

**David Jasso Velazquez** es doctor en docencia y procesos institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Asimismo es el coordinador de la Licenciatura en Psicología del Campus Ojocaliente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y profesor investigador en la misma institución. Miembro del Cuerpo Académico UAZ-CA 214 Psicología, Educación e Instituciones. También es miembro de la Red de Colaboración de Psicología Educativa de la Cátedra de Psicología del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), donde realiza investigaciones sobre práctica docente, bienestar subjetivo y currículum. Forma parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), desde 2013 es perfil PRODEP. Ha publicado diversos capítulos de libros, libros en coautoría, artículos en revistas de investigación científica.

La intervención psicológica desde un enfoque conductual, podría conceptualizarse como un proceso de aprendizaje cuya finalidad es proporcionar herramientas para que el individuo pueda desempeñarse en su ámbito y por lo tanto encuentre soluciones mediante nuevos comportamientos que le permitan su bienestar. Bajo esta premisa la presente obra aborda la intervención psicológica en ambientes institucionales. Los capítulos muestran escenarios que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en Instituciones de educación superior y en nivel básico.

En este primer volumen se describe como es que el profesional de la psicología, estudioso del comportamiento humano, tiene la capacidad de intervenir en los ambientes institucionales de la educación. En un primer capítulo se expone los factores que pueden afectar la práctica docente y la propuesta metodológica para detectar e intervenir en caso de existir mobbing en el trabajo docente; el segundo capítulo se dirige a los alumnos de educación superior, muestra la importancia de establecer perfiles de ingreso, así como el análisis de trayectorias escolares; y en el tercer y último capítulo, enfocado a nivel básico, se realiza una invitación a la práctica de la lectura estudiada desde el sujeto y la intervención de la cultura en sí mismo.

La poca o nula combinación de investigaciones y estudios empíricos que engloben a los diversos actores de la educación y la forma en que se aborda su importancia en la presente investigación, establece las bases para un trabajo sistemático en torno al tema.



Sonia Villagrán Rueda • Mónica Rodríguez Ortiz •  
David Jasso Velazquez • María Dolores Aldaba Andrade

INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA: una visión en ambientes institucionales



Sonia Villagrán Rueda  
Mónica Rodríguez Ortiz  
David Jasso Velazquez



**Sonia Villagrán Rueda** es doctora en psicología y educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Se ha desempeñado como coordinadora de la Unidad Académica de Psicología extensión Fresnillo. Responsable del proyecto de la especialidad en psicología organizacional. Cuenta con la certificación ECO076 por CONOCER, Perfil PRODEP del 2012 a la fecha. Líder del Cuerpo Académico UAZ CA 214 Psicología, Educación e Instituciones. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro de la Red de Colaboración de Psicología Organizacional de la Cátedra de Psicología del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), Actualmente realiza investigaciones relacionadas con la detección, prevención e intervención de factores de riesgo psicosociales (*mobbing, burnout, estrés, depresión, karoshi*, entre otros) en ambientes institucionales y ha fortalecido a las diversas organizaciones tanto públicas como privadas para el manejo de los mencionados riesgos psicosociales. Ha publicado diversos capítulos de libros, libros en autoría y coautoría, artículos en revistas de investigación científica. Ha participado como conferencista en congresos nacionales e internacionales y Dictaminadora de diversos proyectos, tesis y artículos científicos.

**Mónica Rodríguez Ortiz** es licenciada en psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en pedagogía por el Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos A.C., doctora en psicología por la Universidad Autónoma de España de Durango. Especialidad en evaluación psicológica infantil, adolescentes y adultos por la Universidad Autónoma de México. Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Posee reconocimiento al perfil PRODEP desde el año 2013, Integrante activo del Cuerpo Académico en Formación: Psicología, Educación y Organizaciones UAZ-CA 214. Autora de artículos relacionados con el perfil de ingreso y la trayectoria escolar de los estudiantes de educación superior. Coautora en temas relacionados con la psicología y educación.





Intervención psicológica:  
una visión en ambientes institucionales



# INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA: UNA VISIÓN EN AMBIENTES INSTITUCIONALES

SONIA VILLAGRÁN RUEDA  
MÓNICA RODRÍGUEZ ORTIZ  
DAVID JASSO VELAZQUEZ

(COORDINADORES)



Primera edición: 2019

Diseño de portada: Francisco Zeledón

D.R. © Universidad Autónoma de Zacatecas  
Jardín Juárez núm. 147  
Centro Histórico C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas  
Tel.: 52 (492) 92 22001, 52 (492) 92 22460

D.R. © Colofón S.A. de C.V.  
Franz Hals 130  
Col. Alfonso XIII  
Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01460  
Ciudad de México, 2019  
Contacto: colofonedicionesacademicas@gmail.com •

ISBN: 978-607-8663-49-1

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización escrita de los editores.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Esta obra fue recibida por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas Comunicación para su valoración en el segundo semestre de 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia. Los resultados de los dictámenes fueron positivos.

Esta publicación fue financiada con recursos PFCE 2018. Este Programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

## ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	
Daniel Alejandro Valverde Luján.....	9
<i>Introducción</i>	
Sigifredo Esquivel Marín .....	13
<b>CAPÍTULO I</b>	
<i>Mobbing</i> , factor de riesgo en la práctica docente. Estrategia investigativa para su detección e intervención en ambientes institucionales de educación superior	
Sonia Villagrán Rueda .....	27
<b>CAPÍTULO II</b>	
Perfil de ingreso y trayectoria escolar en educación superior	
Mónica Rodríguez Ortiz.....	61
<b>CAPÍTULO III</b>	
La práctica de la lectura desde el sujeto, las instituciones y la cultura. Un análisis de los estudios culturales	
David Jasso Velázquez .....	101



## PRÓLOGO

Con el fin de impulsar y apoyar las investigaciones que se realizan en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas escribo estas líneas. Representa para mí un gran honor que me hayan elegido para abrir este libro titulado: *Intervención psicológica: una visión en ambientes institucionales*.

El tema de las intervenciones en los ambientes institucionales tiene muchas materias pendientes, debido a que la mayoría de las investigaciones se centran en la crítica, pero no ofrecen soluciones; de ahí el valor de los estudios que se presentan en este libro, pues se atreven a proponer acciones prácticas, puntuales y concretas para eliminar algunas conductas perniciosas y nocivas de las escuelas que minan su desarrollo óptimo, mismo que merecen nuestras instituciones educativas.

Este libro trata sobre cómo intervenir en contextos escolares desde la psicología y ofrece un análisis relevante sobre algunas de las áreas de oportunidad del sistema educativo identificadas por los autores.

Se compone de tres capítulos. El primero se titula: “*Mobbing*, factor de riesgo en la práctica docente. Estrategia investigativa para su detección e intervención en ambientes institucionales de educación superior”, a cargo de la doctora Sonia Villagrán Rueda.

Para la autora, las instituciones educativas contemporáneas están experimentando un vertiginoso cambio, por lo que se ven expuestas a acelerar sus transformaciones en todos los ámbitos, lo cual las empuja a presionar a sus agentes y puede propiciar el acoso laboral o *mobbing*.

Este primer capítulo, a través de la descripción de una metodología, deja un camino trazado para implementar un proceso de sanación de una institución afectada por este problema. Propone una estrategia para detectar, prevenir e intervenir en instituciones proclives a este fenómeno para evitar que se afecte la práctica docente.

Describe una metodología, que si bien puede modificarse sobre la marcha, como ocurre con los guiones de cine, sienta las bases para una intervención profesional que reduzca esta mala conducta. Propone una reconstrucción de la realidad de corte cualitativo, pues, como lo explica la

autora, “se debe romper el mito de que sólo el método científico es el único medio para ver de manera objetiva la realidad” y sugiere las acciones necesarias para identificar en sus expresiones más ocultas el acoso laboral en la práctica docente.

El segundo capítulo, titulado: “Perfil de ingreso y trayectoria escolar en educación superior”, a cargo de la doctora Mónica Rodríguez Ortiz, revisa exhaustivamente una serie de estudios en relación con la trayectoria escolar y los factores relativos al desempeño académico. Esta revisión sirve para dotar al lector de un contexto en relación con la importancia de conocer lo más que se pueda al alumnado. Presenta un estudio propio de la generación 2009-2014 de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas para identificar si existe relación entre las variables: personalidad, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, estilos de pensamiento, definición vocacional y nivel de calificación, y encuentra que no existe asociación entre ellas, por lo que deberían rehacerse las características que componen el perfil de ingreso pues “el perfil de ingreso de dicha generación no permitió señalar quiénes tendrían mayor probabilidad de rendimiento y quiénes tendrían más riesgo de rezago”. Finaliza con una propuesta de intervención para la construcción del proceso de admisión en la Unidad Académica de Psicología. Propone reconstruir el perfil de ingreso utilizando una serie de instrumentos, haciendo énfasis en el seguimiento de la trayectoria escolar, todo ello con base en sus conclusiones.

El tercer y último capítulo, titulado: “La práctica de la lectura desde el sujeto, las instituciones y la cultura. Un análisis de los estudios culturales”, escrito por el maestro David Jasso Velázquez, explica, que es fundamental entender las prácticas sociales de la lectura para detectar con precisión por qué se suele tener una aversión hacia ella, misma que impide a la sociedad mexicana convertirse en una población letrada, interesada en las cosas de la alta cultura. Los distintos grupos sociales que conforman el país deben reconocer e interiorizar la importancia de la lectura para la liberación de su espíritu creador y emancipador. Dotar a la práctica de la lectura de un aura parecida a la que el pueblo dota a la práctica de escuchar música. De esta manera, la lectura, como práctica de una sociedad, se llevaría a cabo más por placer que por obligación. El autor propone un mayor contacto con los libros para que se dé la apropiación simbólica de éstos. La apropiación de las grandes historias de la literatura universal y local lograría emancipar la mente de los ciudadanos y aumentar su de-

seo de leer. Es necesario que los sujetos vean la lectura como una práctica parecida a asistir a una fiesta o a sentarse en una banca en el parque, es decir, que se interiorice en sus quehaceres cotidianos, como una acción placentera y no como un deber. Jasso explica que: “si se desea formar lectores, la lectura tiene que ser vista como una práctica cultural, para lo cual tienen que existir condiciones de posibilidad culturales, políticas, económicas y sociales; se tiene que instaurar en las escuelas, los hogares y en la misma sociedad un *habitus* racional lector”.

Lo que tienen en común estos tres capítulos es que expresan una preocupación por atender problemas reales que enfrenan los actores de la educación. Realizan una descripción detallada de obstáculos que se presentan en los ambientes institucionales para proponer intervenciones prácticas que ayuden a superar esas dificultades: el acoso laboral, o *mobbing*; el desconocimiento de un óptimo y confiable perfil de ingreso en las universidades, y los problemas que se suscitan a la hora de construir una práctica cultural que integre a la lectura como algo fundamental para el desarrollo de una cultura de la libertad. Espero que este libro llegue a las manos de las personas indicadas: las que estén en posibilidades de hacer efectivas las intervenciones que propone.

DANIEL ALEJANDRO VALVERDE LUJÁN



# INTRODUCCIÓN

## Breves reflexiones filosóficas en torno de los ambientes institucionales

SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN

### I. El sujeto

Bajo la figura del sujeto se puede dilucidar el vínculo entre el saber, la acción y el pensamiento, siguiendo a algunos teóricos contemporáneos, ya sea de forma explícita o implícita, tanto en sus ideas como en sus críticas y replanteamientos. Para repensar al sujeto recurro a autores que no pocas veces se oponen entre sí, o respecto de lo que aquí se intenta explorar; empero, de cualquier forma se trata de teorizaciones sugerentes y fecundas que habría que retomar en todo diálogo teórico con nuestra contemporaneidad.

La noción de sujeto permite articular saber, hacer y pensar sin asimilarlos a uno solo o borrar su irreductibilidad; sin embargo, posibilita mantener su vinculación y su retroalimentación profunda y estructural. La noción de sujeto tiene que ser reelaborada más allá de la filosofía moderna clásica de Descartes a Husserl y Heidegger; la muerte del sujeto universal trascendental es definitiva —según Ricoeur (1999, pp. 56-57)—. Asimismo, el sujeto tiene que abandonar la teorización de la sociología clásica como sujeto político o como individuo en armonía con un sistema social. Pero también la irrefragable quiebra de la modernidad es el debate del sujeto moderno que fundamentaba esas prácticas y esos saberes. Empero, hoy es cuando más se necesita la noción de sujeto para dar cuenta satisfactoriamente de lo que nos está pasando. Y esta redescipción de sí mismo es una obra abierta al encuentro múltiple entre el saber, la acción y el pensamiento. Entramado que se teje, y también se desteje, en el cruce de la historia, la cultura y la sociedad. Hoy el sujeto aparece como un bucle, un nodo de vinculación y de nucleación entre lo individual y lo colectivo. Es una entidad agente de autonomía, frágil, evanescente, siempre en continua recomposición. Su debilidad y su finitud son su fortaleza y su potencia de hacerse. Se redescibe en cada contexto de interacción praxiológica (Dussel, 2015).

El sujeto, en tanto poder constituyente y autocreación ontológica, no está anclado a una estructura, aunque posibilita juegos abiertos de estructuración móvil. Al redefinirse en plexos de interacción material y simbólica, el sujeto no se deja asimilar por un régimen de máquinas binarias que opone objeto y sujeto o subjetividad y objetividad. El sujeto se abre como poder de reconfiguración y vínculo. Conecta una multiplicidad de dimensiones y estratos que van de la ontología y el saber a la política y la comunidad, pasando por el arte, la tecnología y la vida cotidiana. Las interconexiones obligan al sujeto a experimentarse de otra forma, esto es, a redefinirse. El sujeto, sin ser equivalente, no es extrínseco al entorno. Su voluntad de infección está implicada en su poder de dejarse afectar e infectar por las fuerzas que lo atraviesan. El sujeto eclosiona como puesta en escena de una interpretación experimental. Dicha interpretación rasga las fisuras del discurso y siempre tiende a apoderarse con violencia y pasión. Reconstruye un material ya interpretado. Apertura a la libre aceptación del riesgo de crearse y recrearse a sí mismo. Autopoiesis y reinención como autonomía del sujeto; a saber: liberación respecto de las imposturas y las imposiciones morales, políticas y culturales, y libertad del sujeto para reapropiarse de sí con base en categorías inéditas.

Puesto que para lograr la emancipación no basta con superar las opresivas estructuras socioeconómicas (paso decisivo por el cual hay que seguir luchando), para movilizar la autocreación colectiva es necesario, al mismo tiempo, dentro de las mismas cartografías espaciales, desbloquear y activar creaciones singulares. Empero, la creación singular implica la dilucidación de un saber hacer que proyecta la individuación del sujeto en fuerzas, afectos y experiencias comunes. De ahí que la individuación siempre sea un triunfo precario y provisional contra un fondo que amenaza con disolvernarnos en la masa silenciosa y en la industria cultural de la moda. Se trata sólo de una pequeña victoria dentro de una guerra cumplida como derrota; éste es el carácter trágico de toda empresa de resingularización. La individuación del sujeto no condensa sustancia alguna. Jamás se encierra en un yo autocentrado ni niega toda estabilidad identitaria. Su plasticidad e incesante metamorfosis desvelan límites y posibilidades.

Pero en la debilidad mortal también se vislumbran fuerzas y poderes oscuros y extraños. Ahí se abre la diferencia. Se abre en acto de diferenciaciones múltiples: acontecimiento: sujeto. La epifanía del sujeto obedece a una precariedad extrema. Es la irrupción violenta de lo sensible, éxtasis de sensibilidad, plenitud del instante encarnado en una experien-

cia inédita; he ahí el hacer del sujeto y como sujeto. Pero para que tal cosa advenga real, realizable, es pertinente buscar un punto de cruce, de revelación creadora, que marque la epifanía. Y para que esta sabiduría del hacer y del hacedor no se vuelva maquinación (hacer maquinal, autómeta) es preciso pensar. La producción de subjetividades sociales hoy se topa con una serie de epifenómenos psicosociales inéditos. Sirvan de ejemplo algunos casos tratados en la presente obra: el *mobbing* en empresas e instituciones sociales, el perfil educativo de los agentes de la educación superior y el replanteamiento sociopolítico de las prácticas de lectura en la sociedad actual. En los tres casos se trataría de repensar la interacción entre sujetos sociales e instituciones inéditas. Entre lo instituido y lo instituyente, los sujetos se rehacen tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones. En este sentido hoy surge una violencia sistémica estructural rizomática:

La violencia del positivismo probablemente sea mucho más funesta que la violencia de la negatividad, pues carece de visibilidad y de publicidad, y su positivismo hace que se quede sin defensas inmunológicas. En este sentido, el sujeto de rendimiento, propio de la modernidad tardía, es libre, pues no se le impone ninguna represión mediante una instancia de dominación externa. En realidad, goza de tan poca libertad como el sujeto de obediencia [Han, pp. 10-11].

La depresión y el *mobbing* en la sociedad contemporánea son síntomas del rendimiento extremo de la transformación topológica de la violencia. Al interiorizarse en el psiquismo, la violencia se hace invisible y casi inaprensible. Ya no está contra el otro, como en el cuento del *Horla*; el enemigo ahora es interior, y el sujeto tendrá que matarse lenta e irreversiblemente. La mutación radical del capitalismo contemporáneo afecta la conformación de sujetos e instituciones; sin embargo, carecemos de instrumentos teóricos y conceptuales para analizar las formas emergentes de sujeción y resistencia que se están fraguando en los márgenes y los intersticios sociales (Lazzarato, 2013).

## II. El saber

Sabiduría, conocimiento e información no son lo mismo, aunque en el caso de esta época se hayan llegado a confundir. Ignorancia virtual e ilustrada, esta caótica fusión nos sumerge en otra caverna más esclavizante que la de Platón. La caverna de Platón era oscura y tenebrosa. Era una prisión de los sentidos y de la materia. La nueva caverna de los media y la realidad virtual es transparente e iluminada, abstracta, acogedora e imperceptible. Su ignorancia es más peligrosa porque simula saberlo todo. Y sustituye el pensar por el consumir o reproducir. Platón fue uno de los primeros en saberlo: la filosofía ya no es sabiduría; es amor y búsqueda de la sabiduría. El filósofo está condenado de forma trágica a no poder ser nunca sabio; Platón no es Sócrates y por eso escribió los *Diálogos*, escena ritual que consume en la escritura argumentativa la muerte de la palabra viva a cambio de la eternidad del discurso filosófico. Las cosas se complican aún más porque el privilegio cognitivo que otra tuviera la filosofía ha sido desbancado por completo; hoy en día teoría social y humanidades entretejen una urdimbre discursiva rizomática y compleja. Del devenir incierto se ancla en la certidumbre inmutable. En una segunda vuelta de tuerca nos toca hacer otra distinción: información no es conocimiento. Por más que muchos, por interés, no muy difícil de comprender su objetivo, confundan o quieran confundir, la información no significa ni se traduce en conocimiento, si bien es cierto que la gran cantidad de información que se genera, se almacena, se procesa y se distribuye, crea condiciones inéditas de producción de conocimientos. De la virtud epistémica hemos pasado a la virtualidad de los sistemas de red. La modificación del espacio y el tiempo instauran una realidad virtual: el ciberespacio. La preponderancia de la realidad virtual modifica tanto el orden del ser social como el del saber humano.

La información que socializa ese universo abstracto que conforman las comunidades virtuales, al deslindarlo de cualquier localización geográfica y cultural, erosiona las identidades comunitarias. Y redefine lo común, lo comunitario, con base en su ausencia. Los signos de complejidad que muestran los fenómenos socioculturales de nuestro presente nos dicen que es estéril hablar desde el bando de los tecnófobos o desde el de los tecnófilos, sin caer en reduccionismos grotescos.

La producción social del conocimiento está mediatizada por la información. Los medios son algo más que vehículos de comunicación: son

esquemas de experiencia. En la medida en que todo saber implica un proceso de producción y difusión, aquél se inserta dentro de los cánones que rigen la producción sociocultural. Aunque nuestra época contemporánea ha sido definida con nombres ambiguos, contradictorios, confusos y, sobre todo, apresurados —definiciones que toman el pulso a la actualidad—, la nuestra es la Era de la Información.

Una de las características de la época presente es la urdimbre que se crea entre las nuevas tecnologías y la información. Apenas estamos percibiendo los profundos cambios que están operando en la concepción que las sociedades han gestado en el último periodo histórico. Hay una transformación, sin precedentes, de lo real, del espacio, del tiempo, de ser hombre o mujer, así como de las relaciones sociales. La cultura es cibercultura. El saber hoy es tecnocientífico. De tal suerte que una elucidación sobre la producción social de conocimientos tiene que abocarse a analizar cómo las herramientas y los objetos tecnológicos afectan a los sujetos del saber. Si el lenguaje preforma la realidad humana, entonces, hoy en día, al ser la realidad humana tecnocientífica, bien se puede aventurar la idea de que la matriz de los lenguajes tecnológicos está formateando por completo la producción de la subjetividad. Los dispositivos tecnológicos y los ambientes virtuales de aprendizaje, así como el uso de las redes sociales, han dejado de ser instrumentos de comunicación para convertirse en extensiones de nuestro cuerpo y nuestro cerebro. En este sentido la producción y la apropiación del saber también se transforma.

Encuentro abierto, hoy las ciencias constituyen un diálogo con y desde la incertidumbre. Por ende, urge dilucidar el saber fuera de sí y más allá de las exigencias metodológicas y epistemológicas; la filosofía nuevamente está llamada a ser ese espacio de reconexión de la tecnociencia entre el horizonte del mundo y el hombre. Ahora bien, el papel y la función de la filosofía hoy es más humilde y modesto. El giro hermenéutico de la filosofía, sin limitarse a una escuela o a una doctrina específicas, funda y fundamenta una teorización y una metodología relevantes para generar las condiciones del diálogo tanto en la ciencia como en la filosofía, la política y la cultura. La hermenéutica ha pasado de ser una mera teoría a ser un *Ethos*, una ética del saber y una explicitación profunda de los supuestos que entrelazan el saber con el hacer, y además nos ayuda a repensar uno de los debates centrales de nuestra actualidad: el diálogo intercultural y el multiculturalismo en la llamada “aldea global”. La hermenéutica tiene aplicaciones muy precisas no sólo en la teología, las ciencias socia-

les y humanas o el arte, sino también en las diversas esferas socioculturales; por citar dos ejemplos paradigmáticos: las prácticas en educación y las intervenciones en salud mental y comunitaria. Y en la medida en que es un diálogo plural, y no un monólogo autoritario, potencia una profunda crítica de las disciplinas que se erigen como saberes instrumentales carentes de sentido existencial: un saber deshumanizado al servicio del Gran Capital.

Empero, el espíritu de diálogo de la hermenéutica hay que confrontarlo con la crítica y la afirmación creadora. No basta comprender; ni siquiera comprender bien. Se requiere desmontar las maquinarias interpretativas que están al servicio de la dominación. La crítica del saber tiene que desmontarse como crítica de la ideología del pensamiento hegemónico en el capitalismo integrado.

La antigua disputa (por lo menos desde Galileo, si no es que desde el mismo Aristóteles) entre ciencias naturales (ciencias duras, cuantificables y exactas) y ciencias humanas y sociales hoy carece de sentido. Como en las contiendas teóricas esenciales no hubo vencedores ni vencidos, lo que se ha evidenciado es la insuficiencia radical de todo saber, su provisionalidad incurable y la necesidad imperiosa de complementariedad. La interdisciplina convoca a un coloquio de saberes que fructifiquen en intercambios y enriquecimientos intra y transdiscursivos. La persistencia de esta disputa tiene una razón de ser que va más allá de lo epistémico; es de carácter institucional y sociopolítico. No olvidemos que la institucionalización disciplinar de las ciencias modernas exactas ha tenido un despliegue tecnoindustrial en la primera y la segunda fases del capitalismo. Hoy, en la crisis de estos modelos disciplinares se efectúa otra quiebra de más largo alcance: el debacle de la modernidad.

El saber vacila en su no saber qué hacer ni qué decir ante esa exterioridad discursiva que se sustrae al conjuro del embuste hegemónico, a su fijación teórica y a toda racionalización paranoide. El saber no está a la altura de lo que busca saber. El saber no sabe ya no sólo de sí, cuestión que abrió una herida imposible de suturar en la fundación discursiva de la verdad, sino que aun padece algo más alarmante (quizá para ir a tono con los noticieros amarillistas): el saber complejo y plural de hoy no sabe el porqué de *lo sabido*. En su narcisismo virtual, el saber es incapaz de pensar su saber. Si no fuera porque la acción (tecnológica y financiera) hoy es la brújula del saber, éste no podría ni siquiera atisbar su bufonería y su chabacana impotencia.

Lo real se desmorona, se vuelve irreal. En la irrealidad de lo real se cifra la impotencia del saber contemporáneo. La estructura de la realidad se evapora; hoy, la física contemporánea abandona los conceptos claros y distintos de espacio, tiempo y partículas subatómicas. La realidad es comprensible, pero el amplio espectro de la comprensibilidad no está exento de claroscuros e ininteligibilidad. El poder teórico predictivo es desplazado por su dimensión heurística y explicativa. La misma idea de explicación en las ciencias ya no es ajena a la interpretación, el error y la aproximación. La finitud del saber ha llegado para quedarse.

En cada época el saber es síntoma del acaecer. Nuestros acontecimientos ya no saben a nada: han perdido sabor y, por supuesto, saber. El saber es una peculiar forma de hacer, profunda y sutil, lenta y poderosa; su fuerza es la de una mentalidad colectiva, anónima, sin un sujeto claramente establecido. No hay epistemología ni ciencia sin ética y sin política y, desde luego, tampoco fuera de un dispositivo cultural específico, puesto que todo modelo de saber, por abstracto que sea, nos remite a modelos específicos de hacer. Las prácticas discursivas se dan en interacción, enfrentamiento, retroalimentación y, en todo caso, en permanente redefinición frente y desde ciertas prácticas materiales. La exigencia de producción de nuevos saberes está en sintonía con el surgimiento de nuevas formas de acción e interacción sociales. El hacer se deshumaniza, o más bien, hay un desplazamiento de la centralidad humana con base en una nueva tecnología científica, en sinergia con un mercado transnacional y una configuración poshumana. Desde hace varias décadas estamos asistiendo a una mutación radical de la condición humana, de la producción de subjetividad y de las relaciones intersubjetivas. El capitalismo integrado en tanto forma de vida planetaria no deja de funcionar; siempre al borde del desastre, se está replanteando de manera continua:

Desterritorialización delirante, hipermoderna, que empuja sus límites cada vez más lejos, y reterritorialización racista, nacionalista, patriarcal y autoritaria, que bosqueja un modo de vida infame: el de vivir y pensar como puercos, con el debido respeto por los cerdos, de cuya puesta en escena, de una vulgaridad incomparable, se ha encargado la Italia de Berlusconi o los Estados Unidos de Trump [Lazarato, 2013, p. 191].

### III. El hacer

Hay una primacía antropológica de la acción: ser hombre es hacer humanidad, en cada día, en cada instante, en cada contexto. Las cosmogonías nos dicen que en el principio fue la acción, o cualquier otra cristalización del hacer. Y, sin embargo, ninguna acción se da a secas; todo hacer es hacer algo y además conlleva un agente de la acción: un actor. La acción es producción: coproducción y coparticipación, reproducción y repetición, manufactura y ensamble, y, muy escasamente, invención radical o renovación profunda. El hacer humano se despliega como creación de sí y como recreación de la alteridad social y/o natural. Aunque, hoy en día, incluso la naturaleza es inseparable de una reconfiguración cultural. El hombre, al transformar sus condiciones materiales, se reforma a sí, informa el sentido de su existir y conforma su ser. Los ecologismos y las nuevas tecnologías nos muestran que la tierra y el medio ambiente son constructos de la visión y la intervención humana.

La acción es *poiesis* y *praxis*. En tanto *poiesis* es creación extrínseca, fabricación de una materia preexistente de forma “objetiva” y trascendente: moldear y modelar una obra. De ahí que el poeta sea el forjador de palabras y belleza, lucidez y sabiduría. Y *praxis* es autocreación histórico-social de un sujeto que objetiva y se objetiva en un hacer inmanente. Estamos transitando de la promesa de una *praxis* revolucionaria al cumplimiento de una *praxis* tecnocientífica poshumana e inhumana.

En última instancia, la acción humana había implicado, en mayor o menor medida, cierta autodación de sentido y cierta subjetivación de sí y del entorno; asistimos a una creciente despotencialización y despolitización del sujeto. El círculo hermenéutico de la comprensión (el estar y existir como siempre comprendiendo) implica que teoría y *praxis* son momentos (aunque irreductibles entre sí) de un mismo proceso de auto-enriquecimiento a través de lo *experimentado*: la acción como trasfondo de todo comprender, saber y pensar, y la comprensión previa como horizonte de toda búsqueda creativa. Vista en profundidad, la comprensión es, antes que nada, una práctica existencial, y luego, una práctica cognoscitiva e intelectual. Hoy el sujeto y el mundo se contemplan, sin azoro, en el espejo de lo inescrutable. La acción tecnológica y científica marca el derrotero de nuestra época. En este sentido, la ideología de la acción ha resultado fatídicamente perniciosa. Ella informa (no pocas veces deforma) el sentido de nuestras acciones bajo un circuito productivista. En

esta inducción del mundo y del hombre hacia lo únicamente productivo es donde se evidencia, se produce, la verdad del acontecer como imposición de lo real.

La violencia que suscita el productivismo es una violencia simbólica y material, real y virtual. Violencia que se ejerce a través de las políticas neoliberales practicadas en todo el mundo, pero principalmente en Europa y América Latina. Violencia que “es tan grande que no podemos dar cuenta de ella mediante análisis puramente conceptuales. La crítica no está a la altura de los efectos que produce esta política [...] Una capitulación ante la economía está teniendo lugar”, (Pierre Bourdieu y Günter Grass, 2001). Si la verdad está en los hechos y los hechos son constructos de los medios, entonces los que estamos al margen somos deshechos o seres inexistentes. La acción se torna representación de imagen. De la esencia a la apariencia, el ser se desvanece en el simulacro del acontecer.

Todavía nos queda el recuerdo, en el imaginario colectivo moderno, de una vieja narrativa. Y se dijo: hasta ahora el mundo ha sido pensado, es tiempo ya de transformarlo, y sin pensarlo más porque el tiempo vale oro, se intentó hacer del mundo natural una fábrica y del mundo social un laboratorio de utopías. La acción ciega nos cierra la visión de ser y hacer humanos. La creación humana *per se* es la que conduce a un creacionismo monstruoso, no la razón, como se ha creído en el fin de la modernidad. Para que sea verdadero alumbramiento, la creación tiene que implicar una procreación de sentido y de imaginarios; de lo contrario, nos seguirá arrojando hacia esa logomaquia coprófaga que se autorrecicla.

La racionalidad del mercado global hoy muestra un actuar bastante irracional. Los grandes capitales libran esfuerzos desesperados por no ser devorados por un sistema económico-político en ruinas. Las acciones mundiales se mueven bajo la batuta de una globalización parcial, puesto que ésta se da sólo a partir de la movilización planetaria del capital financiero. En este sentido, es imperativo replantear las acciones de una economía globalizada fuera de la lógica unilateral de la acción instrumental. El hacer humano tiene que ser reelaborado desde una óptica más humanitaria, más fraterna y menos autodestructiva, y si se dice esto no es por anhelar buenos deseos para tener un mundo mejor, sino simple y llanamente para conservar el que ya existe. Sólo si los hombres y las mujeres de hoy somos capaces de redimensionar la convivencia y nuestro trato con el mundo natural estaremos en condiciones de tener un futuro. De lo contrario, la especie humana confirmaría esa lectura pesi-

mista de que el hombre ha sido un cruel, ridículo e infame error de la creación.

La acción social bajo la lógica del mercado no se opone a los procesos de un neocomunitarismo reaccionario; al contrario, lo apuntala. Revolución y conservadurismo ensamblan perfectamente en el hacer hegemónico actual. Sin embargo, las crisis financieras y las debacles de las economías de mercado ya están mostrando sus límites reales, en cuanto dispositivos capaces de autorregularse. No olvidemos que la autorregulación del mercado fue la gran promesa que se nos impuso bajo el disfraz de racionalidad seductora. El problema es que la barbarie economicista se está llevando entre las patas al hombre y al mundo.

Si la economía de mercado y el capital financiero se globalizan, también hay que globalizar la resistencia. Frente a los grandes poderes de dominación no requerimos contrapoderes que les hagan el caldo gordo en la disputa por la hegemonía de las totalidades, pero sí que enfrenten con otros mecanismos de subversión capaces cuando menos de hacer cimbrar al poder, que tiemble de miedo y quede desnudo de su traje nuevo y regio de impostura. Frente a la heteronomía reproductiva del sistema de dominación capitalista tenemos que generar condiciones para potenciar la autonomización creativa. La experiencia es un concepto clave para reconstituir los vínculos entre el saber y el hacer. Hoy en día se trataría de saber hacer acciones de lo individual a lo colectivo, y viceversa. Asimismo, hacer un saber que se reconduzca en y desde la práctica hacia otros ejercicios. Los saberes contemporáneos deben escuchar a la acción comunitaria e intercultural, y la creación y la gestión humanas deben orientarse según los saberes con los que disponemos.

Entre lo factible y lo deseable, rehacer nuestras prácticas sociales. Una idea deseable: la acción desde el saber y el saber desde el pensar y el pensar desde y para la actuación lúcida e imaginativa. Una idea real y terrorífica: la acción desde el no saber y el saber desde la oscuridad en la noche del ser: el nihilismo y la barbarie. Ninguna de estas dos ideas es absoluta; la acción hoy es diversa, compleja, polivalente. Frente a la globalización del gran capital desde arriba surgen hoy aquí y en todas partes microglobalizaciones desde abajo, contrapoderes de resistencia. Ninguna fotografía (ni artística ni científica, menos filosófica) captura lo real que acontece. El acontecimiento se efectúa como excedente de interpretación. Saber y pensar: dos formas extremas y anómalas de entender la acción, son, en la actualidad, indispensables para sobrevivir y reestructurar la

existencia social cotidiana. El panorama es plural; las opiniones son miríadas a punto de perderse en el vértigo de las recomposiciones incesantes: la acción, la praxis y la autonomía: formas operatorias de autogestión y trabajo comunitario desde los sujetos implicados: sociedad civil, vida cotidiana y surgimiento de nuevas subjetividades, así como movimientos desde las bases y microgrupos de gestión. Requerimos un saber hacer y un pensamiento del hacer. Libertad de acción y libertad de pensamiento: binomio que encarna al sujeto por venir. Estamos a años luz de ver realizado el planteamiento de una praxis revolucionaria como transformación de una realidad humana injusta y expuesta a la más atroz barbarie; aún sigue pendiente la consigna de Karel Kosík (1979) acerca de potenciar al sujeto humano como agente autocreador de sentido histórico-social y político.

#### **IV. Pensar**

Pensar no es algo fijo o definitivo, ni siquiera definitorio. Está en las antípodas del ser ahistórico, eterno e inmutable. Pensar siempre está siendo, haciéndose pensamiento. Devenir pensamiento, siempre de camino, en pos y hacia el corazón del ejercicio pensante. Las sendas del pensar instauran laberintos que se bifurcan en espirales barrocas por intersticios de lo desconocido. Pensar busca sortear el atolladero místico y la jaula cuadrículada de los conceptos claros y distintos. Hoy se requiere pensar en contra de lo pensado, no por vanguardismo sino porque el pensamiento establecido funciona como una poderosa camisa de fuerza que impide advenir todo pensamiento vivo. Se tiene que pensar desde la exuberancia de los multiversos culturales que hoy se entrecruzan, pero que pocas veces, o nunca, dialogan. Se tiene que pensar en el bucle que se abre y algunas veces desgarran y nos desgarran entre los particularismos y la globalización, entre la identidad y la diferencia. Hoy es necesario pensar en los márgenes de los sistemas oficiales de ideas que socializan: el poder mediático, el poder financiero y el pensamiento tecnológico. Poderes hegemónicos que traman una alianza imperialista: monopolio del saber, el hacer y el pensar.

A contracorriente, el libre pensar se efectúa desde la diferencia como diferendo, querrela; puesta en crisis, pero sobre todo como afirmación y diálogo, como experiencia abierta y sensible a otras experiencias de pen-

samiento y de formas de vida. En la actualidad, el pensamiento se ve acosado por nuevos y poderosos enemigos, anónimos e invisibles, que actúan como una censura muy sutil y sofisticada. El pensar se instituye en la destitución: límite de todas las fronteras, zona abierta sin resguardos. Por eso es que las instituciones de pensamiento son tan reacias a dejar pensar; distribuyen saber, pero no potencian, ni posibilitan el pensar. Pensar es poder instituyente en estado puro, *Potlatch* de ideas, atentado contra las instituciones oficiales del pensamiento. En el pensar la crítica siempre está al servicio de la autonomía más radical; por lo mismo, también se confronta y afronta los linderos reales de los diversos regímenes de heteronomía que nos constriñen.

