo de Habilidades del Pensamiento) que comprendió 15 preguntas, cada una con una duración máxima de 20 segundos. Este test (examen final) fue aplicado desde la plataforma Kahoot, que de hecho fue la herramienta online utilizada para la recolección de datos.

Procesamiento y Análisis de la Información

Una vez llevada a cabo la evaluación, se procede a descargar el reporte, el cual es un libro de Excel que viene en formato.xlsx, en donde se muestra una hoja de cálculo denominada *RawReportData*. Esta hoja presenta las variables indicadas en la Figura 1, de las cuales *Total Score* (points), *Score without Answer Streak Bonus* (points) y *Answer Time* (seconds) son de interés para este estudio.

Luego, para el procesamiento de los datos extraídos de Kahoot se utilizó principalmente el software IBM SPSS Statistics. En un primer análisis se obtuvieron los estadísticos descriptivos. Para efectuar la comparación entre grupos se realizó un ANOVA de un factor, utilizando divisiones de terciles de la variable *answer time* con el fin de buscar diferencias en las medias de los sujetos que finalizaron el test de forma temprana, media y tardía.

Figura 1

Data descargada

	Correct	Incorrect	Score (points)	Score without Answer Streak Bonus (points)	Current Total Score (points)	Answer Time (%)	Answer Time (seconds)
1							
2	1	0	550	550	550	90.00%	18,0
3	0	1	0	0	0	95.00%	19,0
4	0	1	0	0	0	89.00%	17,8
5	0	1	0	0	0	57.00%	11,4
6	1	0	598	598	598	80.50%	16,1
7	0	1	0	0	0	82.00%	16,4
8	0	1	0	0	0	84.00%	16,8
9	0	1	0	0	0	80.00%	16,0
10	1	0	610	610	610	78.00%	15,6
11	1	0	830	830	830	34.00%	6,8
12	1	0	948	848	1498	30.50%	6,1

Nota. Fuente: Kahoot/Excel – Captura de pantalla.



Por otra parte, también se realizaron correlaciones entre las variables mencionadas para contribuir a esclarecer la relación existente.

Resultados

Influencia del Tiempo sobre el Puntaje

Resultados Descriptivos

En esta sección del trabajo se hace hincapié en que puede existir cierta asociación entre tiempo y puntaje. Por esta razón, *Total Score* (points) –el puntaje obtenido– se presenta como la variable dependiente (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descriptivos de la variable dependiente

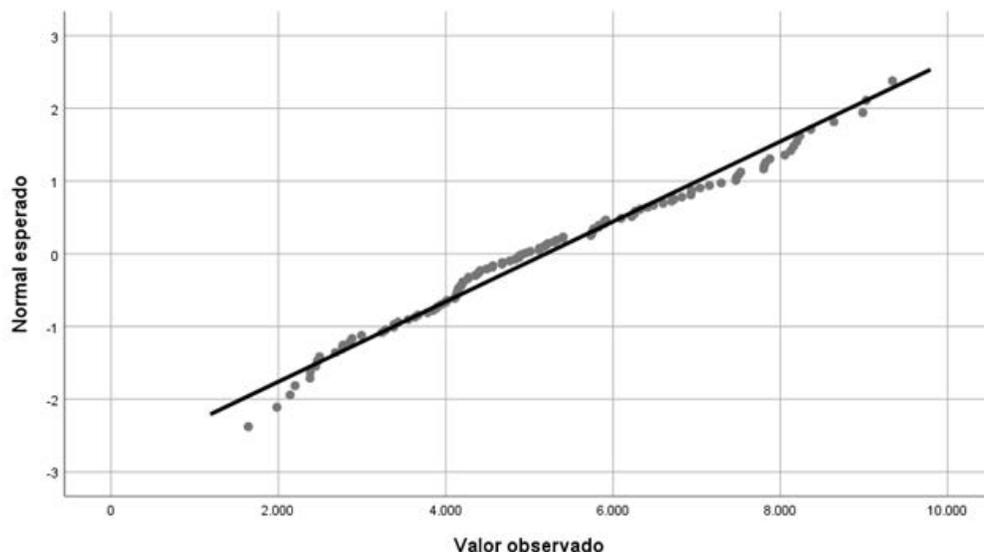
Variable	Estadístico		Desv. Error		
Total Score (points)	Media		5195,59	170,034	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4858,72		
		Límite superior	5532,46		
	Media recortada al 5%		5167,34		
	Mediana		4934,00		
	Varianza		3295926,174		
	Desv. Desviación		1815,469		
	Mínimo		1640		
	Máximo		9341		
	Rango		7701		
	Rango intercuartil		2525		
	Asimetría		,265		,226
	Curtosis		-,688		,449

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa una buena aproximación a la normalidad de la variable dependiente Total Score (points). Es decir, los cuantiles muestrales (Valor observado) parecen ajustarse razonablemente a los cuantiles teóricos (Normal esperado). No obstante, con el fin de aumentar la rigurosidad, se recurre a procedimientos analíticos.

Figura 2

Gráfico Q-Q normal de Total Score (points)



Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Como se advirtió antes, se utilizó una prueba estadística para el respectivo contraste de hipótesis. Aquí, como se sabe, se dispone de la prueba Kolmogorov-Smirnov (No Paramétrica) para la normalidad. En la Tabla 2, se puede observar que la probabilidad asociada desde la perspectiva de la hipótesis nula (de normalidad) es 0,076. Por tanto, se acepta dicha hipótesis.

Tabla 2

Pruebas de normalidad

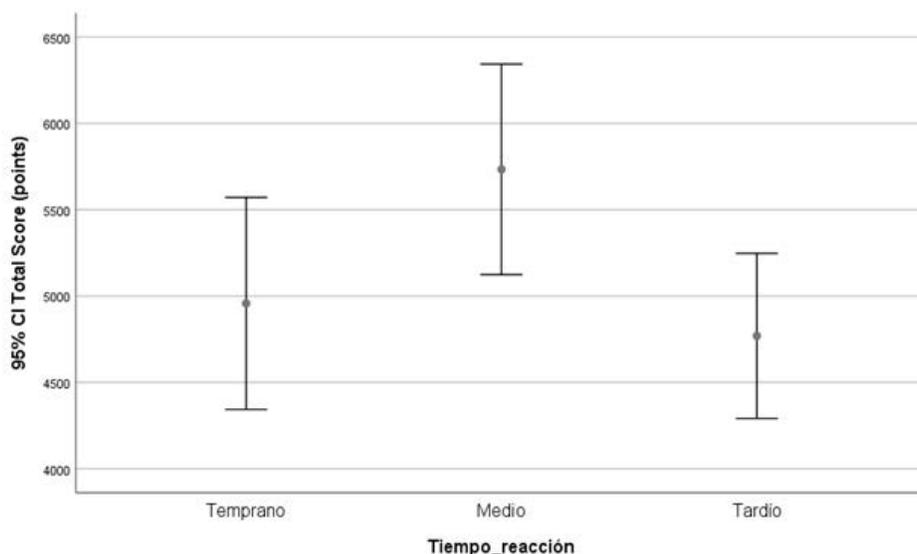
Variable	Pruebas de hipótesis					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total Score (points)	,079	114	,076	,977	114	,050

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

En la Figura 3 puede observarse que las barras de error se solapan, lo cual podría hacer pensar que no existe diferencia significativa entre los valores medios de los grupos estudiados. Sin embargo, hay que evaluarlo a través de procedimientos analíticos, como la prueba ANOVA.



Figura 3*Barras de error*

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Como se mencionó en la metodología, la variable answer time, al ser de naturaleza continua (medida en segundos), tuvo que ser categorizada a través de divisiones de terciles (ver Tabla 3). Por ello, es que se presenta el tiempo en forma de tres nuevas categorías: temprano, medio, tardío. Esto, con el fin de facilitar el análisis ANOVA.

Tabla 3*Descriptivos de la variable categorizada*

Categorías Total Score (points)	N	Media	Desv. Desviación	Desv. error	95% de intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Temprano	38	4957,18	1867,217	302,903	4343,45	5570,92	1640	8364
Medio	43	5733,56	1980,199	301,977	5124,14	6342,97	1983	9341
Tardío	33	4769,12	1347,950	234,648	4291,16	5247,08	2493	7825
Total	114	5195,59	1815,469	170,034	4858,72	5532,46	1640	9341

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

La Tabla 4 provee información importante para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres grupos.

H0: las medias de los grupos son iguales. $\mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k$

H1: alguna de las medias es distinta. $\mu_i \neq \mu_j$ para algún i y j

En este caso, dado el nivel de significancia mostrado, se rechaza la hipótesis nula y se confirma que hay al menos dos medias grupales que son diferentes entre sí. Es decir, al menos una de las variables independientes influye en la respuesta Y (Score).

Tabla 4

Prueba ANOVA

Total Score (points)

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	20606331,792	2	10303165,896	3,251	,042
Dentro de grupos	351833325,830	111	3169669,602		
Total	372439657,623	113			

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Ahora bien, para conocer qué grupos específicos son diferentes, se realizan pruebas de comparación múltiple post hoc indicadas en la Tabla 5.

Tabla 5

Pruebas Post-hoc

Variable dependiente: Total Score (points)

Pruebas	(I)Tiempo de reacción	(J)Tiempo de reacción	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	Temprano	Medio	-776,374	396,391	,127	-1718,03	165,28
		Tardío	188,063	423,631	,897	-818,30	1194,42
	Medio	Temprano	776,374	396,391	,127	-165,28	1718,03
		Tardío	964,437	412,024	,054	-14,35	1943,23
	Tardío	Temprano	-188,063	423,631	,897	-1194,42	818,30
		Medio	-964,437	412,024	,054	-1943,23	14,35

Continúa Tabla 4

Pruebas	(I)Tiempo de reacción	(J)Tiempo de reacción	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games-Howell	Temprano	Medio	-776,374	427,715	,171	-1798,13	245,39
		Tardío	188,063	383,157	,876	-730,36	1106,48
	Medio	Temprano	776,374	427,715	,171	-245,39	1798,13
		Tardío	964,437 *	382,427	,036	49,52	1879,35
	Tardío	Temprano	-188,063	383,157	,876	-1106,48	730,36
		Medio	-964,437 *	382,427	,036	-1879,35	-49,52

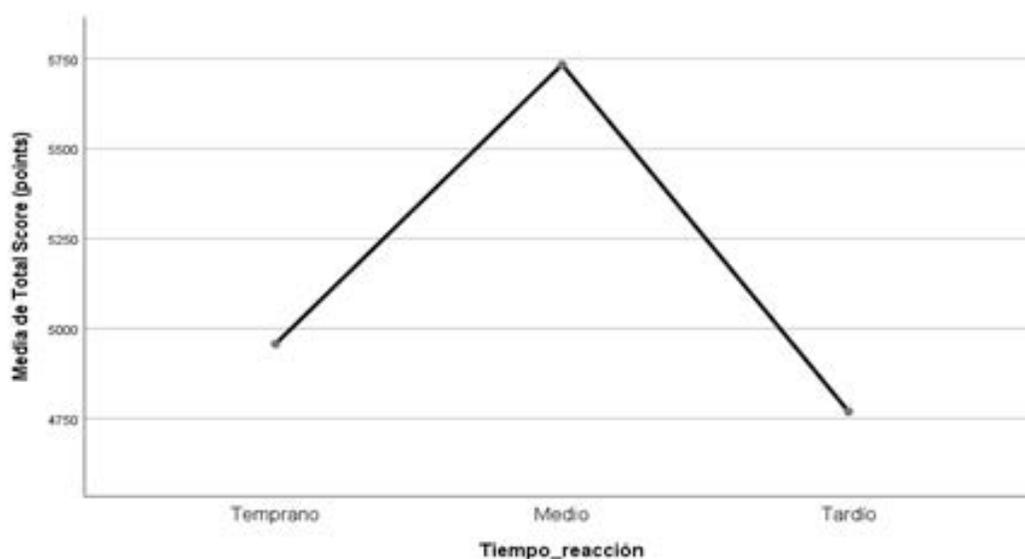
*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Se observa que básicamente hay diferencias en el rendimiento (score) entre los sujetos que completaron el test de forma media y tardía, lo que también puede comprobarse mediante el gráfico de medias que se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Gráfico de medias



Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Resultados Correlaciones

Es importante conocer que para este análisis se seleccionó la variable *Score without Answer Streak Bonus (points)* para evitar cualquier tipo de sesgo en los resultados, puesto que Kahoot calcula los puntos obtenidos de una forma muy particular:

- Todas las preguntas valen 1000 puntos si son respondidas por debajo de 0.5 segundos.
- Para calcular los puntos se utiliza la fórmula:

Redondear $(1000 * (1 - (([\text{tiempo de respuesta}] / [\text{tiempo predefinido}] / 2)))$.

Es decir, al utilizar esta variable, se evita correlacionar el tiempo (en segundos) con puntajes compuestos por alguna bonificación extra.

Los descriptivos presentados en las Tablas 6 y 7, muestran diferentes rendimientos y tiempos de reacción, lo cual permite aproximar qué preguntas podrían resultar fáciles o difíciles.

Por ejemplo, la pregunta dos (**2 Quiz**) se podría considerar muy fácil, puesto que, en promedio, es aquí donde los sustentantes logran el puntaje más alto utilizando el menor tiempo posible. Cosa que no ocurre con la pregunta nueve (**9 Quiz**) donde, en promedio, los sustentantes ocupan el mayor tiempo posible y obtienen uno de los puntajes más bajos.

Sin intentar profundizar en estos comportamientos, puesto que para eso existe la psicometría, se busca mostrar al docente una forma accesible de valorar preguntas del tipo conceptual.

Tabla 6

Descriptivos por pregunta 1-8

Question Number	Variable	Media	Desv. Desviación	N
1 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	271,98	371,326	144
	Answer Time (seconds)	11,579	6,5245	144
2 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	756,40	306,914	144
	Answer Time (seconds)	5,456	3,8576	144
3 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	358,10	402,393	144
	Answer Time (seconds)	10,449	5,4030	144
4 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	377,50	405,273	144
	Answer Time (seconds)	10,210	5,7313	144

Continúa Tabla 6

Question Number	Variable	Media	Desv. Desviación	N
5 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	369,15	384,863	144
	Answer Time (seconds)	10,206	5,1252	144
6 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	507,72	379,390	144
	Answer Time (seconds)	9,699	4,6183	144
7 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	247,10	344,944	144
	Answer Time (seconds)	11,007	4,9096	144
8 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	227,62	324,357	144
	Answer Time (seconds)	13,140	4,9435	144

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Tabla 7

Descriptivos por pregunta 9-15

Question Number	Variable	Media	Desv. Desviación	N
9 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	218,86	315,604	144
	Answer Time (seconds)	14,465	4,6650	144
10 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	334,75	342,425	144
	Answer Time (seconds)	13,815	4,2122	144
11 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	325,34	349,541	144
	Answer Time (seconds)	13,626	4,7440	144
12 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	341,98	341,622	144
	Answer Time (seconds)	14,287	4,3425	144
13 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	152,61	303,187	144
	Answer Time (seconds)	12,189	4,9064	144
14 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	456,57	376,195	144
	Answer Time (seconds)	11,426	5,5709	144
15 Quiz	Score without Answer Streak Bonus (points)	174,57	320,581	144
	Answer Time (seconds)	11,628	5,2440	144

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Los resultados en las Tablas 8, 9, 19 y 11, muestran una relación negativa entre las dos variables de todas las preguntas analizadas que, era algo que se esperaba. Además, casi todas las correlaciones resultan ser significativas (<0.05), con excepción de las preguntas siete (**7 Quiz**) y ocho (**8 Quiz**). Respecto a los coeficientes, si bien no son tan altos, tampoco puede decirse que sean extremadamente bajos, lo cual tal vez se deba al tamaño de la muestra. En definitiva, existe cierta asociación entre las dos variables estudiadas.

Tabla 8*Correlaciones por pregunta 1-4*

Question Number		Score without Answer Streak Bonus (points)	Answer Time (seconds)
1 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,292**
	Sig.(bilateral)		,000
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,292**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	144	144
2 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,418**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,418**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	144	144
3 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,451**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,451**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	144	144
4 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,423**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,423**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	144	144

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.



Tabla 9*Correlaciones por pregunta 5-8*

Question Number			Score without Answer Streak Bonus (points)	Answer Time (seconds)
5 Quiz		Correlación de Pearson	1	-,169*
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig.(bilateral)		,042
		N	144	144
		Correlación de Pearson	-,169*	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,042	
		N	144	144
6 Quiz		Correlación de Pearson	1	-,367**
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig. (bilateral)		,000
		N	144	144
		Correlación de Pearson	-,367**	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,000	
		N	144	144
7 Quiz		Correlación de Pearson	1	-,001
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig. (bilateral)		,986
		N	144	144
		Correlación de Pearson	-,001	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,986	
		N	144	144
8 Quiz		Correlación de Pearson	1	-,085
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig. (bilateral)		,311
		N	144	144
		Correlación de Pearson	-,085	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,311	
		N	144	144

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Tabla 10*Correlaciones por pregunta 9-12*

Question Number		Score without Answer Streak Bonus (points)	Answer Time (seconds)
9 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,192*
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig.(bilateral)	,021
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,192*	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,021
	N	144	144
10 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,259**
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig. (bilateral)	,002
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,259**	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,002
	N	144	144
11 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,306**
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig. (bilateral)	,000
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,306**	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,000
	N	144	144
12 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,351**
	Score without Answer Streak Bonus (points)	Sig. (bilateral)	,000
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,351**	1
	Answer Time (seconds)	Sig. (bilateral)	,000
	N	144	144

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Tabla 11*Correlaciones por pregunta 13-15*

Question Number		Score without Answer Streak Bonus (points)	Answer Time (seconds)
13 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,228**
	Sig.(bilateral)		,006
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,228**	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	144	144
14 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,437**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,437**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	144	144
15 Quiz	Correlación de Pearson	1	-,207*
	Sig. (bilateral)		,013
	N	144	144
	Correlación de Pearson	-,207*	1
	Sig. (bilateral)	,013	
	N	144	144

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. Fuente: SPSS – Elaboración propia.

Conclusiones

En este trabajo, se muestra que los tiempos de respuesta proveen información sobre el pensamiento de los estudiantes al evaluar contenidos conceptuales. Para esta población estudiantil, las respuestas incorrectas toman en promedio más tiempo que las respuestas correctas, considerando que aquellas respuestas incorrectas rápidas sugieren concepciones alternativas automáticas. Dicho de otra forma, encontramos una relación velocidad-precisión invertida porque las respuestas correctas se dan más rápido que las incorrectas.

Tomados en conjunto, estos hallazgos suponen que los tiempos de respuesta pueden ayudar a estimar la duración de una tarea en particular, más todavía en estos tiempos donde la educación virtual está en pleno crecimiento. Así pues, esta investigación también es una crítica hacia la sobreutilización del tiempo asignado para las pruebas en línea, particularmente las de tipo selección múltiple. Pues a pesar de las ventajas de esta nueva modalidad, es probable que pronto haya que realizar ajustes para proteger la integridad académica.

