

ISSN 1510-2432

ISSN 1688-9304 (en línea)

DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2>

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 6 N° 2 Diciembre 2015


UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de
Educación

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Vol. 6 N° 2 diciembre 2015

Cuadernos de Investigación Educativa
Publicación semestral del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora
Dra. Denise Vaillant


UNIVERSIDAD ORT
Uruguay
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación arbitrada semestral del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay

<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

Consejo de Redacción

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay
Gerardo Ciancio, Universidad ORT Uruguay
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires
Ester Mancebo, Universidad de la República, Uruguay
Cristina Ravazzani, Universidad ORT Uruguay
María Inés Vázquez, Universidad ORT Uruguay

Consejo Asesor

Editor: Leticia Croce, Universidad ORT Uruguay
correo: croce@ort.edu.uy
Editor electrónico: Verónica Zorrilla de San Martín
correo: zorrilla@ort.edu.uy

Institución Editora: Universidad ORT Uruguay

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina
Alejandro Armellini, *University of Leicester*
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires
Beatrice Avalos, Universidad de Chile
Carmen Caamaño, Universidad de la República, Uruguay
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla
Fernando Martínez Sandres, Universidad de la República, Uruguay
Margarita Poggi, IPE-UNESCO. Buenos Aires
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República, Uruguay
Juan Carlos Tedesco, Universidad Nacional de San Martín

DISEÑO E IMPRESIÓN: UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Cuareim 1451

11.100 Montevideo, Uruguay

Teléfono: +598 29089324

Esta publicación es una revista de investigación científica indexada en SciELO y Latindex.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, a través de repositorios institucionales. Pasado un período de 12 meses tras la publicación del trabajo en Cuadernos de Investigación Educativa, esta revista autoriza su inclusión en otras publicaciones, siempre con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista.

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay fundado en el año 1980 genera investigación educativa, desarrolla postgrados universitarios e impulsa actividades de extensión universitaria. Es en ese marco que se edita y difunde desde el año 1997 la revista arbitrada Cuadernos de Investigación Educativa la cual es gestionada académicamente por un Consejo de Redacción y un Consejo Asesor integrado por académicos de reconocida trayectoria en el ámbito educativo nacional e internacional.

Cuadernos de Investigación Educativa reúne destacados artículos en áreas tales como la didáctica, los estilos y problemas del aprendizaje, la organización y gestión del sistema educativo, las tecnologías educativas, la profesión docente y las políticas educativas. Algunos artículos refieren a investigaciones realizadas en el marco de posgrados universitarios y dan cuenta de las actuales interrogantes de noveles investigadores. Otros aportes provienen de reconocidos académicos nacionales e internacionales que buscan difundir los resultados de sus investigaciones para la mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas.

Cuadernos de Investigación Educativa publica artículos originales en castellano o en inglés que podrán ser investigaciones de carácter empírico, revisiones de literatura y reflexiones teóricas de calidad (especialmente meta-análisis), descripciones de procesos de cambio y mejora y experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas. Todos los artículos habrán de pasar una estricta doble evaluación ciega por pares conforme a los estándares internacionales.

Índice

Presentación

Presentación (11-12)

Temas de investigación

Capítulo 1. Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas. Estudio de las opiniones y concepciones de docentes de educación secundaria en el departamento de Artigas (13-31)
Fabián Téliz

Capítulo 2. Las expectativas de búsqueda del primer empleo de universitarios con formación híbrida. El caso de una universidad pública mexicana (33-49)
Javier Simón

Capítulo 3. El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial (51-70)
Adriana Careaga

Capítulo 4. Estrategias de capacitación desarrolladas en un entorno corporativo estatal en Uruguay (71-88)
Marcelo Gambetta



Contents

Introduction

Introduction.....	(11-12)
<i>Denise Vaillant</i>	

Research topics

Chapter 1. Didactic use of ICT within the good practices in Mathematics Teaching. Study of the opinions and conceptions of Secondary School teachers in the department of Artigas.....	(13-31)
<i>Fabián Téliz</i>	

Chapter 2. Expectations of first job search of college graduates with hybrid training. The case of a mexican state university	(33-49)
<i>Javier Simón</i>	

Chapter 3. The cultural heritage in the voice of young people. A starting point for heritage education.....	(51-70)
<i>Adriana Careaga</i>	

Chapter 4. Education strategies developed in a state corporate environment in Uruguay	(71-88)
<i>Marcelo Gambetta</i>	

Presentación

Este número de Cuadernos de Investigación Educativa presenta artículos de especial interés para la comunidad de investigadores del campo social tanto por la relevancia de las temáticas abordadas como por la rigurosidad en su tratamiento. Se trata de trabajos seleccionados mediante un proceso de evaluación de pares y referidos a muy diversos contextos y niveles educativos.

Fabián Téliz inicia la publicación con el artículo titulado “Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas. Estudio de las opiniones y concepciones de docentes de educación secundaria en el departamento de Artigas”. Se trata de un estudio que integra métodos cuantitativos y cualitativos. En primera instancia se aplicó una encuesta auto-administrada a todos los docentes de Matemática del departamento. Luego, se seleccionó una muestra no probabilística de cinco docentes a quienes se les realizó una entrevista en profundidad. El análisis documental se utilizó como técnica complementaria. Los principales resultados de la investigación evidenciaron la existencia, en un amplio número de docentes, de prácticas tradicionales de enseñanza de las matemáticas. Por otra parte, el estudio permitió identificar ciertos aspectos que condicionaban el uso o no uso de las TIC. Entre los principales hallazgos, cabe destacar el peso de las variables institucionales que inhibirían el trabajo con las TIC en la enseñanza de la matemática.

Javier Damián Simón en su artículo “Las expectativas de búsqueda del primer empleo de universitarios con formación híbrida. El caso de una universidad pública mexicana”, profundiza en los resultados de una investigación cualitativa que buscó identificar los factores que facilitarían u obstaculizarían la inserción laboral de egresados universitarios en México. Entre los principales hallazgos, se destaca la identificación de los factores que facilitarían la consecución del primer empleo de la población universitaria estudiada. Entre esos factores se destacan, la formación multidisciplinaria, la calidad de la educación universitaria recibida y el prestigio de la universidad de origen. Los entrevistados mencionan también los factores obstaculizadores en su inserción laboral tales como la falta de experiencia laboral y el bajo promedio escolar obtenido durante su formación universitaria.