No basta pensar la diferencia; hay que pensar de forma diferente. No basta describir otros ejercicios del pensamiento; hay que ejercer, experimentar, otro pensamiento. Pensar lo otro, sí y sólo si se arriesga otro modo de pensar. No se trata de pensar ciertas ideas (diferencia, multiplicidad, autonomía o emancipación) ya dadas y hechas en una totalidad orgánica que sería la filosofía (incluso bajo los ropajes seductores de una nueva filosofía o posfilosofía). Más bien habría que hacer la diferencia, la multiplicidad y la emancipación del pensar en el pensar y el actuar mismos; en sus prácticas conceptuales y pragmáticas. No aterrizar ideas sino posibilitar que la mundanidad y la humanidad terrestres sean capaces de surcar vuelos de imaginación y variación constante.

Pensar es un arte extraño, absolutamente extraño. Si los sueños de la razón engendran monstruos, el arte de pensar es por esencia monstruoso, aberrante, abyecto: literalmente, arrojado a la errancia y a la trashumanancia del ser y estar en un mundo inmundo. Muestra, no demuestra, sino que exhibe; patentiza una deformidad, una inconveniencia, una miseria, una podredumbre. La aberración del pensar es consustancial a su potencia telúrica. Y es que pensar es mover el mundo sin concesiones, sin fines y, desde luego, sin principios; de ahí la profunda amoralidad del arte de pensar. Pensar no es un acto de introspección, ni es un soliloquio privado. Francotirador, el pensar siempre dispara y se dispersa en el corazón de la *polis*; que nadie se tome la molestia de escucharlo o de afrontar el desafío flamígero de sus dardos, eso es otra cosa. Pensar no es compensar una grieta incurable cuya única convalecencia está en su reconocimiento.

Pensar en el desorden del caos. Afirmar la plenitud en la errancia. El ocaso del Sujeto Hegemónico nos permite romper con la visión unitaria de las cosas y con sus narrativas lineales eurocéntricas y falocéntricas. Se

traduce en la posibilidad de liberar una serie de subjetivaciones heteróclitas, multiplicidades diversas de potencias e intensidades. Desgarra la camisa de fuerza de una identidad totalizante y totalitaria que aprisionaba la vida. El arte de pensar es un juego trágico y divino que consiste en retrotraerse a una infancia tan imposible de recuperar como de eludir. El devenir de la infancia en el pensamiento no es otra cosa sino la apertura del juego del pensar en su prístina inocencia de juego y erotismo sagrado.

Pensar no inquiera saber; tampoco requiere método. No hay métodos para pensar así como no hay métodos para vivir, sino sólo balbuceos; un eco de palabras que sedimentan murmullos sin sentido. Nunca pensamos con las ideas de los otros. Podemos incorporar ideas ajenas, pero eso implica literalmente incorporarlas, asimilarlas, degustarlas hasta apropiarnos de su esencia nutritiva. Sin embargo, incorporar algo no es tarea fácil, porque tiene que pasar por el cuerpo. Y el cuerpo no perdona. Si Nietzsche recomienda leer y escribir con sangre, pensar sería efectuar una combustión física y mental de nuestras vísceras en su punto culminante de ebullición.

Saber hacer pensar para que el erotismo sea un juego libre de pulsiones, afectos y expresiones, y no la ciega dictadura de una economía libidinal que hace del cuerpo social una fábrica de organismos consumistas y consumidos como objetos sexuales; objetos-mercancías regidos por leyes de oferta y seducción publicitaria. Para que el mundo sea una obra abierta a las experiencias plurales de hombres y mujeres que se reconocen en el espejo de la creación cotidiana y en el oficio de hacer existencia compartida. Para edificar la morada que nos reúne, aunque sólo sea para expresar nuestros desacuerdos, la obra que hoy introducimos nos invita a pensar, a plantear nuestras diferencias frente a posibles visiones que podrían resultar un tanto apresuradas en torno del *mobbing*, los sujetos educativos y las prácticas de la lectura, pero justamente el incitarnos a pensar críticamente ya es parte de su apuesta, misma que hoy celebramos y agradecemos.

Finalmente, lo que me salva de mi soledad intransferible son esos otros que me abren a la compasión (pasión plural celebrada desde la multiplicidad de cambios e intercambios) de la gracia de ser con los demás y, no obstante, estar por demás.

**Bibliografía**

- Bourdieu, Pierre, y Günter Grass (2001), “La tradición de ‘abrir el hocico’”, *Desacatos* (8), 166-170, 6 de septiembre de 2018, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2001000300013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2001000300013&lng=es&tlng=es).
- Dussel, E. (2015), *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*, México, Akal.
- Kosik, K. (1979), *Dialéctica de lo concreto. (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*, México, Grijalbo.
- Lazzarato, M. (2013), *La fábrica del hombre endeudado*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ricoeur, P. (1999), *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.

## CAPÍTULO I

### *Mobbing*, factor de riesgo en la práctica docente. Estrategia investigativa para su detección e intervención en ambientes institucionales de educación superior

SONIA VILLAGRÁN RUEDA<sup>1</sup>

El presente capítulo busca proponer, con base en una perspectiva teórico-metodológica, una estrategia para prevenir, detectar o, en su caso, intervenir en aquellos ambientes institucionales proclives al fenómeno *mobbing*, conceptualizado como:

El acto dañino intencional (voluntario) emitido por un miembro o varios miembros de una organización, acto que va dirigido en contra de otra(s) persona(s) cuya finalidad es la eliminación del(os) compañeros de trabajo; estos actos pueden ser físicos, económicos, psicológicos, y/o sexuales; presentándose de manera horizontal, vertical o combinado, siendo este último la representación de un ambiente laboral patológico, repercutiendo en la salud del receptor. (Villagrán, 2013).

Bajo la óptica del concepto en cuestión es importante observar que la educación moderna se está viendo afectada por una serie de exigencias de diversa índole que induce a entrar en la cultura de la urgencia (Malvezzi, 2004), donde la exigencia de mejorar la “calidad de la educación” en el cumplimiento de “indicadores académicos” conlleva a convertir a las instituciones educativas en organismos multidemandantes, lo cual repercute en la disminución de espacios de reflexión y análisis.

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a los recursos económicos, a la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, a una mejor capacitación del personal, la formación basada en competencias, la mejora y

<sup>1</sup> Investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ, perfil PRODEP; coordinadora del Cuerpo Académico UAZ CA 214, “Psicología, Educación e Instituciones”; doctora en psicología y educación, y ponente en congresos internacionales y nacionales. Cuenta con publicaciones referentes a temáticas relacionadas con la psicología educativa y organizacional y otras problemáticas socioculturales.

la conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

Becher (2001) señala que la educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad tiende a fundarse en el conocimiento, razón por la que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

Por consiguiente, dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior debe emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de manera que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones mucho más complejas.

Acosta (2002) plantea que hay que estar convencidos de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, y de que se necesitan medidas para asegurar la coordinación y la cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos, y en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas. La solución a los problemas que se plantean al respecto en el siglo XXI estará determinada por la amplitud de miras de la sociedad del futuro y por la función que se asigne a la educación en general y a la educación superior en particular.

Ante los escenarios aquí vertidos se piensa en ambientes institucionales fuertes, de cooperación y de trabajo en equipo, de quienes día a día cumplen con todas las demandas del exterior; pero ¿qué pasaría si aparte del contexto el docente, en este caso universitario, se enfrenta a diversos factores de riesgo como estrés, *mobbing*, *burnout*, depresión entre otros? Estos factores constituyen problemas propios de la enseñanza, pues generan en el docente ciertos síntomas derivados de la irrupción de algunas

emociones que, tarde o temprano, los afecta, ya que el organismo humano tiene una capacidad de adaptación y resistencia limitada. Aunque muchas veces le permiten confrontarlas, al final se gesta una debilidad en un órgano donde aquéllas presionan hasta enfermarlo.

Se sabe que quienes trabajan con personas, más que con objetos inanimados, presentan mayores niveles de estrés y están expuestos a padecer acoso psicológico; igual que el que presentan quienes tienen un trabajo mental, en comparación con aquellos que realizan actividades físicas (UGT, 2001); por lo tanto, no sorprende que, en opinión de muchos expertos, la docencia sea una de las profesiones que producen más tensión (Gold y Roth, 1993), precisamente por la existencia de relaciones negativas en el seno de la organización laboral (Martínez y Salanova, 2005). La actividad docente parece tener un componente común a quienes sufren perturbaciones durante un tiempo prolongado: fatiga y estados de desasosiego inferior a los que desde hace tres décadas se les conoce como síndrome de quemarse en el trabajo.

Ante este panorama de factores de riesgo en la práctica docente, interesa abordar uno en particular en el presente trabajo, que es como se mencionó y conceptualizó al inicio: el *mobbing*, ya que si éste comienza y prevalece en instituciones educativas, el desempeño del docente mermará, afectando su motivación y menguando su salud física y mental, lo cual se manifestará en enfermedades psicosomáticas.

De lo anterior se desprende la importancia de estudiarlo a través de un abordaje teórico-metodológico para una oportuna intervención que permita su prevención, su detección y su tratamiento en aquellos docentes víctimas de *mobbing*.

Etimológicamente, la palabra *investigar* proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios), lo que conduce a su concepto más elemental que consiste en describir o averiguar alguna cosa, seguir la huella de algo, explorar. Hacer esta definición pareciera algo ocioso; sin embargo, es necesario, porque cuando se habla de una investigación sistemática, su contenido semántico es mucho más complejo y trae consigo varias implicaciones de carácter teórico y metodológico que conllevan al proceso de construcción de conocimiento.

## El planteamiento positivista

De acuerdo con Kerlinger (1993: 11), “la investigación científica es una investigación crítica, controlada y empírica de fenómenos naturales, guiada por la teoría y la hipótesis acerca de las supuestas relaciones entre dichos fenómenos”.

En esta definición sobresalen dos conceptos muy importantes: se habla de una teoría que la respalde y de una hipótesis. Esto supone que la investigación sistemática tiene que llevarse a cabo previamente contando con un fuerte y sólido referente teórico, no sólo para conocer un objeto de estudio sino además para definir hipótesis sobre lo que se cree o se piensa que es la posible respuesta a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

Por otra parte, Arias (1984: 53) señala que la investigación “es una serie de métodos para resolver problemas cuyas soluciones necesitan ser obtenidas a través de una serie de operaciones lógicas, tomando como punto de partida datos objetivos”. Resaltan tres aspectos en esta definición. En primer lugar está la utilización de una serie de métodos, entendidos como procedimientos que se aplican para lograr los objetivos de la investigación; lo cual implica que se pueda hablar de diferentes niveles de investigación, como los que se muestran a continuación:

- I. Estudios exploratorios
- II. Descriptivos
- III. Estudios causal-comparativos
- IV. De control mínimo y de control riguroso

El segundo aspecto tiene que ver con la realización de operaciones lógicas (que implica procesos mentales deductivos con respecto a algo), y finalmente, el tercer aspecto se refiere a la obtención de datos objetivos, cuyo antónimo es lo subjetivo; por consiguiente, se puede deducir que el método aborda datos objetivos: es un método con características cuantitativas, con un objeto de estudio que se puede medir, ser mensurable y observable. Respecto de lo subjetivo y la subjetividad, son temas que se retomarán más adelante.

En el positivismo moderno, la reducción de la experiencia a meras sensaciones o vivencias sensoriales del hombre niega la posibilidad y la

necesidad de plantear y resolver el problema a cerca de qué hay tras esa experiencia, es decir, ve el problema relativo a la existencia del mundo real independiente de la conciencia por considerarlo un “seudoproblema”.

Así concebida, la experiencia se integra al hacer práctico social. De esta forma se puede ver que la experiencia se convierte y resulta útil para el enriquecimiento de la ciencia, para el desarrollo de la teoría y de la práctica; de este modo, se entiende como la interacción del sujeto social con el mundo exterior, dando como resultado la interacción.

Peiró (2004) plantea que los enfoques metodológicos que se utilizan actualmente en las ciencias humanas son diferentes entre sí, porque implican una ubicación con dos opciones previas, que muy raramente se hacen explícitas y menos aún se analizan o se tienen en cuenta las consecuencias que de este análisis pudieran derivarse. Estas opciones previas son la opción epistemológica y la opción ontológica. Aquí el reto es que el (o los) investigador(es) buscará si no empatar, por lo menos considerar estas dos opciones y los procedimientos y estrategias metodológicas que de ellas se deriven. Esto implica un gran reto para atender la “experiencia” y el “conocimiento” que van de la mano.

La epistemología ayuda a definir lo que entendemos por “conocimiento”, y la opción ontológica determina el concepto general de la “realidad” que se debe investigar (Álvarez, 2001). La primera opción está más relacionada con el sujeto, y la segunda con el objeto. Estas dos opciones, en la práctica de muchos investigadores, frecuentemente quedan implícitas, o se asumen y se dan por supuestas en forma más o menos acrítica; se procede así porque no se tienen en cuenta la evolución y el progreso que otras disciplinas han realizado, especialmente en el siglo pasado y a lo largo de éste, y que inciden en forma determinante en su conceptualización. Es decir, suele no haber una postura que cuestione tanto lo epistemológico como lo ontológico de lo que se está estudiando; como si no hubiera razones para cuestionarse sobre este punto y determinar qué caminos seguir, producto de los avances que se tengan en las ciencias.

En el campo de la psicología, Freud establece la influencia de la actividad del sujeto al hablar del mecanismo de proyección. Por su parte, los gestaltistas aclaran la naturaleza del movimiento aparente, que resultó ser la base, posteriormente, del cine. Y los grandes físicos del siglo pasado y éste, fundamentan la revolución de la física sobre la base de que la relación sujeto-objeto (en este caso observador átomo) cambia la naturaleza no sólo percibida sino real del átomo. La teoría de la relatividad, por otra

parte, supera las teorías newtonianas vigentes desde hace tres siglos, y muestra que los fenómenos dependen y son relativos del observador. En psicología significa que el sujeto “ve” lo que quiere ver, “recuerda” lo que quiere recordar; si se ve esto desde una postura cognitiva se dirá que la memoria es selectiva; es decir, recordamos lo que nos conviene, lo que deseamos de manera consciente o no; de las llamadas “interferencias”; y desde el psicoanálisis se hablaría de “represión” del recuerdo.

Todo esto nos remite a un enfoque muy interesante que ha generado conocimiento y formas de captación de la realidad muy útiles; dicho enfoque es el dialéctico, donde entra el sujeto conocedor y el objeto conocido, que es avalado de una manera contundente por los estudios de la neurociencia, como señalan Popper y Eccles (1980: 483) en su famosa obra *El yo y su cerebro*:

...antes de que pueda darme cuenta de lo que es un dato de los sentidos para mí (antes incluso de que me sea “dado”), hay un centenar de pasos de toma y dame que son el resultado del reto lanzado a nuestros sentidos y a nuestro cerebro... Toda experiencia está ya interpretada por el sistema nervioso cien – o mil– veces antes de que se haga experiencia consciente.

El conocimiento es una de las formas que tiene el hombre para otorgarle un significado con sentido a la realidad. De acuerdo con Martínez (1999) se puede decir que entre la investigación científica y el conocimiento científico está el método científico. Dicho método es un procedimiento para descubrir las condiciones en que se presentan sucesos específicos caracterizado generalmente por ser tentativo, verificable, de razonamiento riguroso y observación empírica.

Según Ander (2001), el método científico posee las siguientes características:

1. Es fáctico.
2. Trasciende los hechos.
3. Tiene verificación empírica.
4. Es autocorrectivo y progresivo.
5. Es general.

Es decir, para la perspectiva positivista, el conocimiento científico debe poseer objetividad, racionalidad, sistematicidad y generalidad.

Un aspecto fundamental en los procesos de investigación tiene que ver con la metodología, el diseño y la estrategia metodológica; esto es lo que va a determinar el desarrollo y el camino a seguir en materia de investigación. Al respecto Rodríguez (2002) señala que la metodología cuantitativa o empírico-analítica está fundamentada en el paradigma positivista y que asume como métodos propios los de las ciencias físico-naturales.

Algunas características de esta perspectiva metodológica (Albert, 2007) son:

- a) Ofrece una visión objetiva, positivista, tangible y externa al investigador de la realidad.
- b) Busca generalizar resultados a partir de muestras representativas.
- c) Se centra en fenómenos observables.
- d) Se basa en los principios de objetividad, evidencia empírica y cuantificación.
- e) Su finalidad es conocer y explicar la realidad para controlarla y efectuar predicciones.
- f) Utiliza procedimientos hipotéticos-deductivos, es decir, la mayoría de los problemas de investigación no se fundamentan en la realidad, sino que surgen de las teorías (contraste de teorías).
- g) Establece como criterios de calidad la validez externa e interna, la fiabilidad y la objetividad. Los instrumentos son válidos y fiables para la recolección de datos e implican la codificación de los hechos.
- h) El análisis de los datos es cuantitativo (deductivo y estadístico) y está orientado a la comprobación, el contraste o la falsación de hipótesis.

Este énfasis en la prevalencia del positivismo se puede observar en las recomendaciones que plantea Boniolo (2005), al señalar que todo proyecto de investigación busca contribuir a la producción de conocimiento en un área específica a partir de construir un argumento sostenido empíricamente.

En este sentido Boniolo (2005) dice que la metodología de la investigación es uno de los componentes de todo diseño. Es un conjunto de procedimientos para la producción de la evidencia empírica que debe estar articulada lógica y teóricamente con los objetivos de la investigación.

## El método de reconstrucción de la realidad

Por otra parte, cabe mencionar que ante esta “presión” por utilizar el método científico, se ha caído en situaciones de difícil solución que limitan el trabajo de investigación y sus resultados, como es el caso de la subjetividad. En este sentido, surgen planteamientos, primero aislados, y, posteriormente, más integrados, que abren nuevos caminos al desarrollo metodológico entre las ciencias sociales, referidas a los procesos de comprensión del significado y del sentido.

Además se plantea que el individuo, como un actor en el mundo social, designa la realidad que encuentra. Señala que la situación actual del actor tiene su historia; es lo que se llama “sedimentación” de todas las experiencias subjetivas previas, que no son experimentadas por el actor como anónimas, sino como algo exclusivo y subjetivamente dadas a él y sólo a él. Esto implica considerar lo que el autor denomina “situación biográfica”, caracterizada por el hecho de que el individuo dispone, en cualquier momento de su vida, de “un acervo de conocimiento a mano” integrado por tipificaciones del mundo del sentido común.

Finalmente se plantea que ni el sentido común ni la ciencia pueden avanzar sin apartarse del examen estricto de lo que es real en la experiencia. Las construcciones científicas están destinadas a remplazar las construcciones del pensamiento de sentido común. En resumen, hablar del sentido común es un planteamiento que resalta el hecho de que el ser humano tiene una historia, significados y “experiencia” que compartir, en donde en primer lugar pueden pasar inadvertidos; sin embargo, hablar de experiencia es más complejo de lo que se cree y no puede procederse mediante el esquema verificacionista propuesto por el positivismo.

Es en la subjetividad donde se representa uno de los temas que históricamente ha tenido un tratamiento más ambiguo en el campo de las ciencias sociales y de la investigación; no se diga de manera particular en la psicología del trabajo. En la filosofía kantiana y en la hegeliana, la subjetividad es referida esencialmente a los procesos que, desde contenidos previos del sujeto, significan las estructuras y procesos esenciales que caracterizan la creación del conocimiento; por lo tanto, lo subjetivo aparece mucho más como algo genérico para significar procesos del sujeto que conoce y construye. El culto del positivismo objetivo logró la división del sujeto-objeto en el campo del conocimiento.

La psicología ha tenido, por la producción de pensamiento y por la hegemonía de un perfil instrumental empírico, aspectos estrechamente relacionados con su aversión por el tema de la subjetividad; esto es algo que no se puede negar.

También el hecho de que las escuelas llamadas dinámicas, que desarrollan importantes teorías psicológicas asociadas al campo de la clínica (psicoanálisis), promovieran la imagen de una comprensión de la subjetividad individual e intrapsíquica, que condujo más a la asociación entre subjetividad y metafísica. La subjetividad social, de acuerdo con Morales (2001), es entendida en términos generales como la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un sistema en el cual lo que ocurre en dicho espacio social está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales. Esto quiere decir que las instituciones educativas tienen que verse a la luz de un contexto no sólo político, económico y social, sino también de manera más precisa de exigencias que surgen de políticas educativas que hay al respecto y que impactan en un campo social específico, como puede ser una institución, donde se encuentran variados espacios sociales que establecen configuraciones necesarias para poder captar y tratar, y no sólo evidenciar, sino comprender a través de un proceso de reconstrucción de la realidad un aspecto subjetivo muy específico, como es el caso del *mobbing*.

De la Garza (1988) señala que praxis y subjetividad están íntimamente relacionadas porque la subjetividad que da significado antecede a la práctica, aunque el significado la acompaña en su desarrollo y en los resultados. En este sentido, la subjetividad tiene que ser vista como una configuración en permanente movimiento; este movimiento evidencia una práctica que adquiere un sentido por la subjetividad. Esto implica ver el *mobbing* como un aspecto existente que da significado a su manifestación, a su existencia, pero esta existencia y su manifestación no es estática, se va modificando dentro de uno o varios espacios sociales que son necesarios conocer y tratar de interpretar. Además, la subjetividad está relacionada con el discurso, pero no se reduce sólo a él; los discursos expresan significados, pero no son suficientes porque la subjetividad puede ser muy ambigua y en el discurso expresarse diferente, algo que no tiene que ver con la subjetividad. En el caso del *mobbing*, el empleado puede expresar a través del discurso cómo vive este proceso de acoso, pero quizá no diga todo lo que tiene que decir por miedo a represalias, sanciones o in-

cluso por una cuestión de índole personal: “le apena contarlo”. Por lo que hay que diseñar estrategias metodológicas que reduzcan esta falta de captación de la realidad.

Cuando hacemos referencia a la subjetividad no hay que verlo tanto como un aspecto que tiene elementos psicológicos fisiológicos, sino sobre todo elementos sociales (De la Garza, 1988). Como proceso social, es decir, como un proceso de dar sentido, que puede trascender lo individual. Esto es muy importante en psicología del trabajo y en el tema de la presente investigación, dado que se considera que para esta disciplina es más importante este concepto de subjetividad social por la forma en que se investiga y por el campo social donde se hace, es decir, a diferencia de otras disciplinas aplicadas, la psicología del trabajo tiene que ver simultáneamente con el comportamiento humano en el trabajo en tres niveles, que de acuerdo con Baron (2004) son el nivel individual, el grupal y el organizacional.

No se puede estudiar al trabajador o al empleado como un ente aislado, porque está dentro de uno o varios campos sociales en la organización. Y aunque se estudie el *mobbing* y su impacto en la práctica docente, un concepto de subjetividad a nivel exclusivamente psicológico puede atomizar su estudio y no captar una realidad más completa.

En esta medida, es posible hablar de los campos de la subjetividad, espacios diversos que permiten dar sentido porque contienen elementos acumulados para dar también sentido socialmente, no a través de la identificación de códigos que reduciría la subjetividad a la cultura, sino como proceso que incorpora a los códigos acumulados creando configuraciones subjetivas para la situación concreta.

Esto se considera que son abordajes que hacen más falta cuando se estudian conductas o comportamientos humanos en el trabajo; esta actitud ayudaría a tratar de limitarse no sólo a verificar una realidad en particular, sino además y, sobre todo, poder reconstruirla y ver todos los aspectos o elementos que entran en juego, cómo interactúan y qué resultados producen.

Se puede señalar que estos planteamientos son difíciles o complicados de observar si se recurre al método científico; la subjetividad desde el planteamiento que hace De la Garza (1988) implica necesariamente otra forma de abordar la investigación.

Abello (2009) abona una concepción más en la búsqueda alternativa de propuestas metodológicas, ya que señala que es preciso reconocer que

el método, lejos de ser único, implica una variedad creativa de técnicas que resultan de diferentes aproximaciones epistemológicas. Señala que debemos reconocer que afrontar científicamente la realidad social implica para el investigador la necesidad de aceptar la incertidumbre e intersubjetividad que sugieren los fenómenos sociales como objeto de estudio.

Lo anterior obliga a pensar en otro tipo de metodología, que no sea sólo la cuantitativa, para los fenómenos sociales y psicológicos; en el caso del *mobbing* y su impacto en la motivación, el desempeño y la permanencia laboral, no significa que ésta se pueda hacer sólo bajo un método científico; sin embargo, son cuestiones que prevalecen en la investigación en psicología del trabajo.

Es importante señalar que en los inicios del siglo xx la antropología cultural, en un primer momento, y, posteriormente la sociología, aparecen después las metodologías cualitativas orientadas a la comprensión e interpretación de los fenómenos humanos.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005:3):

la investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman al mundo, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias entre otros.

En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que las investigaciones cualitativas estudian las cosas en un contexto natural, intentando dar sentido o interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. El aspecto perceptual no sólo entendido, de acuerdo con Papalia (2004), como proceso de interpretación de la información sensorial, sino además como interpretación de lo social, la precede un proceso de construcción cognitivo muy importante que le da matices muy particulares a la realidad.

Los seres humanos, siempre vinculados a un universo simbólicocultural e histórico (Rodríguez, 2002), tienen valores, ideales, proyectos e intereses personales que hacen que su comportamiento no se pueda explicar como el principio de Arquímedes.

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares; se centran en la búsqueda de significa-

do y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y buscan saber cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o grupos sociales que se investigan. Estos son, en sí, planteamientos epistemológicos que provienen del campo, por ejemplo, de la fenomenología y de la hermenéutica (el arte de interpretar).

Las metodologías cualitativas se interesan por la vivencia concreta en su contexto natural e histórico (Cárdenas, 2000), por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular por lo valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por la “realidad” tal como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde esa “realidad social” es construida.

Otras características que muestra la investigación cualitativa:

- a) Tiene lugar en un contexto natural, al que a menudo debe desplazarse el investigador, ya que éste tiene que sumergirse dentro de dicho contexto para poder captar la realidad y no sólo verla “desde afuera”; por lo tanto, no se trata ya de una escisión tan marcada del llamado binomio sujeto-objeto.
- b) Utiliza múltiples métodos participativos, interactivos y humanísticos. Estos métodos son más aplicables a la psicología y en general al estudio de la conducta humana, no como un ente aislado sino como un actor que vive en un escenario que está en constante movimiento.
- c) Es emergente.
- d) Es fundamentalmente interpretativa, algo inherente nuevamente a la psicología por definición.
- e) Aborda los fenómenos sociales de forma holística.
- f) El investigador condiciona y determina la investigación; esto puede ayudar a no “perdersé”, tal como se hace referencia con el “todo”.
- g) El investigador utiliza razonamientos complejos, múltiples, interactivos y simultáneos; en el caso de la psicología, “la mente viéndose ante un espejo y haciéndose preguntas”.
- h) El investigador utiliza una o más estrategias de investigación como guía del proceso; no se trata de interpretar por interpretar ni hacerlo de manera aleatoria; hay estrategias para captar la realidad.

En la mayoría de las ocasiones, el investigador debe permanecer cierto tiempo en el escenario. Por tanto, se considera necesario sumergirse en el contexto donde desarrollará su proyecto; el investigador ha de expe-

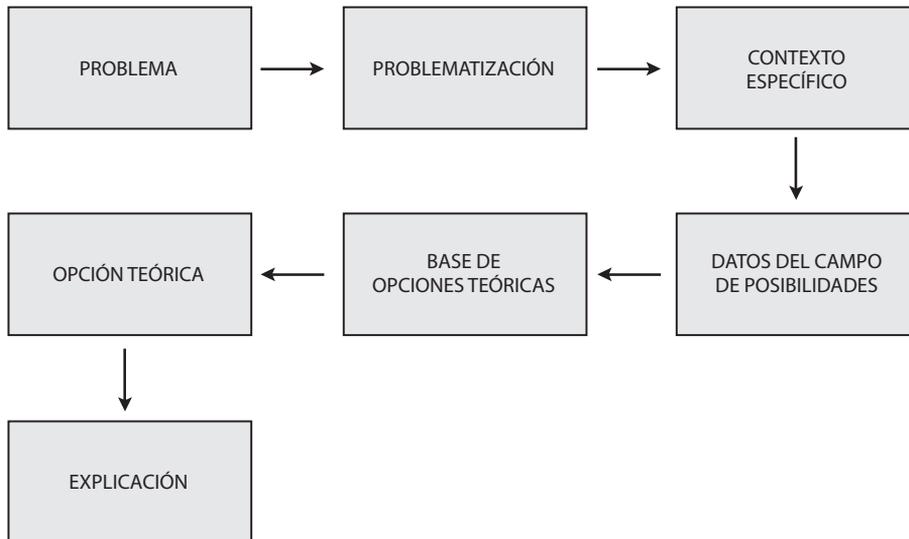
rimentar el significado que dan los sujetos a su “mundo” y conocer su lenguaje, comprender sus emociones, descubrir sus valores. Cabe señalar, de acuerdo con Sauto (2011), que la premisa metodológica consiste en que la elección del objeto implica un recorte de la realidad de acuerdo con ideas que él llama de “valor” y la mirada teórica del investigador.

La moderna psicología organizacional busca abarcar enfoques de estudios cada vez más amplios para lograr su objetivo (Palací, 2005) y no limitarse sólo a proponer estrategias que ayuden a una mayor optimización del factor humano dentro de las organizaciones; también que ayuden a tener un enfoque más holístico en donde se parta del supuesto de que el todo es mayor que la suma de sus partes. De esta forma se podrá consolidar el puente entre un trabajo de consultoría para transitar a un trabajo de discusión teórico-epistemológica que ayude también a generar un nuevo conocimiento o nuevas perspectivas de cómo abordar el objeto de estudio, pero con ejes de análisis distintos a los que comúnmente se han utilizado, y dado que el tema del presente capítulo es “*Mobbing* factor de riesgo en la práctica docente, estrategia investigativa para su detección e intervención en ambientes institucionales de educación superior”, se requiere de un enfoque que trascienda a lo cuantitativo; más que verificar hipótesis, se trata de explorar, indagar, describir y comprender este tipo de fenómenos.

Por lo tanto, no es suficiente con plantear un diseño metodológico de corte cualitativo; se considera necesario ir más allá, buscar una propuesta metodológica que permita potencializar esta perspectiva cualitativa, como es el caso de la llamada reconstrucción de la realidad.

Pero para recurrir a esta opción metodológica de la reconstrucción de la realidad, hay que tomar en cuenta lo que Zemelman (2003) llama totalidad, como concepto en el debate de las ciencias, para analizar de entrada la viabilidad de dicha propuesta metodológica. Señala este autor que en la medida en que la totalidad es una apertura hacia la realidad y que es posible transformarla en diferentes objetos de estudio, requiere de una práctica de investigación que no puede quedar enmarcada en un solo modelo científico. Esto plantea, entonces, que el método científico positivista no tiene por qué ser la única opción viable para conocer la realidad.

Más adelante, el autor señala como propuesta “la aprehensión racional”, que resultó ser una propuesta muy interesante porque significa una solución gnoseológica a la llamada exigencia epistemológica de la totalidad concreta, cuyo mecanismo operativo es la reconstrucción articulada

GRÁFICA I.1. *Proceso metodológico de reconstrucción de la realidad*

Fuente: Elaboración propia.

mediante la cual se pueden determinar las bases para captar la realidad sin necesidad de partir de conceptos a priori, como es el caso del método científico.

Para Zemelman (2003) la aprehensión consiste en una forma articulada de razonar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos. Su función es concebir lo real como niveles en proceso de articulación, por medio de los cuales se manifieste el dinamismo que puede estar determinado por cualquiera de esos niveles de la realidad empírica. Esto implicaría ver en cuántos o qué tipos de niveles hay que considerar para poder estudiar el *mobbing*.

El problema de fondo es cómo asumir nuevos ángulos de reconstrucción sin dejar de obedecer a las exigencias de amplitud de lo que queda fuera, a lo que el autor ha llamado exigencia de objetividad. Y que es una inquietud planteada con respecto al concepto holístico, pero que se cubre con este señalamiento. La propuesta de Zemelman (2003) la resume en el esquema que aparece en esta página:

La aprehensión cumple la función de problematizar; es decir, transforma la teoría en un mecanismo de razonamiento, en vez de utilizarla como estruc-

tura posible de contrastarse; por eso lo que enfrenta es la construcción de conceptos teóricos y no el problema de los correlatos; exige utilizar conceptos teóricos aunque sin una función hipotético-explicativa. Es decir, no se trata de partir de la nada, sino de una idea clara y precisa pero sin que ello suponga ya una respuesta previamente reflexionada de lo que se pretenda encontrar; siendo esto algo que se pretende trabajar en la tesis, no definir con precisión el *mobbing* con teorías o principios previamente definidos, más bien, ir descubriendo y posteriormente contrastarlo con la realidad y poder irlo construyendo con el uso de determinadas técnicas.

La aprehensión está centrada en la relación posible. Supone una implicación lógica fundada en la articularidad y no en ningún orden o razón de carácter teórico. Es posible llegar a conclusiones que se sometan a la comprobación de la realidad, sin que éstas tomen la forma de una deducción. En este caso se hablaría no de “teorías” sino de “paradigmas”. Es decir, no partir ya de manera definitiva de variables “dependientes” y de variables “independientes” bajo un sustento o referente teórico. Más que nada es observar y no dar por hecho cómo se comportan diferentes actores y procesos en un escenario en particular y estar atento a las configuraciones que de ahí se pueden observar que emanan.

La aprehensión no se restringe a los planos de la realidad sometidos a regularidades, ya que refleja un campo de posibilidades y no una exigencia de adecuación a lo real. En este sentido, la aprehensión incluye la explicación. La aprehensión viene a ser lo que en la física cuántica predomina como el “mundo de las posibilidades”: nada está escrito, ni es definitorio y mucho menos estático.

La aprehensión determina contextos especificadores de contenidos al tener como función la delimitación del campo de opciones, y define las condiciones de teorización como forma particular de la apropiación racional. Los referentes pueden ser virtuales, de manera que no queden entrecruzados en el interior de la exigencia de correspondencia en razón de la presencia de lo potencial.

Para Zemelman (2003:191) el concepto se debe entender en función de los siguientes elementos:

- a) Es la apertura hacia la objetividad con predominio del sujeto del movimiento; b) está centrada en la relación posible-articulable, lo que supone una reconstrucción delimitada de lo real; c) la reconstrucción delimitada de

lo real es el contenido especificador de las condiciones de teorización; *d*) la delimitación de campos posibles de teorización, como captación de lo real, reconoce las siguientes etapas: problematizar; transformar cualquier contenido (de estructura o sistema conceptual) en un campo de relaciones posibles entre elementos conceptuales; delimitación articulada de los campos de observación con base en los elementos o con aquellos especialmente construidos; determinación del campo de opciones teóricas donde constituye un marco de especificación de contenidos que, a diferencia de la inferencia deductiva desde premisas, se da una problematización que se expresa en la construcción del objeto.

La hipótesis se refiere a una idea construida por la teoría de la cual se infiere, y no contiene ninguna relación con lo real que no esté incluida en esa teoría. Es una configuración real con límites precisos. De manera que la incorporación, de acuerdo con Zemelman (2003), de la articulación, se llevaría a cabo eliminando la hipótesis y remplazándola por la construcción del campo de objetos. Esto es congruente con el trabajo de tesis; al no existir planteamiento de hipótesis, esto obliga precisamente a pensar cómo hacer ésta construcción del campo de objetos.

La realidad como movimiento se capta por medio de la construcción del objeto, ya que al no estar siempre determinada es identificable en contextos especificadores; función que cumple el objeto en el marco del proceso que se inicia con la aprehensión-problemática. Reforzando la idea de que la reconstrucción de la realidad es una opción perfectamente viable para este trabajo de tesis, notamos que, de entrada, la dinámica organizacional no es estática sino que está en constante movimiento; asimismo, los procesos organizacionales y los fenómenos que se manifiestan como es el caso del *mobbing*. Por lo tanto, se piensa que esta perspectiva ayudaría a entenderlo mejor.

El movimiento de la construcción se va hacia la objetividad, lo que hace necesario prescindir de la mediación de estructuras teórico-explicativas, por lo menos en un primer momento. Esto de alguna manera da la respuesta de la objetividad de la reconstrucción de la realidad que se pudiera tener. Se debe romper el mito de que sólo el método científico es el único medio para ver de manera objetiva la realidad. Se señala que la reconstrucción de la realidad no tiene por qué no ser “objetiva” si se asume otra perspectiva de hacer investigación y diseños metodológicos.