Asimismo, los resultados obtenidos no distan mucho de los conseguidos en estudios anteriores, pues, aunque tiempo y puntaje (rendimiento académico) no presenten correlaciones altas, su relación negativa permite comprender cómo operan los estudiantes en contextos virtuales, sobre todo a la hora de la evaluación. Esto podría justificar el hecho de que no es conveniente asignar más tiempo del que se requiere para un examen donde se evalúan contenidos conceptuales, como en este caso.

Finalmente, también está claro que la practicidad de Kahoot lo sitúa como uno de los mejores CRS del mercado, por su gratuidad, versatilidad y la disponibilidad de reportes para el análisis respectivo. Por ello, su utilización durante las evaluaciones representa una oportunidad para promover la integridad académica, ya que, al generar competencia con límite de tiempo, contribuye a disminuir los comportamientos de deshonestidad académica.

Recomendaciones

- Es importante recordar que estos hallazgos responden a la población bajo estudio, se debe tener cuidado de no generalizar demasiado, en el caso de que se desee extrapolar a otra institución.
- La relación tiempo-puntuación es un fenómeno poco estudiado en Latinoamérica, se debería poner más énfasis en esto para entender ciertos comportamientos, principalmente los vinculados a la actividad académica.
- Si bien Kahoot ha mostrado ser un aliado durante las evaluaciones virtuales, hay que procurar no caer en la sobreutilización, pues podría volverse monótono y vulnerable.
- En este trabajo se ha visto la importancia de medir los procesos académicos. Por ello, las instituciones educativas deberían otorgar relevancia a la usabilidad de los datos, pues es bien sabido que no solo Kahoot facilita la reportería, hay otros recursos que también permiten hacerlo.



Referencias Bibliográficas

- Balderas, A., & Caballero-Hernández, J. A. (2020). Analysis of Learning Records to Detect Student Cheating on Online Exams: Case Study during COVID-19 Pandemic. *TEEM'20: Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Salamanca: Association for Computing Machinery.
- BID. (20 de Mayo de 2020). *Banco Interamericano de Desarrollo*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- De Paola, M., & Gioia, F. (2016). Who Performs Better under Time Pressure? Results from a field. *Journal of Economic Psychology*, 37–53.
- Engelhardt, L., & Goldhammer, F. (2019). Validating Test Score Interpretations Using Time Information. *Frontiers in Psychology*, 1-18.
- Flores Hinostroza, E. M., Mendoza, D. J., Castillo Pinos, K. M., & Gonzalez Sanchez, J. F. (2021). Análisis del nivel de plagio de los resultados de los exámenes online Y Su Correlación Con Los Trabajos De Titulación De Pregrado. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, 1-14.
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 1-26.
- Landrum, R. E., Carlson, H., & Manwaring, W. (2009). The relationship between time to complete a test. *Psychology Learning and Teaching*, 53-56. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2009.8.2.53>
- Montejo Bernardo, J. (2020). Exámenes no presenciales en época del COVID-19 y el temor al engaño. Un estudio de caso en la Universidad de Oviedo. *Magister*, 102-110. doi:<https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.102-110>
- Nguyen, J. G., Keuseman, K. J., & Humston, J. J. (2020). Minimize Online Cheating for Online Assessments During COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3429-3435. doi:10.1021/acs.jchemed.0c00790
- Paul, C. A., & Rosenkoetter, J. (1980). The Relationship between the Time Taken to Complete an Examination and the Test Score Received. *Teaching of Psychology*, 108-109.
- Perea Moreno, A. J. (2018). El uso de los sistemas de respuesta interactiva como herramienta para favorecer el aprendizaje proactivo en Ingeniería. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 91-96.

- Rodríguez Morales, P., & Luzardo Verde, M. (2020). Cómo asegurar evaluaciones válidas y detectar falseamiento en pruebas a distancia síncronas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 2.
- Rojas-Castro, P. (2017). Learning Analytics: Una revisión de la literatura. *Educación y Educadores*, 20(1), 106-127. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83449754006.pdf>
- Terranova, C. (1972). Relationship between Test Scores and Test Time. *The Journal of Experimental Education*, 81-83. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/20157287>
- Verleger, M. A. (2016). Just Five More Minutes: The Relationship Between Timed and Untimed Performance on an Introductory Programming Exam. 2016 ASEE Annual Conference & Exposition. New Orleans, Louisiana. Obtenido de <https://peer.asee.org/just-five-more-minutes-the-relationship-between-timed-and-untimed-performance-on-an-introductory-programming-exam>
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 1-15.
- Weber, J. E., Bohnen, H., & Smith, J. A. (2011). One More Time: The Relationship Between Time Taken to Complete an Exam and the Grade Received. En BUSINESS RESEARCH YEARBOOK (Vol. XVIII, págs. 301-306). Beltsville: International Graphics. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Paloma-Turnes/publication/292762859_Developing_NFC_based_applications_and_services_Innovation_and_Research_Directions/links/5d8065a0458515fca16e02b8/Developing-NFC-based-applications-and-services-Innovation-and-Researc



Aprendizaje Reflexivo y Lectura Crítica: Procesos Necesarios para la Formación de Ciudadanos Competentes

Reflective Learning and Critical Reading: Necessary Processes for the Formation of Competent Citizens

Jesús Alfredo Morales Carrero¹

Resumen

Esta investigación plantea la vinculación entre el aprendizaje reflexivo y la lectura crítica, como procesos estrechamente relacionados que no solo posibilitan el desarrollo cognitivo sino que propician la sensibilización del ciudadano hacia el uso del conocimiento como recurso necesario para la construcción de alternativas de bienestar que dimensionen la vida colectiva, garantizando la inclusión social, la transformación de objetivos individuales en colectivos, mediante el uso del diálogo simétrico y, la disposición para ejercer una ciudadanía activa y competente, en la que el compromiso mutuo emerja como resultado de interacción crítica con una realidad compleja y cambiante, que demanda la integración protagónica para consolidar relaciones funcionales y el establecimiento de vínculos personales sólidos a partir de los cuales tomar decisiones y escoger alternativas idóneas que reflejen los ideales democráticos. Se concluye, que es necesario promover experiencias formativas que privilegien el aprendizaje reflexivo y la lectura crítica, como procesos vinculados al ejercicio pleno de la ciudadanía.

Palabras clave: aprendizaje reflexivo, lectura crítica, formación ciudadana, competencias, participación.

Abstract

This research raises the link between reflective learning and critical reading is proposed as closely related processes that not only enable cognitive development but also promote citizen awareness towards the use of knowledge as a necessary resource for the construction of well-being alternatives that dimension collective life, guarantee social inclusion, the transformation of individual goals into collective ones, through the use of symmetrical dialogue and the willingness to exercise an

¹ lectoescrituraula@gmail.com. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>



active and competent citizenship, in which mutual commitment emerges as a result of critical interaction with a complex and changing reality, that demands the leading integration to consolidate functional relationships and the establishment of solid personal ties from which to make decisions, as well as to choose suitable alternatives that reflect democratic ideals. It is concluded that it is necessary to promote training experiences that privilege reflective learning and critical reading, as processes linked to the full exercise of citizenship.

Keywords: reflective learning, critical reading, citizenship training, competencies, participation.

Introducción

El desarrollo de la convivencia en sociedad se ha consolidado como una idea trascendental, así como cometido de la educación en general, por entrañar la posibilidad de lograr cometidos asociados con la calidad de vida y el bienestar integral. Como un modo de lograr tales propósitos la educación en la actualidad ha reconsiderado la necesidad de involucrar en la formación para la ciudadanía la promoción de la participación en experiencias significativas en las que el sujeto logre adoptar con compromiso mayores niveles de autonomía y responsabilidad en los asuntos de todos. Esto según Pérez (2004), tiene un nexo importante con el aprendizaje reflexivo y la lectura, procesos intelectuales a los que se le atribuye el potencial para “la formación del ciudadano y la construcción de la democracia” (p. 72).

Es así, que leer para fomentar el aprendizaje reflexivo toma especial importancia, por el hecho de posibilitar la disposición del pensamiento para comprender el mundo, descubriendo relaciones en función de las cuales construir explicaciones y posibles líneas de actuación que garanticen la transformación de la realidad; operar de esta manera refiere a la formación para el ejercicio de la ciudadanía competente, en la que el sujeto como agente pensante se convierta en protagonista de cambios fundados en el uso de sus conocimientos y en la profundización de las problemáticas emergentes, sobre las cuales actuar reflexivamente en un intento por aportar a la resolución de situaciones complejas de las que depende su bienestar.

En tal sentido, participar de las relaciones que se entretengan en el contexto social, supone comprender la necesidad de desarrollar competencias asociadas con el diálogo y la comunicación, de las cuales, entre otras cosas, depende la posibilidad de cohesionar los intereses colectivos en torno a propuestas comunes que dimensionen exitosamente la vida social. Parte de estas competencias vienen como resultado de experiencias lectoras, en las que el sujeto progresivamente se ha apropiado del saber necesario para interactuar con una realidad en recurrente cambio y transformación



que, como lo expone Freire (1984), demanda la educación de ciudadanos capaces de definir sus coordenadas de actuación mediante su “disposición cognoscente, que le asiste para cambiar su realidad, en una manifestación de autonomía que involucra el análisis crítico y la creatividad” (p. 18).

De acuerdo con Serrano (2000), formar para integrarse competitivamente en un mundo que demanda con apremio mayor especialización, flexibilidad y adaptación a las situaciones emergentes, supone el despliegue de habilidades comunicativas y sociales, entre las que se precisan “intercambiar ideas, expresar puntos de vista, informarse, transmitir ideas e informaciones, expresar su pensamiento y crear mundos posibles” (p. 10). Estas operaciones como parte del aprendizaje reflexivo son igualmente compartidas por las implicaciones de la lectura crítica, entre las que se precisan el uso del saber como instrumento al servicio de la construcción de espacios idóneos para el entendimiento, en el que la confrontación y la divergencia se asumen como parte de requerimientos para acceder a la ampliación y enriquecimiento de las alternativas de desarrollo individual y colectivo.

Estos cometidos adjudicados por la educación en la actualidad, representan una invitación al ejercicio de la libertad intelectual, como un derecho irrenunciable que invita al ciudadano a desplegar sus habilidades cognitivas en beneficio de la consolidación de cambios trascendentales. Este planteamiento se adhiere a lo planteado por Savater (2008), quien asume que la formación para la ciudadanía mundial consiste en orientar al sujeto para que, reflexionando sobre las condiciones actuales, se familiarice con “el arte de cuestionarlas, de atreverse a pensar, de interpelar las verdades establecidas y ver qué esconden” (p. 2).

En atención a estos propósitos, este ensayo plantea la vinculación entre el aprendizaje reflexivo y la lectura crítica, a los que se asumen como procesos estrechamente relacionados, que potencian el desarrollo cognitivo, así como la sensibilización del ciudadano, revistiéndolo de las competencias para usar el conocimiento como recurso necesario en la construcción de alternativas de bienestar que dimensionen la vida colectiva.

Desarrollo

Aprendizaje Reflexivo y Lectura Crítica

Enseñar a pensar y reflexionar en la actualidad, se asumen como procesos intelectuales de singular importancia para quien se forma en medio de grandes y complejos cuerpos de conocimiento provenientes de diversas fuentes. Frente a este panorama, aprender se convierte

en un inminente desafío y, hacerlo reflexivamente le exige a la educación generar experiencias significativas en las que sus participantes consoliden operaciones mentales importantes, como la búsqueda de explicaciones con rigurosidad y profundidad, como el proceso del cual se deriva la construcción de apreciaciones propias sobre lo que sucede en su contexto inmediato; esto supone que la lectura como proceso asociado con el aprendizaje reflexivo, posibilita el desarrollo de operaciones mentales importantes como la ampliación de “los modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, es decir, se comienza a llenar el mundo de sentido” (Pérez, 2004, p. 78).

Desde el aprendizaje reflexivo propuesto por Daros (2009), la educación como proceso de transformación multidimensional, continúa siendo el medio a través del cual motivar la búsqueda de sentido a las experiencias cotidianas; de allí que, el compromiso sea la formación del pensamiento científico, desde el cual gestionar con autonomía la búsqueda de la verdad, procurando determinar el sentido real de la vida y poniendo a prueba lo que se piensa. De allí que Daros (2009) refiriéndose al aprendizaje reflexivo indique que su modo de operar consiste en “proponer conjeturas, criticar lo existente, plantear posibles soluciones y buscar nuevos sentidos” (p. 7). Esto supone, la construcción de interpretaciones propias desde las que sea posible el abordaje de problemas de manera autónoma, como un proceder responsable del que depende la apropiación reflexiva de nuevos significados y la generación de ideas en función de las cuales adentrarse en los grandes entramados teóricos propios de cada comunidad discursiva.

En palabras de Solé (2002), este proceder sobre el conocimiento que circula en las disciplinas, refiere entre otras cosas, a la disposición crítica par,

enfrentarse de manera inteligente a textos y contenidos de diversa índole, a los que deberá aproximarse en una actitud interrogativa, que derive en el establecimiento de relaciones, en el cuestionamiento del conocimiento y en su modificación, hasta lograr establecer generalizaciones (p. 7).

Este cúmulo de operaciones mentales refiere a una actitud acuciosa que intenta potenciar en el lector la disposición para ingresar a los complejos universos de significado, procediendo con rigurosidad en un intento por profundizar en el saber de manera competente; pero además, ser capaz de “establecer relaciones entre ideas y utilizarlas como una ayuda para transformar su realidad” (Hawes, 2003, p. 41).



En tal sentido, es preciso indicar que el aprendizaje reflexivo como un modo de apropiación del conocimiento, se vale de la valoración consciente y rigurosa, como procedimientos que entrañan propósitos diversos como destrabar los reduccionismos y profundizar cognitivamente en las afirmaciones teóricas, en un intento por trascender lo dicho y los contenidos ideológicos que al ser sometidos al pensamiento acucioso dejan ver el carácter irracional de ciertas apreciaciones, sus pretensiones de dominación y el uso recurrente de la especulación, como aspectos que demandan la revisión profunda para determinar su falibilidad.

Este proceder reflexivo como parte de la lectura crítica, es el responsable de garantizar la emergencia de uno de los procesos más importantes en la formación de las nuevas generaciones, y tiene que ver con la disposición cognitiva para construir nuevos conocimientos de manera autónoma, valiéndose de no solo del uso de estrategias para profundizar en el saber sino del despliegue de operaciones mentales asociadas con el examen cuidadoso de las propuestas teórico-conceptuales que se producen recurrentemente las comunidades científicas; esta relación profunda con el conocimiento debe entenderse como punto de partida para el desarrollo del sentido crítico y, por ende, del compromiso social que le permita al sujeto transformar su propia realidad, aportar a la solución de sus problemas y generar procesos de cambio que redunden en el bienestar colectivo.

Lograr estos cometidos supone, entre otras cosas, el involucramiento del sujeto que se educa en experiencias significativas en las que logre una interacción crítica con la nueva información, de la que se espera sea capaz de deducir elementos subyacentes, pero además, posicionamientos ideológicos que por estar solapados en supuestos teóricos o respaldados por autoridades científicas, se erigen como posturas verdaderas, frente a las cuales el lector reflexivo deberá valerse de la disposición de su pensamiento para ingresar estratégicamente en los contenidos sin dejarse manipular, y sí en su lugar, efectuar construcciones personales a partir de la apropiación de lo realmente creíble.

En función de lo hasta ahora expuesto, la formación en ciudadanía implica desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivar el desarrollo cognitivo de tal manera que el aprendiz valiéndose de sus conocimientos previos, logre la construcción personal de nuevos esquemas y redes conceptuales en función de las cuales establecer relaciones y conexiones teóricas, como operaciones que por sus implicaciones den lugar no solo a la atribución de significado, sino a la organización de entramados de ideas que al ser integradas posibiliten la consolidación de nuevos aprendizajes y el ejercicio responsable de su función social. Esta apropiación significativa del saber no es más

que el resultado de interacciones profundas en las que el sujeto logre desentrañar planteamientos subyacentes que, además de potenciar su capacidad racional le permitan revestir de fuerza a los argumentos que construye para defender su posición frente a determinadas situaciones que procuren la imposición o dominación.

Este proceso refiere a la actuación comprometida y activa, en la que quien aprende asume como responsabilidad el establecer un diálogo riguroso y profundo con las opiniones de terceros, a las cuales deberá contrastar en un intento por deducir puntos de encuentro y de discrepancia, que por un lado le otorguen respuesta a sus interrogantes y, por el otro, le permitan tomar decisiones sobre lo que realmente es valioso dentro de la información consultada. Esta actitud meditativa se vincula estrechamente con el aprendizaje reflexivo, que procura no solo la apropiación de ideas, sino cómo conferirle significado a las mismas hasta llevarlas a una praxis transformadora que dimensione su actividad mental y que amplíen las posibilidades para generar cambios oportunos en la realidad de la que es parte el sujeto en formación.

En palabras de Zemelman (2015), este proceder frente a un mundo complejo, supone para quien aprende reflexivamente, ser capaz de “precisar problemáticas, pensar la realidad concreta y su multidimensionalidad, así como las estructuras fundamentales de las que depende entender profundamente su dinamismo; pero, además, potenciar la capacidad para enfrentar situaciones con la disposición intelectual necesaria para buscar nuevos sentidos” (p. 346). Esta posición refiere, entre otras cosas, a la revisión rigurosa del conocimiento como operación intelectual que procura trascender, logrando el ejercicio de capacidades para explicar e interpretar el mundo en función de esquemas conceptuales previos, que al ser resignificados en la interacción con la nueva información posibilitan la ruptura de los parámetros establecidos por el conocimiento acumulado, para dar lugar a la emergencia de construcciones novedosas.

Lo anterior precisa que la lectura como proceso asociado con el aprendizaje, le permite al individuo en formación trascender la excesiva influencia que ejercen los grandes cuerpos teóricos y, en su lugar, ir más allá mediante el esfuerzo de pensar su realidad a partir de la articulación de contenidos desde los que es posible explicar comprensivamente las relaciones que se dan en el entorno del que se participa. Este lector debe entenderse como un sujeto deslastrado de lo fragmentario y parcial para proceder con actitud integradora del saber, facultad inherente al aprendizaje reflexivo, que permite “mirar la realidad y transformarla en la premisa desde la cual construir conocimiento” (Zemelman, 2015, p. 352).



En palabras de Daros (2009) este proceder epistémico se asume como resultado del aprendizaje reflexivo, que insta a la búsqueda de nuevos significados no solo en lo que ya conocemos, sino en la información nueva que viene de la interacción con el mundo; este proceder supone la puesta en duda de los contenidos como una actitud crítica que procura “proponer conjeturas, criticar lo existente y plantear posibles avances, como parte de la tarea de aprender y de buscar sentido” (p. 6). Al respecto, perspectivas de la lectura crítica indican que parte de sus funciones se encuentran vinculadas con su potencial para destrabar reduccionismos como condición igualmente compartida por el aprendizaje reflexivo, y de la que depende a su vez, la formación de una sociedad altamente competitiva, capaz de trascender las limitaciones existentes y en uso de la información ejercer su ciudadanía con pertinencia.