Adriana Careaga comparte relevantes reflexiones en su artículo “El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial”. El estudio indaga acerca de las concepciones sobre patrimonio cultural que tienen los adolescentes del primer ciclo de enseñanza media. Se analiza una experiencia de aprendizaje experiencial denominada “Tras la muralla perdida”. Dicha propuesta didáctica, se basa en un recorrido por los restos de fortificaciones coloniales en el casco histórico de la ciudad de Montevideo. La autora, analizó los las décimas poéticas improvisadas con acompañamiento musical que elaboraron los estudiantes participantes en la experiencia. También se examinaron testimonios escritos y las notas del investigador. El estudio aporta interesantes hallazgos en relación a lo que piensan los jóvenes acerca del patrimonio cultural y su relacionamiento con la ciudad en la que habitan. Los resultados confirman la importancia del lugar que debe ocupar la educación patrimonial para lograr conformar una ciudadanía crítica, activa y democrática.

Marcelo Gambetta en su artículo “Estrategias de capacitación desarrolladas en un entorno corporativo estatal en Uruguay”, analiza las modalidades de capacitación corporativa desarrolladas en una empresa estatal uruguaya. El autor buscó comprender de qué

forma se alinean los planes de formación con los objetivos corporativos y también de qué manera se mide el impacto de la capacitación impartida. Entre los principales resultados de la investigación se destaca el escaso conocimiento por parte de los entrevistados de los objetivos empresariales. Por otro lado, llama la atención la falta de mecanismos de apoyo formal que incentivarán la capacitación de los funcionarios de la empresa, especialmente en cursos comportamentales. Además los hallazgos muestran que la capacitación impartida y el entorno organizacional no estarían suficientemente alineados lo que podría ser un obstáculo en la aplicación de los conocimientos recibidos en los cursos de capacitación.

Seguramente los artículos de este número despertarán el interés del lector. Las investigaciones presentadas son relevantes y permiten formular hipótesis exploratorias para futuras investigaciones. Los autores brindan, desde distintos espacios y a través de diversas miradas, un aporte muy valioso para la construcción del saber en educación. El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, a través de esta publicación, busca difundir reflexiones e investigaciones que permitan acumular conocimiento en el campo educativo. Cuadernos de Investigación Educativa tiene un perfil temático generalista y evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en diversas líneas de investigación, principalmente sobre: procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, gestión educativa, profesión docente, tecnologías y políticas educativas.

Las páginas de Cuadernos están abiertas al aporte de lectores y a todos los investigadores de la comunidad científica nacional e internacional.

Denise Vaillant
diciembre 2015

Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas. Estudio de las opiniones y concepciones de docentes de educación secundaria en el departamento de Artigas

Didactic use of ICT within the good practices in Mathematics Teaching. Study of the opinions and conceptions of Secondary School teachers in the department of Artigas

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.34>

Fabián Téliz

Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesor de Matemática, Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay. Profesor de Matemática, Centro Regional de Profesores del Litoral e Instituto de Formación Docente de Artigas "María Orticochea", Uruguay.

Fecha de recibido: 24/03/2015

Fecha de aceptado: 31/05/2015

Resumen

El presente estudio abordó el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas, particularmente en el departamento de Artigas, a partir del análisis de las opiniones y concepciones docentes. La temática resultó de interés teniendo en cuenta la extensión del Plan Ceibal a la educación secundaria así como la escasez de los trabajos de investigación sobre el impacto de las TIC en ese nivel.

La investigación se realizó desde un abordaje de triangulación metodológica que integró métodos cuantitativos y cualitativos. En primera instancia se aplicó una encuesta autoadministrada a todos los docentes de Matemática del departamento. A partir de ello, se seleccionó una muestra no probabilística de cinco docentes para profundizar el trabajo desde el abordaje cualitativo, empleando la entrevista en profundidad como principal herramienta. También se utilizó como técnica complementaria el análisis de documentos. A partir de la revisión de los estudios disponibles se ajustaron los instrumentos y, finalizada la recolección de datos se triangularon los resultados.

Los hallazgos revelaron que los profesores mantenían una actitud de disposición favorable ante la integración de las TIC en sus prácticas de enseñanza, destacándose aquellos ítems vinculados a la enseñanza frente a los asociados al aprendizaje. Sin embargo, el uso preferentemente instrumental (y limitado) de las TIC permitió apreciar que eran escasos los usos que de ellas realizaban los docentes desde una perspectiva constructivista para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, evidenciando la existencia mayoritaria de prácticas tradicionales de enseñanza.

Asimismo, se identificaron otros aspectos que condicionaban el uso o no uso de las TIC en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. En general, estos factores estuvieron asociados a variables institucionales que inhibían la formación y el trabajo con las TIC que podían desarrollar los profesores, obstáculos que deberían sortearse para fomentar una real incorporación de las mismas a nivel institucional.

Palabras claves: TIC, buenas prácticas de enseñanza, Matemática, Educación Secundaria.

Abstract

The present work is an approach to the didactic uses of ICT within the good practices in Mathematics Teaching -particularly in the department of Artigas- based on the analysis of teachers' reviews and conceptions. The topic has become relevant taking into consideration that the Plan Ceibal has extended to the sphere of Secondary Education and that little research has been carried out about the impact of ICT at this level.

The present research has been undertaken through a methodological triangulation approach including qualitative and quantitative methods. First of all, a self-administrated poll was applied to all Math teachers of the department of Artigas. For a deeper qualitative approach, a non probabilistic sample of five teachers was selected, with interview as the main technique. Document analysis was used as an additional technique. After reviewing the available studies, instruments were adjusted and upon completion of data recollection, the results were triangulated.

Findings revealed that teachers maintain a positive attitude toward integrating ICT into their teaching practices. Those items related to teaching prevailed over those related to learning. However, the instrumental -and limited- use of ICT shows that such technologies are not being applied from a constructivist perspective, evidencing, thus, the predominance of traditional teaching practices.

Other aspects that condition the use of ICT in the practice of Math teaching were identified. Such depended, in general, on institutional variables that inhibit teachers from training and working with ICT, obstacles that should be overcome in order to promote a real incorporation and integration of these technologies at an institutional level.