Esto implica hablar nuevamente de la dialéctica como un medio de

captar la realidad histórica mediante la construcción racional de la totalidad concreta, y no solamente mediante una estructura fija de categorías a las que simultáneamente se les hace cumplir la función de leyes de la realidad objetiva.

Zemelman (2003) plantea que es necesario pensar en conceptos, ante todo, como organizadores de la relación con la realidad y, una vez delimitada ésta, como campo de objetos posibles, para proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. La teoría reviste un carácter abierto, puesto que puede trascenderla.

Cuando la teoría se utiliza en esta función delimitadora (o epistemológica), a los conceptos se les denomina ordenadores y remplazan lo teórico general para una exigencia epistemológica general; de esta manera se establece una relación de posibilidad entre los conceptos y se avanza en la especificación de sus contenidos, mediante la reconstrucción de la articulación.

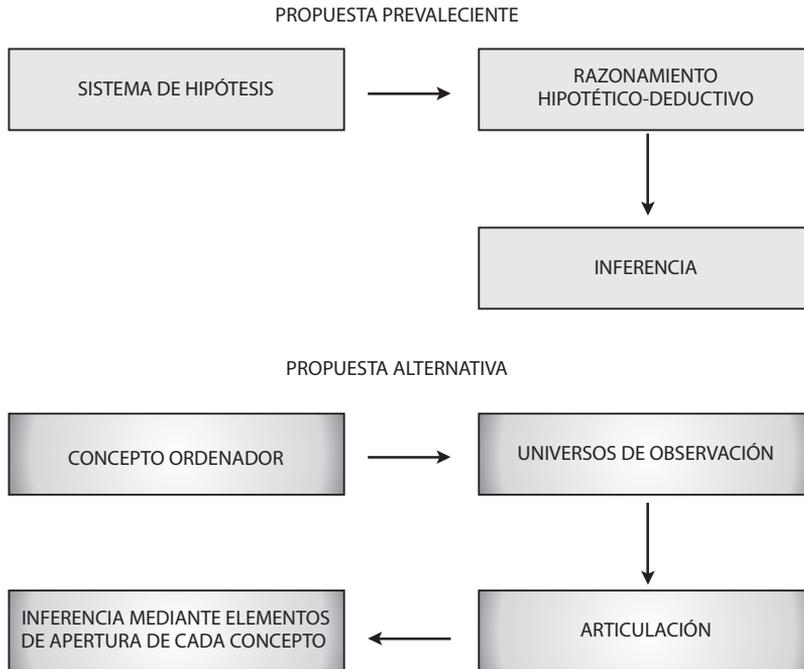
En un esfuerzo por hacer más gráfica la propuesta, se presentan dos esquemas del autor; el primero es el planteamiento del método tradicional, y el segundo, la propuesta que él hace al respecto. Obliga a una lectura de los conceptos que trascienda las referencias empíricas de cada uno de ellos y que configure los universos de observación; pero, a la vez, supone la necesidad de reformular los conceptos según estén determinados en su contenido por el sistema del que son parte o por su recorte fragmentario de la realidad.

A diferencia de los enfoques “muy holísticos”, que parten de ciertos fundamentos o ángulos de relaciones teóricas que pueden reconocer una amplia variedad de formas empíricas, la articulación busca reconstruir la situación concreta desde la perspectiva de un razonamiento que no obedezca a relaciones teórico-hipotéticas, sino al supuesto epistemológico de que la realidad es una unidad compleja.

En este sentido De la Garza (1988) plantea que en una perspectiva de reconstrucción activa del conocimiento de los sujetos, lo empírico no sólo asume tareas en la verificación, sino también en la reconstrucción; ni tampoco la experiencia se reduce al dato empírico del sujeto. En pocas palabras, el problema de la traducción de conceptos teóricos en indicadores está lejos de ser resuelto por la perspectiva positivista, de acuerdo con el autor.

El no reconocimiento de niveles de abstracción conceptuales (v. gr. entre concepto teórico e indicador) y las respectivas mediaciones entre éstos, imposibilita en un primer momento la deducción de un indicador a

GRÁFICA I.2. *Contraste de los métodos en ciencias sociales*



Fuente: Elaboración propia.

partir de un concepto teórico.

La cuantificación como asignación de números y operaciones está en el fondo de la medición. Pero en una perspectiva reconstructivista, presupone una concepción de la realidad por niveles, implicando en ésta al propio sujeto; el camino de la reconstrucción es, a su vez, de especificación y en esta medida el proceso de generación de indicadores será cada vez más específicos al objeto.

Se trata de hecho de un doble proceso reconstructivo: uno horizontal, de avance teórico-histórico de los conceptos de mayor a menor abstracción, y otro vertical, de construcción de indicadores y datos; en el plano de lo empírico, un proceso de mayor generalidad a mayor particularidad, lo que entre niveles de abstracción sería la relación abstracto-concreto y avance a lo concreto; en el plano de lo empírico sería la relación generalidad-particularidad; en tanto que lo específico resultaría de la articulación entre esos dos procesos de avance hacia lo concreto y hacia lo particular. Tomando como referencia la reconstrucción de la realidad y los elemen-

tos tan importantes como la aprehensión y los indicadores, y el hecho de hablar más de paradigmas que de teorías, faltaría revisar, nuevamente, un elemento para determinar que ésta es la mejor metodología para el presente trabajo.

Zemelman (2003) señala que la subjetividad no debe ser reduccionista. Plantea que la subjetividad social, en su proceso de constitución, debe concebirse como una categoría inclusiva de planes de observación y análisis, en razón de que rompe con la lógica excluyente de los límites entre disciplinas científicas.

La categoría de subjetividad no se puede restringir a situaciones establecidas y controladas, porque ello significaría negar o empobrecer sus funciones cognoscitivas. Es decir, la subjetividad social constituyente consiste en una determinada articulación de tiempos y espacios, que es histórico-cultural por cuanto alude a la creación de necesidades especificadas en momentos y lugares diversos; por lo mismo, se refiere al surgimiento de sentidos de futuro.

La subjetividad (Maracaibo, 2001), no puede ser concebida como una estructura fija o un núcleo estable e independiente. Se busca la construcción de escenarios donde sea posible pensar en el despliegue de la actividad subjetiva y la transformación del mundo de la experiencia en un espacio multidimensional, dado que la lógica de la simplicidad ha dejado de ser funcional y se precisan herramientas que permitan pensar de una manera no lineal. El sujeto construye el objeto en su interacción con él, y el propio sujeto es construido en la interacción con el medio ambiente natural y social. La visión no dualista implica:

- a) Vínculos, sistemas abiertos y organizaciones complejas.
- b) Dinámicas no lineales.
- c) Surgimiento, historia y devenir.
- d) Acontecimientos, azar e irreversibilidad.
- e) Tensiones, flujos y circulares.
- f) Escenarios, espacios de posibilidad.
- g) Coevolución multidimensional.
- h) Juegos de productores de sentido, de subjetividad.

Ahora bien, dentro de las técnicas que se pueden utilizar para llevar a cabo la tarea de reconstruir la realidad, se encuentra el cuestionario que puede contribuir a captar una parte estándar en el hombre moderno,

siempre y cuando se escape de la tentación, primero al suponer que todo fenómeno social es institucional y estándar, y luego creer que lo estándar agota lo social (De la Garza, 1988). Esta técnica brinda un acercamiento a un nivel de la realidad en un momento determinado del proceso de transformación. Este nivel es de los individuos contextualizados socialmente en el tiempo y la situación en que la técnica se aplica. Esta técnica puede ayudar a hacer manifiestas las dimensiones del sujeto, que son la generalidad y la especificidad; se pueden hacer preguntas abiertas o cerradas, de información o de opinión.

Se concluye en la necesidad de trabajar bajo un método reconstructivo con conceptos centrales de la subjetividad (*mobbing*) y de paradigma interpretativo.

CUADRO I.1. *Principales conceptos para el enfoque metodológico*

<i>Conceptos</i>	<i>Descripción</i>
Subjetividad	Es ante todo un proceso dinámico, de movimiento, por medio del cual se construyen significados, sentidos, aspectos simbólicos, tanto con el mundo externo como con otros sujetos. Es un proceso de interacción: funcionamiento psíquico-contexto social, que tiene como función básica una que es de carácter cognitivo que permite articular elementos importantes como son espacio, tiempo, historia y cultura (retomado de la propuesta de Carrillo, 2007).
Campos de subjetividad	Implica conocimiento, normas, valores, aspectos estéticos, emociones y sentimientos, así como el razonamiento de lo cotidiano y el discurso (retomado de la propuesta de Carrillo, 2007).
Configuración	Ésta consiste en la forma como se estructuran y relacionan las características de las instituciones de educación superior, las cuales se ve modificadas de manera permanente, en un contexto de demandas de políticas públicas de educación que buscan mayor eficacia, eficiencia y calidad educativa. Aunque de alguna manera ya existen, en el caso del <i>mobbing</i> pueden trazarse líneas de reconstrucción de este proceso psicosocial a posteriori (se tomó como referencia la propuesta de Carrillo, 2007).
Mobbing	Es el acto dañino intencional (voluntario) emitido por un miembro o varios miembros de la institución, acto que va dirigido en contra de otra(s) persona(s) que tiende hacia la eliminación del(os) compañeros de trabajo de la institución; estos actos pueden ser físicos, económicos, psicológicos, que generalmente se presentan de manera combinada y tienen repercusiones en la salud del receptor.

Fuente: Elaboración propia.

## Niveles de análisis

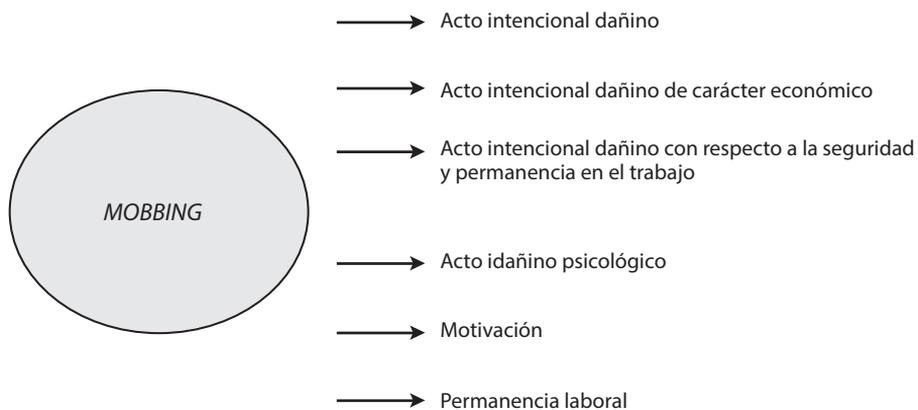
La metodología que se propone para el presente capítulo consiste, primeramente, en desarrollar un nivel que es el de la configuración, siguiendo la idea de Carrillo (2007), para vincular dicho análisis con dimensiones, conceptos e indicadores.

## Estrategia investigativa

### *Configuración del mobbing*

Se aplicará un cuestionario que estará conformado de preguntas abiertas (con un espacio no mayor de cinco renglones) que permitan conocer cómo se ha ido construyendo este fenómeno psicosocial dentro del ámbito institucional.

GRÁFICA I.3. *Las dimensiones del mobbing*



Fuente: Elaboración propia.

### *Configuración de la estructura organizacional*

Dentro del mismo cuestionario, se propone desarrollar preguntas abiertas (máximo cinco renglones), para conocer cómo se construye y configura la relación entre sujeto y dinámica que impone la estructura organizacional.

GRÁFICA I.4. *Las dimensiones de la estructura organizacional*



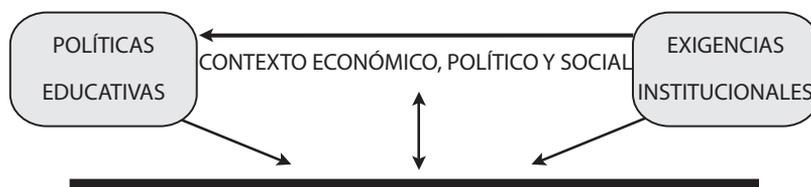
Fuente: Elaboración propia.

### Criterios para el diseño de los cuestionarios

Partiendo de la idea de que se busca la reconstrucción de las experiencias de los sujetos, es necesario pensar en cuestionarios como técnicas que ayuden a llevar a cabo este proceso y permitan identificar los movimientos generados en un lapso de tiempo. Para esto es necesario, tal como lo señala Carrillo (2007:342), “recordar los objetivos que guían la investigación, ya que cada uno de ellos remite a cuestiones que son relevantes para el conocimiento del objeto de estudio”.

En este caso, es importante que la relación *mobbing*-estructura organizacional pueda “mapearse” para valorar si los instrumentos pueden cubrir estos requerimientos y dar luz a esta captación de la realidad (Carrillo, 2007). Un esquema sencillo que refleja dicha relación se presenta a continuación.

GRÁFICA I.5. *Relación mobbing-estructura organizacional*



Fuente: Elaboración propia.

## Perspectiva del modelo de estructura-procesos

En este esquema se describen las posibles relaciones que se buscan construir a partir de la técnica. Se señala, en primer lugar, la existencia de un contexto económico, político y social de donde se desprenden, entre otras cosas, exigencias institucionales, derivadas o relacionadas con las políticas públicas de la educación en nuestro país. A su vez, se establece un vínculo muy específico con la dinámica de las estructuras institucionales y estilos administrativos, así como los elementos genéricos que la conforman: la división del trabajo, la departamentalización, la coordinación y la especialización en el trabajo.

Se pueden estudiar distintas relaciones con el *mobbing* y cómo a su vez puede establecer vinculaciones con dichos elementos de la estructura institucional.

Siguiendo con la referencia de Carrillo (2007), es necesario también determinar cuáles van a ser de manera más precisa los criterios para la construcción y reconstrucción de la realidad. Esto es de suma importancia si se quieren captar todos los movimientos y hacer una interpretación de los mismos. Para esto habrá que seguir con la referencia del autor antes mencionado.

## Propuesta teórico-metodológica

El presente capítulo está basado en una investigación realizada con docentes universitarios a los cuales se les aplicó la propuesta metodológica aquí planteada y que permite evaluar su efectividad. Como veremos, a través de dicha propuesta teórica-metodológica se efectúan diversos análisis y visualizaciones del *mobbing* desde perspectivas diferentes. Daremos a conocer el avance que se consiguió con respecto al estudio del *mobbing* y también hacia dónde se puede girar una línea de investigación producto de la disertación teórica y del trabajo empírico realizado, proporcionando además los diferentes elementos teóricos, metodológicos y de observaciones que dan pauta a esta propuesta teórico-metodológica.

Esta propuesta procura ser lo más integral posible; no se pretende que sea sólo un conjunto de acciones para tratar a las víctimas de *mobbing*, sino que considera también cómo prevenirlo y cómo atenderlo no sólo a nivel individual sino desde una perspectiva holística. Es importante dejar

claro que esta sólo es una propuesta que ameritaría otro estudio para desarrollarla empíricamente.

Lo importante es buscar, reinventar los planteamientos que hay sobre la atención del *mobbing*, como paso fundamental, que se pretendió realizar con esta propuesta y posteriormente ver los resultados empíricos que puede aportar.

La propuesta está conformada de los siguientes apartados: el primero de ellos se titula objetivo, en donde se describe la finalidad de esta propuesta, sus alcances y limitaciones; luego se describen los fundamentos teóricos en los cuales se sustenta, algunos de ellos retomados de este trabajo y otros que no aparecen aquí, pero que se consideraron importantes para darle más solidez a la propuesta.

En seguida se presentan las dimensiones de análisis, que en este caso se refiere a aquellos aspectos que van a ser estudiados y revisados y que van a dar pauta a la estructura metodológica.

Más adelante está la estructura, que es en sí la propuesta, los pasos que hay que dar, qué hay que hacer y con qué y cómo hacerlo. Con estos elementos se continúa con el desarrollo e implementación, en los que se plantea qué implicaciones tendría llevarlo al trabajo de campo y cómo se tendría que hacer.

Finalmente está la etapa de evaluación y seguimiento, que indicará los aspectos a considerar para que una vez puesta en marcha se tenga claridad en lo que se tendría que observar para su retroalimentación.

### **Objetivo**

Presentar una propuesta teórico-metodológica con la finalidad de prevenir y atender el *mobbing* en instituciones de educación superior desde una perspectiva integral.

### **Fundamentación**

La fundamentación teórica es la siguiente:

- a) Está basada en la tesis transformacionista de la globalización.
- b) En la teoría sistémica.

- c) En la teoría del cambio.
- d) En la teoría del caos y la administración de la complejidad.
- e) En la teoría psicológica descriptiva, cognitiva y conductual.

En el caso de la tesis transformacionalista, ésta parte de supuestos extremos; por un lado, el enfoque neomarxista y, por el otro, el enfoque neoliberal para explicar el contexto que se está viviendo y por qué esta propuesta debe tener en cuenta estos aspectos.

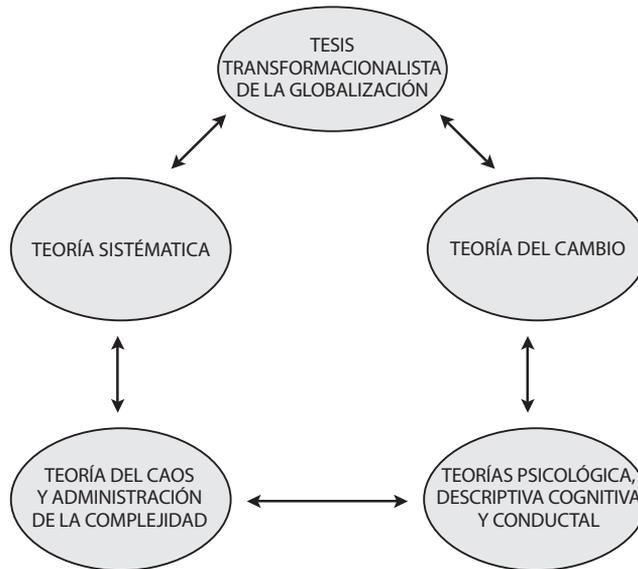
Con respecto a la teoría sistémica, en este trabajo ya se habló en varias ocasiones de su utilidad; cabe resaltar las instituciones como sistemas abiertos en interacción permanente con el entorno donde hay elementos de entrada, recursos, medios, procesos de conversión, elementos de salida, entropía, homeostasis, interrelación entre los elementos y retroalimentación entre otras cosas.

Más delante se verá la teoría del cambio, que abarca el cambio en su dimensión social y organizacional y en la necesidad de gestionar la subjetividad del cambio; dicha subjetividad implica atender la resistencia del cambio y entender y atender que dicha resistencia no sólo es resultado a lo desconocido, sino a juegos de poder, de no renunciar a una zona de confort, de sensibilización, de atribuciones, de estrategias de afrontamiento, de cómo se percibe el cambio, de comunicación, de motivación, de integrar al personal, de replantear su interacción simbólica y social, de liderazgo, entre muchas otras cosas; aspectos fundamentales también para el desarrollo de la parte metodológica de esta propuesta.

Por otra parte, está la teoría del caos y la administración de la complejidad que ayuda aportando dos aspectos concretos: uno tiene que ver con la comprensión de cómo funcionan las instituciones a través del análisis de su complejidad; la existencia del binomio estructura-proceso que sirve para la elaboración de proyectos de trabajo.

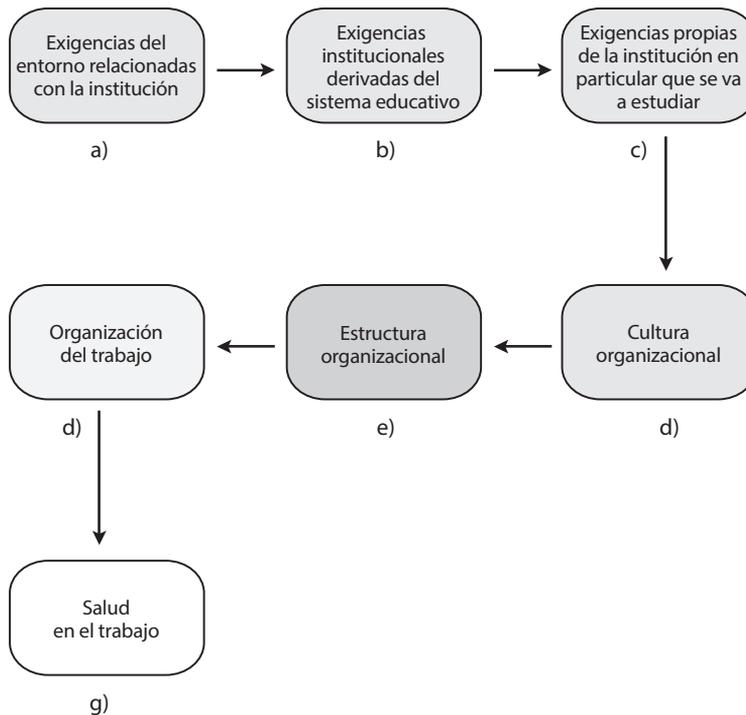
Igualmente, está la descripción de la teoría psicológica descriptiva (que ayuda a valorar el *mobbing*), la teoría cognitiva (para saber cómo se construyen las percepciones y representaciones mentales en el acosador y en la víctima); y la teoría conductual (para conocer las conductas manifiestas que muestran acosador-acosado a fin de modificarlas).

FIGURA I.1. *Esquema del referente teórico de la propuesta*



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA I.2. *Dimensiones de análisis*



Fuente: Elaboración propia.

### ***Dimensión de análisis***

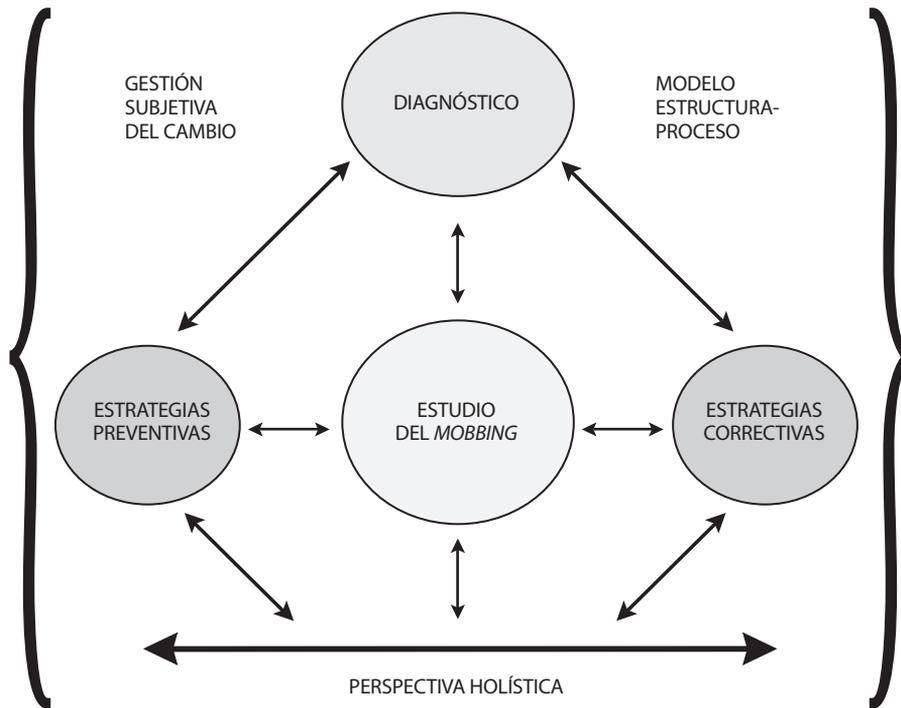
- a) Exigencias del entorno relacionadas con la educación. Abarcan lo que se revisó en este trabajo desde una perspectiva amplia, es decir, desde la globalización hasta las descripciones más específicas, como las políticas del Estado, la política en educación, entre otras.
- b) Exigencias institucionales derivadas del sistema educativo. Éstas abarcan todos los organismos certificadores, así como las políticas de calidad en la educación, las exigencias del perfil del trabajo docente y los modelos educativos de aprendizaje.
- c) Exigencias propias de la institución que se va a estudiar. Aquí se incluye el estilo administrativo y las exigencias derivadas del sistema educativo que se traducen en eficiencia terminal, incremento en el nivel académico, acceso a perfiles PRODEP, SNI, cargas horarias, entre otras.
- d) Descripción de la cultura organizacional. Se denomina así al “auditorio cultural” que busca verificar y describir los siguientes aspectos prevalentes en la institución: misión, filosofía, valores, conductas permitidas y no permitidas, tradiciones, costumbres, símbolos y lenguaje
- e) Estructura organizacional. Ésta implica la descripción de la unidad de mando, los tramos de control, las cadenas de mando, la división del trabajo, la jerarquización de funciones, la descentralización-descentralización (aquí entra en parte lo que se conoce como arquitectura organizacional).
- f) Organización del trabajo. Que se visualiza en este caso como la forma en cómo se planea, organiza, dirige y controla el trabajo; así como los papeles, las funciones a desempeñar; es algo más específico que la división del trabajo.
- g) Salud en el trabajo. Ésta abarca el aspecto de conductas manifiestas, los aspectos psicosomáticos y los aspectos patológicos.

### ***Estructura de la propuesta***

Como se puede observar en este esquema, la primera fase sería de diagnóstico; dicho diagnóstico abarcaría las siete dimensiones de análisis descritas, las cuales operarían de la siguiente manera:

Para las dimensiones *a* y *b*, que hacen referencia a las exigencias del entorno relacionadas con la institución y las exigencias derivadas del sistema educativo, se propone lo siguiente: *a*) estructurar una lista de verifi-

FIGURA 1.3. Estructura de la propuesta



Fuente: Elaboración propia.

cación que tome en cuenta los siguientes rubros: entornos económico, político y social, y políticas en materia de educación. Se definiría cada rubro y se tendría un espacio donde brevemente se describirían éstos con el fin de tener un contexto general, como un primer momento de análisis; esto sería conveniente que fuera realizado con entrevistas a expertos en las materias respectivas.

En cuanto a la dimensión *c*, que son las exigencias propias de la institución, se propone:

- a) Entrevista semiestructurada con los directivos para conocer sus puntos de vista acerca de las exigencias de la institución, prestando atención a la justificación que puedan plantear para su existencia.
- b) Entrevista semiestructurada con el personal docente, una “muestra” representativa para conocer igualmente su opinión.
- c) Contrastar los resultados de los dos tipos de entrevistas y elaborar el informe respectivo.

Para la dimensión *d*, deberá elaborarse un cuestionario donde se pida, en una "muestra" representativa de los docentes, aspectos específicos de los siguientes elementos, ya señalados: misión, explicación de su filosofía, relación de sus valores y cómo los viven, conductas permitidas y no permitidas, principales costumbres, símbolos y lenguaje. Una vez hecho esto se conjunta la información de los cuestionarios y se hace un informe que describa esta aproximación de la cultura predominante, clasificándola en tres categorías: burocrática, permisiva y colaborativa, además de identificar cuál predomina más y cuál predomina menos.

En cuanto a las dimensiones *e* y *f*, deberá aplicarse el instrumento EMIES y MOTIPE para identificar si hay relación entre estas variables y el *mobbing*.

Respecto a la dimensión *g*, salud en el trabajo, ésta tiene en cuenta conductas (actitudes manifiestas, por ejemplo), trastornos psicossomáticos y trastornos patológicos; para estos dos últimos se puede recurrir a instrumentos ya existentes como el LIPT de Leyman (Inventario de Terrorismo Psicológico de Leyman), el LIPT-60 de González Rivera y Rodríguez Abuín, el barómetro de Cisneros Piñuel o el LIP-80 de Abajo (que es el autor del instrumento). Se aplican y se hace el informe correspondiente.

Con los informes de todos los instrumentos aplicados se hace una matriz como la siguiente:

CUADRO 1.2. *Matriz analítica*

<i>Variable</i>	<i>Instrumento utilizado</i>	<i>Resumen de los resultados obtenidos</i>
1. Exigencias del entorno y las exigencias derivadas del sistema educativo...N	* Lista de verificación * Entrevistas semi-estructuradas	Aquí describir los resultados obtenidos

Fuente: Elaboración propia.

Se colocan las variables utilizadas, el instrumento(s) utilizado(s) y un resumen de resultados obtenidos. Y, finalmente, otra matriz que permita ubicar el origen directo del *mobbing* y su intensidad o magnitud y su tipo, como se muestra en el cuadro 1.2.

Como se puede ver, en el cuadro se utilizó un ejemplo de cómo se debe llenar y se observa que pueden existir varias fuentes y que el nivel puede variar.

CUADRO I.3. Niveles de mobbing

Fuente de origen del mobbing	Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto
1. Cultura organizacional			
2. Estructura organizacional			
3. Organización del trabajo			
4. Estilos administrativos (liderazgo)			
5. Formación o grado académico del docente			
6. Categoría laboral			
7. Antigüedad laboral			
8. Perfil psicológico del acosador			
9. Perfil psicológico de la víctima			
10. Convivencia colectiva			

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, trabajando con corrillos se identifican las áreas potenciales de desarrollo del *mobbing* y, en su caso, las estrategias a utilizar para buscar su prevención; esto puede incluir: cambios en estilo administrativo (liderazgo); cambios en algún aspecto de la estructura u organización del trabajo; desarrollo y consolidación de valores (de respeto, solidaridad, entre otros); mapeo para identificar los procesos administrativos que generen omisiones, duplicidad o cuellos de botella; cursos o talleres para crear conciencia del fenómeno; mediciones de clima laboral; desarrollo del *coaching* o *mentoring*; uso específico de estrategias para el desarrollo de reforzamientos “positivos” y si es necesario “negativos”; sistemas de incentivos de carácter económico y no económico, transparente y no perverso; desarrollo de sinergias donde tanto los docentes como los directivos se den cuenta que son interdependientes, que se necesitan unos de otros para poder trabajar; definiciones claras de puestos de trabajo; apoyo para el desarrollo profesional, entre otros.

Si se detecta la presencia del *mobbing*, pueden optar por el uso de algunas estrategias descritas en el apartado de prevención, como son: cam-

bios en el estilo administrativo; reforzamiento “positivo” y “negativo”; y de un modo más específico, de la manera como está representado en el cuadro I.4, que es muy similar al anterior:

CUADRO I.4. *Estrategias frente al mobbing*

<i>Fuente de origen del mobbing</i>	<i>Estrategias a desarrollar</i>
1. Cultura organizacional	
2. Estructura organizacional	
3. Organización del trabajo	
4. Estilos administrativos(liderazgo)	
5. Formación o grado académico del docente	
6. Categoría laboral	
7. Antigüedad laboral	
8. Perfil psicológico del acosador	
9. Perfil psicológico de la víctima	
10. Convivencia colectiva	

Fuente: Elaboración propia.

Se puede hacer en una hoja de Excel para disponer de más espacio; en función del origen del *mobbing*, se propondrán estrategias generales que se pueden clasificar en cinco grandes rubros y están estrechamente relacionadas con las fuentes de origen. Se proponen:

- a) Estrategias centradas en la cultura y el clima organizacional (cómo desarrollar valores, cómo atender el conformismo organizacional).
- b) Estrategias centradas en la estructura administrativa (mejorar la distribución del trabajo, eliminar el caos administrativo a través de mapeo de procesos).
- c) Estrategias centradas en la dirección o los líderes (capacitación, modificación de actitudes, concientización).
- d) Estrategias centradas en la organización del trabajo (análisis y también mapeo de procesos de carga horaria, distribución de horas).
- e) Estrategias centradas en las personas (capacitación, educación, cambios a nivel cognitivo-perceptual, sensibilización, reforzamientos).

En función de las estrategias que se identifiquen, se estructura lo que se conoce como proyectos de trabajo, que es una descripción específica de cómo, cuándo, dónde, con qué y quién tiene que implementarlas. Todo esto a través de una gestión subjetiva del cambio (porque las estrategias preventivas y/o correctivas van a implicar cambios) y bajo el modelo de estructura-procesos que se comentó en la fundamentación teórica.

### ***Desarrollo e implementación***

Una vez estructurado lo descrito hasta ahora, se realiza la implementación, se lleva a la práctica, se sugiere que esto se haga de la forma más planificada posible; el tiempo de su desarrollo e implementación dependerá de cada caso en particular que se estudie.

### ***Evaluación y seguimiento***

Se sugiere, en términos generales, realizar dos tipos de evaluación y seguimiento:

- a) Evaluación y seguimiento al inicio de la propuesta.
- b) Evaluación y seguimiento concurrente (puede ser semanal, mensual, bimestral).

Finalmente, el seguimiento es muy importante durante y al final de la puesta en marcha de la propuesta, porque a final de cuentas es lo que permitirá hacer los ajustes necesarios para ir la perfeccionando y depurando con el tiempo.

### **Referencias**

- Abello, R. (2009), "La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso", *Revista Investigación y Desarrollo*, vol. 17, núm. 1, pp. 1- 2, México, Conacyt.
- Acosta, H. (2002), "Riesgos e incertidumbre en las políticas de educación

- superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., México.
- Albert (2007), *Metodología cuantitativa en la investigación. La investigación educativa: claves teóricas*, México, Mc Graw Hill.
- Álvarez, J. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Ediciones Morata.
- Ander, E. (2001), *El método positivista*, México, Tecnos.
- Arias, F. (1984), *Lecturas: de la metodología de la investigación*, México, Trillas.
- Barón, Judith (2004), *Comportamiento organizacional*, México, Prentice Hall.
- Becher G. (2001), *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- Boniolo, P. (2005), *Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO.
- Cárdenas, J. (2000), *Investigación sociológica*, México, UAM-X.
- Carrillo, M. (2007), *Decisiones gerenciales y efectos en las relaciones laborales en empresas del estado de Querétaro*, tesis doctoral, México, UAQ.
- De la Garza, E. (1988), *Hacia una metodología de la reconstrucción*, México, Porrúa.
- Denzin y Lincoln (2005), *Metodología cuantitativa de la investigación*, Colombia, Deusto.
- Gold, Y. y R. Roth (1993), *Manejar el estrés de los profesores y prevenir el desgaste. La solución profesional de la salud*, Londres, The Falmer Press.
- Kerlinger, F. (1993), *Investigaciones del comportamiento. Método de investigación en las ciencias sociales*, México, Mc Graw Hill.
- Malvezzi, L. (2004), *Desarrollo de personal*, México, Deusto.
- Maracaibo, D. (2001), *Pensar la subjetividad, complejidad y vínculos*, Venezuela, Utopía y Praxis Latinoamericana,
- Martínez C. y M. Salanova (2005), “Centro de competencia”. Recuperado de [http://www.Proformar.org/revista/edico\\_7/Burnout\\_profesores\\_españa.pdf](http://www.Proformar.org/revista/edico_7/Burnout_profesores_españa.pdf),
- Martínez, P. (1999), *El conocimiento científico*, Colombia, ICFES.
- Morales, R. (2001), *Psicología social*, México, Mc Graw Hill.
- Palací (2005), *Psicología de las organizaciones*, España, Prentice Hall.
- Papalia, R. (2004), *Psicología*, México, Mc Graw Hill.

- Peiró, J. (2004), *Tratado de psicología del trabajo*, tomo I, España, Thomson.
- Popper, K. y J. Eccles (1993), *El yo y su cerebro*, Barcelona, Editorial Labor, S. A. Escolles Pies.
- Rodríguez, D. (2002), *Metodología de la investigación*, Catalunya, Universidad Oberta.
- Sauto, R. (2011), *El análisis de las clases sociales: teorías y metodologías*, Argentina, Luxemburg.
- UGT (2001), *Guía sobre la prevención de riesgos laborales*, Valencia, Comisión Ejecutiva Confederal, UGT, España.
- Villagrán, R. S. (2013), *Mobbing y su impacto en la motivación, desempeño y permanencia laboral (Un estudio de caso, Zacatecas, México)*, tesis inédita de doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, Qro.
- Zemelman, H. (2003), *Los horizontes de la razón*, tomo I: Dialéctica y apropiación del presente, España, Anthropos.

## CAPÍTULO II

### Perfil de ingreso y trayectoria escolar en educación superior

MÓNICA RODRÍGUEZ ORTIZ<sup>1</sup>

En el presente capítulo abordaremos un análisis relacionado con los elementos inmersos en la construcción del perfil de ingreso, remitiéndonos al ámbito universitario; asimismo, se describe en un diálogo de reflexión la trayectoria escolar, además de ciertos indicadores y su relevancia. Se expone de manera breve el modelo de Vincent Tinto, dirigido a la deserción escolar; en aras de comprender la relación del perfil de ingreso, la trayectoria escolar y, por supuesto, la deserción escolar; si bien es cierto no es el tema central de esta investigación, es un indicador inherente de los estudios de trayectoria.