Lo planteado refiere a la disposición reflexiva para apropiarse del saber, así como para construir desde una mirada amplia posibles alternativas que garanticen el bienestar integral del que depende el avance de la humanidad. Esto posiciona a la lectura crítica como un proceso con el potencial para provocar cambios en los que se haga a un lado “la represión fanática y la dominación ideológica, y en su lugar se coordinen los fines y medios para erradicar las desigualdades que imposibilitan el ascenso social de todos” (Daros, 2009, p. 7). Es así que, la lectura crítica como proceso significativo de apropiación del saber, le confiere sentido a los contenidos con los que se interactúan, posibilitando que el sujeto aprenda y sea capaz de construir aportaciones personales que le conduzcan en la tarea de andamiar relaciones oportunas y apropiadas que garanticen la resolución de situaciones cotidianas.

De este modo, el aprendizaje reflexivo como proceso que procura la transformación de la realidad, se fundamenta en operaciones intelectuales asociadas con la búsqueda de ideas pertinentes y susceptibles de ser verificadas, pero además, con la posibilidad de validar a través del proceder científico el ejercicio de la ciudadanía y la aplicación de propuestas en las que se integren postulados provenientes de diversas disciplinas, que al ser relacionadas permitan “resolver problemas de diversas índole: de descripción, interpretación, explicación y de acción, con diversos fines e intereses” (Daros, 2009, p. 12). Por ende, es posible afirmar que el aprendizaje reflexivo favorece la operación significativa sobre la realidad mediante la sistematización de situaciones problemáticas que, sometidas a evaluación crítica den lugar a la articulación de alternativas que conduzcan a la construcción de respuestas cónsonas con las necesidades de transformación social.

Desde la perspectiva de Serrano (2000), el aprendizaje reflexivo además de impulsar la construcción del saber, también da lugar a la:

capacidad de generalización, con el propósito de que el conocimiento adquiriera valor real al trascender a la situación que la provocó; esto quiere decir, que este modo de aprender posibilita la transferencia de contenidos a otras áreas de la vida (p. 4).

Esta capacidad para abordar nuevas situaciones oportunamente refiere a la flexibilidad intelectual desde la cual el sujeto está en la disposición para contextualizar, establecer asociaciones y disponer sus experiencias de vida para emprender acciones estratégicas que dimensionen su participación individual y colectiva.

En función de lo expuesto, la lectura crítica como proceso de liberación intelectual y social, cuenta con funciones importantes como la “conjugación de la capacidad de construcción teórica con el desarrollo de la voluntad para construir realidades; transformando posibilidades en realidades” (Zemelman, 2005, p. 10). Esto refiere a un esfuerzo cognitivo del sujeto, de quien se espera el despliegue de las operaciones del pensamiento, de sus habilidades críticas de orden superior y de sus competencias reflexivas para romper con los límites históricamente establecidos, a los que se les atribuye la imposibilidad para el abordaje de la realidad por su estar agotados.

Al respecto Daros (2009), hace notar la escasa correspondencia entre la realidad y lo establecido en las posturas teóricas, son insuficientes debido a que no aportan posibilidad alguna para apoyar acciones de cambio oportunas, por el hecho de “carecer de capacidad para sugerir nuevos hechos, o datos o teorías y por no elucidar nuevos problemas; esto es, caduca por un problema de limitación heurística interna” (p. 16). Frente a esta falencia, la lectura crítica se erige como una alternativa para resignificar el conocimiento acumulado, definiendo los ángulos desde los cuales es posible pensar la realidad y, en función de los cuales construir nuevas generalizaciones que respondan a los requerimientos interpretativos de un mundo en cambio recurrente.

En tal sentido, la tarea del lector como sujeto activo consiste en buscar razonamientos que justifique las posiciones ideológicas y teóricas que se asumen verdaderas, entrañando la intención de imponer una determinada visión sobre los fenómenos sociales, suprimiendo aspectos valiosos que por su importancia dejan de mostrarse como un todo, conduciendo de esta manera hacia la construcción de reduccionismos; a partir de esta condición se considera imprescindible la promoción del aprendizaje reflexivo, como el proceso encargado de dimensionar la capacidad del sujeto para mejorar sus procesos interactivos con la realidad.



Es a partir de este proceder, que se logra conceptualizar y generar contenidos como resultado de la verificación de las ideas emergentes de la interacción del sujeto con problemas reales, sobre los cuales previamente ha desplegado operaciones mentales importantes como el ejercicio de la inteligencia y de la voluntad sobre las situaciones complejas, empleando el análisis y la síntesis como actividades cognitivas que permiten ir más allá en la búsqueda de nuevas interpretaciones, así como de posibles soluciones. Por ende, como lo propone Daros (2009), el aprendizaje reflexivo procura que el sujeto como lector del mundo logre “identificar las disparidades o contradicciones entre la forma de conocer y la realidad a la cual se refiere lo conocido” (p. 33).

Este modo de operar contempla la capacidad para establecer relaciones significativas entre el conocimiento acumulado y la nueva información, como operaciones cognitivas que dan lugar a la integración a los esquemas mentales de contenidos novedosos, en función de los cuales aumentar la disposición intelectual para enfrentar situaciones cotidianas, resolver problemas y proponer acciones oportunas que redunden en torno a la transformación del contexto del que se es parte. En otras palabras, el aprendizaje reflexivo puede entenderse como el resultado de procesos de lectura crítica a través de los cuales se da la apropiación de conocimientos subyacentes, así como propósitos e intenciones que le ayudan al sujeto en la tarea de elaborar construcciones originales producto de la resignificación de contenidos existentes.

Desde la postura de Zemelman (2015), aprender reflexivamente supone operar de manera profunda sobre la información, accediendo “ya sea al plano teórico o ideológico, hasta alcanzar el plano valorativo de las realidades concretas, apropiándose del saber, de lo que dicen los autores y lograr aplicarlo en otros contextos” (p. 344). Dicho de otra forma, el aprendizaje reflexivo cuenta con cometidos asociados con la revisión rigurosa del saber, proceso que busca comprender lo que sucede en la realidad, de allí que se valga de la identificación de referentes conceptuales a partir de los cuales le sea posible generar explicaciones pertinentes que correspondan con su realidad.

En consecuencia, la lectura crítica aporta al aprendizaje reflexivo la capacidad para abordar situaciones desde el entendimiento riguroso del mundo, como una operación mental de la que depende el actuar del sujeto en determinada dirección, deduciendo posibles alternativas producto del esfuerzo del razonamiento como aliado en el compromiso de explorar, proceso que se asume como “un desafío del pensamiento capaz de poder pensar aquello que no ha sido pensado; es decir, lo que está fuera del discurso organizado” (Zemelman, 2015, p. 437). Esto plantea la disposición

del pensamiento para articular e integrar ideas, potenciando de esta manera la posibilidad de tomar decisiones que conduzcan a la formulación de acciones que eleven la calidad de vida, la adopción de actitudes reflexivas y el desarrollo de estilos de vida conscientes.

Lo expuesto abarca propósitos de la lectura crítica de los que depende el logro de objetivos, así como la resolución de problemas complejos que, al ser valorados desde una actitud analítica, propician la participación en el escenario social con fehaciente apego a los valores democráticos. Este proceder indica que la reflexión como proceso cognitivo posibilita al sujeto para desplegar sus destrezas y habilidades intelectuales en procura de escudriñar todas las alternativas posibles, así como los aspectos medulares de los que depende la comprensión profunda de su dinámica y comportamiento.

Al respecto Daros (2009), asume que la reflexión conduce no solo a la consolidación de proyectos de vida colectivos, sino el desarrollo de “la inteligencia y del esfuerzo creador, permitiendo la superación al poder volver sobre las cosas y sobre sí generando un plan de vida y de acción” (p. 34). Esto supone la capacidad de establecer relaciones, unificar esfuerzos y cohesionar a los actores sociales en torno a ideales que optimicen las condiciones de convivencia humana.

Esta actitud flexible y dispuesta a adaptarse a las necesidades emergentes, debe asumirse como la posibilidad de actuar tanto en el plano individual y colectivo, como resultado de la reflexividad otorgada a través de la interacción consciente con el saber, lo que según Zemelman (2005) denomina la respuesta:

epistémica que posibilita incorporar la exigencia de lo necesario, como una manera de enfrentar los diversos intereses sobre los que descansa la construcción de la realidad, así como las distintas opciones que pudieran adoptarse desde la ocupación de espacios fijados por el orden político (p. 15).

En consecuencia, la participación competitiva en la vida pública se encuentra definida, entre otras cosas, por la capacidad de discriminar entre lo pertinente y lo irrelevante, como requerimientos en función de los cuales optar por una u otra solución que garantice mayores resultados o maximice los puestos en marcha.

Esta interacción profunda con la información debe entenderse como un modo por excelencia de sensibilizar al sujeto, al ganarlo para se integre socialmente, así como su arsenal cognitivo en la transformación de su escenario inmediato; dejando su posición de espectador y adoptando una actitud autónoma, responsable y comprometida con la búsqueda de nuevas alternativas de



bienestar integral para todos. Desde la perspectiva constructivista Serrano (2000) plantea que lograr este nivel de inserción en los asuntos que benefician a todos, supone formar para el ejercicio de la ciudadanía, lo cual invita involucrar al individuo para “actuar en atención a un conjunto de operaciones tales como reflexionar sobre sus ideas, reconsiderar, analizar y reorganizar lo proveniente de su interacción con las necesidades de su entorno” (p. 9).

Frente a este compromiso, es preciso indicar que la formación crítica como parte del aprendizaje reflexivo, tiene como enfoque hacer que el sujeto adopte una actitud resistente, pero, además, razonable y meditativa frente a los discursos dominantes, como requerimiento para darle paso a la búsqueda recurrente y persistente de la verdad, mediante la deducción de argumentos suficientemente convincentes que posibiliten la consolidación de propuestas liberadoras. Por consiguiente, la lectura crítica se erige como una estrategia capaz de romper con los límites impuestos históricamente y redimensionar al sujeto al contexto de la acción, del proceder autónomo capaz de emprender la resolución de necesidades complejas y el establecimiento de acuerdos en los que cada integrante de la sociedad vea reflejada la posibilidad de bienestar propio y colectivo, como resultado del entendimiento que trae consigo el consenso racional.

Esta actitud socialmente competitiva no es más que el resultado de la capacidad reflexiva, que permea el pensamiento del sujeto para que, valiéndose de la racionalidad comunicativa y el diálogo, involucre posiciones diversas que cooperen en la sustanciación de acciones fundadas en criterios sólidos, en razonamientos teórica y empíricamente válidos que dimensionen el quehacer colectivo y las posibilidades de cambio social. Este cúmulo de operaciones deben entenderse como procesos motivados por el procesamiento reflexivo y la meditación minuciosa sobre la realidad; pero además, como requerimientos para el establecimiento de relaciones simétricas fundadas en la comunicación crítica, asertiva y racional, en un esfuerzo por armonizar las diversas posiciones epistémicas en propuestas comunes, que por estar aisladas requieren ser integradas en una suerte de proyecto común que incremente la participación en igualdad de condiciones y la representación de intereses.

Este carácter emancipador como parte de la formación competitiva que demanda la sociedad actual, intenta que el sujeto como agente pensante asuma el compromiso de intervenir en su espacio de convivencia, logrando que su proceder se torne flexible, sensible y tolerante frente a los conceptos sociales e intereses particulares, a los cuales deberá ser capaz de cohesionar

fundado en la reflexión-crítica, como proceso cognitivo necesario para la construcción de un clima comunicativo positivo que oriente y motive el diseño de acciones colectivas en las que cada ciudadano se perciba representado.

Lo planteado debe entenderse como el resultado de una recurrente interacción con la información, que le permite al sujeto descubrir en los discursos sociales, ideológicos y políticos, es decir lo no dicho de modo claro ni expuesto de manera explícita, pero que entraña contradicciones que pudieran ser contraproducentes para la consolidación de cambios sociales positivos; por el hecho de estar permeados de intencionalidades opuestas al bien común y a la justicia, y erigiéndose como propuestas que procuran suprimir el carácter emancipador, imposibilitando que el ciudadano acceda a las bondades de una vida libre.

En consecuencia, la lectura crítica debe asumirse entonces, como el proceso en el que subyace la reflexión, actividad cognitiva que abre las puertas a mundos posibles que, históricamente habían sido limitados a la ciudadanía, por considerársele exclusividad de ciertos actores sociales y hasta científicos, quienes viendo su carácter emancipador impidieron su acceso por asumirlos portadores de razones para justificar potenciales detonantes de insurrección ciudadana; en tal sentido, la lectura crítica requiere entenderse desde su doble acepción: por un lado, como un proceso que motiva la búsqueda de contradicciones, falencias y aspectos objetables dentro de la vida social y, por el otro, como una actividad intelectual con el poder para comprender puntos de vista existentes en torno a problemas comunes, que sometidos a análisis crítico y a valoración reflexiva, posibilitan la comprensión profunda y la cohesión de esfuerzos, requerimientos que por sus implicaciones dan lugar a la participación colectiva requerida para lograr la transformación del medio social.

Esta actuación debe entenderse como el resultado de la apropiación de un saber fundamentado cuyo contenido teórico es capaz de ser llevado por el sujeto a un proceder práctico contextualizado, cuyo potencial trasciende hasta convertirse en soluciones extrapolables a otras situaciones problemáticas de realidades semejantes. Lo planteado sugiere que la lectura crítica además de fortalecer las relaciones en comunidad, permite la formación de actitudes responsables y conscientes, en las que sus miembros entendiendo su compromiso transformador, procedan con la convicción oportuna para enfrentar con apertura la consecución de objetivos colectivos a través de los cuales consolidar vínculos intersubjetivos, desde los que sea posible la minimización de las brechas de desigualdad histórica, que han fomentado el desarrollo y el bienestar asimétrico.



Por consiguiente, la formación crítica como parte del crecimiento competitivo del individuo debe asumirse en sentido amplio, como el resultado de la interacción reflexiva, proceso responsable de propiciar el desempeño positivo del sujeto, instándolo a adoptar comportamientos adaptables al cambio y dirigidos por valores comunes le coadyuvan en la tarea de tomar la iniciativa en experiencias de transformación, que entrañen la modificación de las condiciones actuales y la realización de ajustes que respondan a las expectativas sociales. En otras palabras, aprender reflexivamente constituye una experiencia con implicaciones multidimensionales, consistentes en ir más allá de lo evidente, evitando la reproducción de modelos caducos, como requerimientos fundamentales para enfrentar los desafíos desde una actitud autónoma, fundada en criterios y valores emancipatorios de los cuales depende el proceder permeado de agudeza crítica.

En atención a lo expuesto, es preciso indicar que la lectura crítica le permite al individuo no solo actuar con apego a los valores ciudadanos, sino que favorece la ejecución de acciones sustentadas en la apropiación de contenidos, en función de los cuales le es posible al sujeto otorgarle fuerza a sus decisiones; pero además, enfocar objetivos y aplicar soluciones con asertividad. Esto supone la participación del aprendizaje reflexivo, el cual permite el manejo estratégico de situaciones mediante el despliegue de operaciones cognitivas importantes como: la problematización, la interpretación y el razonamiento, a partir de los cuales proceder como agentes activos y con la disposición competitiva necesaria para darle rigurosidad a sus intervenciones.

Esta formación reflexiva y crítica no es más que el resultado del recurrente sometimiento de la realidad y del saber a una revisión profunda, que posibilita la emergencia de actitudes colaborativas y comprensivas que dimensionan las oportunidades de participación simétrica de todos los que integran el escenario inmediato del sujeto. Lo expuesto posiciona a la lectura crítica como potenciadora del aprendizaje reflexivo, al facilitar la identificación de contenidos implícitos en los discursos sociales, a los cuales se considera perentorio valorar con sentido acucioso, garantizando de esta manera el ejercicio de la libertad en condiciones de igualdad, es decir, en las que se garantice la sustitución de los mecanismos de dominación del pensamiento por acciones comunicativas que reduzcan la exclusión y se incremente la coordinación de propósitos comunes, se atiendan las necesidades generales y se logre superar los fines individuales por objetivos colectivos.

Esta inclinación a la búsqueda de metas sociales obedece a una recurrente experiencia reflexiva, consistente en pensar con rigor las posibles acciones y sus implicaciones; lo que desde la perspectiva de Daros (2009), refiere a “un modo de pensar que opera en un volver recurrente sobre

las cuestiones, considerándolas con seriedad y secuencialmente; al reflexionar, la mente condiciona el actuar, haciéndolo de forma cuidadosa y persistente en torno a propósitos definidos claramente” (p. 34). Esta actitud frente a la realidad y las situaciones emergentes, refiere a la interacción significativa con el conocimiento, proceso que favorece el establecimiento de relaciones con otros saberes disciplinares, a los que se les adjudica su potencial para el desarrollo de habilidades como el “cuestionamiento implícito de la información recibida a través de los sentidos, ubicándola en marcos conceptuales aceptables, evaluando críticamente su pertinencia y rechazándola cuando se juzgue arbitraria” (Blaxter, Hughes, y Tight, 2002, p. 7).

Se deduce entonces, que la lectura crítica constituye un modo de acercarse a la información necesaria para sensibilizar al sujeto en su proceder ciudadano, el cual involucra emprender acciones estratégicas producto la reflexión profunda, como la habilidad cognitiva que amplía las posibilidades para operar sobre la realidad en forma organizada. Cabe resaltar, que esta actuación sobre el mundo no es más que el resultado de un pensamiento agudo, capaz de juzgar lo poco significativo y conservar lo realmente útil, de lo que a su vez depende la jerarquización de actividades y la definición de prioridades propias de su contexto.

En atención a lo anterior, se reitera que la lectura crítica es el resultado del acercamiento acucioso a las relaciones que se entretienen en el contexto social y en las que subyace una carga ideológica y cultural, que solo puede ser comprendida mediante el despliegue de habilidades cognitivas como la deducción y la inferencia, las cuales como parte del aprendizaje reflexivo, permiten la precisión de su pertinencia y utilidad para mejorar las condiciones de vida, ampliando las oportunidades para generar acciones reales que obedezcan a los requerimientos de una sociedad sometida al cambio recurrente y a la transformación constante. Frente a este desafío, Pérez (2004) le otorga a la lectura una importancia preponderante “y de alta prioridad, pues no solo favorece la disminución de las desigualdades cognitivas, sino que dimensiona la posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella” (p. 75).