Key words: ICT, good teaching practices, Mathematics, Secondary School.

1. Introducción

Vivimos épocas de profundas transformaciones. Avanzamos, inexorablemente, hacia la "Sociedad de la Información y el Conocimiento" (Pozo, 2000), en la cual las TIC están cada vez más presentes en las actividades diarias de los ciudadanos, en consenso con Lugo y Kelly (2010:1) cuando afirman que dichas tecnologías "han venido para quedarse".

Como no podría ser diferente, la educación no es ajena a esta realidad quien exige a aquellas respuestas planificadas, así como le exige considerar las que no se han previsto para responder a las nuevas demandas.

Estudios realizados a nivel nacional (Rivoir, 2009; Rodríguez Zidán et al., 2009; Ravela y Pérez Gomar, 2012) confirman que las respuestas de los docentes ante la incorporación de las TIC a sus prácticas de enseñanza todavía son escasas y, en muchos casos, de resistencia. Esta situación condujo al autor del presente trabajo a formularse algunos cuestionamientos sobre los cuales se construyó el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es el perfil de uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria en el departamento de Artigas? ¿Cuáles son las concepciones docentes que favorecen u obstaculizan el desarrollo de las mismas?

Tejedor et al. (2009) señala que el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza está condicionado por el dominio que del recurso posean los docentes, así como también por

el potencial pedagógico que le atribuyan y por las actitudes que mantengan hacia dichas prácticas, entre otros factores.

Según López y Basto (2009), diversas investigaciones realizadas desde diferentes enfoques, y refiriéndose a las concepciones, creencias, constructos y teorías de los docentes coinciden en señalar “cómo estos subyacen en sus acciones pedagógicas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas”.

En la literatura disponible, son variadas las definiciones acerca de qué es una “buena práctica”¹ de enseñanza con TIC. En el contexto de este trabajo de investigación, se utiliza la definición de Sosa, Peligros y Díaz Muriel (2010:152), quienes señalan que es “toda aquella práctica educativa que con el uso de las TIC supone una mejora o potencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de sus resultados, pudiendo servir, además, de referencia a otros contextos”. Por tal motivo se sostiene, a modo de hipótesis, que las concepciones de los profesores en relación a la enseñanza de las matemáticas mediante TIC serían determinantes para su integración en dicho proceso, así como también condicionarían la forma de llevarlo a cabo.

Desde esa perspectiva, el objetivo general del presente trabajo fue comprender las relaciones entre las concepciones docentes sobre el uso didáctico de las TIC y las buenas prácticas de la enseñanza de las matemáticas mediadas por TIC en la educación secundaria del departamento de Artigas.

Como objetivos específicos, se formularon los siguientes:

- Describir el perfil de uso didáctico de las TIC en las prácticas de enseñanza de las matemáticas en educación secundaria.
- Identificar las opiniones y concepciones docentes sobre el uso didáctico de las TIC y sus valoraciones sobre las buenas prácticas de enseñanza con TIC en las aulas de matemáticas de educación secundaria.
- Indagar acerca de las expectativas docentes al desarrollar procesos de enseñanza con la mediación de las TIC en las aulas de matemáticas de educación secundaria.
- Analizar la coherencia entre las concepciones docentes sobre el uso didáctico de las TIC y sus propuestas de enseñanza mediadas por TIC, en las aulas de matemáticas de educación secundaria.

En la opinión del autor del presente trabajo de investigación, el mismo contribuyó a aportar nuevos elementos de análisis de esta política educativa de incorporación de TIC al sistema educativo uruguayo, desde un enfoque que centró su mirada en las concepciones del docente de matemáticas de educación secundaria, dejando de lado los factores administrativos u organizativos en que muchas veces se han centrado los estudios disponibles hasta el momento.

2. Buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas con tic

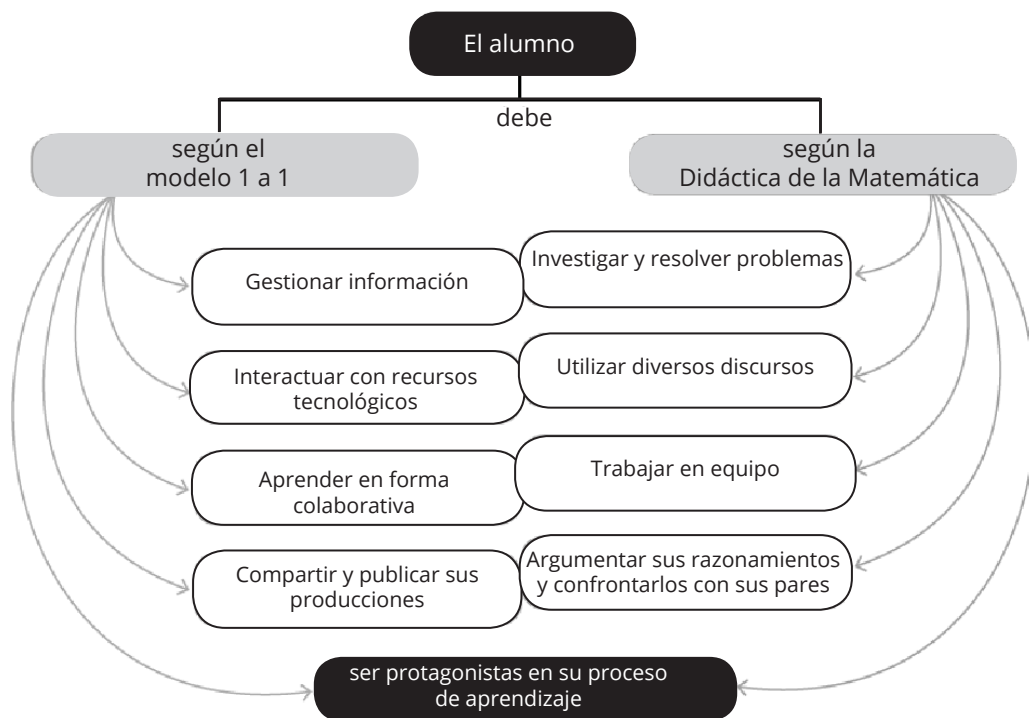
Como señalan Pozo et al. (2006:34), “todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de construir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa”.