Conocer más y mejor a los estudiantes de las universidades públicas mexicanas es una tarea obligada de la investigación educativa. En la medida que nuestro sistema de educación superior logre tener mayor información sobre el perfil de sus estudiantes y sus trayectorias escolares, las autoridades y el profesorado estarán en mejores condiciones de implementar diversas políticas que atiendan a su población [De Garay, 2003, p. 2].

El perfil de ingreso de una universidad pública o privada es una de las tareas más complejas al momento de determinar quiénes son los estudiantes aptos para ingresar, ya que dependerá en gran medida del tipo de carrera que se desea cursar, considerando que cada una tiene sus propias características; por lo tanto el perfil de ingreso es conveniente construirlo en aras de captar a los estudiantes más destacados preferentemente.

En el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), denominada la Máxima Casa de Estudios del estado de Zacatecas, en los últimos años se ha incrementado la demanda de ingreso; el mayor número de estudiantes se concentró en licenciatura; por lo que de las 41 carreras de li-

<sup>1</sup> Docente investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ, perfil PRODER, integrante del Cuerpo Académico de la UAZ CA 214 “Psicología, Educación e Instituciones”, doctora en psicología, ponente en congresos internacionales y nacionales, cuenta con publicaciones referentes a temáticas relacionadas con la psicología educativa y organizacional, y otras problemáticas socioculturales.

cenciatura que oferta la UAZ, las 10 con mayor demanda son: médico cirujano, derecho, psicología, contaduría, enfermería, químico farmacéutico biólogo, médico cirujano dentista, médico veterinario zootecnia, ingeniería civil y licenciado en turismo; no obstante la carreras de psicología, derecho y contaduría son las que albergan el mayor número de estudiantes.

Vázquez, Barrón y Knopfler (2013) hacen referencia al perfil de ingreso como el proceso para ingresar a la universidad que supone “una búsqueda de personas que tienen ciertas características que les permitirán enfrentar con probabilidades de éxito las exigencias académicas superiores que las formarán como personas profesionales”.

Por otro lado, García y López (2011) definen el perfil de ingreso como la descripción de características deseables en el alumno de nuevo ingreso en términos de conocimientos, habilidades y aptitudes para cursar y terminar con mayores posibilidades de éxito los estudios que inicia.

Al respecto, la propia Universidad Autónoma de Zacatecas establece sus mecanismos de admisión y puntualiza lo siguiente:

Los estudiantes que ingresen a la Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas en cualquiera de sus áreas, unidades y programas, deberán contar con los conocimientos y habilidades básicos, del nivel previo, que garanticen un adecuado desempeño en el nivel al que solicitan ingreso. Asimismo, deberán contar con las actitudes y valores necesarios para responsabilizarse de su proceso formativo y asumir una posición activa frente al estudio y el desarrollo de los proyectos y trabajos requeridos coincidentes con los principios fines y misión de la institución [*Modelo UAZ Siglo XXI*, 2005, p. 37].

De lo anterior se identifica una convergencia entre las ideas expuestas por los autores, enfatizando la relevancia de las características propias, las habilidades y el conocimiento previo; asimismo, el *Modelo UAZ Siglo XXI*, lo precisa con mayor claridad en aras de promover la responsabilidad del estudiante en el proceso educativo.

## Relevancia del perfil de ingreso en educación superior a la universidad

Son varias las razones por las que es necesario reflexionar sobre la construcción del perfil de ingreso; para ello quizás sea conveniente hacerse las siguientes preguntas: ¿por qué es importante conocer a los estudiantes de nuevo ingreso? ¿Qué variables pueden considerarse predictoras para que se dé una trayectoria escolar favorable? ¿Por qué es conveniente integrar a la evaluación del perfil de ingreso algunos test psicológicos? ¿Qué papel juegan los test psicológicos en el perfil de ingreso? ¿Quién o quiénes deberán definir los perfiles de ingreso de una carrera determinada?

El perfil de ingreso de un programa educativo (PE) lo podríamos concebir como un eje rector, que a manera de metáfora diremos que es “una radiografía con la que se partirá inicialmente para emitir un diagnóstico”; en el caso del perfil de ingreso este proceso nos dará información sobre los estudiantes que ingresarán a cursar una carrera para el conocimiento de la población con la que se cuenta; sin embargo, al igual que una radiografía, el perfil de ingreso debe concebirse como el componente que dará pauta al proceso de admisión, de carácter objetivo y transparente.

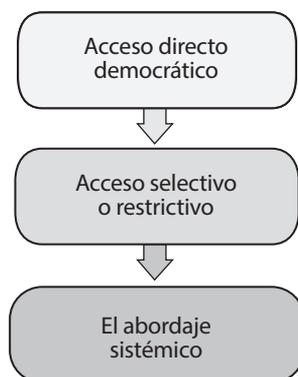
Ysunza y De la Mora (párr. 5) plantean la relevancia de conocer a los estudiantes a través del perfil de ingreso al acceder a la educación superior; la idea se centra en prever escenarios no adecuados en el contexto universitario, con la finalidad de intervenir en situaciones de riesgo, reforzar conductas positivas y/o modificar hábitos que posee el estudiante; hábitos poco favorables que lo afectan tanto en su trayectoria escolar como en su rendimiento académico; por otro lado, se propondrán acciones para que en la universidad el estudiante se incorpore de manera constructiva, además de potencializar las capacidades de creatividad, autonomía, resolución de problemas y trabajo colectivo, entre otros.

Tras lo anterior, el perfil de ingreso además de permitir conocer a los estudiantes en diferentes aristas, no se debe olvidar que cada elemento que lo integra debe discutirse detenidamente para evitar un proceso de admisión con poca relevancia; sin lugar a dudas, la participación de administrativos, docentes, expertos en la carrera (cualquiera) y evaluación psicológica, serían los actores indispensables para el desarrollo de esta acción.

## Modelos de sistemas de admisión a la universidad

Otro tema necesario de abordar es el relacionado con los paradigmas de admisión a la universidad, que no dejan de ser influenciados por las políticas educativas y el Estado; por lo tanto, expondremos los modelos de admisión a la universidad. En la figura II.1 presentamos un esquema de los modelos de admisión a la universidad.

FIGURA II.1. *Modelos de admisión a la universidad*



Fuente: Elaboración propia adaptada de Duarte, 2005; Camou, 2009; Gluz, 2011, y Sigal, 1993, p. 52, citado en Vicente, 2014.

El modelo de acceso directo o democrático aboga por la democratización del acceso a la universidad ofreciendo, en principio, la misma oportunidad para toda la población. Desde este modelo se esgrime que se trata de una política de justicia e igualdad social, en contraposición a la selectividad [Duarte, 2005, p. 45 citado en Vicente, 2014].

El modelo de acceso selectivo o restrictivo sostiene la importancia de la selectividad, argumentando la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para unos pocos”, [Duarte, 2005, p. 52, citado en Vicente, 2014].

El enfoque sistémico pretende superar intervenciones periféricas o reduccionistas y que, a partir del reconocimiento de los condicionantes y posibilidades tanto institucionales como de los propios, intentan resignificar el habitus organizacional de la universidad ante los capitales sociales y educativos de los recién llegados [Camou, 2009; Gluz, 2011; Sigal, 1993, p. 52, citados en Vicente, 2014].

Cada uno de los modelos expuestos son sustanciales; el primero de ellos, de acceso directo, pretende darle la oportunidad de ingreso a todos los que deseen estudiar, sin tomar en cuenta variables que ofrezcan información sobre los estudiantes; este paradigma, en una primera mirada, se pensaría que es loable, pero las consecuencias de no contar con una política de admisión objetiva podría traer secuelas fatales en el ámbito universitario. El modelo selectivo, como su nombre lo indica, considera elementos específicos para dar el pase de ingreso a los estudiantes que cuenten con ciertos requisitos, que las universidades definirán. Por otro lado, el enfoque sistémico de alguna manera pareciera considerar al recién ingresado como un sujeto que pasa por un proceso de adaptación, en el que se pone énfasis en la organización del ambiente universitario. En el caso de nuestra investigación, coincidimos más con el modelo selectivo; la razón es justamente, porque pone en relieve un proceso selectivo y determinante al ingreso a la universidad; la población admitida quizás no sea la más idónea y esto causará efectos en una trayectoria escolar regular o bien en la deserción escolar, entre otros.

En el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas, bajo el lema “Inclusión con responsabilidad social”, la igualdad de oportunidades para los jóvenes es prioridad para la actual administración; en este sentido, de manera permanente gestiona recursos y diseña estrategias para continuar incrementando el número de espacios ofertados en los diferentes niveles educativos.

### Componentes del perfil de ingreso

Como se ha venido disertando en apartados anteriores, el perfil de ingreso notablemente juega un papel sustancial a la hora de seleccionar a los aspirantes a ingresar a la universidad, cualquiera que sea la carrera; por lo que retomaremos ciertas investigaciones que nos aportarán evidencias encauzadas a conocer variables de índole demográfica, de capital cultural, trayectoria previa a la universidad (puntuación del bachillerato), hábitos de estudio, calificación del examen general de conocimientos, rasgos de personalidad, entre otras. Todo esto con la finalidad de justificar el porqué es conveniente velar y construir un proceso de admisión que proporcione un perfil de estudiantes apegado a la realidad y generar estrategias de intervención; en el caso de estudiantes con bajo rendimiento, segura-

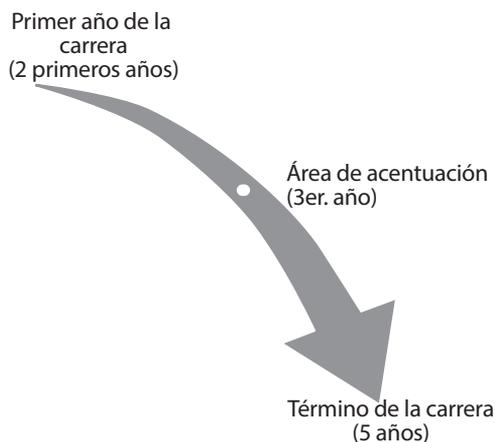
mente serán candidatos a estar en una situación de riesgo, con probabilidades de desertar de la carrera. Bajo este tenor algunos autores señalan lo siguiente:

Factores como el bachillerato de procedencia, los rasgos de personalidad y las características del pensamiento creativo pueden influir en el desempeño académico de un estudiante de medicina; sin embargo, existen aspectos que agrupan varias propiedades (como son los hábitos de estudio, las habilidades académicas, los conocimientos previos, incluso, los rasgos de personalidad); uno de ellos parece ser la calificación del Examen General de Conocimiento [Vargas, Ramírez, Coretes y Heinze, 2011, p. 307].

### Perfil de ingreso y trayectoria escolar

El seguimiento de la trayectoria escolar es un ejercicio básico, necesario, para conocer y acompañar al estudiante universitario; sería conveniente que en las universidades se contaran con mecanismos evaluadores en diversas etapas del trayecto del estudiante. Por ejemplo, identificar al inicio del estudiante su estatus, a mediados de la carrera y al finalizarla. En la figura II.2 mostramos un esquema en el que se ejemplifica lo anterior, refiriéndonos a los alumnos de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ.

FIGURA II.2. *Esquema de evaluación de trayectoria escolar a los estudiantes de la carrera de psicología de la UAZ*



FUENTE: Elaboración propia.

Existen investigaciones en las que se señala la importancia de seguir la trayectoria escolar en el primer año universitario, ya que es determinante por todos los eventos que se pudiesen presentar. Al respecto, Silva (2011, p. 102) señala:

El primer año constituye un punto nodal en la decisión de abandonar o proseguir los estudios y, en ello, el involucramiento o compromiso del joven con sus estudios es determinante. Los jóvenes enfrentan dificultades que responden a factores externos a la escuela, pero también a variables propias del ambiente institucional que pueden modificarse para favorecer las trayectorias estudiantiles. Las instituciones deben conocer al estudiante de primer año para instrumentar programas de apoyo y estrategias que transformen la experiencia áulica estimulando su compromiso y persistencia. Así la mejor estrategia para lograr la retención es brindar una atención integral y una educación de buena calidad.

La autora hace énfasis sobre el conocimiento del estudiante en su primera etapa al ingreso a la universidad (primer año); sin embargo, aunque no se hace alusión al perfil de ingreso, creemos que es elemental enfatizar la importancia que representa; por lo que añadiríamos un elemento más al esquema anteriormente mostrado, a considerarse en la carrera de psicología de la UAZ: 1) Conocimiento de los estudiantes (perfil de ingreso); 2) evaluación del primer año (con variables propias de la trayectoria, con énfasis en el promedio); 3) evaluación cuando los estudiantes elijan el área en la carrera de psicología (considerando el promedio principalmente), que se da al ingresar a tercer año, y 4) al finalizar la carrera (a los cinco años), revisión del promedio sin dejar a un lado las variables inmersas en la trayectoria.

Algunos investigadores convergen en que el primer año universitario es un periodo crítico en la vida del joven universitario, además de que en este periodo se da la mayor incidencia de deserción o abandono escolar, que oscila entre 20 y 30% y que podría llegar hasta 60% (Chaín y Ramírez, 1997; De Garay, 2001; De Garay y Serrano, 2007; citados en Silva, 2011, p. 103).

Existen elementos propios del estudiante, como los antecedentes familiares, el género, la edad, el origen étnico y el nivel socioeconómico; los procesos de admisión, el tipo de institución, el tamaño; las experiencias académicas (en el contexto universitario), como la calidad del esfuerzo del estudiante, la interacción con los profesores, con compañeros, las actividades extracurriculares, el salón de clases y los servicios de apoyo

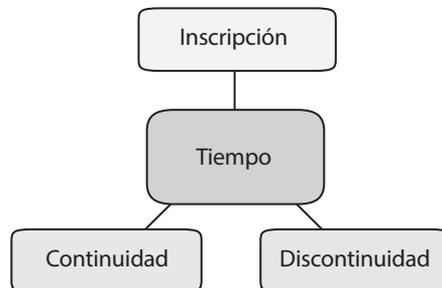
(Silva, 2011). Indudablemente, de ahí la importancia de considerar lo anterior para enfatizar en la pertinencia de los estudios de trayectoria. Esta misma autora, en colaboración con otro autor, desarrollaron un estudio en el año 2010 en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN) en la que detectaron en la población situaciones de riesgo que afectaba lógicamente su trayectoria e impactaba en la deserción y el abandono, como son: 1) dificultades económicas; 2) transición difícil y desconcierto ante las exigencias académicas universitarias; 3) dificultades académicas; 4) percepción de un rendimiento no satisfactorio; 5) prácticas académicas ajenas a los perfiles y necesidades de los estudiantes; 6) en menor incidencia, el consumo de drogas y alcohol, o embarazos, y 7) débil compromiso institucional con los jóvenes de primer ingreso (Villa, 2014).

De acuerdo con los autores mencionados, se exponen elementos importantes para comprender la situación de un estudiante y cómo cada una de las variables señaladas, sin lugar a dudas, presentan un impacto ya sea de tipo positivo o negativo respecto a su rendimiento académico; esto nos lleva a la reflexión de que al hablar de un perfil de ingreso sin lugar a dudas éste será inherente a la trayectoria escolar y viceversa.

### Trayectoria escolar y rendimiento escolar

Al hablar de trayectoria escolar nos encontramos con un tema extenso; sin embargo, algunos autores han denominado dimensiones a los elementos propios para la comprensión y sistematización del estudio de la (o las) trayectorias escolares. En la figura II.3 se muestran la dimensión tiempo con su indicador y categoría.

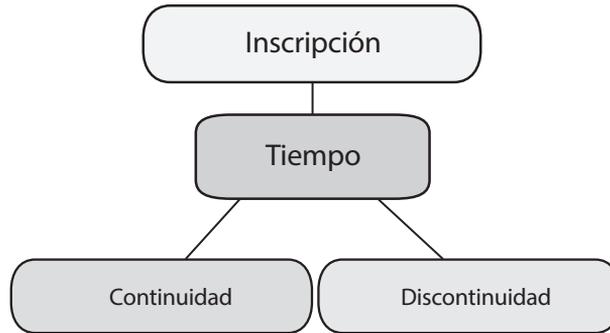
FIGURA II.3. Diagrama de dimensión tiempo, indicador y categoría



Fuente: Elaboración propia adaptado de Casillas, Chain y Jácome, 2007.

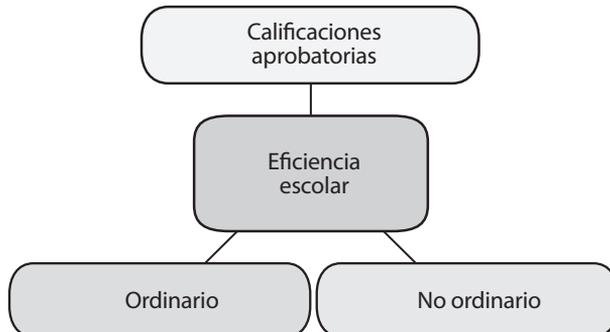
En la figura II.4 se muestra, a través de un diagrama, la dimensión tiempo con su indicador y categorías

FIGURA II.4. *Dimensión tiempo con su indicador y categorías*



Fuente: Elaboración propia adaptada de Casillas, 2007.

FIGURA II.5. *Dimensión eficiencia escolar y categoría*



Fuente: Elaboración propia adaptada de Casillas, 2007.

Finalmente, en este apartado se añade que al hablar del rendimiento escolar, éste resultaría ser la “suma del total de calificaciones obtenidas entre el número de calificaciones” (Caín y Ramírez, s.f., p. 1997). Como se mencionaba con anterioridad, el término de trayectorias escolares conlleva varias definiciones; por lo tanto, en la tabla 1, se integraron algunos conceptos relacionados y se han retomado de una diversidad de autores.

## El modelo de Tinto

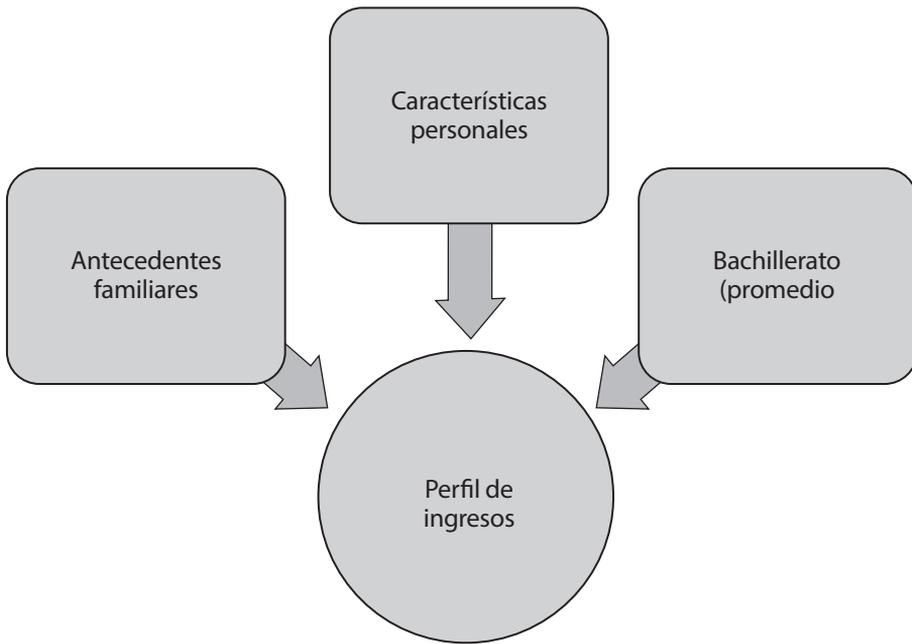
Como ya se ha mencionado en esta investigación, uno de los objetivos de conocer la importancia del seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes es justamente para comprender qué factores influyen para que un joven culmine sus estudios universitarios y evitar a toda costa la deserción escolar. Datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (ENADID) muestran que 33.8% de los jóvenes en México cuentan con educación media superior y 19.9% con educación superior. Destaca que 1.2% no cuenta con instrucción o sólo tiene preescolar y 3% tiene primaria incompleta. En los adolescentes, la proporción de aquellos que tienen una escolaridad menor a primaria completa es de 3%, en tanto que 5.9% cuenta con primaria completa y 42.2% con algún grado de secundaria. Es en el grupo de 20 a 24 años en que hay una mayor frecuencia de jóvenes con educación superior (30%). Además ocho de cada 100 alumnos concluyen una carrera universitaria; el motivo por el que no terminan es la causa económica (Milenio, 2015).

Existen estudios alusivos a los factores relacionados con la deserción escolar, pero uno de los más representativos es sin lugar a dudas el “Modelo de deserción”, propuesto por Vincet Tinto, postulado en 1975, en el que explica la relevancia que toma el compromiso por parte del estudiante hacia la universidad y además el compromiso personal; es decir, lo que él espera alcanzar en sus propias metas; ambos son determinantes ya sea para que el estudiante continúe con sus estudios o bien deserte de la carrera. Sin embargo, existen eventos que pueden afectar las metas propuestas, como sería el caso de algún evento relevante en su entorno y/o la experiencia dentro del ámbito universitario.

El modelo propuesto supone cinco etapas; en el siguiente conjunto de figuras se representan por medio de diagramas las etapas correspondientes.

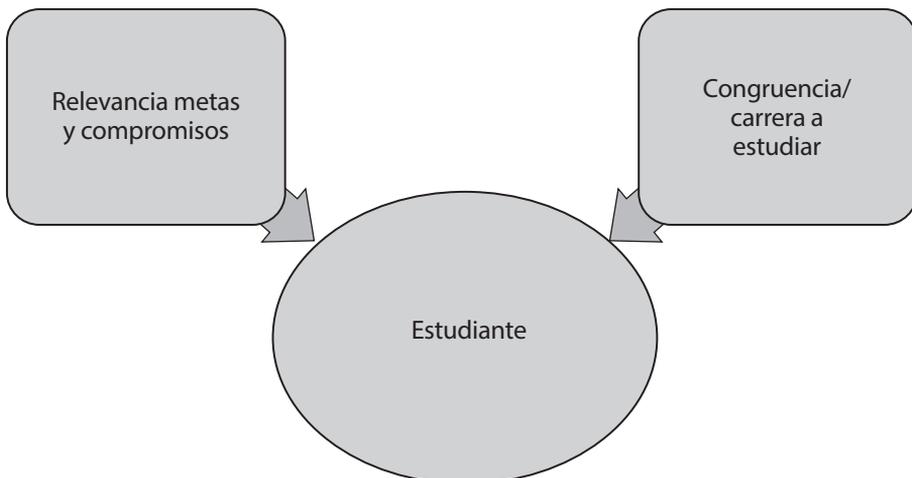
En este apartado se describe cada una de las etapas: en la primera se consideran las variables previas al ingreso (perfil de ingreso), en el que se toman en cuenta los antecedentes familiares, las características personales y el bachillerato o estudios de preparatoria (promedio, tipo de institución, etc.). En la segunda etapa se aborda la relevancia de las metas y compromisos que se fije el estudiante, en congruencia con las expectativas que tenga de la carrera a estudiar. En la tercera etapa se toman en cuenta las experiencias que el estudiante vive en la propia institución y el colectivo docente, y el rendimiento académico. Aunque por otro lado,

FIGURA II.6. *Etapa 1 del Modelo de deserción de Tinto*



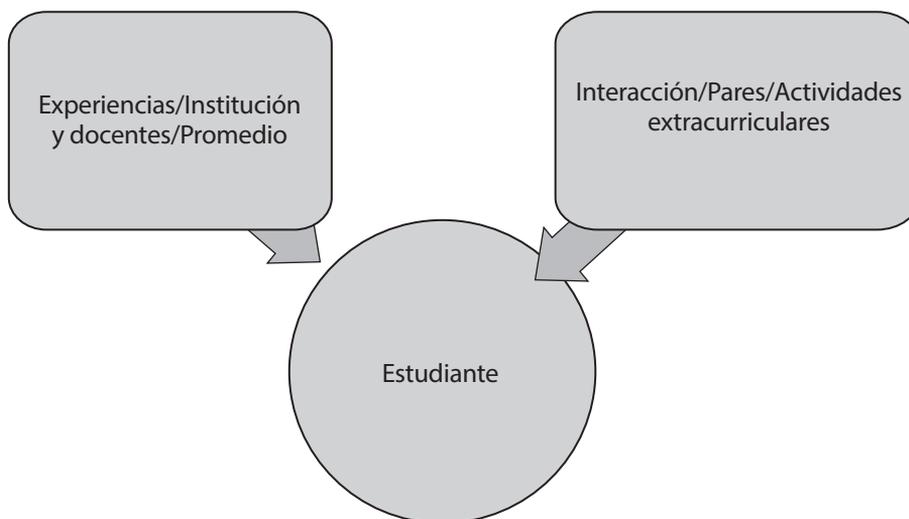
Fuente: Elaboración propia, adaptada de Saldaña y Barriga, 2010.

FIGURA II.7. *Etapa 2 del Modelo de deserción de Tinto*



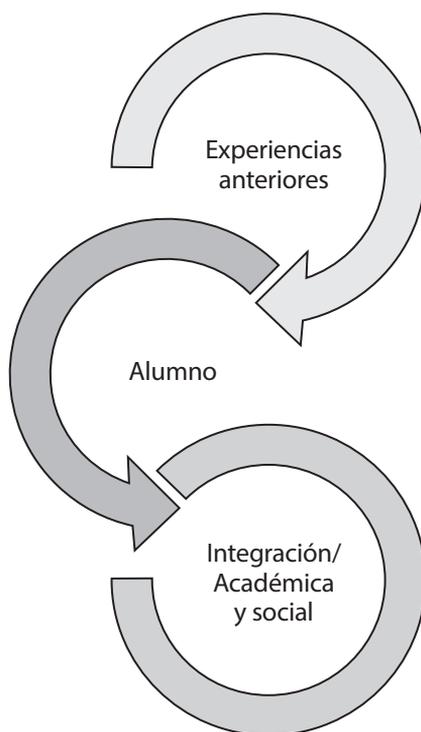
Fuente: Elaboración propia adaptada de Saldaña y Barriga, 2010.

FIGURA II.8. *Etapa 3 del Modelo de deserción de Tinto*



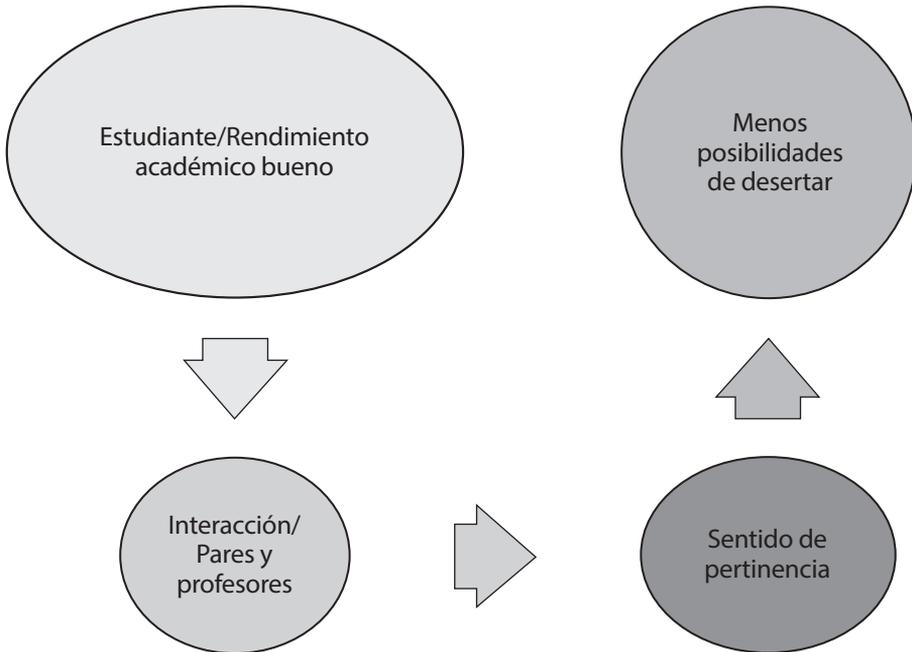
Fuente: Elaboración propia adaptada de Saldaña y Barriga, 2010.

FIGURA II.9. *Etapa 4 del Modelo de deserción de Tinto*



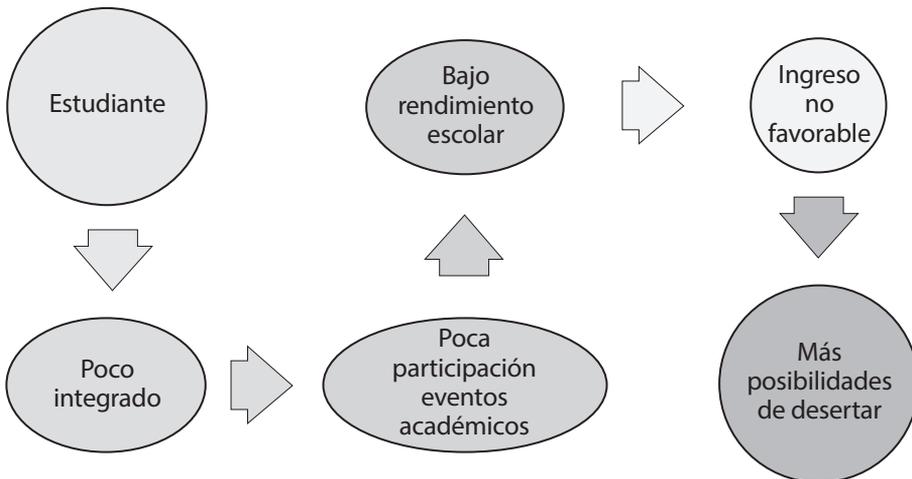
Fuente: Elaboración propia adaptada de Saldaña y Barriga, 2010.

FIGURA II.10. Polo positivo en la etapa 4 relacionado con el Modelo de deserción de Tinto

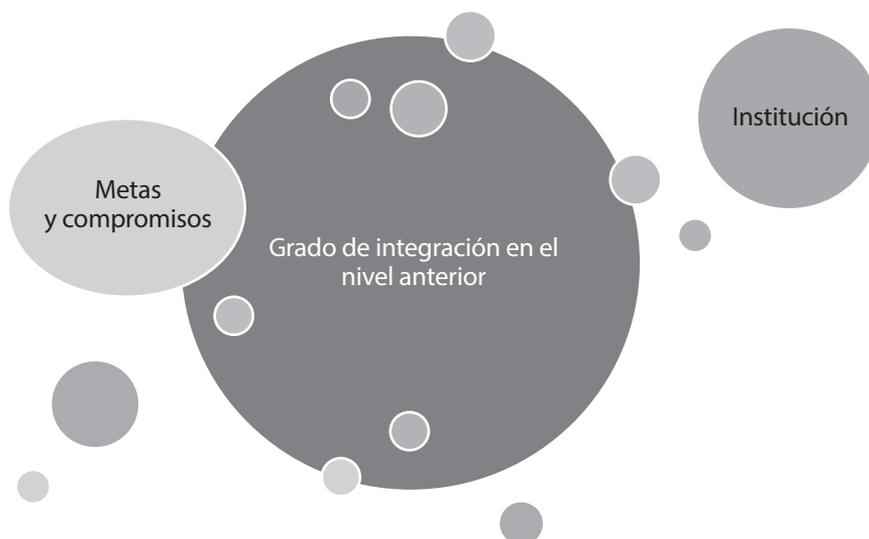


Fuente: Elaboración propia adaptada de Saldaña y Barriga, 2010.

FIGURA II.11. Polo negativo en la etapa 4 relacionado con el Modelo de deserción de Tinto



Fuente: Elaboración propia adaptada de Saldaña y Barriga, 2010.

FIGURA II.12. *Etapa 5 del Modelo de deserción de Tinto*

Fuente: Elaboración propia adaptada de Saldaña y Barriga, 2010.

pero en la misma etapa, otro elemento crucial es la interacción que el estudiante tiene con sus pares y la participación de actividades extracurriculares. La cuarta etapa se refiere a la integración social y académica que logra el alumno a partir de las experiencias anteriores. De esta manera, un estudiante de rendimiento académico bueno, sumada la interacción con sus pares y profesores, sentirá un sentido de pertinencia y con ello presentará menos posibilidades de desertar. En el polo opuesto tenemos al estudiante poco integrado, con poca participación en eventos académicos, bajo rendimiento escolar, características de ingreso no favorables, etc., que aumentarán considerablemente las probabilidades de desertar de la carrera. Por lo tanto, una vez superada la etapa cuatro, se replantearán las metas y compromisos con la institución, mediado por el grado de integración que el estudiante alcanzó en el nivel anterior (Saldaña y Barriga, 2010).

En este mismo contexto se reconoce la existencia de diferentes modelos y teorías que buscan explicar el fenómeno de la deserción. En general, es posible clasificar las teorías en cuando menos cinco tipos: psicológico, social, económico, organizacional e interaccional con sus correspondientes supuestos básicos (Tinto, 1989, p. 5, citado en García y Barrón, 2011).

Los estudios encaminados a identificar las variables inmersas en la trayectoria escolar y su impacto en el rendimiento académico, desempeñan un papel determinante para comprender y atender el tema. En este apartado se presenta un panorama general sobre aportaciones de diferentes autores y universidades. Los conceptos van desde el perfil de ingreso, el promedio de bachillerato, el número de materias aprobadas en exámenes ordinarios, el factor administrativo, la motivación al logro del estudiante, el capital cultural, los hábitos de estudio, el contar con una beca económica, si labora o no, el sexo, etcétera.

Una de las variables objetivas más importantes del perfil de ingreso se refiere a la trayectoria escolar previa; esta variable se evalúa a través de diversos indicadores, como el promedio de bachillerato, el promedio de las materias relacionadas con la licenciatura que se va a estudiar o los conocimientos que se observan en una prueba objetiva de ingreso. Diversos estudios consideran que las universidades que han definido un perfil adecuado y que hacen una selección acorde a dicho perfil tendrán mejores resultados de trayectoria; por ello la mayoría de las universidades se preocupan por definir perfiles de ingreso que identifiquen a los alumnos con mejores competencias que puedan predecir una buena trayectoria.

Por ejemplo, en la Universidad de Costa Rica se desarrolló un estudio de validez predictiva del promedio de admisión; el objetivo era identificar si los indicadores que definían el promedio de admisión podrían predecir el promedio de los dos primeros años y medio en la universidad. Se realizó con una muestra de 4484 estudiantes que ingresaron en 1999. Se aplicaron correlaciones simples entre las diferentes variables predictoras y se aplicó una técnica de regresión múltiple. En los resultados se concluye que el promedio de admisión, con sus dos componentes —la prueba de aptitud académica (APP) y el promedio de educación diversificada (bachillerato considerando algunas materias)—, son buenos predictores del rendimiento académico (Jiménez, Morales y Fernández, 2010).

Asimismo, en un estudio desarrollado en la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Azcapotzalco) se analizó la modificación de la política de admisión de nuevo ingreso, se realizó el seguimiento de la generación 2003 (proceso tradicional) y la de 2008 (modificado) en el que se tomaba en cuenta el promedio de bachillerato; se estudió el primer año comparativamente con variables relacionadas con el rendimiento académico (promedio, regularidad y rezago). La muestra abarcó una población de 9 000 estudiantes, y se implementaron modelos de regresión

logística. En el caso de la generación 2008 se concluye que al combinar un promedio de bachillerato alto y un puntaje de examen de selección se incrementó la probabilidad de contar con una trayectoria escolar de “regularidad”. En el modelo, los factores identificados que inciden y que son comunes tanto en la dimensión de rendimiento escolar como en la del tipo de trayectorias son los siguientes: 1) el sexo: las mujeres mostraron mayor probabilidad de tener mejor trayectoria; 2) el puntaje en el examen de selección; 3) el promedio del bachillerato; 4) el nivel de compromiso de los estudiantes con sus actividades académicas, y 5) el ser beneficiario de la beca PRONABES (De Garay y Sánchez, 2012).

En el caso de la UAEMX (Universidad Autónoma del Estado de México; Morales, Barrera y Garnett, 2009), se realizó un estudio enfocado en identificar la validez predictiva y concurrente del EXANI-II (en la UAEMX). Se trabajó con una población de 16 756 alumnos, aceptados (de 2000 a 2005) en la universidad en los 124 programas educativos ofertados por la UAEMX, que comprenden cinco generaciones. El instrumento empleado fue el EXANI-II. Con el propósito de ponderar el valor predictivo del EXANI-II, se realizaron dos análisis de correlación. El primero correlacionó los puntajes de aciertos en el EXANI-II y el promedio obtenido al término del primer año; el segundo consideró el promedio de bachillerato y el puntaje de aciertos en el EXANI-II. Respecto a los resultados, se encontró que el examen presenta escasa validez predictiva del éxito escolar, mientras que el promedio del bachillerato al ingreso de la licenciatura tiene mayor validez predictiva.