Esta búsqueda de condiciones óptimas para el bienestar humano depende de la formación de lectores con la disposición para acceder a la información y disponer de esta de forma activa, utilizándola para reclamar con argumentos sólidos la construcción de soluciones concretas, en las que se integre el sentido de co-responsabilidad necesario para fortalecer la vida en sociedad. Atender este desafío remite a la lectura crítica como un proceso con impacto multidimensional,



cuya práctica recurrente coadyuva a reducir las diferencias sociales al permitir que el ciudadano se empodere para establecer diálogos permanentes con el Estado, es decir, de asumir la responsabilidad directa en el funcionamiento y construcción de la democracia.

Interpretando a Schön (1992), el aprendizaje reflexivo se erige como un modo de aprender que en tiempos de complejidad posibilita el desarrollo de acciones estratégicas, inteligentes y creativas, como resultado de la interacción crítica con la información; este proceso en sentido amplio, debe entenderse como una competencia que favorece no solo la comprensión de situaciones problemáticas singulares, sino la construcción de alternativas que optimicen la capacidad de respuesta en función de la cual abordar las necesidades reales. Esto significa que, la lectura en su praxis reflexiva sitúa al sujeto en la disposición para apropiarse del conocimiento teórico como instrumento para mejorar sus condiciones de vida.

Esto quiere decir, que el uso de la reflexión como actividad cognitiva conduce a la transformación de los esquemas de pensamiento, operación que se produce como mediante la integración de ideas nuevas cuyo potencial transformador conduce a la emergencia de respuestas innovadoras a problemáticas que por su complejidad ameritan la operatividad del pensamiento epistémico, capaz de llevar el saber a la acción y la acción a la reflexión; este proceder en tiempos de incertidumbre refiere a la competencia para actuar en el escenario social desde el compromiso ciudadano, el cual acompañado de la reflexión es capaz de objetar el proceder institucional instando a la reestructuración de las actuaciones rutinarias por la búsqueda de nuevas estrategias de acción, que permeadas de sentido crítico modifiquen las condiciones actuales, sustituyéndolas por producción reflexiva de nuevos enfoques desde los que sea posible trascender las limitaciones y dificultades que emergen cotidianamente de una realidad sometida al cambio.

Frente a este panorama, el sujeto como lector crítico de su realidad tiene como responsabilidad cuestionar las condiciones socioculturales existentes, valiéndose de su capacidad para problematizar, implicándose de manera comprometida en la revisión de sus propios referentes teórico-conceptuales y metodológicos, en función de los cuales replantear su proceder tornándolo abierto a la reconstrucción, a la búsqueda de respuestas y a la exploración de nuevos planteamientos que conduzcan a la consolidación de relaciones de cooperación entre conciudadanos, que por disponer de flexibilidad mental pueden definir metas, establecer objetivos comunes generar acciones de intervención que representen los intereses colectivos (Morales, 2018).

Lograr estos cometidos, plantea para la educación una tarea ardua que supone el involucramiento del sujeto en la revisión rigurosa y profunda de su realidad, desplegando competencias críticas que motiven la problematización, como el requerimiento del que depende la formulación de acciones racionales de intervención que integren los medios, los procedimientos y las resultas de las decisiones consensuadas socialmente. Parafraseando a Freire (1984), esta capacidad de transformación no solo favorece la apertura de nuevos espacios y la exploración de alternativas independientes, es decir, en las que el sujeto en su proceder crítico sea capaz de definir cursos de acción de autónomos, que rompan con los procesos que históricamente han conducido a la dominación, imposibilitando el trabajo colectivo, la autocrítica y el sentido de co-responsabilidad.

Por ello, participar de la vida social con pertinencia y efectividad sugiere el uso de la reflexividad como medio para generar cambios en la práctica social; la cual consiste en un ir y venir sobre la realidad, desplegando sobre estas habilidades cognitivas importantes como la “la criticidad y la creatividad, las cuales posibilitan la acción transformadora de los hombres y de su contexto” (Freire, 1984, p. 11). Es decir, que a través de la lectura profunda y del operar reflexivo del pensamiento que es posible la deducción de contradicciones sociales, a las cuales atender desde el conocimiento transformador, la construcción de nuevas condiciones de vida con apego al bienestar integral.

Al respecto, posiciones sobre la formación de ciudadanos críticos indican que el rol de la lectura consiste en fomentar el uso del razonamiento como una habilidad cognitiva asociada con el aprendizaje reflexivo, que permite el descubrimiento de conocimientos subyacentes como insumos necesarios para consolidar, ampliar y sustanciar acciones significativas de impacto multidimensional (Lipman, 1998). Cabe considerar, que la lectura crítica es un proceso que coopera con la agudización del pensamiento para construir alternativas novedosas, pero además, es un requerimiento que coadyuva con el desarrollo de la eficacia cognitiva necesaria para organizar redes de conocimientos provenientes de diversas disciplinas, en función de las cuales articular esfuerzos que redunden en la resolución de situaciones complejas.

Es así que, el aprendizaje de modo reflexivo supone ir más allá de lo evidente, en un intento por apropiarse de información valiosa, superando lo fragmentario, las falencias, los reduccionismos y lo parcial, como competencias críticas que implican la disposición para problematizar con la suficiente profundidad analítica, de la que emerjan la resignificación de la realidad, requerimiento del que depende la adopción de actitudes dialogantes, activas y creativas



que al olocarse al servicio de la transformación social, maximicen la producción de ideas nuevas que capitalicen las oportunidades de intervenir en el contexto inmediato, aportando respuestas prácticas que prometan formas de vida dignas.

Interpretando a Lipman (1998), el uso del espíritu investigador supone la conceptualización de actividades concretas, proceso que por ser inherente al aprendizaje reflexivo permite enfrentar los desafíos propios del cambio recurrente que experimenta la realidad en general y, que amerita del proceder operativo de una mente disciplinada producto de la interacción significativa con el saber, del que se espera no solo la comprensión de la realidad, sino la exploración de opciones de convivencia en las que se priorice la igualdad, el sentido de co-responsabilidad y la participación ciudadana. Este modo de relacionarse con el mundo de manera activa, debe entenderse como el resultado del operar crítico que dispone a la mente para adecuarse a los requerimientos de cada contexto o situación problemática, identificando en esta los puntos medulares que requieren atención priorizada.

En consecuencia, es la relación profunda con el conocimiento la que favorece que el sujeto adopte actitudes racionales y comprometidas, que le conduzcan a disponer sus esfuerzos transformadores en pro de entretejer aportaciones teórico-conceptuales y metodológicas que garanticen la resolución de conflictos en el espacio del que es parte (Morales, 2020). En función de lo anterior, es preciso indicar que mediante este diálogo riguroso e intencional con el mundo, el sujeto es capaz de organizar actuaciones cooperativas y sinérgicas con otros actores sociales, desplegando principios organizativos que anclados en la gestión del conocimiento generan una amalgama de intereses colectivos a partir de los cuales operar lógica y racionalmente en su quehacer transformador.

Esto plantea para la formación ciudadana un inminente desafío, consistente en promover la participación competente, frente a lo cual emerge la necesidad de integrar el sentido crítico y el operar reflexivo, como procesos cognitivos que favorecen la inclusión social como requerimiento para movilizar los esfuerzos necesarios para reordenar y jerarquizar los requerimientos colectivos de los que depende la emergencia de modos de vida apropiados para el desarrollo humano integral. Lo expuesto, desde la perspectiva de Hawes (2003), constituye el fin último de la educación, consistente en acercar al sujeto a la valoración de sus propias necesidades desde diversos enfoques, es decir, valiéndose de su mirada interdisciplinaria, en función de la cual “las condiciones más apropiadas para adoptar una postura con respecto a cualquier problemática” (p. 40).

Cabe destacar, que este proceder como una actitud propia de la formación crítica, refiere al despliegue de competencias reflexivas como la revisión minuciosa de oportunidades y la exploración de alternativas potencialmente beneficiosas, que le otorguen al ciudadano la autoridad para emprender con independencia, autonomía y pro-actividad, los desafíos de un mundo movilizad por el cambio y la complejidad; esto refiere a un individuo capaz no solo de apropiarse e interpretar su realidad, sino de aplicar con fluidez aportaciones prácticas que demuestren su posición frente a lo que requiere ser transformado.

En síntesis, enseñar para participar en los cambios que amerita el escenario social, sugiere involucrar al sujeto en situaciones que operativice las competencias críticas y reflexivas, a través de las cuales cuestionar de manera recurrente lo que piensan del saber, es decir, someter a revisión el conocimiento acumulado en función del cual definir relaciones con la realidad y construir una visión en conjunto en la que se integren posiciones teóricas y aportaciones metodológicas que impulsen la consolidación de condiciones vida dignas para todos. Esto supone, desarrollar la capacidad para manejar la enorme cantidad de información que circula en diversos formatos, de modo que le que permitan orientar sus acciones estratégicas hacia el mejoramiento de su realidad, transformando los problemas en posibles alternativas de solución que maximicen el bienestar integral y la calidad de vida.

Conclusiones

En tiempos de complejidad y de cambios recurrentes, el proceso de aprender en modo reflexivo supone un desafío para la educación en general. Esto en parte se debe al compromiso de formar para el ejercicio de la ciudadanía competitiva, como objetivo en el que subyace la idea de potenciar cognitivamente al ser humano para que se involucre desde el compromiso y la co-responsabilidad en los asuntos de la vida pública; lo cual sugiere promover el desarrollo del pensar de manera crítica como resultado de procesos significativos y de experiencias educativas en las que reflexionar se erija como un cometido asociado con la posibilidad lograr mayores niveles de autonomía y liberación del pensamiento, condiciones que por sus implicaciones dan lugar al afloramiento de novedosas aportaciones que dimensionen el accionar sobre la realidad.

En tal sentido, la reflexión como parte de las habilidades cognitivas que operan en la praxis de lectura crítica, es la responsable de facilitar la transferencia de conocimiento a procedimientos estratégicos y metodológicos que al ser aplicados se convierten en potentes



mecanismos de transformación social multidimensionales, capaces de impulsar la resolución creativa de conflictos y el abordaje de problemas desde diversos enfoques, maximizando de esta manera las oportunidades existenciales del sujeto; en otras palabras la lectura crítica como proceso profundo de valoración del saber, supone entre otras cosas, la definición de los límites y el alcance de los grandes cuerpos teóricos, permitiendo de esta manera extender el dominio de la mente humana hacia la comprensión de la realidad social, operación de la que depende la búsqueda de respuestas consistentes que enriquezcan la reflexión propia, requisito fundamental para el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

Lo dicho permite afirmar, que el aprendizaje reflexivo como resultado de la interacción crítica con el conocimiento, cuenta con el potencial para transformar al sujeto en un agente activo; esto supone, la ruptura con actitudes pasivas y carentes de compromiso y, en su lugar, revestido de la disposición operar contra lo irrelevante, lo engañoso, lo falaz y lo trivial. Esto indica, que no es sino a través del uso de la reflexividad y del sentido crítico que se logra la formación ciudadana competitiva, pues se deja a un lado la postura meramente receptora de información, para asumir una actitud tamizadora, capaz de superar la conformidad con las condiciones existentes y, a través del cuestionamiento descubrir mecanismos que pese a no estar dentro de lo convencional, posibilitan no solo la generación de cambios medulares sino la liberación de sistemas permeados por supuestas verdades establecidas, en las que subyace la dominación ideológica y, por ende, la prolongación del sometimiento a esquemas caducos, así como carentes de pertinencia y adecuación a las condiciones del presente siglo.

En resumen, el aprendizaje reflexivo como un modo de apropiación del mundo y su complejidad, también constituye una alternativa para promover la libertad intelectual, al posibilitarle al sujeto la construcción de criterios propios en función de los cuales actuar con rigurosidad y pertinencia en las dimensiones sociales que requieren transformación. Estos cometidos son igualmente compartidos por la lectura crítica, a la que se debe asumir como un proceso que conduce a la reflexión sobre el contenido verdadero de las situaciones que se dan en la realidad, y que requieren ser desentrañados con el propósito de deducir posturas ideológicas, intereses particulares e intencionalidades individuales que pudieran obstaculizar la organización democrática de la sociedad. Ello reitera que tanto la lectura crítica como el aprendizaje reflexivo constituyen condiciones indispensables para lograr la formación ciudadana que demanda nuestra realidad social, en la que se considera perentorio la maximización de la tolerancia, la comprensión mutua, la erradicación de la dominación y la adopción de mecanismos que potencien la comunicación asertiva y el diálogo simétrico.

Referencias Bibliográficas

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso liberador*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de Trabajo. Talca Universidad de Talca.: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Retrieved from http://www.pregrado.utralca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. doi:10.15366/riejs2018.7.2.010
- Morales, J. (2020). Leer e investigar en Educación Superior. *MLS Educational Research*, 4 (2), -. doi: 10.29314/mlser.v4i2.355
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Universidad Javeriana. Conferencia presentada en el Congreso de Lectura FUNDALECTURA., Lenguaje N° 32, pp. 71-88.
- Savater, F. (2008). *La aventura de pensar*. Barcelona: Random House Mondadori, S. A.
- Serrano, S. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE (MIE).
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *Revista El Agora USB*, 15(2), 343-362.



Poder, Disciplina y Prejuicio: La Constitución del Sujeto

Power, Discipline and Prejudice: The Constitution of the Subject

José Leon Crochick¹
Roxana Elizabeth González²
Horacio Martín Ferber³

Resumen

El objetivo del presente ensayo es investigar mediante la revisión de la literatura, si la relación de poder presente en la jerarquía escolar actual, entre el actor del prejuicio escolar (docente) y su víctima (alumno), deviene de antiguos mecanismos disciplinarios institucionales del siglo XVII y XVIII, que aplicaban el poder y la disciplina, en busca de una sociedad más correcta. Se analizarán diversas concepciones de poder, disciplina y prejuicio; y cómo estos interactúan e inciden a lo largo del ciclo vital del sujeto encauzando la conducta de un futuro hombre con personalidad autoritaria, dominado por el entorno cultural en pos de una sociedad productiva.

Palabras claves: poder, disciplina, prejuicio, jerarquía escolar, personalidad autoritaria

Abstract

The objective of this trial is to investigate, through literature review, if the power relationship present in the current school hierarchy, between the actor of the school prejudice (teacher) and his victim (student), comes from ancient institutional disciplinary mechanisms of the seventeenth and eighteenth century, which applied power and discipline, in search of a more correct society. Various conceptions of power, discipline and prejudice will be analyzed; and how these interact and influence throughout the life cycle of the subject, channeling the behavior of a future man with an authoritarian personality, dominated by the cultural environment in pursuit of a productive society.

Keywords: power, discipline, prejudice, school hierarchy, authoritarian personality

¹ jlchna@usp.br. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2767-3091>

² rgonzalez@undav.edu.ar. Universidad Nacional de Avellaneda. Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-4208-4906>

³ horacio.ferber@posgrado.economicas.uba.ar. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-3382-2062>



Introducción

Las teorías de Freud, Foucault y Lévi-Strauss parten de perspectivas diferentes y, por lo tanto, ni siquiera el concepto de poder, central en este ensayo, debe tomarse como similar en las distintas obras. Distinguir entre estos enfoques requeriría otro texto, por lo que aquí nos limitamos a indicar la existencia de esta diferencia. En este ensayo utilizamos estas diferentes perspectivas para comprender mejor el objeto estudiado, ya que consideramos que las teorías, en ocasiones, indican diferentes aspectos del desarrollo histórico de este objeto. Debido a esto, se puede entender mejor precisamente por el contraste entre estas perspectivas, sin necesariamente tener que desarrollar el enfoque del que se derivan.

A lo largo del presente estudio se abordará el pensamiento de Michel Foucault, mediante dos de sus grandes obras: “Vigilar y Castigar” y la “Arqueología del Saber”; con mayor predominio en la primera de ellas. La mirada foucaultiana se presenta para complementar y, a veces, para contrastar el concepto de dominación, presente en los trabajos de Horkheimer, Adorno y Freud; dado que existen similitudes y divergencias entre ellos, lo cual colabora con una mejor comprensión del objeto. Se complementa, además, el análisis de la conformación del sujeto, desde la mirada de diversos autores referentes en la temática. Describiendo así, el modo en que las relaciones de poder, se encuentran en la historia de las sociedades, mediante mecanismos complejos que atraviesan las relaciones humanas; definen hostilidad y generan conflictos. Se analiza si el sujeto se encuentra atravesado por las relaciones de poder, las cuales están presentes en la jerarquía escolar actual; como consecuencia de mecanismos disciplinarios del siglo XVII y XVIII. Se revela el modo en que aquellos dispositivos de disciplina, se extienden hasta el siglo XXI en el cuerpo social; construyendo al sujeto en su proceso a lo largo de la vida, con rasgos prejuiciosos y autoritarios. A tal efecto, se busca explicar diversos acontecimientos de la historia, donde los elementos poder, disciplina, y prejuicio, fueron instrumentos aplicados en las relaciones sociales de la vida cotidiana; con el objetivo de formar y educar al sujeto. Evidenciando que dichos elementos, son instrumentos actuales que aplica el autor del prejuicio sobre su víctima; con el posible objetivo de encauzar al sujeto que es considerado “distinto” por la sociedad.

Con el fin de exponer todo lo mencionado, el trabajo se divide en temas, analizando así, las similitudes existentes entre los saltos de época.



Desarrollo

La Educación Escolar desde los Siglos XVII al XX: Poder, Disciplina y Prejuicio

Michel Foucault indaga en sus diversos estudios, los modos de subjetivación del ser humano en la cultura. Para ello intenta analizar al sujeto, esto lo conduce a investigar el poder, y éste último, a sus relaciones. Por lo que dicho autor, analiza el ejercicio del poder, cuya dinámica vislumbra en las relaciones mediante las distintas formas de discursos; sobre el modo en que se interpretaron diversos acontecimientos de la historia, con discontinuidades y rupturas.

Cabe destacar que los científicos sociales, generalmente, suelen observar al poder desde lo macrosocial (relaciones en instituciones políticas), y no tanto desde lo microsociales (relaciones de la vida cotidiana como la familia, el colegio, el trabajo, entre otros). La teoría de Foucault, analiza los micropoderes existentes en el orden social; donde todo discurso es atravesado por las relaciones humanas.

Durante el siglo XVII y XVIII, en las instituciones como escuelas, hospitales y cárceles, se educaba, corregía y transformaba al sujeto; marcando y dirigiendo su conducta, según las necesidades de la sociedad. Es relevante mencionar que la disciplina y el castigo, cicatrizan el cuerpo, la mente y el alma; fabricando sujetos socialmente adecuados, también en la etapa de la infancia. A tal efecto, este ensayo se basa en la institución escolar, en la cual se encuentra presente la disciplina; siendo este, un tema que nos interesa a todos.