Según lo constatado por los estudios TEDS-M (2012), las creencias sobre la disciplina, su aprendizaje y enseñanza condicionan las prácticas de los docentes. El enfoque desde el cual estos se sitúan para pensar acerca de la enseñanza de los contenidos matemáticos a través de las TIC, sin lugar a dudas lleva a la necesidad de fundamentar las decisiones en base a los aportes de las investigaciones en el campo de la Didáctica de la Matemática.

Según indica Castillo (2008:15), el Consejo Estadounidense de Profesores de Matemática (NCTM) establece, en general, una serie de pautas relativas a la educación matemática en la actualidad. En particular, con respecto a la tecnología afirma que “resulta esencial en la enseñanza y el aprendizaje, ya que influye en las matemáticas que se enseñan y mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes”, realzando el papel de las TIC para la mejora de los aprendizajes a partir de una “enseñanza efectiva”² sustentada desde el paradigma constructivista.

En las posturas epistemológicas actuales de la Didáctica de la Matemática es posible identificar las diversas oportunidades que brindan las TIC para la realización de la “transposición didáctica” (Chevallard, 1991). En ese sentido, las mismas posibilitan el abordaje, de modo más dinámico y efectivo, de contenidos que antes resultaban complejos. El siguiente diagrama, tomado de Podestá (2011), permite apreciar cómo es posible conjugar en una misma práctica de enseñanza los lineamientos actuales de la Didáctica de la Matemática con las potencialidades que brinda la inclusión de las TIC.

Actividades que se espera que el alumno realice en el marco de una práctica de enseñanza según el modelo 1 a 1 y la Didáctica de la Matemática.



Desde esa perspectiva, que se caracteriza por diseñar situaciones de enseñanza que desafíen los conocimientos de los estudiantes permitiéndoles generar y construir conocimientos, es necesario que el docente desempeñe un nuevo rol que exige nuevas competencias y/o habilidades profesionales.

El principal reto está en lograr generar un equilibrio entre las concepciones y creencias ya arraigadas en el docente y la aplicación de nuevos enfoques o paradigmas didácticos alternativos, que permita conciliar los intereses de los estudiantes con las expectativas docentes, integrando las TIC como una herramienta que contribuya en ese sentido.

3. Plan Ceibal y profesores de matemática

En el año 2010, a partir de la llegada de los primeros egresados de Educación Primaria luego de la implementación del Plan Ceibal, el mismo comenzó a recorrer sus primeros pasos en Educación Media. Sin embargo, aún no existen grandes evaluaciones ni trabajos de investigación que analicen el impacto de este proyecto en ese nivel del sistema educativo.

El Departamento de Monitoreo y Evaluación de Plan Ceibal realizó, en 2011, una encuesta telefónica a docentes de Educación Media Pública. Los datos relevados específicamente con respecto a los docentes de matemáticas indican que en su gran mayoría dichos docentes disponen de computadoras en su hogar para su uso: entre los docentes que se desempeñan en el CES el porcentaje es de 99 %, disminuyendo a 96 % con respecto a aquellos que se desempeñan en el CETP. Sin embargo, al relevar la tenencia de computadoras XO o Magallanes, la situación se invierte: en el CES solamente el 2 % de los encuestados cuenta con el recurso, mientras que entre los docentes del CETP, el porcentaje asciende a 8 %. Consultados sobre si disponen de conexión a Internet desde el hogar, el 3 % de los docentes de cada subsistema manifiesta no contar con el servicio, aunque en el CETP hay un 2 % adicional que se incluye en la categoría "NS/NC", lo que puede indicar ausencia del servicio en el hogar. (Ceibal, 2011b).

Consultados sobre la utilización de las computadoras para "dar clases" durante el año lectivo 2010, se observa que un 32 % de los docentes que se desempeñan en el CES no las ha utilizado, lo que aumenta a 38 % entre los docentes del CETP. Aunque no se explicita en las conclusiones del informe, el autor del presente trabajo considera que esa situación se debe en gran medida a la falta de capacitación para un uso pedagógico del recurso en el aula. Preguntados acerca de "¿En qué áreas entiende usted que necesitará mayor capacitación?", los docentes de ambos subsistemas coinciden en señalar como prioridad "En estrategias didácticas para usar la computadora en el aula", indicado por el 80 % de los docentes del CES y por el 77 % de los docentes del CETP (Ceibal, 2011b).

La formación y capacitación de los docentes es una de las prioridades a atender, pues la clave del éxito radica en la capacidad del profesor para "crear, adaptar, presentar y compartir actividades didácticas innovadoras, mediadas por tecnología, donde ésta enriquece la práctica, genera interacción, facilita la adopción, flexibiliza los diferentes ritmos de aprendizaje y promueve genuinos cambios inspiradores que enriquecen el currículo" (Ceibal, 2011a:8).

Para finalizar, se consultó a los profesores sobre sus percepciones acerca del impacto del Plan Ceibal en diferentes aspectos y se les solicitó indicaran si creían que el aporte sería positivo, neutro o negativo. Los resultados presentados indican únicamente los porcentajes de docentes cuyas percepciones son positivas en cada caso. "Diversificación de los recursos

didácticos disponibles”, es el aspecto en el que los docentes perciben que el programa de innovación tendrá su mayor impacto (91 % para los docentes del CES y 90 % para los docentes del CETP), seguido del “Acceso a información para los docentes y estudiantes” (87 % en ambos subsistemas). Por su parte, visualizan en una menor proporción el impacto positivo en la “organización del trabajo de aula del docente” (62 % para los docentes del CES y 71 % para los docentes del CETP). (Ceibal, 2011b).

Asimismo, el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay ha desarrollado, en el marco de un llamado realizado por Plan Ceibal, un proyecto titulado “El Plan Ceibal y las prácticas de los docentes de Matemática en primer año de liceo”, durante los años 2011 y 2012.

Según los datos relevados acerca del perfil de los profesores de Matemática de primer año de educación secundaria, 74 % de los docentes son mujeres. Con respecto a la edad, tres de cada diez docentes tienen menos de veintinueve años. La alta rotación y la baja titulación de los docentes siguen siendo factores que se constatan en la población estudiada: solamente el 35 % presenta título docente (Vaillant y Bernasconi, 2013:8).