En otro estudio desarrollado a partir de la implementación de un modelo empírico que explique las relaciones entre factores o constructos (variables no observadas directamente) y variables observadas, que influyen en el *desempeño académico del bachillerato*. Se utilizó un diseño no experimental de tipo explicativo. La muestra del estudio fue no probabilística de 935 estudiantes del bachillerato universitario de la UAGRO correspondiente a la cohorte 2007-2010. Respecto a los instrumentos se adoptó una acepción amplia y práctica del desempeño académico: 1) el puntaje obtenido del EXANI-1; 2) el rendimiento escolar general de la cohorte (REGC); 3) el índice de aprobación en examen ordinario (IAO); y 4) el puntaje obtenido en el EXANI-II (ICNEII) al ingresar a la carrera universitaria.

Se concluye que el desempeño de estudiantes de bachillerato universitario en Guerrero correspondiente a la cohorte 2007-2010, fue deficiente

comparada con los promedios nacional y de la región centro-sur de México en el mismo periodo. En relación con el modelo de regresión múltiple multivariado, éste consiste en una herramienta útil para seleccionar las principales variables que afectan el desempeño académico de los alumnos, y es el modelo apropiado cuando existen dos o más variables respuesta con las que se desea estudiar un constructo (Reyes, Godínez, Araiza, Sánchez y Torreblanca, 2014).

*Garbanzo* (2014) desarrolló un estudio en la Universidad de Costa Rica, ya que en los últimos años ha sido objeto de cuestionamientos en cuanto a su papel, en especial con las poblaciones de bajos niveles socioeconómicos. En la investigación se aplicaron técnicas de recolección y análisis cuantitativo, se utilizó un cuestionario y se relacionó el rendimiento académico, como variable dependiente, con una serie de variables independientes mediante el uso de regresión múltiple. La selección de estudiantes se hizo utilizando una cohorte generacional de 2003, cuya mayoría, en el momento del estudio, estaban entre el último y el penúltimo año de la carrera o ya graduados. La muestra se compuso de 120 estudiantes que ingresaron a la universidad; de ellos se seleccionaron 60 con la máxima categoría de beca. La edad promedio fue de 23 años. La investigación permitió determinar, mediante modelos de regresión múltiple, una serie de factores psicosociales, institucionales, sociodemográficos y pedagógicos, asociados al rendimiento académico en estudiantes que acceden a carreras de alta demanda, dejando claro que hay diferencias importantes entre la población con la máxima categoría de beca por la condición económica y los que no la solicitaron.

Vargas, Ramírez, Cortés, Farfán y Heinze (2011) presentan un estudio en que evalúan los factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina de la UNAM, durante el ciclo escolar 2009-2010, con un seguimiento a un año de ingreso. Estos estudiantes pertenecían al Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA). En total se estudiaron 94 casos (48 hombres y 46 mujeres), con una edad media de 18.3 años. Se aplicaron algunos instrumentos, entre ellos el MMPI-2; la Entrevista Internacional Neuropsiquiátrica (MINI); el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT); el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TC) y la Guía de entrevista. Factores como el bachillerato, los rasgos de personalidad y las características de pensamiento creativo pueden influir en el desempeño académico de un estudiante de medicina; sin embargo, existen aspectos que agrupan varias cualidades (como los hábitos de estudio,

las habilidades académicas, los conocimientos previos e, incluso, los rasgos de personalidad); uno de ellos parece ser la calificación del EGC.

Martí, (2012) presenta una investigación en que el objetivo ha sido analizar los factores que inciden en el desempeño académico de los alumnos matriculados en la asignatura de contabilidad financiera impartida en la Universidad Autónoma de Barcelona. Se ha dispuesto de una información de 698 alumnos relativa a su edad, nota de acceso a la universidad, nota de contabilidad, género del mismo, número de veces que se ha matriculado en la asignatura, método docente, disfrute de becas de estudio, estudios universitarios que está cursando, entre otros. Para analizar los datos se implementaron los modelos de elección discreta probit y logit. Se ha obtenido la evidencia empírica de que estudiar contabilidad en los estudios preuniversitarios, mayor capacidad cognitiva del alumno, la dedicación del profesor de tiempo completo, así como acudir a clase en horario de la tarde, influye positiva y significativamente en el desempeño académico del alumno.

## Factores relacionados con el desempeño académico

### 1. *Expectativas educativas*

Ferreira, Messina, López, Lugo y Vakis (2013) realizaron un estudio a jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Sus edades oscilaban entre 17 y 29 años. El objetivo fue identificar el efecto de la educación secundaria para la construcción de un proyecto de vida en los egresados. Se hizo un recorrido entre los egresados, desde los que trabajaban y no continuaron con sus estudios hasta los jóvenes insertados laboral y socialmente y sobre la continuación o no de sus estudios. Las zonas fueron el Distrito Federal y Michoacán. Se optó por la investigación cualitativa. Los sujetos fueron seleccionados: *a*) desde la escuela (13 casos); *b*) desde un centro de formación (13 casos); *c*) desde el trabajo (seis casos).

Predominaron los que continúan estudiando una carrera técnica o empezaron la media superior; desertaron y se fueron a estudios técnicos; pocos ingresaron a la universidad; llegar a ésta implica una diferencia significativa en la trayectoria de los egresados, en términos de la inserción laboral y social. Los que no continuaron estudiando están limitados en su inserción laboral y en su participación en redes sociales. Los egresados se

diferencian de los que han formado familias y los que continúan dependiendo de sus familias. Respecto a la construcción de ciudadanía, muestran disposición a comprometerse con los trabajos que se presentan, así como algunos manifiestan rechazo a lo que consideran que vulnera su dignidad. El estudio muestra que para algunos egresados la secundaria técnica implicó un cierre de horizontes en torno a los estudios técnicos. No sólo se vislumbra como un espacio vocacional de formación, sino como un lugar de referencia, de encuentro y de formación general.

Vélez (2014) presenta una investigación en el estado de Sinaloa, México, en la ciudad de Guamúchil, para identificar la correlación de la educación universitaria con la movilidad social. El objetivo es explicar la dinámica de la movilidad social, qué elementos influyeron en las egresadas universitarias, cómo fueron importantes al momento de ascender o descender socialmente. Las variables fueron la educación y la posición socioeconómica. Las categorías: el nivel educativo de la familia origen (abuelos y padres) y la percepción de las jóvenes universitarias de la posición socioeconómica de la familia de origen. Se utilizó el diseño fenomenológico: una investigación desde un enfoque cualitativo. Parte de los resultados muestran que las egresadas, mayoritariamente, son la primera generación con respecto a su familia de origen y la primera que logra concluir estudios universitarios.

De Uries, Cabrera, Vázquez y Queen (2008) aportan un estudio realizado en el seguimiento de egresados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con el objetivo de explorar la contribución de distintas carreras al trabajo de egresados, con especial énfasis en la satisfacción del empleo encontrado. Se realizaron entrevistas personales con egresados; se entrevistó a 3050. Ellos pertenecen a tres generaciones que ingresaron en 1997, 1998 y 1999. Se realizaron las entrevistas en el invierno de 2005-2006. Se trató de una muestra aleatoria por generación y carrera. Se siguió el modelo de carrera-satisfacción de Wolniak y Pascarella. En conclusión, el análisis indica que las carreras tradicionales distan de estar saturadas. Estos programas comparten ciertos problemas de empleo con otras opciones, pero resultan, sorprendentemente, ser pertinentes en el mercado de trabajo.

## 2. Aspectos psicológicos

El factor psicológico es indiscutiblemente un tema que no debemos descuidar, sobre todo si se trata del aspirante interesado a ingresar a la carrera de psicología; esto debido a que la salud mental debe preservarse, además de ser prioritaria; por lo tanto, al momento de pensar en el perfil de ingreso, el instrumento a utilizarse en la evaluación de esta área debe contar con los criterios necesarios para que evalúe lo que realmente se pretende conocer. Por otro lado, existen investigaciones en las que se ha estudiado la correlación de la personalidad y/o las psicopatologías y cómo influyen en la trayectoria académica.

Al respecto, Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo (2008) reportan un estudio en el que se explora la relación entre rendimiento escolar y ansiedad escolar, y con el autoconcepto académico. La investigación es de tipo longitudinal, con una duración de cuatro meses; el estudio se realizó durante el curso obligatorio semestral de un programa universitario de psicología a nivel licenciatura; además de que se diseñó ex profeso, participaron 22 alumnos de sexto semestre de una carrera universitaria matriculados en una escuela pública en el turno matutino, de los cuales cinco eran hombres y 17 mujeres, cuyas edades iban de 20 a 26 años. Los alumnos participaron de forma voluntaria. Los resultados del estudio se analizaron en función de cuatro tipos de indicadores, a saber: examen de conocimientos, autorreporte académico y motivacional, indicadores conductuales de ansiedad escolar e índices de reactividad fisiológica paralelos a las evaluaciones conductuales. Se encontró que los alumnos con el índice más bajo de aprovechamiento académico mostraron también el mayor sesgo-perceptual, esto es, mostraron mayores niveles de interferencia negativa en el paradigma Stroop sobre fracaso en el ámbito escolar. También se encontró que los alumnos, de manera sistemática, en el rango más bajo de estudio previo a las clases programadas, mostraron los índices de interferencia negativos más elevados, es decir, mayor ansiedad escolar conductual, difiriendo del grupo con niveles de estudio promedio.

Serrano, Rojas y Ruggero (2013) desarrollaron una investigación para indagar si el rendimiento escolar guarda relación con los estados de depresión y ansiedad. Se trabajó con 218 alumnos de las licenciaturas en psicología, educación y trabajo social, de la Facultad de Ciencias de la Conducta, generación 2006-2010, de la Universidad Autónoma del Estado de México; con edades que oscilan generalmente entre 19 y 25 años, mujeres,

en su mayoría, solteras, y con promedios generales con un rango de 7.5 y 9.7, quienes fueron clasificadas de acuerdo con su rendimiento académico en alto de 8.0 a 10.0 puntos y bajo de 7.9 hacia abajo. El instrumento fue el Inventory of Depression and Anxiety Symptoms. Se aplicó el coeficiente de Spearman. Las correlaciones entre depresión y rendimiento académico en la facultad son significativas, como causa o efectos de los aspectos académicos. La ansiedad puede entremezclarse o llegar a ser sólo un factor que se relacione con el rendimiento académico.

La presencia de la depresión en la adolescencia está asociada a problemas en múltiples ámbitos, como en el de la salud, el laboral o el escolar. Galicia, Sánchez y Robles (2009) presentan dos estudios: el primero identifica el nivel de depresión de los adolescentes, en función del sexo, la edad y el grado cursado, y analiza la relación que guarda el nivel de depresión con el rendimiento escolar y establece las semejanzas o diferencias en el nivel de depresión en función de los instrumentos antes mencionados. El segundo estudio, de manera más particular, se proyectó para identificar las diferencias entre sujetos deprimidos severos y sujetos sin esta patología, en relación con el rendimiento escolar y el funcionamiento familiar. Como resultado, se encontró que en el primer estudio el porcentaje de mujeres es mayor que el de hombres. En el segundo estudio se identificó una alta correlación entre la expresividad y la comunicación con el padre y el hijo. Quienes presentan mayores conflictos tienden a presentar mayor depresión.

Miñano, Cantero y Castejón (2008) desarrollaron un estudio con los siguientes objetivos: conocer las relaciones que se establecen entre la inteligencia/aptitudes, las atribuciones causales, el autoconcepto académico y el rendimiento escolar de los alumnos del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra inicial está constituida por 168 sujetos en dos centros de la provincia de Alicante: uno público y otro privado. Por sexo 45.83% son chicos y 54.17% chicas. Se recurrió a un método de muestreo por conglomerados, seleccionándose aleatoriamente. Los resultados señalan que tanto en el área de matemáticas como en el área de lengua, las atribuciones causales y el autoconcepto específico de los alumnos contribuyen a explicar el rendimiento académico de éstos, más allá de lo que ya lo hacen las propias aptitudes.

Caballero, Abello y Palacio (2007), en esta investigación, establecieron la relación del burnout, el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. La población fue de 202 estudiantes de psicología de

la Universidad Privada de Barranquilla, Colombia. Así, 77.2% son del sexo femenino y 22.8% del sexo masculino. Las edades oscilan entre 18 y 58 años. El instrumento empleado fue el MBI-SS (Maslach Burnout Inventory-Student Survey, adaptado). Como resultado, los estudiantes perciben niveles significativos de *engagement*, de burnout académico y de satisfacción frente a los estudios. El burnout se correlacionó negativamente con la satisfacción frente a los estudios, en tanto que su antítesis, el *engagement*, lo hizo de manera positiva. Como aspecto significativo, el buen funcionamiento académico se correlacionó positivamente con la satisfacción y viceversa.

Peralta, Ramírez y Castaño (2006), en la Universidad de Sucre, en Colombia, desarrollaron una investigación; el objetivo principal fue determinar los factores resilientes que se asocian al rendimiento académico de los estudiantes. Las variables fueron las sociodemográficas y el rendimiento académico. La investigación es cuantitativa, de cohorte transversal observacional con un nivel descriptivo. El universo poblacional es de 3065 estudiantes matriculados, durante el segundo periodo académico de 2005. Se realizó un muestreo intencional, para escoger la población perteneciente a dos grupos: uno de bajo rendimiento (295) y el otro con alto rendimiento (332), es decir, un total de 672. Como resultado de este estudio se encontró que los estudiantes con buen rendimiento académico tienden a tener puntajes más altos en el cuestionario de resiliencia.

### 3. Situación laboral

Mares, Rocha, Rivera, Rueda, Rosalva, Tovar y Medina (2010) muestran un estudio en el que el propósito era identificar si las competencias académicas de los alumnos, la motivación por sus estudios y su condición laboral se correlacionaban con su trayectoria universitaria. A 552 estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala se les aplicó un cuestionario y la Prueba de Aptitud para la Ciencia al ingresar a la institución; tres semestres después se obtuvo el promedio universitario, el registro de las asignaturas aprobadas y la deserción observada. Se encontró que las competencias académicas se relacionaron positivamente con el promedio y con la continuidad en los estudios, pero no con la deserción; la motivación por los estudios se relacionó positivamente con las mismas variables y negativamente con la deserción, y la situación laboral se relacionó positivamente con la deserción.

Carrillo y Ríos (2013) presentan un estudio enfocado a explorar si el trabajo y el rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara, de la zona metropolitana, impactan en el rendimiento académico. La proporción de estudiantes que se desempeñan simultáneamente en el mercado laboral es mayor al promedio nacional agregado: 43% del total de estudiantes, ocupándose laboralmente 29 horas semanales en promedio. La investigación se dirigió a estudiantes con cuatro o más semestres universitarios temáticos, con un tamaño de 1830 casos observados, y fue representativa. Se concluyó que en la percepción de las dos terceras partes de los estudiantes universitarios que trabajaban, su ocupación laboral les redujo el tiempo disponible para las actividades escolares y personales y les afectó negativamente en el rendimiento escolar.

#### 4. Trayectoria académica previa

Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún (2012) presentan un estudio realizado por investigadores de la Universidad Católica de Colombia; el objetivo fue identificar la correlación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico; este estudio se dividió en dos grupos: el primero se interesó en la relación entre las variables centrales de la investigación, es decir, habilidades sociales y rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de secundaria. Participaron 245 estudiantes (65.7% mujeres y 34.3% varones) del último año de enseñanza secundaria, con un promedio de edad de 16.5 años. Se utilizó un diseño no experimental transversal-correlacional. Se aplicaron el Inventario de Habilidades Sociales, para adolescente, y el test sociométrico, además del rendimiento académico. Para medir esta variable se utilizaron notas globales del año anterior.

En el segundo grupo participaron 200 estudiantes (50% mujeres y 50% varones) universitarios de segundo y tercer año de diferentes carreras profesionales. Los instrumentos fueron el Interpersonal Behavior Survey (IBS), el Inventario de Comportamiento Interpersonal (ICI). En el resultado del primer estudio las niñas presentan un perfil en que las variables sí se vinculan marginalmente entre sí, mientras que, en el caso de los niños, ninguna variable se relaciona con el rendimiento académico. En el segundo estudio, mientras que en las mujeres la presencia de habilidades sociales “positivas” para las relaciones interpersonales se asocian al

éxito académico, en los hombres esta asociación se observa sólo en la habilidad “positiva” para vincularse adecuadamente con las mujeres.

Carbonero, Martín, Monsalvo y Valdivieso (2015) analizaron las diferencias observadas entre alumnos de distinto nivel de rendimiento, en las actitudes de responsabilidad social y personales hacia el estudio, según diversas teorías y modelos. Para el desarrollo de dicho análisis participó un total de 253 estudiantes (117 varones y 118 mujeres) que cursaban el tercer ciclo de educación primaria (quinto y sexto curso), con edades comprendidas entre 10 y 13 años, pertenecientes a centros escolares de titularidad pública de la ciudad de Valladolid, situados en un contexto socioeconómico y cultural bajo. La mayoría, de las familias nucleares biparentales. El instrumento aplicado fue la Escala de las Actitudes de Responsabilidad Social en Alumnos de Educación Primaria (EARSAP). Por medio de éste se comprobó que los niveles aceptables en el rendimiento académico denotaron una mayor amplitud y profundidad en el desarrollo de las actitudes de responsabilidad social, no sólo desde una perspectiva social o proyectiva, sino desde una dimensión introyectiva o intrínseca.

Castillo, Balaguer, Duda y García (2003) exploraron la asociación entre algunos indicadores de la alienación escolar de los jóvenes y su teoría personal sobre el logro académico. Se analizó mediante modelos de ecuaciones estructurales. La muestra comprendió 967 estudiantes (475 chicos y 492 chicas), representativos del universo de adolescentes de la Comunidad Valenciana, con edades comprendidas entre 11 y 16 años. El procedimiento de selección fue aleatorio, estratificado y proporcional. Los resultados mostraron una relación positiva entre la meta-creencia-tarea y la percepción de competencia académica, mientras que la relación es negativa entre la meta-creencia-ego y la percepción de competencia académica.

## 5. Familia y entorno (entorno y educación)

Noriega, Ramos, Sotelo, Echeverría, Serrano y Vales (2012), en una investigación realizada en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), se analizaron los factores asociados al rezago en esta población. El enfoque fue mixto con un diseño concurrente triangulado y el modelo Austin. Participaron 300 estudiantes de las cohortes 2005 de algunos programas educativos de las licenciaturas de psicología, entre otros. El 44% eran

hombres y 56% mujeres. La edad promedio era de 21 años. Se utilizaron el Cuestionario de Factores Asociados al Rezago y la Escala de Motivación de Logro de Reyes-Lagunes. Los factores personales asociados al rezago escolar identificados fueron el género, el promedio de preparatoria y el puntaje de admisión. Se detectaron, como factores de rezago, aspectos familiares y económicos, situación laboral, antecedentes escolares y motivación del logro del estudiante. Otro aspecto fue la transición entre el bachillerato y la universidad, en la que se pueden manifestar dificultades para la integración al medio académico.

## 6. Antecedentes culturales (capital cultural)

Sánchez (2009) desarrolló un estudio en el que se pretendió identificar la influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado, en la maestría en pedagogía de la UNAM. La muestra se configuró con ocho egresados, nueve estudiantes y siete graduados. Encontramos a estudiantes cuya trayectoria académica remite a un amplio capital cultural y a un sentido práctico que pueden favorecer su desarrollo en un posgrado. Se distingue un grupo con carencias de formación de capitales y habitus, carencias que se agravan por un escaso interés y sentido del juego; esto impide la consolidación de habilidades académicas. Una reducida parte de la población tuvo oportunidad de adquirir y desarrollar un capital cultural y un sentido práctico acorde con el campo que favoreciera su integración al programa de posgrado, su desarrollo y su graduación.

## 7. Apoyos económicos

González (2013) presenta una investigación donde el objetivo consistió en identificar el grado de asociación de cada una de las variables del cuestionario de contexto con los altos y bajos rendimientos académicos, para discernir por qué algunos estudiantes tienen éxito, mientras otros fracasan. Diseño no experimental, transversal, de campo, formato de encuesta descriptivo y analítico y dos muestras forzadas de estudiantes. Se partió de una población de 2599 estudiantes universitarios y la muestra forzada de 629, dividida en dos grupos, pertenecientes a 10 carreras universitarias de la Universidad Autónoma del Estado de México, encuestadas a través

del Cuestionario Contextual de Ceneval. Variables demográficas: edad, género, turno matutino y estado civil.

En relación con los resultados respecto a los factores que influyen en el bajo rendimiento o el fracaso universitario son el bajo promedio académico en bachillerato y el alto número de materias reprobadas, el poco esfuerzo efectivo que desarrolla el estudiante, los estudiantes que trabajan de 17 a 20 horas, no cuentan con un lugar exclusivo para estudiar, la alimentación (consumen menos carne), el nivel académico de la madre, la poca cantidad de libros en casa. En la escuela, bajo compañerismo y apoyo mutuo, poca nivelación de grupo, ambiente escolar considerando a los profesores y la administración. Los estudiantes de alto rendimiento presentan la motivación para el grado de estudios que pretenden alcanzar; en lo educativo, las instalaciones, el tipo de personal y las contextuales, la orientación vocacional, las competencias de concentración y atención. La relación familiar y el apoyo son indispensables.

## 8. Trabajo escolar

Esguerra y Guerrero (2010) realizaron un estudio en la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, en relación con las crecientes tasas de abandono de estudios, el bajo rendimiento, los problemas de aprendizaje, la dificultad en las técnicas y estrategias de estudio. El propósito de la investigación fue describir e identificar los estilos de aprendizaje y su correlación entre éstos y el rendimiento académico. El método fue descriptivo-correlacional; la población constó de 497 estudiantes de primero a décimo semestre; respecto al procedimiento, fueron 159 participantes; se encontró que todos los estilos de aprendizaje están presentes; la tendencia general es mayor al uso del estilo reflexivo; sí existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, aunado al promedio acumulado y los que expresan un estilo reflexivo.

Cardoso, Pérez, Jaramillo, Mendoza, Santillán y Bobadilla (2013) realizaron una investigación con estudiantes del Centro Universitario UAEM Temascaltepec, en la licenciatura de administración, con una población total de 104 mujeres y 49 hombres, distribuida en los semestres primero a noveno, con edades que oscilaron entre 17 y 23 años. El objetivo fue describir y relacional estrategias de aprendizaje y rendimiento académico por sexo y tipo de estudio descriptivo-correlacional. Se utilizó el instru-

mento validado llamado Escala de Estrategias de Aprendizaje de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (ACRA). Respecto a los resultados, las estrategias más utilizadas en su estudio fueron el subrayado lineal y el repaso reiterado, siendo bajo el grado de utilización del resto de las estrategias en ambos sexos, ya que las conocen y aplican cotidianamente con resultados que impactan en su aprovechamiento académico.

López y Morales (2014) desarrollaron un estudio en el CETYS Universidad, Campus Tijuana. El propósito de dicha investigación fue analizar la transformación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de una misma cohorte, comparando los estilos que evidenciaron desde que iniciaron el programa de estudios hasta concluirlo. En el estudio participaron 217 alumnos de nuevo ingreso de las diversas carreras. La recolección de datos se realizó empleando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), además de una ficha técnica de 18 preguntas. De manera global, los cuatro estilos se incrementaron, siendo el reflexivo el que permaneció como el más alto en los dos momentos, en tanto que el estilo activo fue el más bajo al ingreso. Además, sólo en el caso del estilo pragmático la diferencia de puntajes de ingreso entre los colegios fue significativo.

## 9. Compromisos con la institución

Pineda, Bermúdez, Rubiano, Pava (2014) presentan un artículo en el que el objetivo general fue determinar la relación entre los cinco índices del compromiso estudiantil y el rendimiento académico medidos por el NSSE (National Survey of Student Engagement). El estudio se inscribe en una perspectiva cuantitativa transversal y correlacional en siete universidades colombianas con acreditación institucional de alta calidad matriculados en el segundo semestre académico del año 2012. Se seleccionó una muestra aleatoria de 3999 estudiantes de 26 programas académicos de pregrado. Respondieron 1906 estudiantes que correspondió a 47.7% de la muestra total. El 54.4% eran hombres y el 45.6% mujeres. En general, se presenta una correlación significativa pero baja en los índices; esto es, que si bien es cierto son importantes los índices de compromisos evaluados, hay otros factores más significativos que influye en el rendimiento académico y/o la deserción.

## 10. Experiencias con la institución

Isaza y Henao (2011), investigadores de la Universidad de San Buenaventura en Medellín, Colombia, desarrollaron un estudio en el que pretendían identificar la relación con el rendimiento académico y las actitudes-estilos de enseñanza en los profesores. En el estudio participaron 25 docentes correspondientes a 180 estudiantes de quinto de primaria, los cuales tienen alto rendimiento académico, de siete instituciones educativas públicas. Para medir la actitud de los docentes se utilizó la Escala Actitudinal hacia el trabajo docente de Carvajar; de tipo Likert. Mostraron altos puntajes en la actitud de la participación y la democracia, estilos y enseñanza innovadores, presencia de estilos cognoscitivos. En cuanto a una correlación negativa, dada entre la actitud de valoración profesional y el estilo del que posibilita la participación, indica que a menor presencia de la actitud de valoración profesional, menor presencia y utilización del estilo de enseñanza que posibilita la participación.

Castro, Patermina y Gutiérrez (2014) presentan un estudio de tipo descriptivo-correlacional, que permitió determinar la relación entre el rendimiento académico y los factores pedagógicos en cinco instituciones educativas públicas de Santa Marta, Colombia. La muestra fue integrada por cinco profesores del área de Tecnología e Informática y 508 calificaciones finales de 15 grupos de estudiantes de los tres últimos grados (9°, 10° y 11°) de la formación escolar. Se aplicó un cuestionario conformado por 46 reactivos tipo Likert, distribuido en siete dimensiones: relación, organización-planeación, motivación, actualización-cualificación, estrategia didáctica, atención en los ritmos y estilos de aprendizaje y autorregulación-monitoreo. Como conclusión del estudio, se detectaron asociaciones significativas entre el rendimiento académico y las dimensiones estrategia didáctica, actualización-cualificación y autorregulación-monitoreo.

González y González (2014) presentan un estudio de correlación sobre el impacto que ejerce el estilo de liderazgo del docente de la Facultad de Arquitectura y Diseño en el rendimiento académico del estudiante, durante el primer periodo del año 2011, mediante la aplicación del cuestionario Estilos de Liderazgo. Se utilizó un diseño no experimental-correlacional, bajo el enfoque descriptivo y de corte transversal. Participaron 10% de profesores por departamento para un total de 12 profesores. Los estilos de liderazgo empleadas fueron: *Laissez-Faire*, Autocrítico, Transaccional y Transformacional. La conclusión que arrojó el estudio fue

que el liderazgo *laissez-faire* es el estilo que se correlaciona positivamente con el rendimiento académico, con una influencia de 40.1% y una confiabilidad de 95 por ciento.

Covarrubias y Puña (2004) presentan una investigación en la que analizan la interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. El interés se centró en tener en cuenta el punto de vista de los estudiantes, y particularmente el que se refiere a sus relaciones con los profesores durante la práctica pedagógica. La base teórica y metodológica sobre la que se desarrolló la metodología es la fenomenológica (estudio de caso). El universo de estudio lo conformaron 25 estudiantes que cursaban alguno de los dos últimos semestres (séptimo y octavo) de la carrera de psicología (11 mujeres y 14 varones). Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, las que se aplicaron de manera individual. Se utilizó un método comparativo.

Las categorías analíticas fueron la personalidad del profesor, los conocimientos del profesor, las habilidades didácticas del profesor y las formas de interacción en el aula. En cada una de ellas se contrastó lo que refieren los estudiantes como características de un docente ideal o lo que esperarían de su conducta, con las características que identifican o reconocen en sus profesores con base en su experiencia escolar. Dentro de los resultados, la mayoría de los estudiantes revela que ha tenido profesores cuya influencia en su aprendizaje ha sido muy positiva; por otro lado, las actitudes de apertura, flexibilidad y accesibilidad son las que más valoran los estudiantes; además, la capacidad de algunos profesores por establecer un vínculo empático con los alumnos es positiva.

En otra investigación se logró encontrar la relación entre las actitudes a la actividad física y el deporte y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios españoles y portugueses, desde una perspectiva transcultural. Se contó con dos muestras de estudiantes universitarios matriculados en estudios de turismo; la muestra española se compuso de 108 alumnos (76.85% mujeres y 23.25% hombres); la muestra de portugueses de 92 alumnos (64.13% mujeres y 35.87% hombres). El análisis psicométrico se ha llevado a cabo a través de un análisis de estructuras latentes. Se ha usado la escala de actitudes a la actividad física y el deporte de Dosil. Las mujeres portuguesas lograron una puntuación más alta que las españolas, en cambio los hombres españoles resultaron con una puntuación más elevada que los portugueses.

En cuanto al rendimiento, las mujeres obtienen una puntuación ligeramente más alta que los hombres en ambos países. Por lo que una ma-

yor puntuación en las actitudes a la actividad física y el deporte supone un mayor rendimiento académico de los estudiantes españoles. El factor de influencia depende del papel que otorga el estudiante a la actividad física y deportiva en su vida. Es posible que algunos estudiantes que no practican actividades físico-deportivas, pero que las siguen aunque sea de una manera más pasiva, puedan obtener mejores resultados en sus estudios (López, López, Serra y Ribeiro, 2015).

Rembado, Ramírez, Viera, Ríos y Wainmaier (2009) identificaron y analizaron las visiones que construyen estudiantes de los primeros años de la diplomatura en ciencia y tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, en relación con las condicionantes de sus trayectorias en formación (desde su perspectiva). La estrategia metodológica general se inscribió en una perspectiva cualitativa de investigación. Surgen tres dimensiones: factores asociados al proceso de enseñanza y de aprendizaje, factores asociados a la institución y factores asociados a las condiciones extrauniversitarias. Las visiones estudiantiles asociadas al proceso de enseñanza aparecen con mayor frecuencia como condicionantes (particularmente las estrategias didácticas de los profesores); otro aspecto se relaciona con las dificultades vinculadas a las limitaciones de la formación en el nivel medio, además de los factores socioeconómicos e institucionales.

## 11. Integración del ámbito escolar

De Garay y Serrano (s. f.) presentan un trabajo realizado a la primera generación de alumnos de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar. Se desarrolló el proyecto denominado Perfil socioeconómico de los jóvenes de la UAM-C, con objeto de hacer los estudios correspondientes a la primera generación. Se dividió en dos etapas, la primera de jóvenes que quedaron aceptados (253), de los cuales 50 no acudieron a inscribirse; a los demás se les aplicó un cuestionario. En la segunda etapa se aplicó nuevamente el cuestionario a los jóvenes que acudieron a reinscribirse a su segundo año, en total 155 jóvenes que representa 76.3 % de la primera generación. Como resultado se encontró que una proporción considerable de alumnos realizó alguna actividad laboral, además de dedicarse a cursar la licenciatura.

Esta generación se caracteriza por mantener una trayectoria discontinua (61.5%) y promedios bajos (57.7% obtuvieron un promedio de 6

a 7.9 en su primer año). El 95.4% ha logrado incorporar varias prácticas académicas propias del trabajo universitario, al declarar tener una alta y media integración en sus prácticas de estudio. Para ello es importante considerar, dentro de los elementos para la toma de decisiones, que se ponga especial atención en los puntajes con los cuales se está admitiendo a los alumnos de nuevo ingreso.

## 12. Proyecto de vida

Gómez, Martínez, Recio y López (2013) presentan una investigación en la que se pretende establecer el grado de lealtad, el nivel de satisfacción y el rendimiento académico de los alumnos de la Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; asimismo; conocer el tipo de lealtad hacia la institución. El estudio es de tipo transversal, descriptivo. La población de la que se obtuvo la muestra está conformada por 587 alumnos de la UAMZM. El tamaño de la muestra para el estudio es de 233 alumnos; se utilizó el método probabilístico estratificado. La técnica utilizada fue la encuesta-entrevista, un cuestionario prediseñado que se conforma por tres constructos: satisfacción, rendimiento académico y lealtad. Los resultados fueron que la mayoría de los estudiantes son leales a su carrera; en cuanto a la satisfacción, se determina un alto grado hacia las variables que fueron cuestionadas, así como una correlación positiva respecto a los factores anteriores y el rendimiento académico.

### **Estudio de la generación 2009-2014 de la Unidad Académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas**

En este apartado se presentan los resultados arrojados por la generación que la autora mencionó para este capítulo, orientada a identificar la correlación que existe entre el perfil de ingreso, la trayectoria escolar y el rendimiento académico de dicha generación; la justificación para realizarlo se fundamentó en que a pesar de que la institución sí cuenta con un perfil de ingreso propio, se desconocen, y no se encontraron estudios que reportaran la evaluación del mismo, además de que se pretendió que los

resultados fuesen un precedente para el contexto zacatecano y regional en torno a la temática abordada. Esta investigación se culminó en mayo de 2016. Uno de los objetivos planteados fue identificar si existe relación entre las variables: personalidad, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, estilos de pensamiento, definición vocacional, nivel de calificación (promedio final) al finalizar la carrera de psicología.

El tipo de investigación fue cuantitativa, no experimental, transeccional; la población fue de 443 aspirantes y la muestra se compuso de 106 estudiantes (84% mujeres y 16% varones). Los criterios de inclusión fueron los aspirantes que presentaron el proceso de admisión en todas sus etapas y culminaron con la carrera de psicología de la propia generación. Se utilizó la base de datos del Centro de Atención y Servicios Estudiantiles (CASE) de la Universidad Autónoma de Zacatecas; se realizó una revisión documental de cada uno de los instrumentos y de los resultados, así como el análisis de la correlación de las variables, es decir, personalidad, hábitos de estudio, estilos de pensamiento, estilos de aprendizaje, definición vocacional, valores y promedio al finalizar la carrera. Todo esto se realizó por medio de la asociación de la prueba estadística Chi cuadrada ( $\chi^2$ ) y el uso del paquete estadístico SPSS. En la figura II.13 se presentan los resultados por aspirantes, según el municipio del estado de Zacatecas.

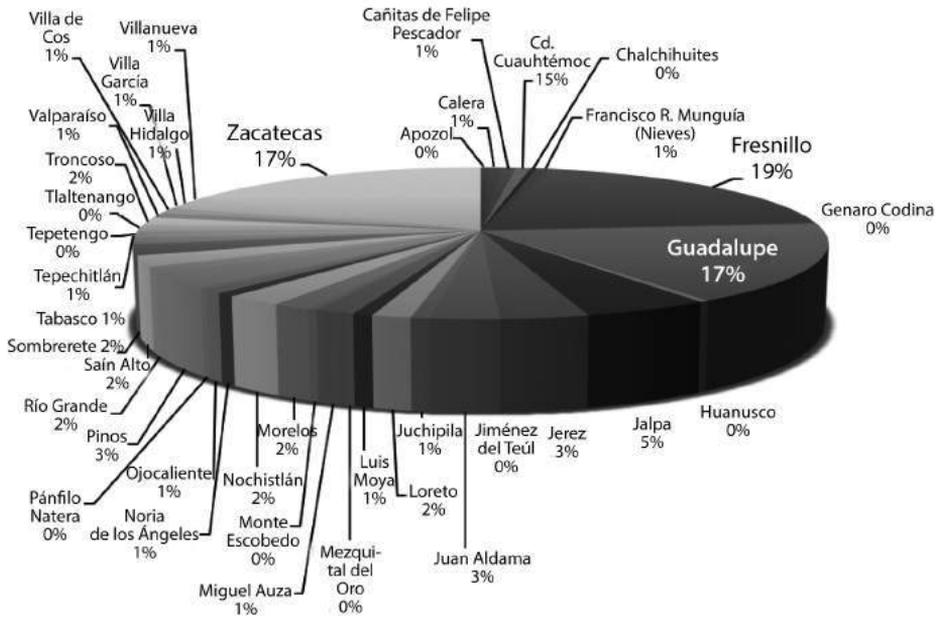
Respecto a las conclusiones, se encontró que la hipótesis planteada para dicho estudio, en la que a mayor nivel de aptitud mayor nivel en el promedio de calificaciones, no se cumplió.

Los resultados arrojados nos dicen que no existe asociación entre las variables analizadas, que son personalidad, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, estilos de pensamiento, definición vocacional, valores con el promedio.