En las escuelas del siglo XVII y XVIII, el poder se manifestaba a través de la jerarquía, aplicando la disciplina y el castigo; siendo fundamentales en la formación educativa de los niños. Perrenoud (2006) describe a las jerarquías como normas de excelencia creadas por todo grupo social, cuyo alto dominio de su práctica otorga: poder, prestigio, distinción, eficacia, entre otros. Se compete para lograr la excelencia, quien supere a los demás, será considerado en la comunidad como el más calificado, el más inteligente, y culto; existe la distribución de puestos. En todo círculo profesional se determina una jerarquía de excelencia, algo reconocida y estable, que deviene de antiguas sociedades. Dichas jerarquías, pueden ser formales o informales, y resultan de un pacto arbitrario de ciertos grupos sociales. La jerarquía informal se establece por comparación de niveles, y se formaliza a través de la evaluación y de la clasificación. Cuando la escuela determina jerarquías, fabrica una nueva realidad, establece juicios en los alumnos y generan desigualdades como resultado de la evaluación. En relación a esta última, Foucault (2014) en su texto “Vigilar y Castigar”, menciona que el examen en las escuelas posee todo un mecanismo que, un cierto modo de ejercicio del poder con el tipo de construcción de saber. Además, intercambia saberes y garantiza

el pasaje de conocimiento del maestro al discípulo; tomando de éste último, un lugar privado que se destina al maestro. Respecto a las jerarquías de excelencia, Perrenoud (2006) señala que las mismas, son elaboradas por las escuelas junto con las normas, estableciendo así el éxito o el fracaso escolar con sus consecuencias. Por otro lado, se evalúan los logros de los estudiantes legalizando juicios de valor sobre ellos. La relación entre las jerarquías escolares y las jerarquías de excelencia, se consolidan cuando las escuelas cumplen el objetivo de preparar al alumno para la vida. Es por ello, que las calificaciones escolares predicen las jerarquías vigentes de la sociedad. Si bien la jerarquía implica dependencia, el rango indica el orden. Foucault (2014) en “Vigilar y Castigar”, describe las características del rango que presentan las escuelas:

El “rango”, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los sujetos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba y que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas y de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno en función de su edad, sus adelantos y su conducta ocupa un orden u otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, otras, que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio, la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los sujetos se sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados (p. 170).

Otro dato importante a destacar en las escuelas del siglo XVIII, fue la distribución espacial en la enseñanza elemental. En “Vigilar y Castigar” según señala Foucault (2014):

La organización de un espacio serial fue una de las grandes transformaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional... Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. Juan Bautista de La Salle soñaba con una clase cuya distribución espacial pudiera asegurar, simultáneamente, toda una serie de distinciones: según el grado de progreso de los alumnos, según el valor de cada uno, según tengan mejor o peor carácter, según su mayor o menor aplicación, según su limpieza y según la fortuna de sus padres. Entonces, la sala de clase formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente “clasificatoria” del maestro (pp. 170-171).



...Al organizar las “celdas”, los “lugares” y los “rangos”, las disciplinas fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos al mismo tiempo. Son espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los sujetos y también una mejor economía del tiempo y de los gestos (p. 171).

Querrien (1980) señala que, en las escuelas parroquiales de Francia en 1654, como en el Instituto de Hermanos de las escuelas cristianas, en la aplicación del método simultáneo de Juan Bautista de La Salle, y en el uso del método mutuo de Lancaster; los niños eran gobernados en las escuelas a través de la disciplina militar. Se les aplicaba: observación, silencio, vigilancia, división de espacios, reglas a cumplir, movimientos rítmicos determinados, aprendizaje por imitación, jerarquías de autoridades, retenciones, recompensas, castigos físicos y morales; y distribución de funciones. La disciplina fue una herramienta fundamental para educar, ya que lograba penetrar el cuerpo, la mente y el alma del niño. En estas escuelas, el maestro enseñaba de modo individual y colectivo, el aprendizaje avanzaba en escalas (según el conocimiento y el mérito); y el poder era ejercido por el maestro (autoridad educativa). Luego, con Lancaster, se traslada dicha autoridad a los “mejores alumnos” o “niños monitores”; quienes castigaban y penaban a sus pares rebeldes que incumplían las reglas. En la escuela militar, la disciplina fue adoptada por la sociedad en cuanto a la puntualidad, orden y respeto. Más tarde, los movimientos militares fueron perdiendo fuerza, ya que una sociedad no vive en guerra continua. Es así como volvió a instalarse el Instituto de los Hermanos, quienes enseñaban con fines laborales, escuela productora de obreros dóciles, con vigilancia, control y jerarquías de autoridades; imponían al niño el amor al trabajo, el orden, la economía y la previsión. Luego, se desarma el aprendizaje colectivo, para centralizarlo en el estudio individual.

Foucault en su obra “Vigilar y Castigar”, menciona que en diversas instituciones se aplica la disciplina como sanción normalizadora. Ya que, mediante los sistemas disciplinarios, se penaliza y se castiga con procedimientos físicos leves, pequeñas privaciones y diminutas humillaciones. De este modo, se trata de castigar la menor cosa, para que cada sujeto pueda sentirse atrapado dentro del universo “castigado-castigable”. A continuación, se mencionan pequeñas penalidades presentes en diversas instituciones, según las palabras de Foucault (2014):

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia) (p.208)

Puiggrós (1990) describe las características del poder, la disciplina y el prejuicio, presentes en las escuelas a fines del siglo XIX e inicio del siglo XX, señalando el ejercicio de la disciplina en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916); a través de los pedagogos “normalizadores”. Estos últimos, crearon el sistema educativo en el país, y varios de ellos, egresaron de las primeras Escuelas Normales (el término “normal”, provenía de “norma” o “método”) fundadas en Argentina. El normalismo, inició en 1870 con la creación de la primera Escuela Normal de Paraná, impulsada por el presidente Domingo F. Sarmiento. Se trataban de escuelas mecanicistas ajustadas a las reglas, que ejercían represión a través del discurso educativo. La misión de estas escuelas era enseñar la didáctica, el método, la pedagogía, los principios de educación patriótica y el higienismo. Sus prácticas se centraban en la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina. Los modelos del positivismo pedagógico, aplicaban técnicas de dominio y subordinación para el control de las masas y grupos escolares; mediante la sugestión y la hipnosis. Los educadores ejecutaban la disciplina y el control del espacio escolar, del tiempo y del cuerpo; con orden y represión. De este modo, expulsaban o promovían a la población. Se clasificaba la asistencia y la conducta. Además, existía una concepción médica en las escuelas, con discurso prejuicioso hacia las clases populares. En estos años, surgió como rasgo peculiar y distintivo el guardapolvo blanco (al inicio su uso no era obligatorio), según su estado o imagen: se incluía o excluía al alumno. El sistema educativo de la época, homogenizaba los modos de control y las costumbres, y separaba a la vez. El mobiliario escolar debía mantener la higiene constante y su distancia en el espacio áulico. El diseño de los bancos que utilizaban los alumnos para escribir, no debía afectar la salud o la escritura. Sobre esto, Puiggrós (1990) destaca:

La escritura derecha lleva a ser una obsesión en la época, vinculándola a la miopía y a las desviaciones de columna. La palabra “desviación” se aplica también a la conducta, resultando tal término una operación de equiparación de aquello que se separa de la norma en el plano físico, intelectual o moral. La desviación debía ser curada, reeducada o reprimida... En todos los casos, en la cárcel y en la escuela, en programas de educación física, de matemáticas, de historia o en las lecciones no programadas en forma de textos – aunque exigidas en la práctica escolar – hay un mensaje organizado en base al mismo paradigma: norma – éxito – salud / desviación a la norma – fracaso – enfermedad (p.12)

Cabe destacar que, el normalismo perduró hasta 1968 cuando el gobierno dictatorial aplicó un decreto suprimiendo las escuelas normales, y la formación de maestros pasó a la enseñanza del nivel terciario, con el modo de “profesorado de nivel elemental”. En relación al momento histórico mencionado, sobre los procesos de homogeneización en la escuela y en la Nación Argentina; Brener



(2015) menciona que dichos procesos atravesaban la identidad del alumno, ya que no podían conservar los propios rasgos de identidad dentro de la escuela; todos debían ser del mismo modo. Dicho autor, destaca la jerarquía en las escuelas del siglo XX, menciona la importancia de la asimetría (que deviene de la historia), para construir en la escuela la autoridad pedagógica, entre el adulto docente y el estudiante. Y sugiere un poder educativo democrático y responsable, respetando la confianza, la justicia y la igualdad. Con respecto a las virtudes escolares del siglo XX, Isambert-Jamati (1966) resalta que los méritos en las instituciones educativas, como “mejor alumno”, “excelente”, “sobresaliente”; consolidan la visión que la escuela tiene de sus valores.

Para continuar analizando el modo en que los dispositivos disciplinarios fueron atravesando las diversas épocas hasta la actualidad, se describirán a través de “Vigilar y Castigar” y de la “Arqueología del Saber”: las relaciones de poder entre los sujetos, el concepto de poder, los mecanismos disciplinarios y los prejuicios.

El Poder y la Disciplina en las Sociedades del Siglo XVII y XVIII

Sobre las *relaciones de poder* del siglo XVIII, Foucault (2014), las describe en “Vigilar y Castigar” a través del panoptismo, mediante “la lepra” y “la peste”. El leproso era rechazado y encerrado. El reglamento que se debía aplicar en caso de peste en la ciudad, trataba de un modelo de dispositivo disciplinario, con procedimientos de registros, vigilancia, control, orden, y el poder de la escritura de una figura jerárquica continua; donde los sujetos se hallaban examinados, localizados y distribuidos en vivos, enfermos o muertos. Como menciona el autor:

El gran encierro, por una parte; el buen encauzamiento de la conducta por la otra. La lepra y su división; la peste y su reticulado. Una está marcada; la otra, analizada y repartida. El exilio del leproso y la detención de la peste no traen aparejado el mismo sueño político. Uno es el de una comunidad pura; el otro, el de una sociedad disciplinada. Dos maneras de ejercer el poder sobre los hombres, de controlar sus relaciones, de desenlazar sus peligrosos contubernios. La ciudad apestada, toda ella atravesada de jerarquía, de vigilancia, de inspección, de escritura; la ciudad inmovilizada en el funcionamiento de un poder extensivo que se ejerce de manera distinta sobre los cuerpos individuales es la utopía de la ciudad perfectamente gobernada (Foucault, 2014, p. 230).

Otro modo en que Foucault analizó las relaciones de poder, fue mediante el Panóptico de Bentham, descrito como una figura arquitectónica de construcción periférica en forma de anillo, con una torre central con grandes ventanas que se abren desde el interior del anillo; dividido en celdas. Allí cada sujeto (loco, enfermo, condenado, obrero o escolar) era encerrado en una celda

bien iluminada, donde se ejerce un poder visible e inverificable. “De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 2014, p. 233). En el programa del panóptico, existe la observación individualizada, se clasifica, se caracteriza y se analiza el espacio. Así sus mecanismos internos, crean la relación en la que se encuentran insertos los sujetos. Este dispositivo logra generar y mantener una relación de poder, que es independiente de quien lo ejerce, donde los detenidos están sumergidos en una situación de poder en la que ellos mismos son los portadores. El dispositivo del Panóptico “es una manera de hacer funcionar relaciones de poder en una función y una función a través de esas relaciones de poder” (Foucault, 2014, p. 239).

Entre la peste y el panóptico, presentes en “Vigilar y Castigar”, existe un siglo y medio de distancia. Durante ese tiempo, surgieron transformaciones en el programa disciplinario; antes la peste generaba el dualismo vida-muerte, mientras que el panoptismo es un modo general del funcionamiento que define las relaciones del poder con la vida cotidiana de los hombres. Sobre esta gran pieza arquitectónica y las relaciones de poder, Foucault (2014) menciona:

Es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los sujetos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención, que se puede utilizar en los hospitales, los talleres, las escuelas, las prisiones. Siempre que se trate de una multiplicidad de sujetos a los que haya que imponer una tarea o una conducta, podrá ser utilizado el esquema panóptico (p.238).

Foucault en su texto “Vigilar y Castigar” destaca que el *poder* es ejercido entre los hombres y se encuentra en todas partes, en todas las relaciones humanas; siempre que los contextos de la historia se definan por: valores, discursos, normas, instituciones, entre otros. Así, surgen verdades que se instalan en la sociedad, generando hábitos en la vida del sujeto mediante discursos de dominio, poder y saber; los cuales trascienden en las épocas. Dicho autor, afirma que el poder no se transfiere, se ejerce, no es algo que se tenga: “el poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria” (Foucault, 2014, p. 207).

Bentham describe el principio del poder en el panóptico como visible e inverificable. Con esta máquina arquitectónica, se emplea la observación. Esto es descrito por Foucault (2014) mediante las relaciones de poder:



El que está sometido a un campo de visibilidad, y que sabe que lo está, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las pone en juego espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento (p. 235).

Foucault redefine, además, el concepto de poder a través del lenguaje. Como se mencionó anteriormente, el poder no se hereda ni se trasmite, sólo se ejerce como discurso. En la *Arqueología del Saber*, Foucault (1995), analiza las condiciones que posibilitan la existencia de determinados discursos, desde las rupturas diacrónicas (rupturas de la forma de pensamiento y del discurso que pasan de una época a otra) y sincrónicas (en una misma época confluyen distintos discursos que se reproducen, sin tener en común una misma temática), presentes en las ciencias humanas. Horkheimer y Adorno (1985) indican que el origen de los discursos se basa en necesidades objetivas, siendo la principal la supervivencia individual y social; ellos entienden la historia como una síntesis de continuidad y ruptura; según Adorno (2009), si la historia se percibe solo como continuidad, se basa en una comprensión lineal; si se concibe solo como una ruptura, se pierde la noción misma de historia; la existencia de varias concepciones sobre el mismo objeto permite percibir su riqueza de significados. El presente trabajo, es interpretado desde las rupturas diacrónicas.

A partir de lo desarrollado, podríamos observar cómo se constituye el dispositivo de poder donde se conjuga dos aspectos: las prácticas discursivas y el campo enunciativo. En el texto “*La Arqueología del Saber*”, Foucault (1995) quiere invertir la dirección de la marcha, ir aguas abajo, por lo cual propone una unidad interpretativa y le interesa la arqueología en función de poder interpretar las estructuras del discurso en su campo enunciativo y la dinámica de las prácticas discursivas. Es en este sentido que a través del tiempo y de la misma dinámica de poder, se van deteriorando algunas estructuras y se crean otras nuevas, pero siempre con el mismo objetivo del dispositivo, la biopolítica. En este marco de análisis del pensamiento de Foucault, consideramos que durante su obra se proponen tres momentos respecto del poder según señala Arancibia Carrizo (2010):

Existirían tres concepciones del poder en Foucault. Al menos, dos comprensiones de poder relativamente nítidas o asentadas, y una tercera, esbozada, no lo suficientemente prístina ni culminada. La primera, asociada a un eventual momento arqueológico. La segunda, asociada a un tiempo sindicado como genealógico. La tercera comprensión, que parece constituir un desplazamiento inconcluso., correspondiente al momento de la ética y estética de la subjetividad (p.5)

Resulta de interés los aportes del autor al promover una concepción del poder en la obra de Foucault que va desde una arqueología hacia una genealogía, donde el sujeto es atravesado por la ética. Aquí nos interesa trabajar sobre algunos marcos interpretativos de la ética: el utilitarismo, el normativismo y el relativismo, cada uno de ellos poseen sus características que se conjugan sobre el dispositivo que menciona Foucault en su obra.

El *utilitarismo* refiere a cantidades de bienestar, no solo en términos inmediatos sino también a largo plazo, esta posición estuvo representada por Stuart Mill, esto implicó las críticas hacia un utilitarista hedonista, donde el placer ocupa el eje de la interpretación y las acciones de lo bueno, lo malo y lo correcto. La propuesta del utilitarismo se orienta a maximizar el bienestar y minimizar el sufrimiento de la mayoría de personas, donde todas tendrían los mismos derechos. Lo bueno o lo malo de un acto no depende de la acción en sí misma, sino de sus consecuencias valoradas en conjunto; es en este sentido que se puede considerar que el utilitarismo es una forma de consecuencialismo, según David Hume (1982), quien adopta las contribuciones del pensamiento de Bentham (2005) y Mill, J (2002). La intención de poder logra un modelo mensurable de las acciones y su utilidad social. El *normativismo* considera que hay valores universales donde la razón nos dice que hay una ley moral a la cual todos podemos racionalmente tener acceso. Esto es considerar una normativa que pueda dar cuenta de lo bueno, lo malo, lo adecuado e inadecuado independiente del contexto socio-histórico. Esta interpretación se presenta como una oposición a la teoría *relativista*, la cual hace notar el valor del contexto cultural en los procesos de valoración y de construcción de la realidad, por ende, de las acciones. Las estructuras culturales poseen singularidades que generan modos de comportamiento en las relaciones intersubjetivas que solo pueden ser entendidas en la misma cultura, según Levi-Strauss (1991). Los procesos de significación se van construyendo en esa dinámica cultural, donde la subjetivación y la objetivación, no son independientes la una de la otra, siendo así como nacen los juegos de verdad, es decir, el descubrimiento de las estructuras, como señala Florence (1984), quien menciona que no se trata de observar el origen del poder, sino de sus procedimientos y técnicas en las distintas instituciones, no quiere decir que el abuso de poder genere locos o enfermos, sino de cómo es el proceso de objetivación del sujeto. El sujeto y el objeto se constituyen en esa interrelación donde se modifican continuamente, y es justamente en las prácticas donde aparece el juego de verdad. Por ello, las prácticas y experiencias que menciona Foucault, muestran las estrategias de gubernamentalidad que objetivan los enunciados.



Foucault (2014) en “Vigilar y Castigar”, describe el *poder disciplinario*, como un poder ejercido para “enderezar conductas”, capaz de someter, separar, analizar, diferenciar. Endereza las multitudes que se encuentran confusas e inservibles de cuerpos y de fuerzas, en una multiplicidad de elementos individuales. A inicios del siglo XVII, Walhausen ya mencionaba la “recta disciplina”, como un modo artístico de encauzar la conducta. La *disciplina* “fabrica sujetos”, y es una técnica de poder que toma a los sujetos como objetos y como elementos de su ejercicio. El éxito del poder disciplinario es por el uso simple de sus herramientas: la jerárquica inspección, la sanción que normaliza y el examen. Como menciona Foucault (2014):

En resumen, puede decirse que la disciplina fabrica, a partir de los cuerpos que controla, cuatro tipos de individualidad, o más bien, una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y, para eso, utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros, prescribe maniobras, impone ejercicios y, por último, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone “tácticas”. La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada es, sin duda, la forma más elevada de la práctica disciplinaria. En este saber, los teóricos del siglo XVIII veían el fundamento general de toda la práctica militar, desde el control y el ejercicio de los cuerpos individuales hasta la utilización de las fuerzas específicas de las multiplicidades más complejas (p.195).