Como se señala en un reciente trabajo (Rodríguez Zidán y Téliz, 2013), la tenencia de un título habilitante es una de las variables fundamentales para lograr niveles de calidad en la enseñanza. Los diferentes estudios y censos nacionales realizados en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) han demostrado que los docentes de Matemática de Educación Secundaria presentan un nivel de titulación muy bajo³.

En cuanto al “perfil de acceso y uso de TIC”, los datos confirman lo constatado por la Encuesta Telefónica realizada por Plan Ceibal: el acceso a las computadoras desde el hogar es superior al que se realiza desde el centro educativo. Además, “Usan TIC para acceder a recursos informáticos e información en Internet y menos para intercambiar información con colegas”. Respecto a sus percepciones sobre la evolución del uso de las TIC durante el año del estudio, el 42 % de los docentes encuestados manifestó no haber evolucionado en el uso de las TIC durante el año 2011 (Vaillant y Bernasconi, 2013:9).

Al analizar las “percepciones de los docentes sobre el impacto del Plan Ceibal en sus prácticas”, los datos obtenidos revelan que “un 59 % se siente inseguro o poco competente” para enfrentar los desafíos que supone la incorporación de las TIC a las prácticas de enseñanza, mientras que “un 4 % se reconoce incompetente”. No obstante ello, se vislumbra un impacto positivo en algunos aspectos. “Reflexionar sobre sus prácticas” es el aspecto en el que los docentes perciben que el programa de innovación ha tenido su mayor impacto (señalado por el 78 % de los encuestados), seguido de “tener una actitud expectante frente al mismo” (76 %). Por su parte, visualizan en una menor proporción el impacto positivo de “profundizar en el uso de las TIC” (69 %) y de “comprar equipamiento o tener conexión a Internet” (33 %) (Vaillant y Bernasconi, 2013:10).

Consultados los docentes que participaron del estudio en referencia a su “percepción sobre el cambio en sus prácticas de enseñanza a partir del Plan Ceibal”, es posible identificar un grupo de docentes que apuesta al cambio, integrando las TIC a sus prácticas de enseñanza (32,17 %). Al vincular dichas prácticas con el contexto liceal, los datos indican que “La proporción de profesores en los liceos sin PIU que señalan que sus prácticas han cambiado es el doble que en liceos con PIU⁴” (Vaillant y Bernasconi, 2013:13).

Una de las variables que, a juicio del investigador, podrían explicar esa situación, sería que en los liceos ubicados en contextos desfavorables existe menos compromiso con el uso y cuidado del recurso por parte de los alumnos y sus familias. En ese sentido, los profesores de Matemática podrían verse limitados por esta situación, la que afectaría y restringiría las posibilidades de planificar la enseñanza con TIC.

El informe finaliza con algunas conclusiones y recomendaciones. Vaillant y Bernasconi (2013:24-25) advierten sobre la necesidad de atender “la distribución de las capacidades docentes y la innovación con la XO”, en lo que respecta a las condiciones institucionales y contextuales; el liceo como unidad de cambio y la fuerza dirigida al cambio, apoyo y sostén de la innovación. Agregan asimismo como factores a considerar, la formación y titulación docente, la promoción del trabajo por proyectos, el contrato docente y la estabilidad en la función.

4. Metodología

El estudio priorizó un enfoque de triangulación metodológica, que integró métodos cuantitativos y cualitativos por considerar que ambos paradigmas de investigación son complementarios (Cook y Reichardt, 2000; Pérez Serrano, 2007). Al respecto, Pérez Serrano (2007:10) señala que “El investigador debe ser capaz de entresacar de cada enfoque aquello que más le convenga en orden a una mejor resolución del problema objeto de estudio”.

4.1 Etapa cuantitativa

Para aproximarnos al real conocimiento de las concepciones docentes sobre el uso de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de la Matemática se propuso, en primera instancia, la realización de una encuesta autoadministrada que incluyó preguntas abiertas y cerradas (Hernández Sampieri et al., 2010).

El cuestionario utilizado estuvo dirigido a los cincuenta y dos docentes de Matemática que se desempeñaban en los liceos públicos de Educación Secundaria del departamento de Artigas, existiendo cuatro apartados bien diferenciados en él: información general, la tarea docente y las TIC, Uso de las TIC en el ámbito personal y profesional y, por último, formación en TIC y valoración del Plan Ceibal. La confiabilidad y validez del instrumento estuvieron dadas por la sistematización y la estandarización de la recolección de datos (Hernández Sampieri et al., 2010), lo que fuera perfeccionado a partir de los pretests realizados. La entrada a campo se realizó luego de contar con el aval institucional del CES y teniendo en cuenta las consideraciones recibidas⁵ (Oficio N.º 376/13).

Luego de finalizado el trabajo de campo se procedió a organizar los datos para su posterior análisis. En primer lugar, se realizó la codificación de las variables y posteriormente su tabulación. En un tercer momento, se procedió a la confección de la matriz de datos a través del empleo del paquete estadístico SPSS. En primera instancia, se realizó un análisis descriptivo univariado y, posteriormente, se realizó un análisis bivariado mediante tablas de contingencia.

4.2 Etapa cualitativa

Para complementar el análisis y contar con otros elementos que permitieran profundizar en el conocimiento de la relación existente entre las concepciones docentes sobre el uso didáctico de las TIC y las buenas prácticas de la enseñanza de las matemáticas se optó también por un enfoque metodológico cualitativo a partir de un estudio de casos múltiples. Para dicho estudio, cada docente consultado y el centro al cual pertenece en su contexto determinado, constituyen un caso específico.

En esta etapa, y siguiendo las recomendaciones de Cea D'Ancona (1997:182), se optó por un muestreo intencional no probabilístico ya que, como sostiene, es más apropiado para “profundizar en la información aportada que en una representatividad estadística”. Como técnica, se optó por la entrevista en profundidad, ya que la misma permite “la obtención de una gran riqueza de información en las palabras y en los enfoques” (Valles, 1999:201). El trabajo se complementó con el análisis de documentos⁶ (programas de la asignatura, planes anuales, planificaciones, entre otros) y la triangulación metodológica de datos y fuentes (Aravena et al., 2006, Taylor y Bogdan, 1987).