La falta de relación de los resultados de las pruebas de acceso y los resultados finales podrían indicar:

- a) No se están evaluando adecuadamente las variables definidas en el perfil de ingreso.
- b) El perfil de ingreso de dicha generación no permitió señalar quiénes tendrían mayor probabilidad de rendimiento y quiénes más riesgo de rezago.
- c) El perfil de ingreso, objeto de estudio de esta investigación, presenta debilidades significativas en relación con los instrumentos utilizados.
- d) El perfil de ingreso de la generación 2009-2014 careció de validez predictiva respecto a una trayectoria exitosa de los alumnos.

FIGURA II.13. *Municipio de origen de los aspirantes de la generación 2009-2016*



Fuente: Elaboración propia, adaptada del Diagnóstico Integral del Joven Universitario.

- e) En el perfil de ingreso se detectó la falta de vinculación y congruencia con el proceso de admisión.

### Propuesta de intervención para la construcción del proceso de admisión en la Unidad Académica de Psicología en la actualidad

Debido a los resultados obtenidos es conveniente construir con más atención y responsabilidad los indicadores para el perfil de ingreso; éstos deben sustentarse con investigaciones (autores reconocidos en el ámbito) previas de su uso y el impacto en el rendimiento académico; algunos de ellos son el promedio del bachillerato, la puntuación del examen general de ingreso a la licenciatura, el EXANI-II, el perfil sociodemográfico; en el aspecto psicológico proponemos evaluar las áreas de personalidad, cognición y vocación; finalmente, sin restarle importancia, evaluar los hábitos de estudio. Sería de gran utilidad dar seguimiento a la trayectoria escolar

para identificar las variables en las que se tiene impacto de manera diferencial, ya que las características y procesos de los estudiantes distarán, según el grado que cursen y la condición del estudiante, es decir, regulares, irregulares, repetidores, o los que reinciden en la carrera. La variable de integración al medio universitario, como ya se ha mencionado, presenta un efecto importante en el estudiante de nuevo ingreso principalmente, ya que es necesario el acompañamiento del estudiante. En el caso de la Unidad Académica de Psicología, en la actualidad se cuenta con el programa de Tutorías, pero se desconoce, a nivel de la licenciatura, el impacto real que ha tenido en los estudiantes con bajo rendimiento y los que están en riesgo de abandonar la carrera. El tutor entonces desempeña un papel determinante para que el estudiante no deserte. Por lo que sería fructífero iniciar estudios en la unidad académica, en los que se analice la pertinencia del programa de tutorías y el impacto que tiene en los estudiantes.

Otro aspecto necesario que atender son las deficiencias o debilidades académicas que presentan los estudiantes; por tal razón sería conveniente la creación de un departamento psicopedagógico en la Unidad Académica de Psicología, que se dedique justamente a generar programas de intervención psicopedagógica y personalizados para atender a las dificultades en el aprendizaje y que afectan de manera negativa el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, debido a los resultados obtenidos en relación con la falta de correlación de cada una de las variables evaluadas, es decir, personalidad, hábitos de estudio, estilos de pensamiento; estilos de aprendizaje, definición vocacional y valores y el indicador del rendimiento académico analizado (el promedio) para la generación en estudio 2009-2014, se propone reconstruir el perfil de ingreso, partiendo inicialmente de su modificación mediante un conjunto de instrumentos que presentan las propiedades psicométricas requeridas y que además han sido utilizados en otras universidades. En el cuadro II.1 se muestra la propuesta de instrumentos. Cada uno de éstos tienen la característica de que la aplicación puede ser de manera individual, colectiva o autoaplicable.

Por otro lado, en la figura II.14 se propone un esquema para el proceso de admisión a la Unidad Académica de Psicología para la modalidad escolarizada y semipresencial, mismo que cuida desde que el aspirante se preinscribe por vía internet en la plataforma de la Universidad Autónoma de Zacatecas, hasta la lista definitiva de los aspirantes aptos que cumplen realmente con un perfil de ingreso idóneo para la carrera y que, ade-

CUADRO II.1. *Propuesta de instrumentos para la modificación del perfil de ingreso a la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas*

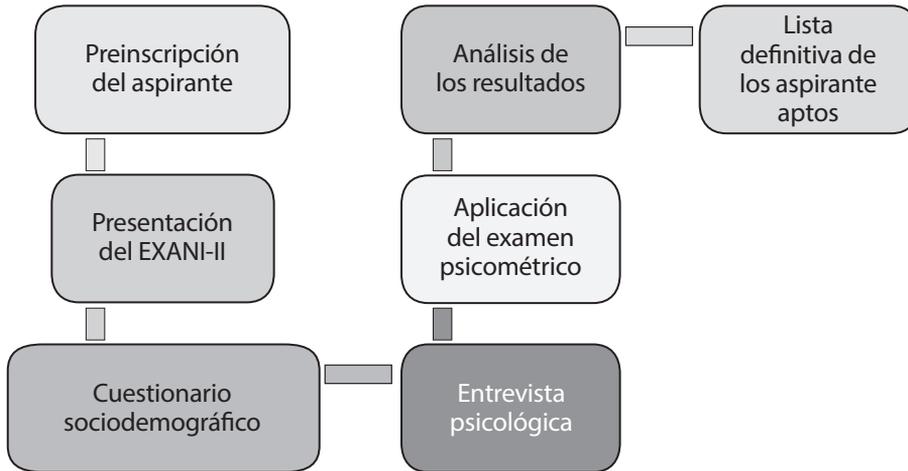
Área	Test o instrumento	Autores
Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescente (MMPI-A)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Butcher, James N. y colaboradores</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota (MMPI-2)/Edición revisada</li> <li>• Perfil-Inventario de la Personalidad (P-IPG)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• James N. Butcher, John R.</li> <li>• Graham, Yossef S. Ben-Porath, Beverly Kaemer</li> <li>• Leonard V. Gordon</li> </ul>
Inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• José Francisco</li> <li>• Clemente Barragán</li> <li>• María de Lourdes Vázquez Cruz</li> </ul>
Vocacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intereses y aptitudes/KV/ Escala de preferencias-vocacionales.</li> <li>• Orientación Vocacional KP/ Escala de preferencias. Personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuder Frederic</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intereses y aptitudes/SDS/ Orientación Vocacional/ Búsqueda Dirigida. Forma J.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• John Holland</li> </ul>
Inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de habilidades mentales primarias (HMP)</li> <li>• Beta-III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thurstone/Thurstone</li> <li>• Kellogg/Norton</li> </ul>
Hábitos de estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario HIilbert Wrenn: "Hábitos de estudio".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HIilbert Wrenn</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia adaptada del Catálogo Manual Moderno 2016; Cortés y cols. 2002.

más, se puede vislumbrar su eficiencia escolar y desempeño académico óptimo.

Esta propuesta lógicamente es perfectible; sin embargo, consideramos que presenta los elementos necesarios para poder integrarse en un proceso de admisión. Por otro lado, la propia Unidad Académica de Psicología podría generar un instrumento de evaluación único que cubra las propiedades psicométricas necesarias, para evaluar a los alumnos de nuevo ingreso durante el transcurso de la carrera y al finalizar ésta. Sin lugar a dudas, esto generará una o varias líneas de investigación dentro de este contexto.

FIGURA II.14. *Propuesta del proceso de admisión para el aspirante interesado en ingresar a la licenciatura de psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas*



Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo de la reconstrucción del perfil de ingreso, consideramos que es imperioso integrar una comisión de profesores adscritos a la Unidad Académica de Psicología (en el que exista un coordinador), con el perfil de formación en el área de la psicología (psicólogo general, psicólogo educativo, psicólogo laboral y psicólogo clínico), además de estar capacitado en evaluación psicológica (infantil, adolescentes y adultos), con experiencia en aplicación de instrumentos de manera individual y colectiva. Finalmente, contar con conocimientos básicos en psicometría. A partir de ahí generar un plan de acción en el que se propongan estrategias específicas para tal fin. Por lo que es indispensable tener el apoyo de las autoridades administrativas (en turno), condiciones en la infraestructura; además de coordinarse con el Departamento Escolar de la UAZ y el CASE. Consideramos que sólo a través del trabajo colegiado y colaborativo podremos realmente impulsar un cambio en beneficio de los estudiantes, de la propia universidad, pero sobre todo de la sociedad en general; así, en la medida de lo posible, captar a los mejores aspirantes para elevar la eficiencia terminal, y tener índices de titulación prioritariamente, entre otros aspectos.

## Conclusiones

La construcción de un perfil de ingreso deberá ser congruente con la trayectoria escolar del estudiante, las propias competencias, el tipo de personalidad requerida para ser psicólogo, aunado a considerar los indicadores que sean predictores de una trayectoria escolar exitosa; será necesario evaluar periódicamente las cohortes generacionales en distintos momentos, como ya se ha abordado, en aras de detectar a los alumnos que estén en riesgo de reprobación o bien tengan problemas de deserción. Asimismo, el proceso de admisión debe considerarse el más importante, ya que justamente aquí es donde se podría caer en hábitos erróneos que poco abonan a tener profesionistas de calidad.

## Bibliografía

- De Garay Sánchez, A., y R. L. Sánchez Medina (2012), “La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer año de estudios en la Unidad Azcapotzalco”, *Perfiles Educativos*, 78-99.
- De Garay, A. (noviembre-diciembre de 2003), “El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas de México”, *El Cotidiano*, 19 (122), 77-85.
- De Garay, A. y R. Serrano (s.f.), “La primera generación de alumnos de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar”, *Educación*, 53-60.
- De los Santos, J. (2004), “Los procesos de permanencia y abandono escolar de la educación superior”, *Iberoamericana*, 15-30.
- De Uries, W., A. Cabrera, J. Vázquez y J. Queen (2008), “Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción en el empleo”, *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (146), 67-84.
- Diagnóstico del perfil integral del joven universitario: ingreso* (2010), Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Durán Encalada, J. A., y G. Díaz Hernández (1990), “Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana”, *Revista de la Educación Superior*, 27-35.

- Dzay Chulim, F., y O. M. Narváez Trejo (2012), *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*, México, Universidad de Quintana Roo.
- Edel Navarro, R. (2003), “El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 0.
- Editorial Manual Moderno (2016), *Catálogo de instrumentos de evaluación 2016*, México, Manual Moderno.
- Escuela de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas (2 de noviembre de 1997), “Nuevo plan de estudios para la licenciatura en psicología”, *Plan de Estudios 1997*, Zacatecas, Zacatecas, México: UAP/UAZ.
- Escurra, M., y A. Delgado (2008), “Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima”, *Metropolitana* (11), 143-175.
- Esguerra Pérez, G., y P. Guerrero Espino (2010), “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología”, *Diversitas: Perspectiva en Psicología*, 97-109.
- Esparza Olmos, M. D., y R. López Olmos (2011), “Perfil de ingreso de alumnos con buen desempeño académico en el tercer año de estudios. El caso de la Escuela de Diseño de la Universidad de la Salle Bajío”, *Nova Scientia*, 3 (6), 95-120.
- Espinoza García, C. (2005), “Propuesta del sistema integral de tutorías académicas para el nivel medio superior universitario”, *Foro Reforma del Bachillerato Universitario*, 28-30.
- Ferreira, F. H., J. Messina, J. Rigolini, L. F. López Calva y R. Vakis (2013), *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina*, Washington, D. C., Banco Mundial.
- Galicia, M., A. Sánchez Velazco y F. J. Robles Ojeda (2009), “Factores asociados a la depresión en adolescentes: rendimiento escolar y dinámica familiar”, *Anales de Psicología*, 227-240.
- Gálvez, E., y H. Ríos (1974), “La eficiencia de la enseñanza superior en tres universidades”, *ANUIES*.
- García Ahumada, F. S. (2005), “Estilos de pensamiento en alumnos de pre-grado de medicina”, *Médica Herediana*, 16 (3), 190-198.
- García López, R. I., y C. A. López Camacho (octubre de 2011). Recuperado el 2 de junio de 2016, de [http://www.itson.mx/publicaciones/pacioali/Documentos/no74/30.-\\_PROPUESTA1.PDEF](http://www.itson.mx/publicaciones/pacioali/Documentos/no74/30.-_PROPUESTA1.PDEF)
- García Robelo, O., y C. Barrón Tirado (2011), “Un estudio sobre la tra-

- yectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía”, *Perfiles Educativos*, 94-113.
- Gómez Sánchez, D., E. I. Martínez López, R. G. Recio Reyes y G. H. López (2013), “Lealtad, satisfacción y rendimiento académico en los estudiantes de la UASLP-UAMZM”, *Sophia* (9), 11-25.
- Peralta Díaz, S. C., A. F. Ramírez Giraldo y H. Castaño Buitrago (2006), “Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia)”, *Psicología desde el Caribe* (17), 196-219.
- Rembado, F., S. Ramírez, L. Viera, M. Ros y C. Wainmaier (2009), “Condicionantes de la trayectoria en formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes”, *Perfiles Educativos*, XXXI (124), 8-21.
- Saldaña Villa, M., y O. A. Barriga (2010), “Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile”, *Revista de Ciencias Sociales*, XVI (4), 616-228.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2005), *Modelo UAZ SIGLO XXI*, Zacatecas, UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2014), *Cuadernillo de diagnóstico*, CASE.
- Vargas, I., C. Ramírez, J. Cortés, A. Farfán y G. Heinze (2011), “Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: estudio de seguimiento a un año” *Salud Mental*, 34 (4), 301-308.
- Vicente, M. E. (mayo de 2014), “Perfiles y trayectorias de los ingresantes a ciencias de la educación de la Universidad Nacional de la Plata”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV (48), 49-73.
- Ysunza Breña, M., y S. de la Mora Campos, (s.f.). Recuperado el 3 de junio de 2016, de [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/ponencias/at16/pre1178908621.pdp](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/ponencias/at16/pre1178908621.pdp).



## CAPÍTULO III

### La práctica de la lectura desde el sujeto, las instituciones y la cultura. Un análisis de los estudios culturales

DAVID JASSO VELÁZQUEZ<sup>1</sup>

#### Introducción

Resulta pertinente iniciar este apartado con preguntas como las siguientes: ¿Qué es leer? ¿Por qué los gobiernos y sus políticas públicas enfatizan en formar personas lectoras? ¿Y por qué la mayoría de veces y voces oficiales fracasan en su pertinaz intento de hacer cruzadas a favor de la lectura? El texto aborda dichas interrogantes desde algunos flancos que constituyen las prácticas y los procesos de lectura en la educación básica. Se trata de un acercamiento introductorio a una vieja problemática desde nuevas visiones y versiones creativas, siempre atentas al contexto.

Quizá hay quien pueda pensar que las respuestas son tan obvias que no vale la pena contestarlas. En qué ayuda la lectura a las comunidades educativas y sociales; por qué se le ha otorgado tanta importancia a la lectura. La respuesta no ha resultado clara, precisa, convincente. La antropóloga Michele Petit (2001), menciona que la lectura nos lleva a conocer otras cosas y a crear subjetividades y que, además, puede ayudar a los jóvenes a ser más sujetos de su propia vida, pues ayuda a crear una identidad. A partir de la lectura los sujetos tienen la oportunidad de elegir la vida, de soñar e imaginar; nos invita a otras formas de relacionarnos socialmente, otras formas de compartir, de socializar; es una promesa de no pertenecer a un pequeño círculo. Esta autora francesa no deja de revelar las bondades de la lectura. En la mayoría de sus obras realiza estudios etnográficos para analizar y descubrir lo que representa a los jóvenes de distintos barrios de Francia.

No se busca medir cuántos niños y jóvenes de determinada edad son lectores, o qué y dónde leen; no se busca medir el proceso de comprensión lectora, no se indaga en la cantidad, tampoco se busca en lo absoluto

<sup>1</sup> Docente investigador de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ, perfil PRODER, integrante del uaz ca 214 "Psicología, Educación e Instituciones"; tiene una serie de publicaciones sobre temáticas relacionadas con la lectura, la psicología educativa y organizacional y otras problemáticas socioculturales.

seguir descubriendo las bondades de la lectura, escritores famosos ya lo han hecho, y lo dejan claro. Lo cualitativo cobra importancia; se trata pues de explorar el tejido social en el cual se despliegan las prácticas de lectura desde una perspectiva cultural. Ziauddin Sardar enumera las siguientes características de los estudios culturales en su libro *Estudios culturales para todos*:

- Los estudios culturales examinan sus materias en términos de prácticas culturales y sus relaciones con el poder.
- Tienen el objetivo de comprender la cultura en toda su complejidad y analizan el contexto político y social, que es el lugar donde se manifiesta la cultura.
- Son tanto objeto de estudio como lugar de la crítica y la acción política.
- Tratan de reconciliar la división del conocimiento, para superar la fractura entre un conocimiento cultural “tácito” y otro “objetivo” (universal).
- Se comprometen con una evaluación de la sociedad moderna moral y con una línea de acción política radical (Sardar, 2005, p. 25).

Destaca Chris Barker (1999) que en general los estudios culturales tratan de favorecer la desmitificación. Es decir, apuntan al carácter construido de los textos culturales (son todos los artefactos de la cultura: no sólo el lenguaje escrito, sino también películas, moda, etc.), y a los mitos e ideologías que se hallan incrustados en ellos, con la esperanza de producir posiciones de sujeto, y sujetos reales, que sean capaces de oponerse a la subordinación.

En términos generales, se intenta descubrir o redescubrir la realidad de las prácticas de lectura desde las instituciones, el sujeto, la cultura o, como diría Bourdieu, desde el *habitus*. Se debe buscar mediante los estudios culturales pensar de otro modo los vínculos con la cultura y la sociedad de los textos literarios, el folclor, las imágenes artísticas y los procesos comunicacionales. La relevancia de construir un análisis crítico, reflexivo e interpretativo sobre las prácticas de lectura en un contexto educativo podría formular respuestas en torno a cuestiones capitales acerca de la situación actual de la lectura como práctica en la educación básica, y de manera específica en torno a las prácticas de lectura de alumnos de educación básica, así como acerca de la subjetividad que despliega el sujeto como lector, su *habitus* lector.

El conocimiento psicosocial de los hábitos de lectura se define como

una práctica cultural, y por tanto, política. En México, desde hace ya un par de décadas, un gran número de investigaciones sociológicas sobre lectura se han basado en una definición estadística; se ha clasificado a los lectores en función de la cantidad y naturaleza de los textos impresos que leen en cierto periodo de tiempo. Repensando en las investigaciones más sobresalientes sobre el tema de las prácticas de lectura —entre ellas las de Joelle Bahouloul (2003), Michele Petit (1999), Daniel Goldin (2006), Michel Peroni (2003) y Felipe Garrido (2000)— se puede constatar que en todas se recuperan las prácticas de lectura a partir de argumentos de alumnos que están cursando la educación básica o media superior; todas estas investigaciones, ahora publicadas, dan una idea clara y precisa de cómo es que sienten, perciben y practican la lectura estos niños o adolescentes.

Escudriñar en el tema de la lectura, desde los estudios culturales, brinda al lector la oportunidad de vislumbrarla como una práctica encarnada en la cultura de los docentes, alumnos, directivos, padres de familia, etc. Es preciso concebir las prácticas de lectura y razonarlas desde las personas, desde la estirpe social, cultural y política de la que se es sujeto. Explicar y entender la lectura como una práctica nos sitúa en condiciones de convertirnos en agentes críticos y propositivos. Si los docentes de educación básica no entran en ese proceso de reflexión, es posible que se sigan gestando prácticas de lectura instrumentales, de la escuela y para la escuela únicamente. Cabe destacar que lo instrumental, en este contexto, se entiende como la puesta en marcha de lectura mecánica o por obligación, y no como una práctica encarnada en la subjetividad. No se intenta satanizar la lectura instrumental, pues todos en algún momento leemos por obligación y por satisfacer necesidades laborales o escolares; simple y llanamente se justifica la idea de que el individuo consolida un *habitus* lector de acuerdo con las experiencias lectoras.

La presente investigación indaga algunos elementos teóricos y conceptuales que explican la lectura desde distintas categorías de análisis —institución, sujeto, subjetividad, competencia, *habitus*, ideología, cultura—; éstas forman un lienzo hilvanado donde se analiza e interpreta la realidad de este fenómeno social-político-cultural en el contexto educativo. La problemática tiene múltiples aristas.

## 1. Lectura escolar: sujetos e instituciones

Sin herramientas teóricas es imposible pensar con rigor analítico. Por eso resulta crucial a la hora de hacer una relectura crítica y creativa de todo lo que implica la constitución del lector, utilizar las nociones de sujeto e institución. En este sentido es que hablamos de juego de subjetivación como una estrategia de reconceptualización del sujeto más acá de una subjetividad ensimismada, pero también, más allá, de una individualidad solipsista. Los términos, sujeto, subjetividad e institución, cobran relevancia, forman parte de la teoría que intenta explicar la situación concreta de las prácticas de lectura en el contexto escolar y extraescolar de estudiantes de educación básica. Cabe destacar que han sido conceptos difíciles de analizar y más aún de definirlos. Cada uno de los conceptos anteriores, cobra diferentes significados según sea la situación, el contexto o el interés de quien los usa para explicarse tal o cual fenómeno social.

El enfoque de estudio de “prácticas de lectura”, guían la aplicación e interpretación de los conceptos de sujeto, subjetividad e institución. Iniciaremos este apartado explicando e interpretando el concepto de institución para entender cómo se desarrollan las prácticas de lectura, precisamente en las instituciones, y de manera particular a partir del bucle que se constituye entre institución (poder instituido) y subjetividad social (poder instituyente).

Las instituciones son parte de nuestra vida cotidiana. Como sujetos sociales las concretamos día a día, estamos sujetos a ellas; asimismo, nuestra subjetividad hace que se distingan e interpreten y se vivan de manera diversa. La mayoría de las investigaciones educativas, toman como punto de partida, para lograr sus propósitos, el análisis de diversas instituciones, y consideran como punto nodal al que las hace posibles a partir de sus vínculos, interrelaciones, hábitos, manías, costumbres, lo que hace o deja de hacer: el sujeto. La subjetividad configura una cartografía de intenciones y búsquedas humanas.

Lapassade (1977) y Lourau (1970) presentan un análisis sobre las instituciones; a partir de ello se puede entender la complejidad que va más allá de una infraestructura o edificio, como pudiera pensarse, y de las relaciones que se generan dentro de éstas. Las instituciones son en sí grupos sociales oficiales, empresas, escuelas, sindicatos y los sistemas de reglas que determinan la vida de estos grupos. Las instituciones son un conjunto de actos o ideas completamente instituidos que los hombres encuentran

delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida. Por ende, las instituciones son organizaciones, estructuras, relaciones sociales, etcétera.

De ahí que la lectura esté inmersa en las instituciones y a la vez sea una institución social, pues se gesta a partir de la relación del sujeto con la práctica. Existe dificultad para definir a las instituciones pues las hay materializadas y no físicas. Las primeras pueden definirse como visibles, como un sistema; las no físicas son las simbólicas, como el lenguaje, el matrimonio, el divorcio; es decir, las simbólicas son las que no están materializadas pero que determinan y consolidan el papel social. Las instituciones son sistemas de reglas, conjunto de actos o ideas completamente instituidas. La esencia de éstas se centra en las relaciones interpersonales que se van configurando. La definición y análisis del concepto de institución se justifica si reconocemos que la práctica de la lectura es una actividad que se genera dentro de una institución, llámese familia, escuela o grupos de amigos. Son las instituciones las que legitiman la lectura (Merlo, 2007).

Lourau (1970) afirma que todas las instituciones tienen elementos en común, o bien universales; sin embargo, estos elementos comunes pueden ser diferentes cuando los mismos grupos que conforman la sociedad cambian la función social; es aquí cuando surgen las particularidades. Se define a los universales como unidades que guardan estrecha semejanza. Esta es una primera característica. Los universales no se encarnan directamente en los individuos; pasan por la mediación de formas sociales singulares, de formas de organización más o menos adaptadas a una o varias funciones. Bajo esta perspectiva, se tiene un a priori histórico de los universales; es decir, los universales no varían, siguen siendo los mismos sea cual sea el contexto. Esta postura resulta cuestionable, pues todo lo que se desarrolle en el plano social está sujeto a cambios. En la sociedad las leyes tienden a cambiar de acuerdo con el contexto político-social en que se sitúen. En ese sentido tenemos que todas las sociedades tienen leyes y normas; sin embargo, en todas son diferentes. La práctica de la lectura pudiera ser considerada con cierto grado de generalidad, mas no de universalidad, puesto que en todas las instituciones se consolidan en mayor o menor medida; desde esta perspectiva se interpreta que en todas las culturas se establecen prácticas de lectura; sin embargo, en todas se da de forma diferente este fenómeno influenciado por el ambiente cultural-social. Asimismo, no se puede afirmar que hay un solo tipo de universal; si

vemos a la lectura como una forma de interpretación mediada por la subjetividad del sujeto, se tendrán muchos tipos de lectores. En ese sentido las instituciones son apenas formas vacías cuya universalidad es insignificante porque cada sociedad las llena de maneras distintas.

Lourau (1970) hace manifiesta su idea sobre los universales y afirma que conocer y entender éstos es pertinente para entender las dinámicas sociales institucionales; afirma que algunos de los universales que guardan todas las instituciones son las normas y los valores, formas sociales y simbólicas; actos, acciones o relaciones sociales en diferentes contextos y papeles, buscan siempre educar al sujeto, están normadas, establecen jerarquización, interiorizan modelos de conducta, integran a sus usuarios dentro del sistema total; una de las primeras funciones es producir ganancia (la ganancia está justificada por la necesidad de satisfacer deseos, la demanda, las preferencias de los consumidores). Sin embargo, si adoptamos una actitud crítica frente a estos argumentos, concluiríamos que los universales no son estáticos, son maleables, cambiantes según el tipo de sociedad. Si se consideran las prácticas de lectura como universales propias de las instituciones educativas, se evidenciaría una postura acrítica, ya que como lo afirma Paolo Virno (2004), no existen universales absolutas. Aunque la lectura se lleve a cabo en todas las instituciones educativas, no siempre se lee igual; el enfoque de las prácticas de lectura puede cambiar de acuerdo con la subjetividad e ideología del sujeto social lector. En todo caso, nunca ha existido la lectura como una entidad inmutable, sino más bien tiene que leerse como una práctica socio-histórica y política situada en un contexto.

En todas las instituciones, llámese institución familia o educativa, existen formas de acercar o alejar a los sujetos de la lectura; sin embargo, en todas ellas se da de manera diferente. Aunque las formas de legitimar prácticas de lectura sean distintas, los resultados casi siempre son los mismos; se generan prácticas de lectura rígidas y limitadas, se propicia una idea meramente academicista de la lectura (Merlo, 2007). Las leyes y normas, por ejemplo, existen en todas las instituciones; sin embargo, una familia o institución educativa de Hong Kong tiene normas diferentes a las de una familia o institución educativa mexicana, y éstas varían de acuerdo con el contexto social, político, cultural y hasta económico; pese a esto el fin no es disímil, se trata de normar al sujeto, de llevarlo por cierto sendero.

Todas las instituciones buscan a partir de un “deber ser” interiorizado en el individuo. Al nacer ya tenemos instituciones interiorizadas: el len-

guaje, las relaciones parentales. Estas instituciones hacen que podamos integrarnos a otras más complejas en la jerarquía existente, y el que no logra consolidar las instituciones de herencia puede considerarse un desadaptado social, pues no estará normado, no seguirá las reglas establecidas y romperá con las relaciones instituidas y aceptadas por la estructura social. La lectura no se puede considerar una institución de herencia, porque si en la familia existen más de dos o tres miembros “iletrados”, no se consideran inadaptados. Y es que la lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las redes de socialización.

Lapassade (1977) hace un análisis de las instituciones pedagógicas, y las clasifica en internas y externas. Las primeras se refieren a la dimensión estructural y regulada de los intercambios (hora de entrada, salida), al conjunto de las técnicas institucionales que se pueden utilizar en la clase: el trabajo en equipos, el consejo, etc. Se ha denominado instituciones pedagógicas externas a las estructuras pedagógicas exteriores al aula, al grupo social de la clase que forman parte, a la academia, a los inspectores; los programas, las instrucciones y los reglamentos son asimismo instituciones externas. En las instituciones pedagógicas, ya sean internas o externas —como las clasifica Lapassade—, existe algo específico relacionado con la lectura; se tiene que pensar cómo y de qué manera forjan sujetos lectores. Un sujeto lector no es precisamente el que lee mucho, sino un sujeto lector puede ser aquel que lee poco, pero es capaz de re-significar con lo leído su vida, su experiencia y su imaginación. Es decir el sistema, o las instituciones —vistos desde lo que explican los teóricos— forman un tipo de sujeto lector que puede leer mucho o poco, pero también pueden formar un sujeto que como decíamos cargar de seis a ocho libros al día, pero no por ello es lector; la diferencia reside en que puede tener los libros pero los lee desde una perspectiva instrumental, por mera obligación escolar.

Por lo anterior, se considera que el conocimiento del sistema institucional externo supone la organización burocrática de la educación. Lapassade (1977) llamó burocracia pedagógica a una estructura social en la que las decisiones fundamentales se toman dentro de un sistema jerárquico; en el nivel central la burocracia ejerce un poder, se producen reglas que definen estatutos, funciones, obligaciones, sanciones. La diferencia entre burocracia y actividad docente radica en que el docente forma y

transforma objetos, en este caso a los niños, y la actividad burocrática no transforma nada, controla la transformación. Las instituciones externas (igual las internas), como las nombra Lapassade (1977), son un punto importante de análisis para estudiar cómo es que se considera la lectura y lo que se hace para fomentar o bien institucionalizar las prácticas de lectura en los alumnos. En este sentido, se consideran como instituciones externas los documentos oficiales y las políticas públicas que rigen las formas y los modos relativos al desarrollo de las prácticas de lectura; por ejemplo, los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (SEP, 2009a), documentos oficiales de PISA (*PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana: Competencias científicas para el mundo del mañana*, 2008) y OCDE (2011), programas educativos responsables de fomentar la lectura, como es el caso del Programa Nacional de Lectura (SEP, 2001), anteriormente conocido como Rincones de Lectura, o incluso políticas públicas como la denominada Hacia un país de Lectores (2004). Existe una desconexión palpable entre las instituciones externas (currículum y políticas educativas) y las instituciones internas (prácticas docentes). El currículum y las políticas educativas que tratan de regular la formación de los alumnos, no regulan la formación de los docentes. Y esta situación es un problema, pues los docentes sin conocer los fundamentos epistemológicos de las propuestas de lectura que brinda la burocracia, las aplican a partir de lo que interpretan o malinterpretan; por ello es que quizá el Programa Nacional de Lectura —aplicado en las escuelas de educación básica— no ha logrado cumplir a cabalidad con sus objetivos. Para formar alumnos como sujetos lectores, primero se tendría que formar a maestros lectores.

Para organizar nuestras instituciones pedagógicas ya sean internas o externas, es preciso hacer un análisis institucional que vaya mucho más allá de la mera aspiración de producir una nueva relación con el saber, una conciencia del no-saber que determina nuestra acción; habría que recrear el espacio institucional como una cartografía que al mismo tiempo es producto y (re)productora de juegos creativos o reactivos de subjetivación.

El análisis de las instituciones como estudio de las mismas desde las tramas de significados que se generan en los sujetos para llevar a cabo determinada práctica social, es necesario para entender en su complejidad el fenómeno de la práctica de la lectura. Respecto de las instituciones, Ida Butelman (1994) afirma que el concepto de institución no es uniforme o

unívoco, sino que es polisémico y por tanto tiene múltiples acepciones que dependen de los contenidos que le van agregando sociedades de todas las culturas. Pese a sus diferentes acepciones, Ida Butelman sigue adoptando algunas universales para definir el término de institución:

- a) sistema de normas o regulaciones generales
- b) estructura u organización social
- c) lugar de producción y de relaciones de producción.

Se define, por lo tanto, la educación, como institución en un cuerpo de indicaciones, regulaciones y normas generales, surgidas a través de la historia de la sociedad a partir de la repetición espontánea de acciones. Butelman (1994) asevera que las instituciones educativas siempre están en búsqueda de su completamiento, debido a que se hallan en un estado permanente de no completamiento y esto es lo que produce la permanencia universal de la educación como institución. Esta idea de Butelman es un tanto trivial, ya que todas las instituciones son incompletas y en constante búsqueda. Asimismo, las instituciones siempre están manifestando contradicciones. Un ejemplo de ello se da sobre todo en las instituciones educativas, donde se debe lograr que “el niño se apropie de contenidos” que más tarde le deben servir para resolver retos que posiblemente se le puedan plantear en su cotidianidad; sin embargo, cuando no se logra que el niño se norme y aprenda contenidos, se propone que psicoterapeutas, psicopedagogos, etc., resuelvan el problema que la escuela no pudo. En el caso de la lectura, se tiene que el Estado crea programas que debieran promover las prácticas de lectura en el sujeto, y es quizá tarea exclusiva de la institución educativa fomentar este tipo de prácticas.

Lo anterior deja ver que la escuela constantemente escamotea los objetivos y las responsabilidades de las instituciones educativas. Para evadir dicha responsabilidad, la institución educativa comúnmente tiende a encausar al niño que contradice la norma y que pone en evidencia la ineficacia de la organización y con ello a los docentes mismos. La escuela es incapaz de fomentar el tipo de lectura que el propio sistema le impone; no hay un completamiento en toda su extensión; por ello se recurre a programas y políticas que impulsan campañas de fomento a la lectura. También se define a las instituciones como una estructura social, como organización concreta. Los individuos son diferentes en cada institución, pero también lo serán las modalidades de sus relaciones.

Una acepción más de institución es la de considerarla un lugar de producción y de relaciones de producción. En este caso la producción debe estar mediada por el capital cultural. El análisis institucional tiene una historia multidisciplinaria que arraiga tanto en teorías como en filosofía y también en prácticas diferentes. Algunos de sus objetivos son:

- a) la búsqueda sobre las causas que mantienen unidos a los individuos que constituyen grupos
- b) elaborar proyectos psicológicos y sociológicos en el área de la educación con el fin de mejorar la capacidad de aprender
- c) cuestionar las normas burocráticas rígidamente instituidas y la transformación de estructuras existentes a través de cambios metodológicos e ideológicos.

En sí “el análisis institucional se manifiesta como una práctica basada en una teoría y una ideología, que permite ir a la búsqueda de la profundidad estructural institucional en una organización en situación de conflicto o crisis” (Butelman, 1994, p. 25). De esta manera se tiene que la función del analista institucional busca un cambio en la práctica de la institución a la que pertenece, lo cual lo debe llevar a renunciar voluntariamente a su propio saber, para de este modo poder atravesar y captar el objeto institucional.

El análisis institucional es importante para la investigación de las “prácticas de lectura”; sin embargo, nos da una idea limitada, porque la lectura no se reduce al ámbito escolar. En la presente investigación hay explicación y búsqueda de causas y propuestas que sugieren alternativas en niños y docentes; para ello resulta trascendente debatir las normas burocráticas instituidas que manejan los programas de fomento a la lectura y profundizar en la estructura de las “prácticas de lectura” que se dan en la institución escolar y familiar.

Hay que reconocer que el surgimiento de las instituciones implica una serie de necesidades primarias y secundarias. En las primeras se habla de las necesidades básicas; las segundas se refieren a lo simbólico: educación, religión. En estas instituciones los sujetos desempeñan papeles caracterizados por la forma en que el individuo está constituido a partir de su idiosincrasia.

Las instituciones están en la búsqueda constante de generar una conciencia colectiva a partir de la interiorización de normas, reglas, leyes o

premisas propias de ellas. Tienen que crear una homogeneización ideológica para hacer que todos piensen igual, que se arraiguen a sus estructuras mentales la forma de organización de la institución y así regular la forma de socialización, donde los sujetos sean capaces de hacer lo mismo. Las instituciones educativas y familiares, imponen un modo de leer, una ideología de lectura, es decir, asignan modos e intereses por los que el sujeto debe leer, lo cual se ha restringido a la lectura para aprender determinado contenido escolar; leer para el estudio antes de un examen.

Es inherente a las instituciones reproducir formas de control por parte de las autoridades; dicho control es bajado a otros sujetos por los subordinados inmediatos a la máxima autoridad; sin embargo, cada institución lo hace con características particulares. En algunas, la forma de control o dominación se hace de una manera bastante rígida y autoritaria; en otras, se efectúa de una forma más ligera y sutil y en otras quizá la representación dogmática sea imperceptible para los sujetos subordinados de las autoridades.