Foucault (2014) describe mediante dos esquemas históricos relevantes: “la Ciudad Apestada y el Panóptico”, dos tipos diferentes de disciplinas. En el primero de los casos, la “disciplina-bloqueo”: como institución cerrada, marginada, dirigida a funciones negativas como detener el mal, quebrar las comunicaciones, y suspender el tiempo. En el segundo caso: la “disciplina-mecanismo”, un dispositivo que funciona mejorando el ejercicio del poder, volviéndolo rápido y eficaz. Dicho autor, menciona que este pase de movimiento de una disciplina a otra, está relacionado con la transformación de la historia; donde se van extendiendo en los siglos XVII y XVIII los dispositivos de disciplina; los cuales se multiplican en el cuerpo social. Es así como se origina la “sociedad disciplinaria”. De esta manera, hay una dialéctica de la disciplina: se somete para que el desarrollo social e individual sea posible. Como medio, la disciplina es necesaria cuando se impone como un fin, solo permite el progreso dentro del orden, como lo defiende el positivismo. Para aquellos que entienden que la disciplina debe ser un fin en sí mismo, el prejuicio contra lo indisciplinado puede hacerlos sentir mejor que este último, lo cual proviene del análisis freudiano (Freud, 2011) del ideal del yo, ser el sustituto del narcisismo.

El Control del Poder en los Siglos XVII, XVIII y en la Actualidad: Violencia, Vigilancia, Prejuicio, y Personalidad Autoritaria

La *violencia* es una herramienta de control del poder. Se ejerce violencia al imponer valores, conductas, ideas, modas, conceptos, normas, u otros; que fundamentalmente habrán de beneficiar intereses particulares de la clase dominante. A continuación, Foucault (2014), marca las diferencias entre la “ciudad apestada” y el “establecimiento panóptico”, donde se observa la transformación de la violencia en ambas épocas, debido al cambio del programa disciplinario. Ya que, en la ciudad apestada, se brindaba un gran y perfecto modelo disciplinario, pero muy violento; donde el poder se caracterizaba por la perpetua amenaza de muerte. Dicho poder se eleva, paraliza, atrapa en sus redes, construye una contra-ciudad y sociedad perfecta en un tiempo, que es reducida por el dualismo vida-muerte. Pero en el panóptico, no es necesario por el momento aplicar la violencia física; se utiliza la “observación o vigilancia” como mecanismo de control, acompañada de dispositivos disciplinarios. Aquí el poder se hace más fuerte a las fuerzas sociales, aumenta la producción, desarrolla la economía, instruye, aumenta la moral pública, las hace crecer y multiplicar. Esta figura arquitectónica es una jaula cruel y sabia, en ella se convierte una función generalizada, un modo de definir las relaciones de poder en la vida cotidiana.

Iribarne (2012), menciona el concepto de violencia en La Genealogía de la Moral de Friedrich Nietzsche, donde se destaca a la violencia como acción de un poder sobre otro; y a la violencia como sentido de apropiación. Aquí Nietzsche introduce en lo moral y social de la modernidad, los elementos del concepto clásico de violencia y propone un seguir de las fuerzas que marcan su significado, utilizando la genealogía para distinguir el poder y como se interpreta en la historia. Su concepto de violencia representa un avasallamiento, coacciona, establece el significado de la pena, crea algo nuevo, impone nuevos límites, reinterpreta desde otras perspectivas, se transforma y se adapta a nuevos usos. Nietzsche comprende a la coacción física como la penetración de un poder externo, que somete a todos los poderes internos, y cuando dicha coacción se encuentra sobre el pueblo actúa como una gran maquina modeladora. En La Genealogía de la Moral, se trata la pena en la antigüedad y en la modernidad, para demostrar que el principio material de la pena, fue un principio de valor moral. En esos momentos de la pena, existen dos tipos diferentes de violencia: Una violencia vengativa de la antigüedad, pena como un castigo. Y una nueva violencia que busca enseñar en la recuperación, establecida por la moral presente en los mecanismos sociales y/o culturales. Creando un hombre capaz de recordar y de ser responsable de sus actos, efectuando violencia contra sí mismo; visto así también por la sociedad. En este sentido, existe un acuerdo con lo que se desarrolló sobre la violencia del



prejuicio, que refiere a los valores morales que deben enfatizarse en aquellos que persiguen. Según Adorno (1995) y Marcuse (1981), cuando la violencia se asocia con fines humanos, se justifica; cuando sirve para mantener un estado social injusto, es irracional y, como hemos indicado, el prejuicio es una de las formas en que la violencia se expresa al tiempo que preserva la injusticia existente sobre la base de supuestos mejores o superiores, en relación con los supuestos inferiores. Esta diferencia entre superiores e inferiores, describe una jerarquía, que otorga orden y grado entre los sujetos, establece atribuciones y poder de mando; divide, clasifica y excluye con la herramienta del prejuicio.

En relación a la *vigilancia*, Foucault (2014) afirma que el Panóptico es el lugar ideal para experimentar sobre los hombres, e investigar las transformaciones que se pueden obtener de ellos. Además, “el Panóptico puede incluso constituir un aparato de control sobre sus propios mecanismos” (Foucault, 2014, p. 236). Ya que, el director puede espiar a los empleados, juzgarlos de modo continuo, cambiar su conducta, someterlos a mejores métodos; y él mismo, será también observado con facilidad. Como podemos ver hoy por la existencia de cámaras en diferentes lugares de las grandes ciudades, dentro y fuera de las tiendas, escuelas, bancos, etc., y por la posibilidad de ubicar a los ciudadanos mediante carteles, emitidos por teléfonos celulares. Lo que sirvió para la vigilancia de los prisioneros se extiende a todos los sujetos: todos son sospechosos y deben saber cómo comportarse adecuadamente en la esfera pública, lo que demuestra que esta última, no fue invadida por los deseos, costumbres y comportamientos individuales, como podríamos suponer de una cultura del narcisismo, como lo describió Lasch (1983), sino todo lo contrario, se encuentra invadiendo el ámbito privado. Si el secreto es una marca del sujeto, como lo indica el análisis de Horkheimer y Adorno (1985) del personaje Ulises de Homero, el final de este secreto y, por lo tanto, el espacio para la constitución individual, implica la dificultad del sujeto existir hoy. También revela el acuerdo entre el estudio de Foucault del panóptico y el análisis de la sociedad administrada, realizado por Horkheimer y Adorno, el desarrollo de una sociedad con normas y reglas y más técnicas externas a los sujetos, lo que los lleva a un control que puede prescindir de ellos; así, cuanto más progresa la sociedad tecnológica y administrativa, menos personas se necesitan.

Foucault (2014) en “Vigilar y Castigar”, describe a la *vigilancia jerarquizada* como un gran invento del siglo XVIII, continua y funcional; y es el poder disciplinario quien la mantiene en el tiempo. Dicha vigilancia, hace que el poder se transforme en un sistema integrado, de multiplicidad, anónimo y con ejercicio automático. Esta funciona en un sistema de relaciones de sujetos de arriba abajo y viceversa, y también lateralmente. Todo este sistema hace que el conjunto “resista”, atravesándolo con los efectos de poder; donde se arriman unos sobre otros: “vigilantes constantemente vigilados”.

En relación con la vigilancia, también es importante tener en cuenta las reflexiones de Freud (2011) al respecto. Cuando se le pregunta cómo la sociedad se defiende de la agresividad que proviene de los sujetos, responde: dirigiéndola de nuevo a ellos. De ahí surgen tres posibilidades. En una de ellas, el sujeto no incorpora reglas, valores y principios de las autoridades, y actúa como si los estuviera siguiendo, por lo tanto, cuando la autoridad está presente, deja de hacer lo que está prohibido, cuando está ausente, puede delinquir; en otra, no incorpora bien estos principios y valores, para evitar amenazas imaginarias de persecución, proyecta en otros la violación de estos principios; persiguiendo a estos otros, fortalece en sí misma una conciencia que no tienen, estos tipos de sujetos también conducen a tener una conciencia moral externa, necesitan una entidad externa para guiar sus acciones, alguien para reemplazar al ‘padre omnipotente y omnipresente’, que por ser imaginario, no existe; finalmente, la tercera posibilidad se refiere a una persona que logra establecer una buena conciencia moral, tener autoridades cercanas como referencias y actuar con autonomía, no solo porque ha introducido bien valores y principios, sino también porque no se siente amenazado. Los primeros no tienen conciencia como tal y solo dejan de actuar contra la sociedad cuando se les obliga a hacerlo; aquellos que forman una conciencia moral externa, se sienten culpables cuando son conscientes de los deseos que deben abandonar o elaborar y manifestar de manera civilizada y atacar a quienes los representan; los últimos logran establecer un equilibrio apropiado entre sus deseos y las posibilidades de su realización. De todos modos, debe tenerse en cuenta que, según Adorno (2015), el equilibrio entre las tres instancias que Freud puede describir es propio de la ideología, porque nuestra cultura tiende a generar ‘aves de rapiña’, y no personas capaces de vivir en paz. El panóptico sirve para controlar a quienes, supuestamente, no tienen control sobre sus impulsos más primitivos y a quienes, por el contrario, son los más diferenciados.

El *prejuicio* es también considerado una herramienta de dominio dentro del poder, y se encuentra presente en la clasificación y en la exclusión actual. Como se mencionó anteriormente a través de Foucault (2014), los procedimientos de individualización utilizados para marcar a los “leprosos o apestosos”, es lo que ejerció de modo regular el poder disciplinario, desde inicios del siglo XIX. La constante división de lo normal y lo anormal, en la que está sometido todo sujeto, llega a nosotros aplicándose a diversos objetos la marcación binaria y la expulsión del leproso, donde existe un gran conjunto de técnicas y de instituciones que tienen como deber medir, vigilar y enderezar a los anormales. Esto hace funcionar dispositivos disciplinarios a los que recurría el miedo con la peste. “Todos los mecanismos de poder que, todavía en la actualidad, se disponen en torno de lo anormal,



tanto para marcarlo como para modificarlo, componen estas dos formas, de las que lejanamente derivan” (Foucault, 2014, p. 231). Aunado a esto, es necesario mencionar la observación que hace Foucault (2014) sobre las disciplinas que cumplen la función del contraderecho; generando disimetrías y exclusiones. En el ámbito jurídico, las disciplinas califican a los sujetos de derechos según las normas universales, los caracteriza, los distribuyen dentro de una escala según norma y jerarquía; los descalifican e incapacitan. Allport (1979) definió “prejuicio” como una actitud desfavorable hacia otra persona que pertenece a un grupo, por el único hecho de pertenecer al mismo; ya que dicha pertenencia le adjudica las mismas cualidades negativas que se le atribuyen al grupo.

Según Carone (2012) los mecanismos inconscientes de idealización, identificación y proyección (Freud, 1993) y los estudios de la personalidad autoritaria (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 2006) demostraron en la dinámica del prejuicio, que se puede intercambiar el objeto de representaciones prejuiciosas (homosexuales, judíos, etc.) por cumplir una función psicológica en la economía psíquica del sujeto que posee prejuicios. Por eso, las características del objeto de prejuicio son poco relevantes, comparadas con las características del sujeto con prejuicios. Dichas características, se adquieren durante la socialización del sujeto prejuicioso, y se conocen como “personalidad autoritaria o síndrome autoritario”. Las mismas son psicosociales, proceden en la construcción y en el soporte de representaciones psicológicas, como también en el comportamiento etnocéntrico del sujeto. El síndrome autoritario, funciona como una estructura de personalidad casi permanente, que ejerce en como el sujeto selecciona los estímulos ideológicos de su cultura, sus elecciones y comportamientos políticos. La prevalencia de una o más características en la dinámica psicológica del sujeto prejuicioso, produce varios tipos de sujetos autoritarios. Que un sujeto sostenga prejuicios, es parte de la dinámica psicológica misma, y es difícil de erradicarlos demostrando su falsedad. En ciertas situaciones la ciencia sirve para legitimar prejuicios, o actúa neutral ante ellos, como si no existieran (Carone, 2012). Por lo tanto, según el actuar de la ciencia y como funcione la cultura social en el sujeto, se pueden generar sujetos cargados de prejuicios que inciden prejuiciosamente, señalando y persiguiendo al indisciplinado, para encauzar su conducta y transformarlo en un sujeto útil para la sociedad.

El prejuicio se define, según Krech, Crutchfield y Ballachey (1975), como una actitud, y por lo tanto tiene una dimensión cognitiva, presente en los estereotipos, una dimensión afectiva, que puede ser hostilidad hacia sus objetivos, un afecto exagerado que oculta esa

hostilidad o indiferencia, que no significa ausencia de sentimientos, sino impedimentos para que el sujeto sepa lo que siente, y una tendencia a la acción, que se expresa en la discriminación. Según Duckitt (1992), el prejuicio no se entendió hasta principios del siglo XX como un falso juicio sobre sus víctimas. A partir de los movimientos contra el racismo, los científicos comenzaron a preguntarse qué les estaba sucediendo a las personas para tener una percepción distorsionada de la realidad. Los prejuicios, según Horkheimer y Adorno (1985), tienden a convertir lo que se debe a la historia en natural, como si fuera propio del sujeto perseguido por las características que perciben sobre él. Así, el judío al que se le prohibió hasta el siglo XIX, ser profesor universitario, unirse al ejército, ser productor, siguió siendo el sector de la circulación de bienes, es decir, el comercio y el préstamo de dinero. Para los antisemitas, esta determinación histórica se concibe como algo natural para el judío, para que él, el judío tenga esta característica innata. En general, las características percibidas en los objetivos del prejuicio son proyecciones, en el sentido psicoanalítico, de algo que la persona con prejuicios desea o teme, pero que no puede admitir en sí misma. El homofóbico, por ejemplo, tiene deseos homosexuales que no puede admitir para sí mismo; para evitar conflictos psíquicos, proyecta todo el desprecio que tendría sobre sí mismo si aceptara estos deseos, y al hacerlo, los reprimió una vez más. Ciertamente, los movimientos sociales no pueden reducirse a prejuicios, como una manifestación individual, pero se basa en ellos. Por lo tanto, si existe una ideología, definida por Marx y Engels (1987), como una falsa conciencia, presente en estos movimientos, el prejuicio es la incorporación de esa ideología a nivel individual. No si debe, por esta razón, reducir esos movimientos sociales a prejuicios, sino entender que este es un momento importante, sin el cual no podrían sobrevivir. El prejuicio nunca debe atribuirse a la víctima, sino a quien discrimina. Al comprender que el prejuicio reduce la historia a la naturaleza, tiene un carácter conservador, afirma lo que existe frente a las posibilidades de cambio social. En este sentido, como una ideología introyectada, es un ejercicio de poder sobre quién debe ser discriminado, que tiene características imaginarias que están en conflicto con el poder establecido. La discriminación puede ocurrir en forma de marginación, considerando a las minorías sociales perseguidas en los márgenes de la sociedad, y descuidando sus contribuciones a la cultura, a la sociedad, como con algunos inmigrantes, personas con discapacidad y en algunos países con mujeres; y en forma de segregación: no permita la convivencia con minorías delimitadas como en el aislamiento de delincuentes juveniles.



El Covid-19 en la Sociedad y en la Educación Virtual del Siglo XXI: Poder, Disciplina y Prejuicio

La disciplina y sus dispositivos, se encuentran presentes en las relaciones de poder desde siempre, y se hallan internalizados en el sujeto actual; a modo de hábitos en las acciones de la vida cotidiana. Ya que el sujeto tiene que cumplir con diversas normas durante la convivencia con la comunidad en la cual habita; durante el transcurso del ciclo vital. Las normas son reglas a respetar, que ajustan el comportamiento del sujeto para el logro de una finalidad: convivir en armonía; según lo establece la sociedad. Dichas normas, pueden ser jurídicas, morales, religiosas y sociales, están presentes en todos los ámbitos de la vida, y se transforman en costumbres a cumplir. A inicios del 2021, en Argentina y a nivel mundial, se tomaron acciones preventivas por encontrarnos en pandemia, lo que generó modificaciones en los hábitos del mundo. Cada país adoptó diversas medidas para evitar el avance del covid-19, entre ellas, la *cuarentena*. El gobierno argentino, impuso bajo el decreto Nro. 260 del 12 de marzo del 2020, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Mediante el cual, se establecieron ciertas normas de higiene y seguridad a cumplir, con el fin de proteger la salud pública. Esto provocó la internalización de normas a modo de hábitos, que atravesaron las relaciones humanas: el distanciamiento social, el uso obligatorio del barbijo, el lavado de manos frecuente, la ventilación de los ambientes, la limitación de reuniones en espacios cerrados, no tocarse la cara, toser y estornudar en el pliegue del codo, el no compartir vajillas, aislarse en caso de síntomas, entre otros. La pandemia examina, distribuye, divide y clasifica a los sujetos de cada barrio, localidad, y de cada provincia argentina en “contagiados” y “muertos”. De este modo, se extendieron diversos dispositivos disciplinarios en toda la nación; transformando el país en estadísticas. Aquí se encuentra cierta similitud con la *ciudad apestada*, que describe Foucault (2014) en “Vigilar y Castigar”; con respecto a las relaciones de poder, donde se impone un reglamento a cumplir, que divide, clasifica y retícula; como se mencionó anteriormente.

En el ámbito educativo, si bien los tiempos cambian y también las sociedades; existen ciertas normas que prevalecen en los modos tradicionales de educar. Ya sea, por parte de la institución educativa, o del docente que proviene de una formación tradicional. Brener (2015), recomienda una mirada más flexible de la educación en los tiempos actuales, manteniendo la responsabilidad y el respeto a la autoridad, entendiendo la importancia de la jerarquía (docente-alumno), pero con una visión más reflexiva y menos rigurosa, que incluya los derechos; evitando exclusiones mediante normas mecanicistas.

Según la cultura y la sociedad, la disciplina puede aplicarse con mayor o menor rigor, pero está presente y deviene de la historia. En las escuelas, el curriculum prescripto, transmite un concepto de disciplina que se encuentra simbólicamente sostenido. Esto se manifiesta en acciones como: la formación de filas, obedecer al sonido del timbre, la demarcación del espacio escolar; que, en ocasiones, están lejos de ser aspectos ordenadores del quehacer educativo; y funcionan como controladores. El castigo se manifiesta en la actualidad mediante sanciones por incumplimiento, malas calificaciones, falta de obediencia, o mal comportamiento.

Hoy, la enseñanza educativa argentina, atraviesa cambios en la práctica pedagógica, generados por la pandemia. Determinando que la educación sea virtual, en todos los niveles y ámbitos educativos. Para ello tanto los docentes como los alumnos, deben tener en sus hogares servicio de internet, además de contar con algún dispositivo para poder participar de las clases virtuales y conocer su uso. Esto evidencia cierta desigualdad entre las clases sociales, ya que la pobreza en este país es muy grande, y no todos disponen de internet y de un dispositivo virtual. Por lo cual, varios estudiantes (cuyas familias están en situación de vulnerabilidad) de escuelas públicas; se vieron obligados a abandonar sus estudios. Esto profundiza la ley N°1420 argentina bajo la presidencia de Roca, que establece la educación común, gratuita y obligatoria. Ya que la gratuidad de la educación escolar se pierde, cuando la pobreza no permite el alcance de los elementos básicos necesarios para el logro de la educación virtual. Cabe destacar, que por diversos motivos: económicos, políticos y sociales; las escuelas públicas argentinas difieren en su calidad educativa.