La selección de los entrevistados se realizó a partir de lo manifestado por los agentes que desarrollaban tareas de supervisión educativa, así como también de los profesores de Matemática que se desempeñaban en los liceos públicos del departamento de Artigas.

En el instrumento empleado en la etapa cuantitativa se incluyó un ítem destinado a que los docentes encuestados indicaran directamente a dos compañeros que, según sus percepciones, se destacaran de manera exitosa por desarrollar buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas empleando las TIC. En función de ello y de lo señalado por los agentes de supervisión, se seleccionó a cinco docentes para que participaran de esta etapa.

El estudio de los relatos emanados de las diferentes entrevistas en profundidad se llevó a cabo mediante una matriz y un diagrama de análisis, lo que permitió identificar núcleos temáticos en común entre los diferentes discursos, así como también los factores con los que se asociaban. Siguiendo las recomendaciones de Mejía Navarrete (2011) se realizó, en primera instancia, la reducción de datos. Posteriormente, se codificó cada una de las unidades categoriales con una determinada notación. Para dicha tarea se empleó el criterio inductivo-deductivo, partiendo de un sistema de categorías previamente elaborado, el que se fue complementando con las que surgieron a partir del estudio de los diferentes discursos.

Finalmente, se realizó el análisis descriptivo de los datos reducidos y procesados. Se infirieron los enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo que permitieron la elaboración del enunciado sintético, insumo relevante para la tarea de interpretación (Mejía Navarrete, 2011).

5. Discusión de los hallazgos

En esta sección se busca integrar y contrastar los hallazgos referidos a los profesores de Matemática y sus prácticas de enseñanza con TIC, destacando los aspectos que se consideran más significativos.

5.1 Planificación de clase con uso de tic

Una de las tareas inherentes al quehacer docente es la planificación, mediante la cual el profesor toma decisiones referentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que pretende desarrollar y promover, respectivamente (Gimeno, 1998). Preguntados los docentes de Matemática “¿En promedio, cuántas horas semanales le dedica usted a la planificación del trabajo de aula?”, se obtuvo que destinaban, en promedio, 6,4 horas.

Asimismo, se les proporcionó cinco actividades (siendo (1) la primera y (5) la última), para que ordenaran según la prioridad que les atribuyen y de acuerdo a la secuencia que siguen (o seguirían) al momento de planificar una clase con uso de TIC.

Calculados los promedios de las puntuaciones adjudicadas por los docentes consultados a cada una de las cinco actividades, la secuencia que seguirían, en general, sería la siguiente:

TABLA N° 1: Profesores de Matemática de Artigas según secuencia que siguen (o seguirían) al momento de planificar una clase con uso de TIC.

Afirmación		Promedio
1	Reviso el currículum para elaborar mis objetivos de enseñanza.	2,5
2	Formulo los objetivos de la clase.	2,7
3	Evalúo detalladamente los recursos TIC a utilizar.	2,8
4	Verifico los conocimientos previos de los alumnos respecto a los contenidos.	3,3
5	Verifico los conocimientos previos de los alumnos con respecto a dicha tecnología.	3,4
Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis. (Elaboración propia)		

Como puede observarse, los docentes consultados en primera instancia revisarían el currículum para elaborar sus objetivos de enseñanza y en función de ello evaluarían y seleccionarían los recursos TIC a utilizar. Por ese motivo, se buscó conocer qué recomendaciones se establecían en el programa vigente de la asignatura en los diferentes niveles de Educación Secundaria referente al uso de las TIC. Del análisis realizado⁷ se concluyó que, desde lo curricular, no existían referencias explícitas que pautaran el trabajo con las TIC en los cursos de Matemática de Ciclo Básico y Bachillerato. Sin embargo, al dialogar de forma informal⁸ con un agente de supervisión educativa para la asignatura a nivel nacional, este indicaba que “se estimula su uso como una herramienta para potenciar aprendizajes significativos que requieran procesos cognitivos complejos” (Inspector de Matemática, 02/08/2013).

5.2 Usos en el aula que sería importante fomentar

Las percepciones de los docentes acerca de cuándo sería importante fomentar en los alumnos el uso de las TIC fue otra de las dimensiones exploradas.

Los profesores consultados destacaron que, con mayor frecuencia⁹, era pertinente el uso “para practicar lo trabajado” (77 %), “para poner en funcionamiento un método o concepto aprendido” (71,8 %) y “para buscar información relevante” (69,2 %). En el otro extremo, “para no perder tiempo en cálculos o trazados” era la finalidad que registraba la menor adhesión (38,4 %) de los docentes como un uso que sería importante fomentar. En proporciones intermedias aparecían las otras finalidades consideradas.

Estos datos ratificaban los hallazgos del estudio realizado por la Universidad ORT Uruguay (Vaillant y Bernasconi, 2012) que, con algunos pequeños matices en los porcentajes, ordena de la misma manera los usos presentados, según las percepciones de los profesores de Matemática de primer año del liceo.

Esta situación podría estar advirtiendo sobre una escasa orientación de los docentes hacia la promoción de un trabajo pedagógico en el aula apoyado con tecnología, así como también la ausencia de buenas prácticas de enseñanza de la Matemática mediadas por las TIC.

5.3 Usos en el aula que sería importante evitar

Por una parte, al indagar acerca de cuáles son las situaciones en las que los docentes consideraban que sería pertinente evitar el uso de las TIC en el aula, se observaron niveles bajos de acuerdo en aquellas asociadas a la actividad matemática propiamente dicha: "Aprenden un concepto matemático" registraba el 7,7 % de las adhesiones, mientras que "Necesitan realizar cálculos numéricos" consignaba el 30,8 %. Ello estaría reflejando una valoración positiva de los docentes referente a la incorporación de las TIC en el aula para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura.

Por otra parte, existía un grado de acuerdo alto en lo referente a evitar el uso del recurso cuando los alumnos "Tienen un comportamiento inadecuado en clase", según lo manifestado por tres de cada cuatro docentes consultados. Los siguientes testimonios son un claro exponente de ello:

"en grupos que no he podido usar ha sido porque el grupo no... no... no ayuda, o son chiquilines que no traían las máquinas o no las iban a traer porque no les interesaba, o que cuando estaban trabajando no los podía...viste que a veces es complicado el trabajo en equipo, es complicado ese tipo de cosas" (E1:202-205).