Conceptualizar el término institución resulta confuso y ambiguo; como categoría analítica toma múltiples acepciones. Definirla “sinónimo de regularidad social aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y de los grupos, fijando sus límites” (Fernández, 1995, p. 13) me parece que es prudente, ya que se esboza en una oración lo que se ha venido argumentando. En ese sentido, la influencia y el impacto que las instituciones pueden ejercer hacia los grupos y sujetos, no será homogénea, es decir, podrá variar según el tipo de institución, según el individuo y el contexto externo a la institución. La institución, bajo esta visión, será una organización en la que sus tareas se verán reguladas por un conjunto de sistemas; asimismo, los grupos que conforman la institución crearán una versión singular de los modelos y las normas generales. La lectura, vista desde la institución, es una práctica que introyecta contenidos y formas rituales de comprender el imaginario social y la simbolización que tiene el acto de leer en un momento dado en una comunidad específica.

Entonces si se quiere hacer una reflexión sobre las presiones y las condiciones que ejerce la institución o las instituciones en la configuración de las prácticas de lectura, se tendrán que considerar las siguientes preguntas: ¿cuál es la regularidad social que del acto lector se propicia en la institución (familia o escuela)? ¿Cuáles son los límites de la lectura impuestos en las instituciones? Aunque no se sustentan respuestas concre-

tas a estas interrogantes, ello no es óbice para que el lector las piense y las responda para sí mismo.

Un estudio realizado por Conaculta (2006) sobre la lectura en México muestra en una gráfica que las principales razones por las que las personas leen son las siguientes: una cuarta parte de la población (24.6%), lee por estar informada; después, los motivos escolares con 20.5%. El gusto natural por la lectura es referido por 9.2%; por diversión, 6.8%; respuestas que se refieren a una dimensión de mejora individual (crecimiento personal, 8.0%; mejora profesional, 7.3%; para ser culto, 3.1%); alcanzan en conjunto, 18.4%.

Se confirma entonces que los niños y jóvenes, están leyendo en su mayoría para tener información. En segundo lugar, se lee por motivos meramente escolares; ambas razones están relacionadas, pues se lee para conocer y luego este conocimiento es invertido en el ámbito escolar. El problema reside en que la mayoría de las personas están leyendo únicamente por motivos escolares, lo cual restringe la lectura, la convierte en una lectura instrumental; esta idea de lectura significa que se lee por obligación y por cumplir con tareas escolares, las cuales en su gran mayoría no trascienden al ámbito social por estar descontextualizadas de la realidad inmediata del alumno; en ese sentido, los alumnos llevan prácticas de lectura “acartonadas”. De este modo, la lectura se convierte en un medio y no en el fin; la lectura sirve así a los sujetos de forma circunstancial. La lectura es pues un hábito encarnado en la institución escolar, y concebimos la lectura desde los hábitos; la estamos restringiendo, minimizando:

El literato Walter Foss cuenta una anécdota curiosa: un día una joven ternera, con paso incierto, se aleja de la granja hasta llegar a la colina cercana. El granjero, que le ha seguido con la vista, va por ella al cabo de un rato y siguiendo el mismo camino... Cien años más tarde, los lugareños aún recorren esa ruta por el sendero que trazara aquella antigua y despistada ternera. ¡Tal llega a ser el peso de los hábitos y la inercia de las tradiciones! (Rodríguez, 1989, p. 49).

Todo el mundo tiene hábitos: comer ciertas cosas en determinados días, fumar, visitar o no visitar a los amigos, acudir a tales espectáculos, etc. Más que los sujetos, las instituciones viven de hábitos. El concepto mismo de institución implica estabilidad, porque cuando más se institucionaliza un grupo humano los comportamientos se tornan más previsibles

y controlables. La lectura como hábito es repetición, inercia, lo conocido, lo fácil, implica seguridad; la lectura desde la práctica es el cambio, lo nuevo, el riesgo quizá, el esfuerzo. Entonces la lectura como hábito no trascenderá a la práctica; por ello la lectura como hábito desde la escuela es una lectura que no se propaga al contexto social del sujeto.

Se ha visto también la lectura en la escuela como un medio de producción, y quien produce como lector es una persona con una amplia comprensión lectora; sin embargo, esta producción se refiere a la producción económica; en ese sentido, dar el máximo en el menor tiempo, o mejor dicho leer el máximo en el menor tiempo, se convierte en la bandera escolar. La lectura debiera ser vista como una producción y reproducción de la cultura, y no limitarla a lo escolar; desde lo cultural se pueden rescatar otros tipos de producciones. Es difícil hacerse lector si no hay alguien que nos acerque a la lectura. Felipe Garrido<sup>2</sup> y quizá muchos docentes ya lo han comprobado. Se dice que quien lee por obligación tanto dentro como fuera de la escuela, no es un lector, y quien lee fuera de la escuela y también dentro de ella, y además lo hace por gusto, es una persona a la que le gusta leer, es un lector.

Cornelius Castoriadis (Castoriadis & Pedrol, 2006) explica que las instituciones se validan de dos maneras: superficialmente, con la cohesión y las sanciones —idea que se refiere al carácter instituido—, y menos superficialmente, con la adhesión, apoyo, consenso, legitimidad y creencia-idea que se refiere al carácter instituyente; sin embargo, dota a la propia institución de la posibilidad de darle sentido a lo instituyente. Para este autor la institución se conforma por las normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos para tratar con las cosas y además tiene que ver con el yo individual, en el tipo y la forma, tanto particular como general que se da en cada sociedad; es notable como Castoriadis da especial importancia al contexto donde se gesta la institución, ya que para él la sociedad siempre será de carácter histórico-político; de tal forma se puede establecer que también las prácticas, en este caso de lectura, así lo serán.

La institución desde la perspectiva de este pensador, coincide en gran medida con lo que maneja Paolo Virno (2004); ambos aseveran que la institución tendrá siempre un carácter dinámico, ya que si la base de

<sup>2</sup> (Guadalajara, 1942). Es editor, cuentista, traductor y maestro (UNAM). Desde hace 30 años ha trabajado en la formación de lectores. Ha dirigido el programa de Rincones de Lectura, de la SEP. Es autor de *Cómo leer mejor en voz alta* (Fundación mexicana para el fomento de la lectura).

la sociedad son las instituciones y la sociedad misma presenta un dinamismo acorde con la época en la cual se encuentra, la institución tendrá la característica de contar con una estructura cambiante, para así tener la capacidad de adaptación al contexto coherente con la cultura del tiempo histórico-político-cultural al cual pertenece. En ese sentido, la lectura se convierte en una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos. No hay pues modalidades cerradas de lectura. Todos, los que establecen una relación con el texto, quienes pueden leerlo, no lo hacen de la misma manera. Y en cada época la perspectiva de lectura cambia; grande es la diferencia entre los doctos y los más torpes lectores. Contrastes, finalmente, entre las normas y las convenciones de lectura que, en cada comunidad de lectores, definen usos legítimos del libro, modos de leer, instrumentos y procedimientos de interpretación. Y en contraposición con las esperanzas y los intereses tan heterogéneos que los diversos grupos de lectores ponen en la práctica de leer. Según Chartier (1998), de esas determinaciones, que gobiernan las prácticas, dependen las maneras en que pueden ser leídos los textos, y leídos de modo diferente por lectores que no comparten las mismas técnicas intelectuales, los mismos hábitos culturales, los estilos de vida, los mismos valores, y que por consecuencia no mantienen una relación semejante con lo escrito; de ahí que no otorgan ni el mismo significado ni el mismo valor a un gesto aparentemente idéntico: leer un texto.

El concepto de institución que aporta Castoriadis (2006), deja ver que el sujeto es coproductor de ésta y trasciende la visión fragmentaria de Lidia Fernández (1995). La perspectiva sobre institución de Lidia Fernández, es esencialista, fija y determinista, y es incapaz de dar cuenta que la institución es creadora, como lo maneja Virno y Castoriadis. Es así que la lectura se plantea desde el imaginario social colectivo de Castoriadis como la maneja Chartier(1998), cuando expone que no hay modalidades concretas de lectura y, por lo tanto, la lectura es una práctica que no es ahistórica, sino que tiene una historia que la ha venido delimitando.

Al definir a la institución como una regularidad social y sostén de la vida social, es también de suma importancia identificar en la dinámica de las instituciones el mundo de lo simbólico, pues es en lo simbólico donde se construyen los significados del mundo material (característica inseparable del concepto de institución). De esta manera, se hace posible el análisis del porqué de ciertas conductas de los individuos bajo ciertas condiciones impregnadas de lo simbólico.

Cuando una institución (grupo, sociedad) provoquen experiencias de temor y dolor al individuo, tales como rechazo, destierro, castigos; o bien, experiencias de acercamiento o temor a la lectura, el individuo evocará experiencias o significados primarios. Por ello las instituciones no dejan de ser entendidas como significados que buscan dirigir el comportamiento de los individuos hacia la aceptación de ciertos modelos de autoridad, de ciertos modelos concretos de lectura. En las instituciones, el individuo deja sus deseos, actúa bajo la moral que se le está imponiendo para poder llegar a un equilibrio. Las instituciones funcionan como espacios de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido. La práctica de lectura así establecida como requerimiento académico para aprobar un determinado curso, y aunque las instituciones sean espacios de sumisión y aceptación de reglas y normas, los factores desviantes enriquecen la parte instituyente ya que proponen aspectos diferentes a lo instituido. Por lo tanto el desvío siempre es positivo porque expresa problemáticas comunes. De ahí que en una comunidad lectora siempre haya procesos y prácticas de anomalía y transgresión.

Según Lidia Fernández (1995), los desviantes también son conocidos como disruptores que crean malestares y conflictos en la institución; siempre vienen cargados de elementos positivos. Aunque se impongan e instituyan ciertos moldes de prácticas de lectura a los sujetos por las diferentes instituciones que atraviesa, siempre habrá un instituyente que rompa con estas prácticas de lectura impuestas; en tal sentido, los significados sobre lectura adoptados en la familia o la sociedad, cobrarán peso en otros espacios, y se podrán manifestar en una conducta instituyente.

Fernández también menciona dos conceptos muy interesantes con lo que se puede entender de una mejor manera la organización de la institución educativa: valencia y resonancia (Fernández, 1995, p. 23). Ambos conceptos tienen relación con el papel que juega un sujeto dentro de un grupo; la valencia se refiere al impacto que tiene dentro de una institución, en éste caso la educativa, un sujeto en relación con los otros integrantes; corresponde también a las causas que hacen popular a cierto tipo de personas (forma de vestir, hablar, etc.). La resonancia tiene que ver con la influencia que se ejerce hacia ciertas personas de la institución a la que se pertenece; por tanto, resonar significa impregnar a nuestros compañeros de grupo de nuestras pautas culturales y prácticas de lectura. De ahí que las instituciones generen vínculos de adhesión o de enlace trayendo como consecuencia una conciencia colectiva. Esta idea de conciencia

colectiva no es sinónimo de ideología, ya que las instituciones no determinan del todo las ideologías; lo determina el contexto, lo social, etc. En este tenor, la ideología es una recreación social donde las instituciones participan. Dentro de las instituciones, los sujetos se encuentran en relaciones de producción, significación y poder.

Los sujetos siempre están en búsqueda de poder; es una actitud de la misma naturaleza humana; ese poder por lo general se busca a través de las instituciones. Sin embargo, a esa búsqueda de poder, según Fernández (1995), se le atribuyen consecuencias negativas, pues provocan malestares, conflictos y crisis que pueden llevar a un retroceso; por ejemplo, en la institución familia se genera el divorcio casi siempre propiciado por una crisis; esta situación se desencadena debido a que una de las partes quiere tomar el control de la relación, busca el dominio, el poder. La lectura y la escritura son formas de dominación —aunque también son fuente de creación, resistencia y empoderamiento—. A lo largo del libro *Historia de la lectura en México* (1999) se menciona que desde tiempos inmemorables, la lectura ha representado formas de poder y control social. En la evangelización de la Nueva España, la espada y la cruz fueron los símbolos de la Conquista en los momentos en los que nacía la nueva España; junto a la espada llegó la pluma de los escribanos, de los funcionarios reales y de los juristas; y cerca, muy cerca, de la cruz estaba el libro, o los libros de la revelación. Se instituía la lectura como forma de poder y dominación, y únicamente para unos cuantos, para los hijos de caciques y niños recogidos en los conventos que posteriormente se convertían en fiscales y maestros, consolidaban su prestigio al ser considerados como superiores al resto de la población. El indio era sometido por las personas doctas; gracias a la práctica de la lectura, se ejercía así poder y control.

Michel Foucault (2005) va más allá al analizar el poder. Sostiene que el poder se gesta en las relaciones; las relaciones son relaciones de poder. Tomemos una serie de oposiciones que se han desarrollado en los últimos años: la oposición del poder del hombre sobre la mujer, la de los padres sobre los niños, de la psiquiatría sobre la enfermedad mental, de la medicina sobre la población. Todas ellas, según Foucault, comparten algo en común: son luchas transversales; esto es, no están limitadas a un país; el objetivo de estas luchas son los efectos del poder en sí. Estas formas de poder surgen en la vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca en su propia individualidad, lo une a su propia identidad, se le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y, al mismo tiempo, otros deben

reconocer en él. Las prácticas de lectura que del sujeto se desprenden en sus diversos contextos, son el resultado de las relaciones de poder que se gestan en la institución familia e institución educativa. El sujeto se define, a partir de los argumentos de Foucault, como sujeto a otro por control y dependencia; y sujeto como constreñido a su propia identidad, a su conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto. Para Foucault la lectura ha tenido un papel capital en la conformación de los juegos de subjetivación en Occidente; básicamente, la lectura ha constituido una hermenéutica de pensar el mundo, el cuerpo y la relación consigo mismo. La ontología del presente es una apropiación de nuestras interpretaciones al servicio del acontecimiento que encarna la constitución de un aquí y un ahora como vectores de inteligibilidad del sujeto.

La relación que el sujeto establece con la lectura, pudiera ser definida dependiendo del plano contextual en el que se encuentre. Por ejemplo, el sujeto lleva a efecto las prácticas de lectura en la escuela a partir de un control y de una dependencia, lo que lo lleva a reproducir una lectura instrumental, es decir, a leer a medias, a simular la lectura y a limitarse a leer libros de texto; la lectura por lo general se estanca en este nivel. Por otro lado, en el plano familiar, las prácticas de lectura se realizan a partir de la subjetivación, es decir, se lee a partir del capital cultural que el sujeto ha recibido de la estructura social de la que es coproductor. Por ello se dice que pudiera leer o no leer, a partir del sometimiento a su propia identidad, a la conciencia y el autoconocimiento.

Siguiendo el análisis del concepto de institución, Lucía Garay (citado por Butelman, 1998) sostiene que en las instituciones se dan malestares, conflictos y crisis. Cabe señalar que no debemos pensar en los malestares, crisis y conflictos como sinónimos, pues cada uno tiene particularidades que los hacen ser diferentes. Lucía Garay diferencia cada elemento a partir de la siguiente premisa: el malestar se da en un plano individual, el conflicto está mediado por dos o más personas y el resultado de este sumario es la crisis; proceso de transformación, evolución y cambio. Podemos afirmar ahora que para definir de manera más amplia las instituciones debemos tomar en cuenta el malestar, los conflictos y la crisis como tres fenómenos constitutivos de las dinámicas institucionales que remiten, en su origen y sentido, al juego relacional de tres instancias básicas y constitutivas. En ese sentido, Lucía Garay define la institución como cultura, donde se determinan fronteras permeables entre el adentro y el

afuera y se reciben mandatos y demandas, se instalan procedimientos y rutinas, mecanismos o modos de regulación (citado por Butelman, 1998, p. 140).

Con la sedimentación de estilos, se produce una cultura institucional. Se reproduce una cultura de lectura en los sujetos, una cultura sujeta a una ideología construida o impuesta hasta cierto punto por la institución educativa y familiar. Lucía Garay articula muchos de los conceptos de los autores anteriormente presentados para definir la institución. La mayoría coincide en que la institución es un sistema de valores, ideales y normas. No todos los sujetos tienen la misma ideología; aunque la conciencia colectiva sea parte de ésta, cada cual la constituye a partir también de la subjetividad; por ello existen algunos que están destinados por su manera de pensar a ser sumisos y otros a tomar el liderazgo, a ser personas instituyentes, o bien enfocándolo a la práctica de la lectura, leer o no leer. La ideología, entonces, determina el papel social que juega el sujeto dentro de la institución.

Es importante tomar en cuenta todos los conceptos que aportan los diferentes teóricos sobre el concepto de institución, pues ello nos permitirá entender los establecimientos (educativos o no educativos) a partir del análisis de los sistemas de relaciones, de la forma de organización, del tipo de estructura, de las formas de dominación y control, de los significados que van construyendo los individuos y sujetos a lo largo del trance en la institución. Las instituciones son un pilar y base para analizar la lectura desde las prácticas, pues es en las instituciones donde se gesta, se subjetiva y objetiva la cultura, el *habitus*, la ideología. Las instituciones familia, escuela, sociedad, son las que marcan la pauta a los agentes sociales para hacer o dejar de hacer ciertas cosas, ciertas prácticas institucionalmente introyectadas.

## 2. Identidad, sujeto y subjetividad en la práctica de la lectura

Para Foucault (2005), la subjetividad no es única. Cada época tiene un modo histórico de subjetivación. Porque en cada noción de subjetividad se articulan las distribuciones de poder político que se corresponden al momento histórico en que se construyeron. La subjetividad es el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo, pero esa experiencia no

es igual para todos, es la experiencia del particular mundo en el que se vive. En cada momento histórico, los individuos van construyendo diferentes formas de subjetividad. De esta manera la lectura representa una experiencia que el sujeto hace de sí mismo y evoca prácticas de lectura a partir del particular mundo en el que vive. En este escenario, la subjetividad es un factor que influye en la manera en que el sujeto percibe, siente, experimenta, significa, etc., las prácticas de lectura. Cada sujeto tendrá pues una visión y una perspectiva diferente sobre la lectura en un momento histórico dado.

Si la lectura se forjara como forma de vida, el sujeto estaría comprometido e inmerso en un ambiente donde circule el periódico, se lea en voz alta, donde además se lean cuentos, se comenten diversos artículos de revistas, etc. Las instituciones, como las entiende Lapassade (1977), son sistemas de reglas que van determinando en buena medida la construcción de sujetos como sujetos lectores, como sujetos que mantienen relaciones sociales en torno a la práctica de la lectura, sujetos que gestan prácticas de lectores precederos o efímeros, o bien gestores de prácticas donde la lectura es una forma de entender el entorno y el mundo. Las instituciones familia, escuela, club, o cualquier otro grupo, juegan un papel fundamental en la formación de subjetividades que llevan a los alumnos a aprehenderse de la lectura como su mundo y de formar esa idea de mundo.

La lectura moldea subjetividades, la subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos (Ramírez, 2005a). Desde las prácticas de lectura se pueden configurar dos visiones subjetivas respecto al mundo: la de las personas analfabetas, que se limitan a definirlo a partir de las propias experiencias, y la de las personas letradas que lo definen a partir de muchas perspectivas, a partir de una subjetividad forjada en la lectura y que además se sigue formando para acercarse a la lectura como elemento para entenderse y entender el mundo. Así, la lectura como idea de mundo en el sujeto lo encamina a concebirla, precisamente, como su mundo, como una forma de vida que además le permite adoptar una visión frente al mundo social, político, cultural, natural.

Raymundo Mier (2003) argumenta que la noción de subjetividad corre una suerte equívoca: se ofrecía al mismo tiempo como razón y como crepúsculo, como referencia última del conocimiento y como bru-

ma. Es complejo entonces definir a cabalidad el término. Las corrientes contemporáneas ponen en juego una multiplicidad de reflexiones y conceptos que involucran de manera diversa, incluso antagónica, la noción de subjetividad. Para realizar una verdadera dilucidación sobre el concepto de subjetividad es necesario remitirnos a sus fuentes teóricas.

No existe una definición unívoca de este término; hay diferentes visiones sobre él. Es conveniente concebir la subjetividad como el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad y, específicamente, con la lectura. Para el sujeto lector, todo este conjunto serían los significados que lo llevan a leer y lo que la interacción con la lectura le significa en relación con la realidad que vive.

La identidad es un elemento inherente a la subjetividad. Raymundo Mier (2003) menciona que existen diversas maneras de definir la identidad; por un lado, se puede apreciar como uno de los rasgos esenciales del ser, y por el otro, apoyándose de otras posturas filosóficas, se afirma que es precisamente la posibilidad de variación y modificación (es decir, la ausencia de identidad) la que caracteriza el verdadero ser. Son dos posturas contradictorias; sin embargo, son parte de un proceso histórico social que agrega, quita o contradice lo que se estipula de ciertos conceptos. Así como la identidad de los sujetos cambia, también cambia el significado que se le otorga para definirla.

El tema de la identidad cobra relevancia, pues es a partir de esta categoría analítica que se pueden estructurar preguntas como ¿quién soy?, y ¿quién soy frente al otro? (¿Quién soy como lector? ¿quién soy frente al otro como lector?). Sin duda, argumenta Mier (2003), somos en razón de nuestra historia, nuestras prácticas (en este contexto, somos lectores a partir de nuestras prácticas de lectura) y del significado colectivo que éstas adquieren; estas evidencias se reflejan en las formas de hacer, de hablar, de pensar, de concebir el mundo, de organizar sus vidas en espacios y tiempos.

Abordar la subjetividad permite identificar las representaciones, las fantasías, el deseo, el inconsciente que lleva al sujeto a leer; con el objetivo de analizar e interpretar los elementos subjetivos que están presentes en la práctica de la lectura; asimismo, reconocer el sentido y significado que le dan a la lectura los sujetos. Es preciso reconocer que la subjetividad se “construye a partir de la vinculación con las significaciones imagi-

narias sociales y el orden simbólico cultural, que permite otorgar sentido a lo real” (Ramírez, 2005b, p. 1). En la cotidianidad, usamos el término sujeto al igual que el de persona o individuo; sin embargo, cada cual tiene su tesis, densidad y especificidad, y es de suma importancia para las investigaciones educativas tener claridad al respecto.

Beatriz Ramírez (2005b) sostiene que el término individuo alude a un organismo conformado como una unidad resultante de la suma total de las células, tejidos, aparatos y sistemas que, organizados en funciones preestablecidas, constituyen un ser vivo cuyas características lo dotan de una singularidad. Persona es todo ser humano, por el hecho de serlo, considerado como un ser moral, dotado de derechos; no puede ser tratado como cosa; la persona es la forma en que el sujeto se presenta ante los otros, es la máscara con que se actúa. El sujeto, por su parte, es más complejo, es la criatura engendrada por la acción de la estructura específica sobre un cierto sustrato o soporte; efecto de la estructura anterior y fundante de su existencia. Sin las estructuras, no existiría en tanto sujeto. Ramírez (2005b) comenta que la concepción de sujeto de la que habla Lacan conlleva la idea de sujeción a una estructura.

Es preciso reconocer que la apuesta de las ciencias humanas es la de la objetividad. Se trata en ellas de imitar el modelo de las ciencias naturales, y por ello el hombre se considera desde la pretensión de reducirlo a objeto de conocimiento. Sin embargo, lo que va a caracterizar la indagación filosófica es el intento de mantenerlo en su carácter de sujeto, recordando una y otra vez que la simplificación reduccionista del mismo, que caracteriza el enfoque científico, no agota todas las dimensiones que nos constituyen, y por tanto, no deberían presumir que sus resultados nos dicen lo que es realmente el hombre, dado que su objeto de estudio nunca ha sido ni podrá ser el hombre como tal, sino el hombre en tanto tal o cual aspecto, es decir, una falsificación (necesaria para adaptarse al método científico). No atender suficientemente este aspecto ha provocado a menudo caer en los excesos de pretender explicar totalmente al hombre, magnificando la importancia de algún tal o cual aspecto particular: creer que se puede explicar completamente al hombre reduciéndolo a sus condiciones socioeconómicas, o sus pulsiones naturales, o su código genético, su ambiente cultural, etc. Estos párrafos intentan explicar la lectura a partir de las prácticas del sujeto, y no del proceso en sí. El proceso sólo se explica desde un punto científico y objetivo —esta idea de ver el proceso desde un punto de vista cuantitativo y objetivo queda descartada en el

análisis institucional—, ya que para los teóricos de estas temáticas los procesos no siempre atienden condiciones científicas u objetivas. Dilucidar la lectura desde la dimensión de prácticas, nos obliga a ver a los humanos no como individuos ni como personas, sino más bien como sujetos; de esta manera no se agotan las dimensiones y no se parcela la lectura a manera de proceso mental biológico; al contrario, se abre un abanico que permite el análisis de las prácticas de lectura del sujeto a partir de una explicación social, cultural, política y económica. Desde una perspectiva cultural la lectura se resignifica, adquiere nuevas representaciones y significaciones.

Los sujetos están constituidos por las estructuras y a la vez se convierten en soporte. La subjetividad de un sujeto se constituye a partir de los otros con quienes se identifica y a quienes toma como modelos o como objetos de amor, los interioriza, y los hace formar parte de sus instancias. Cabe señalar que ese otro no es precisamente una persona, sino un lugar organizado en forma de red. Así, la identidad del sujeto depende del reconocimiento del otro, otro que también es sujeto. La red de relaciones simbólicas es el otro, el otro visto como la práctica lectora (Ramírez, 2005b). Es preciso analizar cómo el sujeto subjetiva la lectura (la subjetivación se conforma y ordena a partir de la relación con los otros) y cómo la objetiva; es decir, cómo el individuo se constituye y reconoce como sujeto lector; y cómo se muestra o se revela ante la realidad. Será preciso, entonces, retomar los modos de subjetivación, o como Foucault los llama: “prácticas divisorias” (citado por Marulanda, 2007), las cuales aseveran que el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano; los criminales y los buenos chicos; el lector y el no lector. Foucault también estudia los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos. Por ejemplo: cómo los hombres han aprendido a reconocerse como sujetos de la sexualidad. La pertinencia de retomarlos se da debido a la importancia de retomar cómo los hombres han aprendido a reconocerse como sujetos lectores.

El sujeto, la subjetividad y la institución son elementos que permiten entender el fenómeno de la práctica de la lectura desde una perspectiva cultural.

### 3. *Habitus*, práctica, cultura e ideología de la lectura

La institución y el sujeto, así como la subjetividad e ideología, dan cuenta de la categoría del *habitus* creada por Bourdieu (Alonso, Criado y Pestaña, 2004). Esta categoría permite entender con profundidad el porqué de ciertas prácticas sociales. El *habitus*, representa una categoría de análisis. Al hablar de *habitus*, necesariamente se tiene que hablar de campo y capital, puesto que el *habitus* es puente entre estos conceptos, que no están aislados, sino íntimamente relacionados; resultan concomitantes.

Bourdieu (1995) ha demostrado que hay tres clases fundamentales de capital: el económico, el cultural y el social. A estas tres formas hay que añadir el capital simbólico que es la modalidad adoptada por una u otra de dichas especies cuando es captada a través de las categorías de percepción que reconocen su lógica específica. El capital social es la suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que éstos poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados; esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar. Hay que admitir que el capital puede revestir una diversidad de formas, si se quiere explicar la estructura y dinámica de los grupos de sujetos al realizar prácticas de lectura; es necesario considerar la especie particular de capital social que constituye el capital cultural. Así pues, existen tres tipos de capital: capital económico, que son los bienes objetivables; capital cultural, que es heredado socialmente y es apto para institucionalizarse en títulos académicos; y capital social, que es la red de relaciones que puede ser movilizada por un agente social; en la medida en que éstas tres formas de capital son representadas, es decir, captadas, elaboradas por los esquemas del *habitus*, constituyen el capital simbólico.

La imbricación entre el capital cultural y capital social se efectúa a partir de su dimensión simbólica y las formas de socialización y convivencia. La relación entre capital cultural y social de una persona o grupo de personas cobra sentido en tanto que el espacio social delimita simultáneamente el espacio de relaciones de fuerza, de diferencias de potencial dependientes de la posición ocupada objetivamente (volumen y estructura del capital, trayectoria) y un espacio de luchas de tomas de posición (prácticas y representaciones), que riñen por imponer la definición legítima de las situaciones y que además dependen de las disposiciones incorporadas por los agentes entremetidos (Vázquez, 2002). De ahí que el sujeto lector

se constituye como tal de acuerdo con las formas de socialización y convivencia que tiene con la lectura y con los demás agentes en un espacio y situación de lectura determinada. El sujeto delimita una práctica de lectura cuando el volumen, la estructura y la trayectoria de sus distintas clases de capital configuran una disposición para que el sujeto lea.

Bourdieu utiliza la palabra *habitus* para evitar los vocablos hábito y costumbre, entendidos éstos como un sentido práctico que se construye y no como la costumbre repetitiva y mecánica. La noción de *habitus* implica una relación activa y creadora con el mundo que se revela bajo acciones humanas que no son reacciones instantáneas a estímulos. Dicha noción muestra cómo es que la más insignificante reacción de una persona ante otra está preñada de la historia de ambas, así como de su relación. La práctica de lectura que manifiestan los sujetos, en un contexto dado, constituye una práctica permeada en cierta forma de toda la historia y de todas las tradiciones que conforman al sujeto en un entorno específico. Para entender las prácticas de lectura hay que tener una idea clara del *habitus* por el cual los individuos están fecundados; de igual manera, la persona que desee explicar la práctica, deberá considerar su historia. Se define el *habitus* a partir de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. El *habitus* genera un orden y la obediencia a reglas (Vázquez, 2002, p. 70).

Cada contexto escolar y cada comunidad tienen condiciones particulares y muy específicas; no se pueden hacer generalizaciones apresuradas, pero sí es factible, a partir de algunos casos concretos, ubicar, aunque a manera de hipótesis, condicionantes que hacen que las prácticas de lectura sigan siendo una de las asignaturas pendientes en la educación básica. Desde tal perspectiva, no es posible comprender las prácticas de lectura de un sujeto, si se desconocen las condiciones, institucionales, comunitarias, sociales, de producción y realización del *habitus* que las originan. Las instituciones, desde la perspectiva de Lapassade (1977), se conciben como grupos sociales oficiales, empresas, escuelas, sindicatos y los sistemas de reglas que determinan la vida de estos grupos. Las instituciones son un conjunto de actos o ideas completamente instituidos que los hombres encuentran delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida. Lo comunitario y social, el “*habitus* racional” (Bourdieu, 1995), es la condición previa de una práctica cultural ajustada, adaptada y atinada; no

puede construirse ni desarrollarse sino cuando existen ciertas condiciones de posibilidad, en particular culturales, y que la conducta racional cuya posibilidad determina a priori es el producto de una particular condición cultural y social, definida por la posesión de la cantidad mínima de capital cultural. La lectura como práctica, en este contexto, no la determina el espacio escolar, sino que viene precedida de las condiciones y posibilidades culturales familiares.

El *habitus* racional se instaure como una conciencia reflexiva que constituye el sentido práctico como un objeto de análisis. Si se desea formar lectores, la lectura tiene que ser vista como una práctica cultural; para ello tienen que existir condiciones de posibilidad culturales, políticas, económicas y sociales; se tiene que instaurar en las escuelas, los hogares y en la misma sociedad un *habitus* racional lector. Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal y lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada que posteriormente se objetiva en distintas prácticas. Tanto en el plano personal e individual, no dejamos de ser sujetos construidos socialmente, construcción dada por la relación social. Argumenta Bourdieu (1995) que el objeto de la ciencia social es la relación entre dos realizaciones de la acción histórica, así como el juego de interiorización de las estructuras sociales en movimiento que conforman tipos específicos de subjetividad. Tales tipos de subjetividad se articulan en una doble relación entre *habitus* construidos, sistemas perdurables y dinámicos, esquemas de percepción, apreciación y acción; todos estos elementos resultan de la institucionalización de lo social y de los campos y sistemas de relaciones objetivas. De esta relación surgen las prácticas sociales. La necesidad de instaurar prácticas sociales de lectura se justifica y la justifica el propio sistema educativo cuando vislumbra a la sociedad como un conjunto de personas que carecen de hábitos y costumbres de lectura. Parece que las instituciones familiares y educativas ya no instituyen la lectura como una forma de acceder al mundo y a la vida misma.

Es prioritario entender las prácticas sociales de lectura, desde lo que Bourdieu precisa como la “doble y oscura relación” entre el *habitus* y el campo, y cómo funciona dicha relación. La relación entre el *habitus* y el campo es una relación de condicionamiento: el campo estructura el *habitus*. Si bien también es una relación de conocimiento o construcción cognoscitiva: el *habitus* contribuye a construir el campo como mundo significativo, pero las estructuras del *habitus* recrean la experiencia pri-

maria del campo (1995, p. 88). La práctica de la lectura, como parte del *habitus* social, depende de la estructura y soporte que le otorgue el campo. El campo en tanto mundo significativo dotado de sentido permite que el sujeto se establezca como un jugador legítimo dentro de determinado juego social; en el caso de la lectura, el campo socioeducativo no valida ni legitima la lectura como una práctica que otorgue prestigio o estatus a los jugadores sociales, lo cual contribuye a que no haya un *habitus* lector afianzado en los sujetos. El *habitus* es, así, una incorporación de lo social y se desenvuelve en el campo donde habita. Si alguien se atreviera a afirmar que los niños y adolescentes de determinada región no son lectores, y quisiera proponer alternativas para que dichas personas lean, tendría que escudriñar en el campo —desde la definición que proporciona Bourdieu— para poder entender el significado y valía que se le está otorgando a la lectura. Según la encuesta nacional de lectura del Conaculta (2006), la lectura en la sociedad mexicana sigue siendo una actividad superflua; en el mejor de los casos, se le considera un instrumento laboral o académico.

La noción de *habitus* puede explicar el hecho de que sin ser propiamente racionales (es decir, sin organizar sus conductas a fin de maximizar el rendimiento de los recursos de que disponen, sin hacer combinaciones, planes o proyectos), los agentes sociales sean razonables y no insensatos. Cuando el sujeto lee, lo hace para entender el mundo y todo lo que éste implica, y concientizar sobre la manera en que puede intervenir en él; lleva la práctica de la lectura de una manera racional pero a la vez como una práctica inconsciente.

En el ámbito académico, la lectura es inducida a partir de prácticas instrumentales; es vista como medio y no como fin, como medio para adquirir conocimientos o como entretenimiento; siendo los fines de la lectura diversos, dado que la misma lectura es múltiple y plural. Por tanto, la lectura como instrumento adquiere un carácter limitado al excluir las demás posibilidades y sentidos de una práctica tan rica y variada. En este contexto la categoría de *habitus* permite identificar la racionalidad del sujeto al practicar la lectura; lo hace sin organizar sus conductas, sin hacer planes o proyectos. Hay un *habitus* en torno a la lectura que podría denominarse analfabetismo funcional, que manifiesta que se lee poco, se lee mal, y no sólo con prácticas instrumentales, sino también bastante artificiales porque se desconecta la lectura del contexto y del mundo de la vida.

Una de las razones por las cuales no se puede prescindir de la noción de *habitus* es porque, en efecto, permite entender y explicar la constancia de las disposiciones, gustos y preferencias de la lectura como práctica cultural. Al respecto, menciona Vázquez (2002), la noción de *habitus* hace inteligibles las acciones sin explicarlas a partir de motivos psicológicos individuales ni derivarlas de leyes estructurales inconscientes. El *habitus* es social; la probabilidad de que un niño lea a partir de determinada visión de la lectura (instrumental, como mundo de vida, visión ética y política o ahistórica) depende del origen social. Pero, además, el *habitus* es también social porque esas conductas obedecen a un *ethos* de clase engendrado a través de una experiencia histórica colectiva; un sentido colectivo del ámbito de lo objetivamente posible; aunado a esto, la lectura es una práctica sujeta a las vicisitudes y transformaciones espaciotemporales. También el *habitus* es producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Tanto Bourdieu (1995), Vázquez (2002) y Alonso (2004), coinciden en que la mayoría de las personas están estadísticamente destinadas a encontrar circunstancias similares, las cuales originalmente moldearon su *habitus* (aunque esto no es determinista, dado que hay sujetos que transgreden la conformación de su *habitus* inmediato). Consecuentemente, el sujeto está condicionado a vivir experiencias que vendrán a reforzar sus disposiciones. En ese sentido, todos los estímulos y experiencias condicionantes son, en todo momento, percibidos a través de las categorías ya construidas por las experiencias previas. De esta manera, cualquier persona tendrá prácticas sociales concretas (en este caso la lectura) permeadas por otras anteriores, lo cual deja claro que la práctica de la lectura que se realice en determinado periodo de vida, indudablemente estará impregnada y se definirá por otras que le anteceden; es así que el *habitus* es remanente de la práctica. Un remanente no mecánico.