Para aquellos alumnos que tienen acceso a la virtualidad escolar, existen ciertas normas a cumplir, como: presenciar las clases, activar la cámara y el sonido del dispositivo (para ser visto y escuchado por sus docentes), cumplir con los horarios asignados y con la entrega de actividades en tiempo y forma; ser evaluado con exámenes escritos y orales, entre otros. La virtualidad escolar disminuyó la comunicación entre docentes y estudiantes, y redujo la percepción del aprendizaje. Hoy se espera a corto plazo, un pronto regreso a las clases presenciales, en todo el país. Aunque lentamente ingresan, con protocolo y divididos por grupos o burbujas, los alumnos a las aulas argentinas; alternando en algunos casos: las clases virtuales con las presenciales. Sobre los logros y fracasos escolares del siglo XXI: Lahire (2008) afirma que el éxito escolar se debe a los resultados obtenidos de los exámenes, que refieren a la selección escolar y a los juicios presuntamente “neutros” en la relación interna con la institución; que generan una tensa relación de los alumnos en el futuro. Mientras que Escudero Muñoz (2005) y Perassi (2009), opinan que el fracaso escolar es un modo de exclusión educativa o social, producto de un proceso que va desde la categorización de un estudiante



irregular a su expulsión o separación de la escuela. Es así, como: la desigualdad, el prejuicio, la exclusión, y la clasificación; presentes en las escuelas del siglo XVII y XVIII se encuentran, de un modo u otro, en la sociedad y en la educación del siglo XXI.

Conclusiones

Por todo lo dicho, se entiende que el poder, la disciplina y el prejuicio, se encuentran presentes en todas las sociedades de un modo natural, mediante las relaciones humanas. Las cuales, tejen relaciones de poder al transitar las relaciones de fuerza. Se aplican con el fin de obtener algo, mutan y se adaptan en todas las culturas, por eso su dinamismo.

Como señala Foucault (2014), no se trata de analizar la historia de las instituciones; sino de reconocer las técnicas específicas que actúan sigilosas, definen cierta política y detalle del cuerpo, y se generalizan fácilmente. Es lo que el autor llama “la microfísica del poder” en la sociedad del siglo XVII. La observación detallada, el control y el uso de los hombres avanzaron en la época clásica, arrastrando un cuerpo de técnicas, de procedimientos y saber, de descripciones e información; dando origen al sujeto del humanismo moderno. Una macro y microfísica del poder, permitieron que se integre una dimensión del tiempo, única, constante; sedimentada en el ejercicio de los controles y en la práctica de los dominios. La historia evolutiva que se construyó de esta forma, está relacionada con el modo del funcionamiento del poder; donde nuevas técnicas de sometimiento reemplazan los viejos modos de poder, y se extienden en todas las épocas.

Aquellos mecanismos de poder, en la actualidad, marcan y modifican lo anormal; aplicando conceptos como: autoridad, miedo, aislamiento, víctima, tiranía, intimidación y exclusión. Esta noción de vigilancia evolucionó el modo de ejercer el poder en la sociedad.

En “Vigilar y Castigar” se hace mención a la táctica militar, elegida por la sociedad del siglo XVIII, para la práctica disciplinaria; debido al dispositivo usado para potenciar la máquina, por las constantes coerciones en la educación y formación continua del sujeto; y por su automática docilidad. En las escuelas y cárceles del siglo XVII y XVIII, se utilizaron dispositivos disciplinarios para encauzar la conducta del sujeto, en busca de lo más conveniente para su organización social, repitiendo el resultado esperado, en otros tipos de instituciones. En cuanto a las escuelas de los siglos XIX al XXI, como se analizó a través del desarrollo del texto; dichos mecanismos continuaron presentes adaptados a las sociedades, donde el poder, la disciplina y los prejuicios, continúan siendo aplicados hoy en el sujeto de diversos modos. Los dispositivos disciplinarios, se introducen en toda institución que aplique la disciplina; aunado a esto, el sujeto se va constituyendo con la interacción

del entorno y su participación en diversas relaciones (micro y macrosociales), desde que nace hasta el fin de sus días. La disciplina que ordenaba en los siglos XVII y XVIII a la sociedad, mediante su uso y cumplimiento, era aplicada por personalidades, moldeadas y fabricadas en escuelas desde la edad infantil, que hoy prevalecen en nuestra sociedad con huellas del poder disciplinario, estableciendo jerarquías y juicios de valor, para obtener soldados que adiestren con dicha disciplina. Las sociedades construyen con el tiempo, normas que discriminan impactando en los resultados escolares de los niños. Los juicios de los docentes desvalorizan a los alumnos al seleccionarlos; y los excluyen al fortalecer las jerarquías escolares y al ejecutar sus normas. Dentro del prejuicio escolar, el modelo compacto de dispositivo disciplinario es la escuela; el síndico o vigilante representaría al autor del prejuicio, y el leproso o recluta, a su víctima. Son relaciones de poder, como hoy se establecen entre el autor (docente) y la víctima del prejuicio (alumno). El autor del prejuicio selecciona, marca, excluye y aplica la disciplina sobre su víctima, con el fin de disciplinarlo, volviéndolo útil ante una sociedad prejuiciosa y discriminadora que busca asentar un orden. Por lo que, la relación de poder presente en la jerarquía escolar actual, entre el actor del prejuicio escolar (docente) y su víctima (alumno), deviene de antiguos mecanismos disciplinarios institucionales del siglo XVII y XVIII. El síndrome autoritario presente en el sujeto prejuicioso, es producto de la educación, la cultura y la sociedad en la que se desarrolla; sus situaciones vividas fueron generando representaciones psicológicas y un comportamiento social superior sobre los demás, por ello cree poseer su propia cultura con capacidad de prejuzgar, haciendo respetar su rol social autoritario. Educación que emana de las fuerzas del poder y el saber, de las técnicas disciplinarias aplicadas en los grupos sociales y en las distintas relaciones de discursos; fabricando sujetos dignos de ser aceptados socialmente.

Por todo lo analizado, nuestro primer planteo es: Si las sociedades son dinámicas y evolucionan de modo constante ¿Por qué se repiten antiguas técnicas disciplinares en las relaciones humanas de hoy? En ese marco, Foucault (2014) en su libro “Vigilar y Castigar”, reflexiona:

¿De dónde proviene el curioso proyecto de encerrar para corregir, disciplinar, controlar, que traen consigo los códigos penales de la época moderna? ¿Es una herencia de las mazmorras medievales? Más bien, una tecnología novedosa: el desarrollo de un conjunto de procedimientos de coerción colectiva para dividir en zonas, medir, encauzar a los sujetos y hacerlos a la vez “dóciles y útiles”.

Vigilancia, ejercicios, maniobras, puntajes, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros. Una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, que fue desplegándose en los hospitales, en el ejército, las escuelas y los talleres: la disciplina (contratapa).

Nuestro segundo planteo deviene de la construcción del hombre: ¿Cuál es el ideal de hombre que preponderaba en aquellas épocas y que hoy continúa dejando sus rastros en las relaciones humanas? Para intentar acercarnos a esta respuesta, se describe la constitución del hombre, a través de la mirada de diversos autores:

En primer lugar, debemos entender el modo en que el sujeto se identifica con el otro. Para ello, definiremos el concepto de identificación: Freud (1993) en “Psicología de las masas y análisis del yo” establece tres fuentes de identificación: la primera como la forma más original de enlace afectivo con un objeto; la segunda que, en modo regresivo, pasa a ser el reemplazo de un enlace libidinal a un objeto: el yo introyecta al objeto; y la tercera que puede surgir con una nueva percepción de rasgo en común con otro sujeto, el cual no es objeto de sus deseos sexuales. En dicho marco, cuanto más se consolida esta unión, más perfecta será la identificación parcial; lo que construirá el inicio de un nuevo vínculo. Darfeuille (2020) refiere a dos conceptos necesarios para nuestro estudio: la alteridad y la otredad. La primera presupone un proceso identificatorio con otro distinto, donde la constitución del sujeto está en su relación con el otro fundante. El segundo concepto se presenta como un recono-ser al otro como diferente a mí, el punto es la aceptación o no de esa diferencia. El autor dice que la idea o concepto de inclusión nos enfrenta a un problema ético: te reconozco como diferente a los demás, como diferente a lo “normal” y no puedo excluirte –una forma de relación con la alteridad- entonces te incluyo, pero me apropio de ti. Pareciera diferente, pero en verdad no lo es, es una segunda forma de relación con la alteridad en donde incluyo al otro, pero bajo mis órdenes– mientras no moleste. Darfeuille expresa que la hospitalidad permite que las relaciones de alteridad se inscriban bajo una responsabilidad ética en donde la relación apunte al reconocimiento del otro como ser humano y no a algún sujeto-otro materializado y determinado sea por el sexo, la clase social, la edad, o sus condiciones para el aprendizaje. En este sentido, está claro que se pueden combatir los prejuicios: el concepto de alteridad y el reconocimiento del otro como universal, otra expresión de cada ser humano.

Robles (2015), afirma que Adorno en la *Dialéctica de la Ilustración*, intenta demostrar cómo se involucra el sujeto con la naturaleza, quitando la autonomía subjetivista. Considera al sujeto producto de mecanismos de represión y control, de esa objetividad natural. Donde el sujeto racional era la causa y la consecuencia del dominio natural externo, y el resultado de la represión de cuerpos, pulsiones, y afectos, adaptados y dominados por el entorno para fortalecer las necesidades productivas sociales. Dicho autor sostiene que el análisis del sujeto es más que una idea, ya que también está formado por la exigencia de extinción de otra relación con lo natural, lo que Adorno llama: “rememoración de la naturaleza en el sujeto”. La autoconservación para Adorno, exige una reflexión del sujeto en sí mismo sobre la naturaleza reprimida, tarea aún no cumplida. Como señalan Adorno et al. (1965),

en la personalidad autoritaria, las ideas y los requerimientos del sujeto, forman un todo dentro suyo; existiendo interdependencia entre la personalidad y la sociedad. Por ello, las estructuras de personalidad se forman en relación a las situaciones experienciales que crean o dificultan conductas autoritarias en un momento determinado. Donde el sujeto usa su personalidad autoritaria, o bien, las estructuras sociales y culturales autoritarias; para solucionar conflictos internos. El autoritarismo predispone de modo defensivo la aceptación de normas y órdenes del poder impuesto por la autoridad. Por lo cual, los cambios importantes que surjan en situaciones e instituciones sociales, influyen de modo directo en los tipos de personalidades que se construyen dentro de la sociedad en la que habitan.

Concordamos con Foucault (1968), sobre la idea de hombre como invento moderno, argumentando, además, que el sujeto en la actualidad expresa diseños continuos de civilización, y que dicho hombre “se hace”. Ya que resulta del dominio de la naturaleza externa y de la represión disciplinar (que deviene de la historia) del cuerpo, alma, y mente, adaptados y dominados por su entorno cultural; encauzando sujetos prejuiciosos, autoritarios, y socialmente productivos. Con lo que coincidimos con Horkheimer y Adorno, en el énfasis en el continuo dominio de la naturaleza, que aprisiona sin necesidad, al sujeto actual.

“El siglo XIX inventó, sin dudas, las libertades, pero les dio un subsuelo profundo y sólido: la sociedad disciplinaria, de la que aún dependemos” (Foucault, 2014, contratapa).

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., y Sanford, R. N. (1965). La personalidad autoritaria. Buenos Aires: Proyección.
- Adorno, T.W. (1995). Educação – para que? In: ____ *Educação e emancipação*. Wolfgang, L. M. (Tradução). Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.139-154. (Trabalho original de 1967)
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., y Sanford, R. N. (2006). La personalidad autoritaria (prefacio, introducción y conclusiones). *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12, 155-200. <https://doi.org/10.5944/empiria> (trabalho original de 1950)
- Adorno, T.W. (2009). *Dialética negativa*. Casanova, M. A. (Tradução). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original de 1965)
- Adorno, T.W. (2015). *Ensaíos sobre a psicologia social e psicanálise*. Freitas, V. (Tradução). São Paulo: Editora Unesp.
- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Reading, Massachusetts: Wesley Publishing Company (1a Ed.1954).



- Arancibia Carrizo, J. P. (2010). *El Concepto de Poder en la Obra de Michel Foucault* [Tesis de grado. Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108666>
- Bentham, J. (2005). *Tratados de legislación civil y penal*. E. Dumont (Ed.), R. Salas (Traductor). Buenos Aires: Valleta Ediciones; pp. 13-15.
- Berger, P y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Brener, G. (2015). *Convivir mejor en las escuelas*. Revista América Latina en Movimiento. Sección Opinión. 1(1), 1-3. <https://www.alainet.org/es/articulo/172740>
- Carone, I. (2012). *A Personalidade Autoritária Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo*. Revista Sociologia em Rede. 2(2), 14-21/24-25. <https://redelp.net/revistas/index.php/rsr/article/view/2carone2/9>
- Darfeuille, C. (2020). Ponencia: Diferentes maneras de alojar la otredad: El desafío de educar respetando la singularidad y la pluralidad. Inédito. XII Congreso Político Educativo *La Educación, entre la alteridad y otredad*.
- Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework. *American Psychologist* 47, pp.1182-1193.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado, 1(1), 1-24 <http://libro.ugr.es/bitstream-/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>
- Florence, M. (1984). Una presentación de Michel Foucault por Michel Foucault, *Dictionnaire des philosophes*, PUF, Paris, pp. 941-944.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Una arqueología de las ciencias humanas. Frost, E. C. (Traductora). Argentina. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1995). *A Arqueologia do saber*, Rio de Janeiro, Forense Universitaria, 4 edición, pp 71-77).
- Foucault, M. (2014). *Disciplina. En Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Garzón del Camino, A. (Traductor). Buenos Aires. Argentina. 1a ed. (especial). Editorial Siglo XXI. (Trabajo original de 1975), pp. 157-261.
- Freud, S. (1993). *Psicología de las masas y análisis del yo*. In S. Freud, *Obras Completas de Sigmund Freud* (J. L. Etcheverry, trad., vol.18, pp. 67-136). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921)
- Freud, S. (2011). O mal-estar na Civilização. In _____. *O mal-estar na civilização*. Novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930-1936) *Obras completas*. De Souza, P. C. (Tradução

- e Notas). São Paulo: Companhia das Letras, pp. 13-122.18v. (Trabalho original de 1930)
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1985). *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. De Almeida, G. A. (Tradução). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original de 1947)
- Hume, D. (1982). *De la moral y otros escritos*; Prólogo, D. Negro (Traducción y Notas). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, p. 20.
- Iribarne, G. (2012). El concepto de “violencia” en la Genealogía de la moral de F. Nietzsche. Revista Nordeste - Investigación y Ensayos- 2da. Época N° 31. Editorial Universidad Nacional del Nordeste.
- Isambert–Jamati, V. (1966). *La rigidité d’une institution: structure scolaire et systèmes de valeurs*, Revue française de Sociologie, Volume 7, Numéro 3.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. y Ballachey, E.L. (1975). *O indivíduo na sociedade: um manual de Psicologia Social*. São Paulo: Pioneira.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. École et pratiques d’écriture, entre savoir et pouvoir, Presses Universitaires de Rennes, coll. Francia: Paideia.
- Lasch, C. (1983). *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em Declínio*. Pavaneli, E. (Tradução). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1979).
- Levis-Strauss, C. (1991). *Minhas palavras*. Brasil, editora brasiliense, pp.19-48.
- Marcuse, H. (1981). *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original de 1955)
- Marx, K. y Engels, F. (1987). *A ideologia alemã* (Feuerbach). Bruni, J. C. y Nogueira, M. A. (Traductores). 6a ed.. São Paulo: Hucitec. (Trabalho original publicado 1847)
- Mill, J. S. (2002). El utilitarismo, traducción de Esperanza Guisán. Madrid: Alianza Editorial, p. 48.
- Perassi, Z. (2009). *¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?* Revista Iberoamericana de Educación, (N° 50), 65-80. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a03.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*, Buenos Aires: Galerna.
- Querrien, A. (1980). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Robles, G. M. (2015). *La crítica al sujeto en la filosofía de Theodor W. Adorno*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51648/Documento_completo.pdf?sequence=3&isAllowed



De los Autores

1. Dani Oved Ochoa Cervantez d.ochoa@unacifor.edu.hn Universidad Nacional de Ciencias Forestales. Siguatepeque, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-7707-9461>

Doctor en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente, por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Doctor en Ciencias, con Orientación en Ciencias Administrativas, por la Universidad Católica de Honduras (UNICAH). Docente de educación superior en el nivel de grado y postgrado en varias universidades de Honduras. Docente Investigador de planta de la Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR) en la Escuela de Negocios. Actualmente Director de Planificación y Desarrollo de la UNACIFOR. Consultor en temas educativos, específicamente en creación de planes de estudio en el nivel superior.

2. Luis Eduardo Alvarenga Aguilera lalvarenga@upnfm.edu.hn Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-3065-5951>

Doctor en Ciencias Administrativas, magíster en Administración de Empresas en la especialidad de Recursos Humanos, y licenciado en Educación Comercial. Ha desarrollado su perfil profesional en áreas de proyectos, finanzas, producción y gestión académica, siendo en este campo profesor en la Universidad Católica de Honduras, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Universidad Tecnológica de Honduras y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Ha asesorado técnica o metodológicamente más de 130 tesis en posgrado de maestría y doctorado.

3. Pablo Ariel Scharagrodsky pas@unq.edu.ar Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-6305-2017>

Es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es docente investigador en la Universidad de Quilmes en la Licenciatura en Educación. Co-director del Programa de investigación denominado “Discursos, prácticas e instituciones educativas” en la UNQ. Además, es docente en la FHCE, UNLP. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas y los estudios género.

4. Leví Astul Castro Ordóñez lcastro@upnfm.edu.hn Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-8839-6879>

Docente-investigador del Departamento de Ciencias Matemáticas (DECIMA) de la UPNFM. Es Máster en Ciencias de la Computación y Máster en Metodologías de las Ciencias del Comportamiento y la Salud. Cuenta con más de 25 años de experiencia docente, principalmente en el nivel superior. Ha trabajado en temas relacionados con evaluación de aprendizajes y el estudio de los factores asociados por casi 20 años, siendo su mayor experiencia desarrollada en la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación. Actualmente se desempeña como docente del DECIMA y como Coordinador de Examen de Admisión; en esta última realiza actividades administrativas, de diseño de test y evaluación a gran escala, y psicometría.