"hay grupos que si no se ha trabajado el... el comportamiento, cuando pones algo así no va a resultar." (E5:248-249) "me parece fundamental lo del comportamiento y la actitud, que se trabaja diariamente para esas instancias. Creo que son donde se reflejan más y donde es más necesario que te escuchan, que estén atentos, que esperen, que vean qué es lo que se quiere, para después empezar a trabajar" (E5:254-257).

Asimismo, el 61,5 % declaraba conveniente evitar su uso en el aula cuando "Existen pocas XO en funcionamiento en la clase", lo que alerta sobre una problemática que debería analizarse en detalle y sobre la cual profundizaremos en el próximo apartado.

5.4 Perfil de los grupos que los docentes tienen a su cargo y disponibilidad de TIC

Según datos oficiales del CES, el total de alumnos matriculados en 2013 en el departamento de Artigas era de 6 453, de los cuales 2 506 correspondían a Bachillerato y 3 947 a Ciclo Básico (CES, 2013b). Se distribuían en once centros, con diferencias en la matrícula según la zona geográfica en la que están ubicados, lo que ocasionaba que los grupos tuvieran una distribución desigual en número de estudiantes.

Un 35,9 % de los profesores consultados indicó menos de 25 alumnos en cada uno de los grupos a su cargo. Se registró un mismo número de docentes con grupos de 26 a 30 alumnos. Un 17,9 % de los docentes consignó un guarismo de 31 a 35 estudiantes por grupo y sólo un 10,3 % indicó tener a su cargo grupos de entre 36 y 40 alumnos.

5.5 Estado de conservación de las computadoras XO pertenecientes a los alumnos

El promedio de alumnos a cargo de los docentes consultados fue de 134, con una desviación típica de 58 que se fundamentaba en la realidad anteriormente descrita. En la siguiente tabla se presenta la información recabada referente al funcionamiento de las computadoras XO de los estudiantes, según las percepciones de los profesores.

TABLA N° 2: Profesores de Matemática de Artigas según funcionamiento de las XO de los alumnos que tienen a cargo

	Alumnos que tienen la XO funcionando	Alumnos que no tienen la XO funcionando
Media	42	77
Desviación Típica	38	47
Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis. (Elaboración propia).		

Como puede apreciarse, existían diferencias significativas respecto al funcionamiento de las XO de los alumnos que los docentes consultados tenían a cargo.

Al indagar los motivos por los cuales los estudiantes no disponían del recurso funcionando, según lo indicado por los docentes consultados se identificaban los siguientes motivos: la tienen bloqueada (10,4 %), está rota y la envió a reparar (14,3 %), está rota y no la envió a reparar (24,6 %), otros motivos (34 %). De los 3 133 estudiantes que concentraban los docentes encuestados (48,5 % del total de la matrícula del departamento), solamente el 19,6 % tenía el recurso en funcionamiento (613 estudiantes).

Los testimonios recogidos desde el abordaje cualitativo ponían en evidencia nuevos elementos de análisis para esta problemática, al valorar positivamente la presencia del servicio técnico de Plan Ceibal en los liceos.

“en el liceo en el que estoy, permanentemente, hay gente que viene a reparar las máquinas de los jóvenes” (E2:69-70)

“Si no la reparan [los alumnos] es porque no quieren, porque a los liceos van y están un día dedicados a hacer cambios, a reparar computadoras que no están funcionando, que están bloqueadas, como qué... [...] Es gratuito y está bastante seguido, no es que vienen una vez al año” (E5:122-127).

5.6 Frecuencia de uso y modalidades de trabajo

Según las declaraciones de los profesores consultados, la frecuencia de uso de las computadoras XO en clase era en promedio de 1,7 horas por semana. Sin embargo, la desviación típica era de 2,6, lo que indicaba que era alta la dispersión de los datos, confirmando que existía un grupo de profesores que no las utilizaba en clase.

Ante la pregunta “Independientemente del número de XO que están en funcionamiento en sus grupos, cuando usted propone una actividad en el aula, en promedio ¿con cuántas XO cuenta para trabajar?”, los datos relevados indicaban que en promedio disponían de ocho computadoras (y con una alta desviación típica: 11,5). Esto obligaba a los docentes a idear diferentes modalidades de trabajo para subsanar dicha problemática.

Una de las interrogantes que surgía de inmediato ante el reducido número de equipos con que disponían los docentes para implementar actividades en el aula era “¿Cómo trabajan cuando se realizan actividades en clase con la XO, los alumnos que tienen su equipo roto o en reparación?”. Como se puede apreciar en la Tabla N° 3, el trabajo en equipo era la principal alternativa en ese sentido. Solamente un 10,3 % de los profesores consultados manifestaba que los alumnos que no disponían del recurso “Trabajan en el cuaderno” (para los grupos de hasta 25 alumnos, dos tercios se hallaban en esta situación).

TABLA N° 3: Profesores de Matemática de Artigas según modalidad de trabajo que implementan para aquellos alumnos que no tienen su XO en funcionamiento

Afirmación	%
Trabajan en equipos con alumnos que sí las tienen.	51,3
Usan las XO de alumnos de otras clases.	33,3
Usan las XO del Laboratorio de Informática del Liceo.	25,6
Trabajan en el cuaderno.	10,3

Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis. (Elaboración propia).

5.7 La inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza

Ante la pregunta “¿Usted incluye la XO en sus prácticas de enseñanza?”, el 56 % de los docentes consultados respondía afirmativamente. Como puede apreciarse, existía un número importante de profesores (17 de 39) que declaraba no desarrollar aún prácticas de enseñanza de la Matemática mediadas por las TIC.

Con el objetivo de describir con mayor precisión las características de ambos grupos de profesores (los que las incluyen y los que no), se profundizó en el análisis a partir de diferentes cruces entre variables buscando establecer si existían asociaciones o no entre las mismas.

TABLA N° 4: Inclusión de las XO en las prácticas de enseñanza según titulación como profesor de Matemática

PROFESOR DE MATEMÁTICA			
INCLUYE LAS XO	Titulado	No titulado	TOTAL
Sí	63 %	55 %	56 %
No	37 %	45 %	44 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %

Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis. (Elaboración propia).