Sin embargo, Bourdieu (1995) considera que el *habitus* se revela solamente en relación con una situación determinada, y es menester concebirlo como una especie de resorte en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas; en virtud de lo anterior, se puede señalar que el *habitus* es una noción plástica. En el caso de las prácticas de lectura de una comunidad rural, por ejemplo, en la que los habitantes no tienen esta práctica interiorizada, se podría suponer que los niños na-

tivos tampoco la tendrán; no obstante, se pueden producir conductas diametralmente opuestas de acuerdo con los estímulos y la estructura del campo educación o campo familia. En este aspecto, Vázquez (2002) afirma que para la práctica de lectura, los estímulos no existen en su verdad objetiva de detonantes condicionales y convencionales; sólo actúan a condición de reencontrar a los agentes ya condicionados para reconocerlos. Aunque esto no es un proceso fijo y estático, el reconocimiento no se da de la misma forma. La práctica es, pues, producto de un *habitus* que, en sí mismo, en el resultado de la incorporación de las regularidades y tendencias inmanentes de un mundo socialmente construido, que contiene en sí una anticipación de estas tendencias y regularidades.

Por otro lado, Bourdieu (1995) asevera que el *habitus*, como estructura estructurante o estructurada, introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados de la incorporación de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico, político, moral y comunitario de las generaciones sucesivas. Siguiendo el rastro de la teoría sobre *habitus* que expone Bourdieu, Vázquez (2002) reconoce que es una fuerza formadora y conformadora de estructuras. Es, además, cultura interiorizada, incorporada, asimilada, adoptada y adaptada. Es así que la lectura, como cultura, puede crear y formar sujetos lectores, puede formar y conformar estructuras en determinado campo propicio para generar prácticas de lectura.

Las prácticas de lectura de los individuos están sujetas a la estructuración, interrelación y trayectoria de los distintos capitales. Bourdieu (1995) explica que un capital o una especie de capital es el factor eficiente en un campo dado, como un arma y como una apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia; por tanto, existir en un determinado campo. Para realizar un estudio relevante sobre las prácticas de lectura es preciso determinar qué es el campo, cuáles son sus límites, qué tipos de capital operan en él, dentro de qué límites se resienten sus efectos. Es menester entender que las relaciones de fuerza entre los jugadores definen la estructura del campo, las estrategias de juego, sus jugadas, al mismo tiempo que la conformación de la estructura del capital (Bourdieu, 1995, p. 65).

En tal contexto, las estrategias del sujeto lector y todo lo que define su práctica dependen, de hecho, no sólo del volumen y de la estructura de su capital en el momento considerado y de las posibilidades de llevar a cabo la práctica que aquéllas le aseguran, sino también de la evolución en

el tiempo del volumen y la estructura de su capital, es decir, de su trayectoria social y del *habitus*. El capital estaría entonces definiendo las prácticas de lectura de los sujetos en determinado campo. Los habitantes de una comunidad urbana, semiurbana o rural, generan prácticas de lectura de acuerdo con los capitales sociales, culturales, económicos y simbólicos que poseen y que ponen en juego. Entonces se puede afirmar que tener mucho dinero, o ser pariente de una persona letrada, o ser poseedor de una “alta cultura” no significaría de ninguna manera que el sujeto de manera automática fuese lector.

El *habitus* es pues cultura interiorizada, incorporada e incluso institucionalizada u objetivada.<sup>3</sup> El *habitus* como capital cultural, en su estado interiorizado o incorporado, puede ser heredado, pero ese patrimonio, a diferencia del capital económico, no se transmite por delegación, sino a través de un proceso de formación. Es posible legar una colección de libros sobre literatura del mismo modo que una finca, pero las disposiciones necesarias para consumir esos bienes, para satisfacerse con su uso, no pueden ser delegadas al modo de una mercancía. En tal sentido, las políticas sobre lectura, como por ejemplo, *México hacia un país de lectores* (Conaculta, 2004), *Programa Nacional de Lectura* (SEP, 2001), *18 para las 18* (FCE, 2010), ignoran que hace falta una incorporación de este capital cultural; no basta con surtir de libros a las escuelas de educación básica o media para fomentar la lectura; se debe garantizar que los niños y adolescentes accedan a estos materiales y que además accedan de una forma didáctica.

Es necesario formar maestros y padres de familia críticos y reflexivos de la lectura, para que ellos a su vez inicien un proceso de formación en niños y jóvenes. Hay que reconocer también que el conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, libros, objetos labrados, y en particular, todos aquellos que forman parte del ambiente natal, ejercen, por su sola existencia, un efecto educativo. Por ello creo que la acción del Programa Nacional de Lectura, destinada a nutrir las bibliotecas escolares y el aula, vislumbrada como remedio para fomentar la lectura, ha sido una buena medida, pero sus efectos se verán a largo plazo, siempre y cuando se garantice que los libros lleguen a las escuelas de educación básica, y así por lo menos formen parte del ambiente natal de los alumnos.

<sup>3</sup> El *habitus* es cultura, y el capital cultural, según Bourdieu, existe bajo tres formas: en estado interiorizado o incorporado, en estado institucionalizado o en estado objetivado, como bienes culturales.

Debemos considerar entonces que el capital cultural incorporado bajo la forma de disposiciones adquiridas es un requisito necesario para poder disfrutar del capital social objetivado en bienes (libros). La adquisición material de estos bienes requiere capital económico (lo cual ya está proporcionado por las autoridades educativas, o por lo menos eso es lo que manejan los discursos oficiales), pero la apropiación simbólica de los mismos exigen ciertas disposiciones, ciertos *habitus*, un capital cultural incorporado.

Atendiendo a estas teorías, se puede justificar la necesidad del desarrollo y aplicación de políticas de formación docente con el exclusivo fin de formar a los maestros de educación básica como sujetos críticos y reflexivos ante estos temas de prácticas de lectura, pero es necesario no hacerlo a medias. El Sistema Educativo Mexicano (SEM) en el año 2010 consideró varios temas como prioridad educativa nacional, entre ellos el tema de “la competencia lectora”; sin embargo, la experiencia docente en educación básica asegura que no hay evidencias palpables de que el SEM o la Secretaría de Educación y Cultura estén proporcionando material a los docentes que les permitan entender y comprender este enfoque de la competencia lectora (SEP, 2010a). Cómo desarrollar prácticas de lectura si este tema no es comprendido a cabalidad; los mismos docentes no han sido formados como sujetos lectores.

Esta circunstancia cambia el modo de ser de la cultura; ésta no es sólo un código común sino también un *modus operandi* (manera especial de actuar o trabajar para alcanzar el fin propuesto). En el caso de los alumnos, padres de familia y docentes, se está ante ciertos modos de proceder forjados por la institución escolar y familiar. Las prácticas son entendidas exclusivamente en términos de relaciones simbólicas o como resolución de problemas cognitivos, poniendo entre paréntesis las funciones académicas que se cumplen en contextos históricos específicos.

Se entiende por acción o práctica, no la ejecución de reglas fijas, o la reacción mecánica a los estímulos procedentes del entorno social. Tampoco se considera la práctica como el resultado del libre arbitrio creador (de la voluntad no gobernada por la razón, sino por apetito o capricho). Es el producto de la relación dialéctica entre la situación y el *habitus*, y éste consiste en un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz flexible de percepciones, apreciaciones y acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, en este caso el

de leer. Los sujetos lectores constituidos son el resultado de las disposiciones, acciones y prácticas que han realizado en torno a la experiencia lectora, y no lo son por el simple hecho de ejecutar la lectura como una regla escolar o instrumental.

El hecho de que en idénticas situaciones los agentes puedan responder de modo distinto tiene que ver con este papel mediador del *habitus*, que funciona engendrando estrategias para hacer frente a coyunturas imprevistas. Por ello, los sujetos no ejecutan prácticas de lectura idénticas, aunque las condiciones sean las mismas para todos. Por otro lado, las condiciones de existencia semejante tienden a generar *habitus* semejantes, de modo que al encontrarse se produce entre sus acciones una armonización sin reflexión; de esta forma se entiende que en espacios escolares o familiares donde se propicien experiencias y condiciones de lectura, se estará generando un *habitus* de lectura. Funciona como un “sentido práctico”, inventando soluciones a la nueva situación mediante los esquemas duraderos adquiridos en un tiempo anterior, poniendo en liza una espontaneidad sin conciencia ni voluntad.

El *habitus* no opera siempre igual, como una esencia idéntica a sí misma; tampoco es una continua acción de novedades, afirma Vázquez (2002); el *habitus* es un *ars inveniendi*, un principio de improvisaciones reguladas, no de reproducciones mecánicas. Es así que para que los sujetos vean la lectura como una práctica (pensando en todo lo que ello implica), el sujeto no se tiene que limitar a leer bajo una perspectiva mecánica o eficientista. El nuevo modelo que está operando en educación básica, que se centra en el trabajo por competencias, aborda de manera precisa el concepto de “sentido práctico”.

La dimensión de *habitus* como “sentido práctico”. Bourdieu lo compara con el “sentido del juego”, como cuando se dice en el fútbol que un mediocampista tiene una gran visión del juego; es decir, una notable capacidad de improvisar, de crear sobre la marcha, sin reflexión, sin deliberación, empeñando su *habitus*, las disposiciones que ha adquirido a lo largo de una prolongada familiarización con el juego (Vázquez, 2002, p. 84).

El *habitus* se podría equiparar con las competencias (como modelo de trabajo educativo) y con un “sentido práctico”, inventando soluciones a la nueva situación mediante los esquemas duraderos adquiridos en un tiempo anterior. Según Perrenoud (2008) un enfoque por competencias

precisa el lugar que ocupan los saberes erúditos o no en la acción: éstos constituyen recursos a menudo determinantes para identificar y resolver problemas, preparar y tomar decisiones. Sólo son válidos si están disponibles en el momento adecuado y logran entrar en fase con la situación. No se trata de exponer sabiamente, con toda tranquilidad, todo lo que se habría podido hacer, reflexionando calmadamente, recordando de manera metódica los conocimientos olvidados y consultando gruesos libros, sino de decidir en las condiciones efectivas de la acción, con informaciones incompletas, a veces urgentemente o bajo estrés. Es decir, se antepone el *habitus* como un principio de improvisaciones reguladas, no de reproducciones mecánicas.

La práctica, el *habitus* y las competencias educativas tienen relación cuando un egresado de educación básica cumple con las competencias para la vida y el perfil de egreso de la educación básica y se presenta ante la sociedad como alguien competente; el *habitus* y las prácticas estarían determinando las competencias (SEP, 2009b). Es necesario precisar el sentido práctico del *habitus* y el sentido pragmático de la competencia; se entiende pues que las competencias exigen una lucha entre el sujeto y el ambiente que los rodea, y es ahí cuando las teorías y los datos adquieren relevancia.

El sujeto social no únicamente se apropia de competencias en el ámbito académico, como lo exponen documentos oficiales, sino que el ambiente familiar tiene un papel importante en la consolidación del *habitus*, la práctica y la competencia. Entonces la escuela no determina las prácticas de lectura de los sujetos, y tampoco puede tomar al sujeto como una *tabula rasa* que está dispuesto a mecanizar las prácticas de lectura que le impone la escuela; el sujeto evoca experiencias primarias para consolidar nuevas formas de lectura o nuevas visiones sobre la práctica de la lectura, este es el sentido práctico del *habitus*. Las competencias son instrumentales, donde las competencias genéricas y específicas se construyen como un repertorio de soluciones técnicas a problemas prácticos concretos, donde se sustituye la pertinencia social por la eficacia (Garagorri, 2007).

#### 4. La práctica de la lectura como competencia

Cabe mencionar que la educación por competencias se presenta de forma muy limitada. En México, se ve como una alternativa para generar

capital económico, descuidando de esta manera el capital cultural. Para los documentos oficiales y para los sujetos de la educación, el enfoque por competencias únicamente significa capital humano; se considera capital humano la acumulación de inversiones anteriores en educación, formación en el trabajo, salud y otros factores que permiten aumentar la productividad, es decir, personas bien capacitadas para desempeñar tal o cual tarea por un fin económico. Contrariamente a esta situación, en Europa el enfoque por competencias en el ámbito educativo no prioriza en el capital económico; privilegia la producción cultural, la cual posteriormente adquirirá forma de capital económico. Esta situación ha provocado que en América Latina los profesionales de la educación limiten el enfoque por competencias sólo a la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y valores por un fin meramente instrumental y capitalista. Por lo tanto los mexicanos nos volvemos maquiladores de conocimiento.

Consecuentemente, la perspectiva del modelo de competencias que ha adoptado la Secretaría de Educación Pública genera un modelo de lectura instrumental que deja fuera las dimensiones lúdicas, afectivas, mundanas de la experiencia lectora (SEP, 2010b). El discurso oficial legitimado en planes y programas de estudio de la educación básica gestado en los primeros cuatro años del siglo, deja ver claramente esta situación al argumentar que el desafío presente en la reforma integral de los tres niveles de educación básica —preescolar, secundaria y primaria—, es formar lectores y escritores competentes (SEP, 2004, 2006, 2009b). Esto implica no sólo trascender la idea de que es suficiente que los alumnos descifren el sistema de escritura, sino consiste en formar lectores capaces de elegir el material adecuado para la información que requieren en una situación específica. Se evidencia, pues, el sentido pragmático de la competencia y el sentido instrumental.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009b) consideran que las competencias replantean la educación a partir de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico; en este sentido el asunto de la lectura es de habilidades y destrezas que llevan a la competencia de leer; “hay que ser lectores competitivos” dentro de la globalidad económica que se ha trasladado a la educación y a la cultura, y que termina con la noción de la gratuidad y la felicidad de leer. El enfoque por competencias incuestionablemente tiene muchas bondades, ya que si se concibe la lectura como “competencia” o práctica en todo su esplendor, el

lector no sólo será un buen lector que gusta de la buena lectura y es selectivo y culto, sino que hará de la lectura algo suyo, y esta condición lo pone como sujeto en actitud de resolver problemas de la vida y que a la vez construye su existencia en términos cualitativamente superiores.

Desde esta óptica, sería erróneo pensar que la comprensión lectora por sí misma nos hace amar los libros; sin que sea una verdad absoluta, se podría sugerir que es la lectura como gusto la que nos hace comprenderlos y comprender mejor la realidad y al prójimo. Es por ello que la visión que se tiene de competencias, por ser un modelo relativamente nuevo, es aún limitada, reduce la competencia lectora a la comprensión lectora. Hablar de *habitus* y prácticas, remite necesariamente a abordar la cultura más allá de la cultura laboral o empresarial, visión a la que nos pretende remitir el modelo de las competencias. El *habitus*, es cultura, es una subjetividad socializada, y en ese sentido es necesario definirla como un agente de formación, transformación y cambio.

Abordar la lectura desde la cultura dará parte de su totalidad sociológica. Las formas de apropiación del “capital lector” se articulan desde la relación material con los libros: la posesión o no de un acervo de libros, la forma y los lugares de colocación, el volumen ocupado por el libro-objeto en el universo doméstico y la gestualidad de la lectura son, asimismo, indicadores no sólo material del libro sino también de su carácter ideológico y social; el *habitus* lector es así cultura objetivada, o como lo llamaría Bourdieu, capital cultural objetivado, el cual no puede heredarse como se hereda una finca o un bien material. Para que este capital cultural sea heredado se tienen que poner en liza las condiciones propias que den pie a un “capital lector”.

El término cultura desempeña un papel importante en el análisis y comprensión de las prácticas de lectura; la necesidad de definirla es imperiosa. El antropólogo Edwar B. Tylor es uno de los primeros en definir el término cultura; la define como “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto a miembro de una sociedad” (referido por Pérez, 2004, p. 13); la definición se asemeja a la que proporcionan algunos diccionarios o enciclopedias; éstos la conceptualizan como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, en grupo social. La cultura aparece como el contexto simbólico, por ello se recalca la capacidad de simbolización e interpretación del mundo. Pérez

argumenta que cada persona posee raíces culturales ligadas a la herencia, a la memoria étnica, constituida por estructuras, funciones y símbolos, transmitida de generación en generación por largos procesos de socialización. Es necesario reconocer que el contexto cultural que potencia tanto como restringe las posibilidades de desarrollo del individuo, ha mutado sustancialmente y de forma acelerada en las últimas décadas para mostrar su naturaleza flexible, compleja, incierta, plural y diversificada. Indudablemente, el individuo de las sociedades de finales del siglo xx ha ampliado de manera asombrosa sus horizontes, recursos y expectativas culturales. Para que se desarrollen sujetos lectores tienen que darse largos procesos de socialización con la lectura de generación en generación. La lectura se legitima como una práctica a partir de la cultura que potencia y restringe a la vez las condiciones sociales de la lectura.

Las prácticas de lectura se entienden, desde la cultura, como productos simbólicos forjados en las interacciones humanas de un grupo social, es decir, el conjunto de significados, expectativas y comportamientos; si arraigan y perviven es porque manifiestan cierto grado de funcionalidad para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas del entorno.

En nuestro contexto actual, si la práctica de la lectura, como práctica, no resulta funcional para satisfacer necesidades en lo económico y social, no tendrá significado para los sujetos. En la cultura escolar, la lectura cobra significado solamente cuando se utiliza para abordar determinado contenido y cumplir con una tarea académica específica; en la cultura familiar, laboral o social, la lectura cobra sentido cuando se obtiene un incentivo por ello, generalmente uno económico. Afirma Geertz (1987) que existe una interdependencia y a la vez una autonomía entre la cultura y la estructura social, al considerar la cultura como tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción, y definir la estructura social como la forma que toma la acción, como la red de relaciones sociales actualmente existente. En tanto red de significados, la cultura interrelaciona a los sujetos con la lectura en tanto práctica situada en un contexto estructurado socialmente.

En tal contexto, tanto Geertz como Bourdieu coinciden en que la cultura es un sistema de percepción, es decir, una apreciación de significados de símbolos creados por el hombre. La lectura que es reproducida en la escuela o en el medio familiar, la capta los esquemas del *habitus*, lo cual la constituye como un determinado capital simbólico, que forma a su vez un sujeto lector, poco lector o no lector.

Las producciones simbólicas no pueden entenderse sólo como producciones materiales; por ello, afirma Geertz, la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico, que requiere constante interpretación. “El mismo hecho de pensarla y repensarla, de cuestionarla o compartirla supone su enriquecimiento y modificación. Su carácter reflexivo implica su naturaleza cambiante, su identidad autoconstructiva, su dimensión creativa y poética” (citado por Pérez, 2004, p. 15). Este aspecto reflexivo es crucial para la interpretación de los asuntos humanos, como la práctica de la lectura, porque el acto de leer es un acto simbólico, una construcción humana.

Bourdieu explica la cultura como un sistema simbólico; lo simbólico se compone de significados. La lectura tiene un significado para los sujetos; los significados se objetivan en comportamientos, rituales que forman la dermis y epidermis del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la intervención de los agentes. La idea de lectura que tienen docentes y alumnos de educación básica obedece al sistema simbólico del cual son partícipes y copartícipes; se ha concebido la lectura, tradicionalmente, a partir de un proceso de decodificación; este significado adquirido en la escuela es objetivado más tarde en el bachillerato o la universidad; por ello, la práctica de la lectura en México nos mantiene en una posición de lectores precarios (Bahloul, 2003).

La cultura es un conjunto de sistemas simbólicos, tales como arte, religión, lengua y moral, los cuales son estructuras estructuradas; “los sistemas simbólicos se distinguen fundamentalmente según sean producidos y al mismo tiempo apropiados por el conjunto de un grupo o, al contrario, sean producidos por un cuerpo de especialistas y, más precisamente, por un campo de producción y de circulación relativamente autónomo” (Bourdieu, 2005, p. 70). La cultura es una trama de significados simbólicos que el sujeto elabora y a la vez se apropia. Sin embargo, cada campo cultural conforma su propia especificidad y sus reglas de juego, con lo cual la oposición entre alta y baja cultura se comprendería mejor como una diferenciación entre los diversos sistemas simbólicos, sus reglas y sus reglas de sentido. Afirmar que alguien que lee tiene cultura y que alguien que no lee no la tiene, o que uno de ellos tiene una alta cultura y otro una cultura baja, ambos producen y a la vez son producto de la cultura, y lo que existe entre un lector y alguien que no lee es una diversidad entre sus reglas de juego y sus reglas de sentido; esto cambia la estructura de la relación que existe entre la lectura y su puesta en práctica.

Geertz (1987) nos dice que el concepto de cultura es esencialmente un concepto semiótico, porque es una urdimbre de sentido, y compara así la cultura con los hilos de un telar que se colocan paralelamente y transversalmente unos a otros para formar la tela; por eso el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; en función de ello, sostiene Pérez (2004), la cultura implica poder y ayuda a producir asimetrías en las habilidades de los individuos para definir y realizar sus necesidades; la cultura ni es un campo autónomo ni tampoco un campo determinado externamente, sino un espacio de diferencias y luchas sociales.

Bourdieu (2005) afirma que el campo de producción simbólica es un microcosmos de lucha simbólica entre las clases: sirviendo a sus propios intereses en la lucha interna del campo de producción. La lectura y su práctica está sujeta a la producción simbólica de los sujetos. Las personas producen la necesidad de leer, de no leer, de acuerdo con la estructura que proporciona la cultura, es decir, de acuerdo con la relación simbólica que establecen en el contexto escolar, familiar, laboral o social.

En países como Alemania y Francia hay altos índices de prácticas de lectura, porque la producción simbólica crea disposiciones y condiciones de experiencias cercanas al libro y a la lectura; se crean unos modos de leer y unas prácticas de lectura específicas. La cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas; la cultura así es pública, porque la significación lo es. En contraposición, en países como México hay bajos índices de lectura, porque la cultura hegemónica no considera relevante leer; porque la cultura hegemónica considera que la lectura comienza cuando se aprende a decodificar los signos gráficos del alfabeto; en tal contexto, leer aún no es una práctica social ampliamente aceptada; en casa se dice que quien lee pierde el tiempo, no produce nada; en la escuela se considera inadaptados sociales a los que leen o bien, como los jóvenes contemporáneos los llamarían, quien lee es un *nerd*<sup>4</sup> (Garrido, 2000).

La lectura se convierte en un instrumento escolar, y no en una herramienta que permite pensarnos, repensarnos, recrearnos, asumir el mundo o la vida misma. La práctica de lectura forma parte de la práctica cultural de los países donde se lee, y la lectura instrumental forma parte de

<sup>4</sup> *Nerd* es un estereotipo negativo de persona abocada completamente al estudio y la labor científica e intelectual hasta el punto de mostrar desinterés por las actividades sociales, físicas y deportivas.

la práctica cultural de los países donde no se lee. Lo cual no implica rechazar la visión de la lectura como instrumento, sino más bien ampliarla, complejizarla; abrir la lectura a sus múltiples posibilidades.

La cultura se retoma desde las prácticas de lectura, porque es entendida como sistemas en interacción de signos interpretables; la cultura no es una entidad, algo a lo que se le puedan atribuir de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un proceso dentro del cual puede describirse el fenómeno de la lectura de manera inteligible, es decir, densa; de tal forma que se pueda interpretar y explicar cómo se constituye el sujeto como sujeto lector, el sentido que le otorgan los niños a la lectura en diferentes contextos, los obstáculos que encuentran los sujetos para construirse como lectores en diversos espacios, el sentido que le otorgan al libro, a las bibliotecas, incluso reconocer qué condiciones favorecen la práctica de la lectura en plazas escolares o familiares.

La lectura, sin duda, es una práctica cultural, ya que toda práctica humana que supere la naturaleza biológica es una práctica cultural. Hall reafirma ésta postura cuando argumenta que la cultura tiene sus raíces en la “relación doble” del hombre con la naturaleza y con los otros hombres. Los hombres colaboran entre sí bajo un principio de organización social y de historia humana específica; sus relaciones están socialmente mediadas (citado por Curran, 1981, p. 19). Un cambio sutil en la utilización de la lectura podría llevarnos a cambiar nuestras prácticas de lectura, nos llevaría a adoptar cierta idea sobre la lectura. Las personas alfabetizadas, vistas desde la cultura, no pueden llamarse malos o buenos lectores, ya que la cultura va forjando y formando el tipo de hombre del cual precisa, y éste sigue formando y forjando su cultura.

A partir de la visión de pensadores como Hall, Pérez, Bourdieu y Geertz, y del aporte de la antropología, se puede concluir que la cultura incluye bienes materiales, bienes simbólicos, instituciones (canales por donde circula el poder: escuela, familia, gobierno), costumbres, hábitos, leyes y poder (ya que éste también es parte de la cultura). Entonces, es posible afirmar que toda sociedad tiene cultura, y toda cultura es puesta en práctica por las personas que se interrelacionan. Toda cultura se manifiesta en una sociedad. Por tanto cabe decir que la sociedad es inseparable de la cultura.

La cultura no es algo que se tiene (como generalmente se dice), sino que es una producción colectiva y esa producción es un universo de sig-

nificados; ese universo de significados está en constante modificación. Más bien la cultura es algo que nos tiene, estamos en ella, somos portadores y co-creadores de ella.

Tenemos que la cultura es pues un espacio de luchas sociales, y así es vista por la sociedad neoliberal; esta idea la apoya Bourdieu al explicar estas luchas sociales a partir de los tres capitales, y usa la metáfora de las pilas de fichas de colores para explicar este juego de poder. La lectura como práctica social es cultura, y la práctica de la lectura es el resultado de la cultura del sujeto; en este interjuego se hallan inmersos muchos otros conceptos que ya se han abordado y que explican el proceder de los sujetos ante la lectura, o más bien ante una práctica social; en este caso, la lectura.

Abordar las prácticas de lectura implica adentrarse a un campo de investigación multidisciplinar. Como lo sostiene Barker (1999) en las investigaciones que retoman los estudios culturales, se tiene que observar la problemática específica desde diferentes áreas epistémicas; desde lo político, social y cultural. La temática en cuestión mantiene relaciones estables con problemas relacionados con el poder y la política, así como con la necesidad de un cambio social, y esto se refiere meramente a los estudios culturales.

## Conclusiones

Como se puede apreciar, el texto exhibe argumentos de corte cualitativo. El capítulo reconoce, sin demeritar los enfoques cuantitativos, que desde que éste, tomado de la física e inspirado en el empirismo y el positivismo, llegó al límite de su utilidad, los campos de la educación, la psicología, la sexología, los estudios de género, la etnografía, la antropología, entre otros, han encontrado en los métodos cualitativos de investigación un valioso instrumento para conocer y entender la realidad social (Jurgenson, 2003). Sin tanto preámbulo, la definición sobre lectura que expuso el escritor italiano Italo Calvino (1923-1985) en su único viaje a nuestro país en la Feria del Libro del año 1984, consideró que son las palabras más adecuadas para comenzar a concluir este trabajo:

[...] La lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje ni de comunicación, porque ella tiene un ritmo propio que está gobernado

por la voluntad del lector; la lectura abre espacios de interrogación, de meditación y de examen crítico, en definitiva: de libertad; la lectura es una correspondencia con nosotros mismos y no sólo con el libro, sino con nuestro mundo interior a través del mundo que nos abre [...]. [referido por Quiroga, 2008, p. 7].

La definición anterior no dista mucho de la que ofrece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al describirla como “la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad” (Vidiella & Belmonte, 2007). No es suficiente estar alfabetizado para ubicarse en la categoría de lector. Entonces la lectura no sólo significa pasar nuestros ojos por las palabras impresas para descifrarlas. Sin embargo, en el contexto educativo y familiar, con frecuencia se lleva a los aprendices de lectores a pensar que no han tenido éxito hasta que pudieron descifrar todas las palabras impresas en el libro (Chambers, 2007). Mientras que, por supuesto, el éxito llega desde el momento en que se escoge un libro y se le presta atención. Ir a ver una colección de libros es un éxito. Escoger un libro es un éxito. Decidir si se lee o se busca otro libro, es también un éxito. Las políticas de lectura citadas en párrafos anteriores, en teoría, son buenas, pues el fin último es que las personas accedan a la lectura y además con placer. El problema reside en que los libros que se entregan gratuitamente a instituciones educativas no son, siquiera, exhibidos en estanterías que permitan que los alumnos, por lo menos, los miren. La exhibición de los libros les otorgan notoriedad, estimula el interés, es decorativa. Influye profundamente en las personas.

El enfoque cualitativo de la lectura consiste entonces en un análisis de la distribución social de las producciones culturales, en este caso el libro o algún otro impreso o medio electrónico de lectura, en función del grado de escolaridad y del origen social. Asegura Bourdieu en “La lectura: una práctica cultural”, que frente al libro debemos saber que hay lecturas diversas y capacidades diferentes según la relación con el sistema escolar y las demás prácticas culturales (referido por Peroni, 2003, p. 19). La lectura también se considera una práctica sociocultural porque da origen a interacciones e intercambios sociales. La lectura, señala Bahloul (2003), está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los

conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las redes de socialización, y por lo tanto conformando un *habitus* lector.

El significado pues de una práctica de lectura está determinado por el encuentro entre un lector y un texto en donde intervienen los intereses que éste tiene para acercarse a la lectura. En ese sentido, los usos de la lectura guardan relación con las habilidades requeridas. Refiere Peredo (2005) que la escuela no necesariamente contribuye a desarrollar las habilidades de lectura que se requieren para las prácticas alfabéticas fuera de ésta. Todo parece indicar que los cambios individuales generados, una vez adquirida la capacidad de leer y escribir, dependen en buena medida de los usos que se hacen en determinados contextos. Se ponen en tela de juicio los enfoques utilitaristas del alfabetismo, pues éstos pretenden demostrar la relación alfabetización-éxito económico, sobre todo porque existe una tendencia en la literatura educativa y política a relacionar el desarrollo de la alfabetización con el desarrollo económico de una nación, e incluso de los individuos.

Indiscutiblemente, para que existan buenos resultados en la promoción de las prácticas de la lectura se debe considerar este fenómeno desde la cultura, el *habitus*, el sujeto; desde la práctica. Los estudios sobre los procesos lectores subjetivos han aportado un sinnúmero de respuestas sobre cómo aprende a decodificar las grafías un alumno; sobre las estrategias mentales y cognitivas que utiliza, etc.; sin embargo, para promover, promocionar, acercar y/o motivar a los niños o cualquier sujeto a leer, hay que entender la lectura como una práctica insertada en una urdimbre de hábitos, costumbres, formas de ser, actuar, pensar, subjetivar, objetivar, que lleva a cabo el sujeto social y que define su *habitus* de lector, no lector, poco lector o gran lector. Es preciso comprender que la lectura se favorece cuando el contexto sociocultural la justifica como una práctica que de forma inconsciente es efectuada para cumplir con una gama de fines personales y colectivos.

La teoría de Bourdieu, sobre los capitales, es crucial para entender que las prácticas de lectura están sujetas al volumen, la trayectoria, y la estructura de los capitales, (social, cultural, económico, simbólico). Los capitales, pues, definen al sujeto lector en determinado campo. La lectura como cultura se centra en el *habitus*, porque éste es cultura interiorizada; sin embargo, el proceso que debe tenerse en cuenta para interiorizar esta práctica es precisamente el que menciona Bourdieu en la tesis de *Los tres*

*estados del capital cultural*: la lectura debe ser *incorporada*, inculcada y asimilada, para que se convierta en una parte integrante de la persona. *Objetivada*, transmisible en su materialidad (libros); el capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa, a su vez, la acción educativa (fomento de la lectura) que ejerce automáticamente en el medio ambiente. Si además de esto, el capital cultural incorporado crece constantemente, se puede ver cómo, en cada generación, la lectura que el sistema puede considerar como ya adquirida, se puede ir incrementando. *Institucionalizada*, es decir, que se busque un mecanismo para que a la práctica de la lectura se le dé un verdadero reconocimiento institucional. La lectura es un tema vasto y complejo, de ahí que resulte iluso pretender hallazgos definitivos; por el contrario, espero que el lector haya encontrado algunas explicaciones novedosas que conduzcan a encontrar nuevas interrogantes.

## Bibliografía

- Alonso, L. E., E. M. Criado y J. L. M. Pestaña (2004), *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*, Editorial Fundamentos.
- Bahloul, J. (2003), *Lecturas precarias* (1ª ed.), México, Fondo de Cultura Económica.
- Barker, C. (1999), *Television, Globalization and Cultural Identities*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- (2005), *Intelectuales, política y poder* (1ª ed.), Buenos Aires, Eudeba.
- Butelman (1994), *Psicopedagogía institucional*, Argentina, Paidós.
- Butelman (1998), *Pensando las instituciones*, Barcelona, Paidós.
- Castoriadis, C., y X. Pedrol (2006), *Escritos políticos, los Libros de la Catarata*.
- Conaculta (2004), *Programa Nacional: Hacia un País de Lectores*, México, SEP.
- (2006), *Encuesta Nacional de Lectura*, México, Conaculta.
- Curran, J. (1981), *Sociedad y comunicación de masas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007), *El ambiente de la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Chartier, R. (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (segunda edición), Madrid, Santillana.
- FCE (2010), *Novelas de 18 autores para jóvenes de 18 años* Retrieved 15 de noviembre, 2011, from [http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios\\_site/Prensa/Oficina\\_Virtual/C1581.pdf](http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Prensa/Oficina_Virtual/C1581.pdf).
- Fernández, L. (1995), *El análisis institucional en la escuela*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (2005), *La hermenéutica del sujeto*, Ediciones Akal.
- Garagorri, J. (2007), “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión [Educativo]”, *Aula de innovación educativa*.
- Garrido, F. (2000), *El buen lector se hace, no nace; reflexiones sobre la lectura y formación de lectores* (2ª ed.), México, Ariel.
- Geertz, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, (1ª, 2ª reimpresión), México, Gedisa.
- Goldin, D. (2006), *Los días y los libros*, México, Paidós.
- Jurgenson, J. (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, España, Paidós.
- Lapassade (1977), *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Grànica.
- Lourau (1970), *El análisis institucional*, Argentina, Minuit.
- Marulanda (2007), *Michel Foucault: interconexiones de poder y de conocimiento*, Editorial LEIRIS.
- Merlo, M. A. P. (2007), *Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición*, Editorial Universitaria.
- México, H. d. I. I. e. (1999), *Historia de la lectura en México*, Mexico, El Colegio de México.
- Mier, R. (2003), *Tras las huellas de la subjetividad* (2ª ed.), México, UAM.
- OCDE (2011), *Panorama de la educación 2010: indicadores de la OCDE*, España, Santillana.
- Peredo, M. (2005), *Lectura y vida cotidiana, por qué y para qué leen los adultos* (1ª ed.), México, Paidós.
- Pérez, G. Á. (2004), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Morata ed.), Madrid, Morata, S. l.
- Peroni, M. (2003), *Historias de lectura, trayectorias de vida y lectura* (1ª ed.), México, Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2008), *Construir competencias desde la escuela* (2ª ed.), Chile, Quebecor word Chile S. A.
- Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Petit, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (1ª ed.), México, Fondo de Cultura Económica.
- PISA 2006, *Competencias científicas para el mundo del mañana: Competencias científicas para el mundo del mañana* (2008), Santillana, España.
- Quiroga, E. J. (coord.) (2008), *Cuentos de aprendizaje*, México, SEP, Puerto de Palos.
- Ramírez, B. (2005a), *Subjetividad y relación educativa*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, B. (2005b), *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM.
- República, M. P. d. l., Pública, M. S. d. E., y Artes, C. N. p. l. C. y. l. (2004), *Programa Nacional: Hacia un País de Lectores*, SEP.
- Rodríguez, M. (1989), *Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo* (2ª ed.), México, Trillas.
- Sardar, Z. (2005), *Estudios culturales para todos*, España, Paidós.
- SEP (2001), Programa Nacional de Lectura Retrieved 15 de noviembre, 2011, from <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>
- (2004), *Programa de educación preescolar 2004*, México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica.
- (2006), *Plan de estudios 2006*, México, SEP.
- (2009a), *Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria*, México, SEP.
- (2009b), *Programa de Estudios 2009* (2ª ed.), México, SEP.
- (2010a), *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el aula 2010* (1ª ed.), México, SEP.
- (2010b), *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*, México, SEP.
- Vázquez, F. (2002), *Pierre Bourdieu, La sociología como crítica de la razón*, España, Montesinos.
- Vidiella, A. Z., y L. A. Belmonte (2007), *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, España: Graó.
- Virno, P. (2004), *Palabras con palabras: poderes y límites del lenguaje*, Paidós.



*Intervención psicológica: una visión en ambientes institucionales*, coordinado por Sonia Villagrán Rueda, Mónica Rodríguez Ortiz y David Jasso Velazquez fue publicado por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Colofón. Se terminó de imprimir en mayo de 2019 en los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col. Valle del Sur, C.P. 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 500 ejemplares. La impresión se realizó mediante Offset en papel Cultural de 75 gr. El cuidado editorial estuvo a cargo del departamento de Colofón Ediciones Académicas, un sello de Colofón S.A. de C.V.