5. Esther Fonseca Aguilar efonseca@upnfm.edu.hn Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-0356-9409>

Docente-investigadora del Departamento de ciencias Matemáticas (DECIMA) de la UPNFM. Es Máster en Salud en Población. Cuanta con cerca de 20 años de experiencia docentes, 15 de ellos a nivel superior. Ha trabajado en el DECIMA desde 2005. Actualmente es la coordinadora de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. También ha desempeñado el cargo de Asistente Técnico de la Unidad de Planificación y Presupuesto de la UPNFM. Cuenta con experiencia en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación educativa, y el diseño de estudios de factores asociados a los aprendizajes.

6. Victor Eduardo Romero Cueva romervic_18@hotmail.com Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Quito, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-7314-9357>

Es Economista con Mención en Gestión Empresarial por la Universidad Técnica de Machala y Magíster en Economía Mención en Desarrollo Económico y Políticas Públicas por la Universidad Tecnológica Ecotec. Ha trabajado en temas de analítica de datos, como tutor virtual y consultor. Actualmente es funcionario en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, donde se desempeña como analista de desarrollo de contenidos de evaluación. También es miembro activo del Plan de Voluntariado Virtual frente al Covid-19 dentro del cual brinda soporte en la línea de acción sobre reorganización económica y familiar. En materia de Educación Superior, ha sido docente en varias universidades del país, principalmente en las cátedras de Economía, Matemáticas, Modelos y Teorías del Desarrollo Económico y Economía del Sector Público, así como también ha colaborado como autor y revisor de investigaciones científicas. Entre sus áreas de mayor interés destacan la investigación socioeducativa, la economía del bienestar y la inteligencia de negocios.

7. Jimmy Rafael Landaburú Mendoza jlandaburu@uteq.edu.ec Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Quevedo, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-0327-343X>

Economista de profesión, actualmente trabaja como docente ocasional en Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Tiene una amplia trayectoria como especialista senior de evaluación financiera y económica en algunas instituciones públicas del Ecuador. Además, es experto en evaluación de proyectos de inversión.

8. Marlyn Elizabeth Luna Romero marlyn.luna@ucuenca.edu.ec Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-5547-6044>

Artista Plástico Visual, con una Maestría en Estudios del Arte. Ha colaborado para el municipio de Machala como instructora de Dibujo y Pintura en los diferentes cursos vacacionales. Además cuenta con amplia experiencia como profesora de Educación Superior, donde también ha sido coordinadora y tutora del área de Artes. Actualmente, cuenta con un espacio artístico emergente denominado “Terraza Centro de Arte Independiente”, para la formación y difusión de artistas. También ha contribuido en investigaciones científicas, entre sus campos de interés destacan el Diseño Gráfico, las TICs aplicadas a la Educación y el Marketing.

9. Priscila Vanessa Señalín Aguirre psenalin@mgs.ecotec.edu.ec Universidad Tecnológica Ecotec <https://orcid.org/0000-0001-7531-4205>

Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Inglés y Magíster en Tecnología e Innovación Educativa. Actualmente trabaja como docente de educación media, además de prestar servicios de traducción y consultoría en el campo de la tecnología educativa.

10. Zayda Inés Luna Romero zilr.2809@gmail.com Universidad Técnica de Machala. Machala, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-1025-5475>

Ingeniera en Sistemas con amplia experiencia en la gestión de proyectos empresariales. Se desempeña como Jefa de Proyectos en una compañía referente del sector eléctrico en Ecuador. Últimamente ha incursionado en actividades vinculadas a la Educación Superior.

11. Jesús Alfredo Morales Carrero lectoescrituraula@gmail.com Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

Licenciado en Educación y Politólogo (U.L.A). Magister en Educación mención Orientación Educativa (U.P.E.L) y Magister Educación mención Lectura y Escritura (U.L.A). Investigador Emérito-reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (P.E.I) y por el Programa

de Estímulo a la Docencia (P.E.D). Candidato a Doctor en Antropología (U.L.A). Docente del Departamento Psicología General y Orientación en la Universidad de Los Andes, Venezuela

12. José Leon Crochick jlchna@usp.br Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2767-3091>

Profesor titular del Instituto de Psicología de la USP de 2006 hasta 2018. Tiene una beca de Productividad Investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico y recibe recursos de esta Agencia de Promoción para la investigación sobre el acoso escolar, Desde 2019 es profesor invitado, contratado por UNIFESP, para trabajar en el Programa de Posgrado en Educación y salud en la infancia y la adolescencia.

13. Roxana Elizabeth González rgonzalez@undav.edu.ar Universidad Nacional de Avellaneda. Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-4208-4906>

Directora en AFYAM (Actividad Física y Adulto Mayor) desde 2016 hasta la actualidad. Profesora del Departamento de Salud y Actividad Física de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), desde 2016 hasta la actualidad. Magíster en Psicogerontología; Especialista en Psicogerontología; Licenciada en Actividad Física y Deporte.

14. Horacio Martín Ferber horacio.ferber@posgrado.economicas.uba.ar Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-3382-2062>

Doctor en Psicología Social, Master en Sociología. Psicólogo, Psicopedagogo, Profo. en Ciencias de la Educación. Profesor Universitario en distintas instituciones argentinas: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Universidad Nacional de Avellaneda.



Acerca de Paradigma

Paradigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició en el año de 1992 bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación, hoy convertida en Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Paradigma, nació con la finalidad de formar conciencia sobre la importancia de la difusión científica, de expresar el pensamiento científico de una manera muy clara y de ofrecer a los lectores aportes significativos de las investigaciones realizadas en materia de educación. El objetivo de Paradigma es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter social, específicamente educativo. Sólo se reciben para su publicación colaboraciones originales e inéditas, de carácter académico.

Las colaboraciones podrán ser:

1. Resultados de informe de investigación educativa: artículos de investigación en los que se den a conocer los resultados generales o parciales de una investigación empírica con sustento teórico que posibiliten un insumo en la comprensión del fenómeno en estudio.
2. Ensayos y/o reflexiones: análisis teórico o reflexiones sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o socio pedagógica.
3. Sistematización de prácticas educativas: intervenciones educativas que tengan como objetivo el cambio o innovación en el quehacer educativo.
4. Reseñas: revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.

Norma Editorial

I. Estructura del Documento

Título

El título del manuscrito debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va en negrita, centrado y primeras letras en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés (se reciben también en portugués).

Autor (es) incluyan

- Nombres completos de los autores.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores.
- Código ORCID de cada autor/a. Puede solicitarlo en <https://orcid.org/>.
- Resumen biográfico de cada uno de los autores (100 palabras máximo, priorizar formación académica y desempeño profesional).

NOTA: esta información se subirá en la plataforma. No agregar en el archivo del envío.

Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se debe escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento y/o el nombre del proyecto.

Resumen

Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras.

Abstract

El abstract se escribe en inglés y debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo,

sin sangrado y contendrá entre 150 y 200 palabras, recomendamos que este apartado venga revisado por un experto en inglés o portugués, según lo amerite el caso.

Palabras clave

Las palabras clave o descriptores del documento deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio, las mismas deberán ser seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el Tesoro de la UNESCO <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es>, o de la Base de Datos ERIC. Deben escribirse en minúsculas (salvo nombres propios) y separadas por comas. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés (Keywords).

Introducción

La introducción precisa la importancia del tema y sus antecedentes conceptuales. Concretamente, redacte de tal forma que el lector pueda identificar con claridad el problema estudiado y haga un compendio balanceado de las principales investigaciones, novedosas y relevantes realizadas en torno a su tema de investigación. En este apartado no se refiera a la metodología.

Discusión Teórica

La fundamentación teórica o discusión teórica, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las normas de APA 7. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

Métodos y Materiales

Este apartado hace referencia a la metodología de investigación, por ello, si el artículo es producto de una investigación cuantitativa debe considerar los siguientes aspectos:

- El diseño: describir el tipo de experimento (aleatorio, controlado, casos y controles).
- La población y muestra: describir el marco de cada uno de ellos, y expresar cómo se ha hecho su selección.
- El entorno: describir dónde se ha realizado el estudio.

- Los experimentos: describir las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- El análisis estadístico: describir los métodos estadísticos utilizados, y cómo se han analizados los datos.

Sí, por el contrario, el artículo es producto de una investigación cualitativa, debe enfatizar en los siguientes aspectos:

- El diseño empleado.
- Las categorías de análisis.
- Los participantes.
- El método utilizado.
- Las técnicas e instrumentos de recolección de información.
- Las técnicas de análisis de los datos.

Resultados

En este apartado se describe de manera lógica, precisa, completa y comprensible los resultados o el análisis de datos del estudio, los cuales deben ser congruentes con la metodología y los objetivos expresados en los apartados anteriores. Debe incluir gráficos, tablas, cuadros, mapas u otras figuras que, por sí solas expresen claramente los resultados del estudio. Esta sección debe redactarse con verbos en tiempo pasado.

Conclusiones

Las conclusiones expresadas en el documento van incluidas en el texto y deben dar respuesta a las hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones cuantitativas, y a los objetivos y/o preguntas el caso de las investigaciones cualitativas; además, deben dar respuesta a los objetivos y preguntas del estudio de forma lógica, precisa y comprensible. Deben escribirse con verbos en tiempo presente.

Recomendaciones (si aplican)

Las recomendaciones son opcionales; las mismas deben describir acciones precisas relacionadas con los resultados del estudio. Preste especial atención en no presentar las mismas como conclusiones y viceversa.

II. Formato General del Texto

El texto debe redactarse tomando en consideración las siguientes normas:

- El texto del artículo tendrá, entre 20 y 30 páginas de contenido, incluyendo referencias, en papel tamaño carta, márgenes de 2.5 cm en los cuatro lados, espaciado a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, en formato Word.
- Los párrafos deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá con la primera letra en mayúscula, negrita, centrado, sin punto final. Las subsecciones de segundo nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, primeras letras en mayúscula, sin punto final. Las subsecciones de tercer nivel deben alinearse a la izquierda, en negrita, en cursiva, primeras letras en mayúscula, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en el centro de la parte inferior.
- El uso de color está permitido y recomendado. las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada y tener cada una, pie de foto. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice el mismo tipo de letra del texto, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciamiento sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.
- Las figuras y tablas deberán diagramarse, titularse y enumerarse siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association (APA 7).

NOTA: Aplicar las normas APA 7 en la inclusión de figuras, tablas, notas a pie de página y citas/referencias.

III. Referencias

En esta sección se presentan todas las fuentes bibliográficas citadas en el artículo, las cuales deben aparecer al final de su documento, indentadas con sangría francesa y 1.5 de espacio colocadas por orden alfabético de autores y fecha de publicación. Para los estándares de Paradigma es especialmente importante que las referencias estén completas.

El número de referencias que contendrá el artículo será de 15 como mínimo y 30 como máximo. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales y deben de ser ordenadas de acuerdo a las normas de APA 7.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las referencias dependiendo de su tipología:

Libro:

Arteaga, C. y Urbina, M. (2020). *Edición de textos científicos*. Editorial Universitaria.

Revista:

Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. *Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología*, 7(12), 45–49. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>

Tesis:

Flores Carranza, Z. G. (2017) *Propuesta de metodología para la implementación del alumbrado público*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://tesis.upnfm.edu.hn/10578/>

Página web:

Riera, M. (20 de febrero de 2021). *Re: Invertir en emociones* [Comentario en foro en línea]. <https://www.em.com/preguntas/>

Instituciones:

Secretaría de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNB.pdf>

Informes/reportes:

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *La dinámica de la urbanización de África 2020: Áfricapolis, mapeando una nueva geografía urbana*. Estudios de África occidental, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en>

IV. Envío

Envío simultaneo del manuscrito a: paradigma@upnfm.edu.hn y <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

- Envíe la primera copia junto con su CV a: paradigma@upnfm.edu.hn
- Una segunda copia de su documento totalmente anónimo, para garantizar que se cumple con el doble arbitraje académico ciego, el autor la cargará a la plataforma: <http://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma>

En la plataforma se realiza todo el proceso de recepción, arbitraje, aprobación o rechazo del documento, según dictámenes de los expertos académicos que analizarán su envío.

Para mayor información diríjase a:

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).

Edificio 14o, 4o Piso, Biblioteca Central.

Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.

Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A

Política Editorial

El autor o la autora deberá enviar junto con su documento el acuerdo de Cesión de Derechos de autor, la Declaración de Originalidad, el Curriculum Vitae resumido en formato WORD y PDF con una breve reseña profesional biográfica adjunto a paradigma@upnfm.edu.hn. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan la revista. Los trabajos no deben haber sido enviados a otras revistas simultáneamente para su revisión. Paradigma publica las colaboraciones semestralmente razón por la cual el período de recepción está abierto durante todo el año. El proceso de aceptación, revisión, evaluación y dictamen de un manuscrito se realiza en un periodo de tres meses, según calendario académico institucional. Paradigma observa las siguientes políticas editoriales:

1. Cesión de Derechos de Autor (copyright)

- El autor o autora, al enviar el trabajo, manifiesta que es su voluntad ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de su trabajo.
- Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.
- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.

- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a las entidades editoras de la Institución.

2. Metodología de Evaluación/Arbitraje de Artículos. Double Blind Peer Review

En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Consejo Editorial para determinar si el manuscrito cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión:

- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.
- En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad “doble ciego” y lo que pretende es ocultar la identidad de los Autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje, contribuyendo así a la evaluación objetiva.
- El Consejo Editorial enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del Consejo Editorial según el dictamen del árbitro académico.

3. Accesibilidad al contenido publicado. CC BY-NC-ND

- La Revista Paradigma usa Creative Commons License, Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada, CCBY-NC-ND, la cual permite que sus lectores puedan descargar las obras y compartirlas con otros; siempre y cuando se reconozca la autoría, sin cambiar de ninguna manera los contenidos y sin utilizar los mismos comercialmente.

4. Política anti plagio. Turnitin

- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra enviada a Paradigma será de creación exclusiva.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- El consejo editorial permanentemente someterá cada colaboración al proceso de detección de plagio para garantizar y promover la ética en la publicación científica.

5. Política de gratuidad. Sin APCs

- La Revista Paradigma no realiza nunca (léase durante la recepción, evaluación, edición y publicación) cargos monetarios ni de otro tipo a los y las autoras que envían su trabajo en la Convocatoria a publicar en la misma.
- La Revista Paradigma no cuenta con una política de exención debido a que el espíritu de la misma es la divulgación del conocimiento de forma gratuita para autores y autoras de todos los países del mundo.

6. Ubicación de los trabajos. DOI

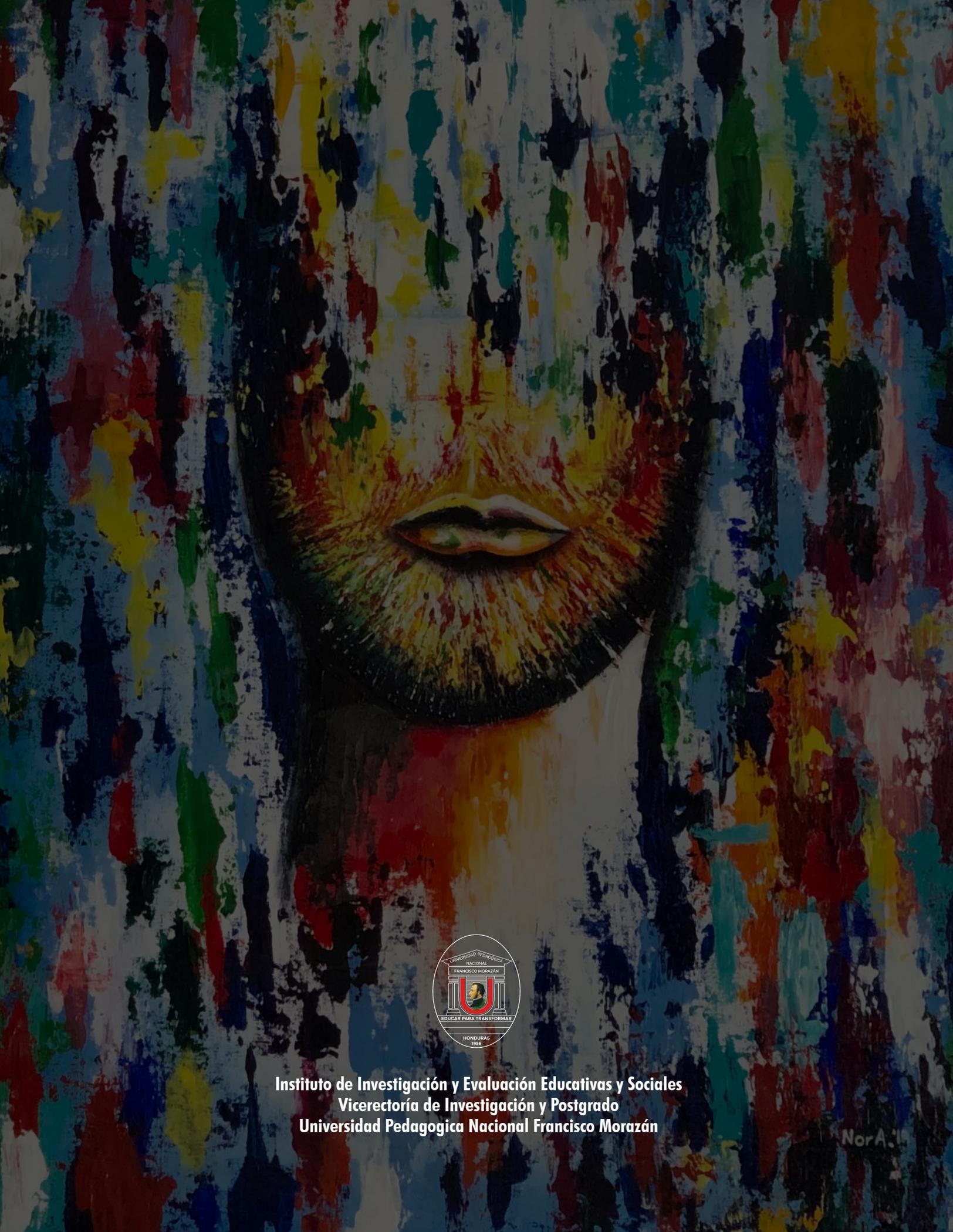
- La Revista Paradigma identifica sus artículos, reseñas y ensayos con un DOI, Digital Object Identifier, para facilitar la ubicación y referencia del manuscrito y a su vez garantizar la transparencia del documento en las diferentes plataformas virtuales OJS, DOAJ, AmeliCA, entre otros.

7. Fe de erratas. Errata

- Paradigma visibilizará las correcciones correspondientes, previo al análisis del documento, en el mismo número, si los servicios de información a donde se publicó la versión electrónica lo permiten.
- En la versión impresa el Consejo Editorial adjuntará una hoja membretada con las correcciones correspondientes.

8. Política de acceso abierto. Open Access OA

- La revista Paradigma provee al público acceso libre, inmediato y gratuito de sus contenidos lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Paradigma es miembro activo de AmeliCa y signataria de DORA y se encuentra indizada a nivel de Directorio en Latindex.



**Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales
Vicerectoría de Investigación y Postgrado
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán**

Nor A. 15