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el porcentaje de docentes que indicaba que había integrado las XO a sus prácticas de enseñanza era levemente superior entre aquellos docentes que poseían titulación específica como Profesor de Matemática para Enseñanza Media. Los datos mostraban que solamente tres de cada diez docentes titulados consultados no incluían las XO a sus prácticas de enseñanza, mientras que la relación era de cuatro en diez entre los docentes no titulados.

Sin embargo, al confrontar los datos relativos a la inclusión de las XO en las prácticas de enseñanza con el grado que poseía el profesor (Ver Tabla N°5), se observaban diferencias significativas en algunos casos. Los docentes consultados que indicaron estar ubicados en grado 1, 3 o 7, se distribuían con igual proporción entre los dos grupos. Por otra parte, para los docentes de grado 2, se observaba una sensible diferencia entre los que las incluían frente a los que no lo realizaban. No obstante ello, los docentes de grado 4 y 5 no las empleaban en absoluto, mientras que los de grado 6 las utilizaban en su totalidad.

TABLA N° 5: Inclusión de las XO en las prácticas de enseñanza según grado del profesor

GRADO								
INCLUYE XO	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Sí	54 %	83 %	50 %	0 %	0 %	100 %	50 %	56 %
No	46 %	17 %	50 %	100 %	100 %	0 %	50 %	44 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis. (Elaboración propia).

Por otra parte, fue relevante considerar el ciclo en el que trabajaba el profesor con el propósito de analizar si existían diferencias significativas en ese sentido. Como se puede visualizar en la Tabla N° 6, existía una fuerte asociación entre el ciclo y la inclusión de las XO en las prácticas de enseñanza. Mientras que siete de cada diez docentes que se desempeñaban en Ciclo Básico declaraban integrar las XO en sus clases, en Bachillerato se mantenía la proporción inversa.

TABLA N° 6: Inclusión de las XO en las prácticas de enseñanza según ciclo en el que trabaja el profesor

CICLO EN EL QUE TRABAJA				
INCLUYE XO	Ciclo Básico	Bachillerato	Ambos	TOTAL
Sí	74 %	29 %	66 %	56 %
No	26 %	71 %	34 %	44 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis. (Elaboración propia).

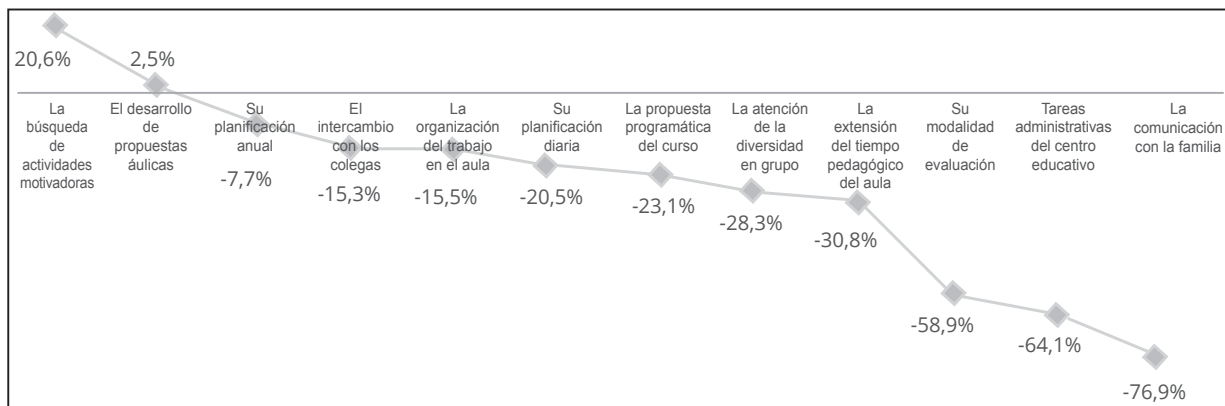
Finalmente, en la Tabla N° 7 se presenta la relación entre la inclusión de las XO en las prácticas de enseñanza y la percepción de los docentes consultados sobre su evolución en el desempeño de uso de las TIC durante el año 2013. Al comparar las diferencias porcentuales entre las categorías establecidas, se constataba que las percepciones positivas sobre la evolución personal en el desempeño de uso de las TIC favorecían su integración a las prácticas de enseñanza.

TABLA N° 7: Inclusión de las XO en las prácticas de enseñanza según percepción de evolución en el desempeño de uso de las TIC durante el año 2013

EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO TIC					
INCLUYE XO	Nada	Poco	Bastante	Mucho	TOTAL
Sí	34 %	47 %	72 %	50 %	56 %
No	66 %	53 %	28 %	50 %	44 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis. (Elaboración propia).

En lo referente al grado de incorporación de las XO a diferentes aspectos del quehacer docente, las percepciones de los profesores de Matemática evidenciaban una situación alarmante. Según el índice creado¹⁰, asumían valores positivos únicamente dos de los doce aspectos puestos a consideración: "La búsqueda de actividades motivadoras" (20,6 %) y "El desarrollo de propuestas áulicas" (2,5 %).



Fuente: Encuesta aplicada en el marco de la tesis (Elaboración propia).

Gráfico 1. Profesores de Matemática de Artigas según su autopercepción acerca de en qué han logrado integrar las XO en diferentes aspectos

Tal como puede apreciarse en el gráfico anterior, las principales dificultades constatadas referían a: “La comunicación con la familia” (-76,9 %), la realización de “Tareas administrativas del centro educativo” (-64,1 %) y la “Modalidad de evaluación” (-58,9 %). Sin lugar a dudas, estas tareas requieren un mayor compromiso del docente con la innovación y su adhesión a un nuevo paradigma educativo, cuyo enfoque está muy distante de la realidad que se percibía en las aulas de los liceos de Educación Secundaria del departamento de Artigas.

Asimismo, se consultó a los profesores acerca de si habían cambiado sus prácticas de enseñanza a partir del uso de la XO. El 51,3 % indicaba que sí, mientras que el 30,8 % señalaba que no. El porcentaje de profesores que no respondían ascendía a 17,9 %.

La realidad constatada pone en evidencia la imperiosa necesidad de contar con una política de formación docente en TIC, que fomente el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para lograr ofrecer “experiencias de aprendizaje pertinentes, enriquecidas, atractivas y desafiantes a los aprendices del siglo XXI” (Unesco, 2013:38).

5.8 Impacto de las TIC en las prácticas de enseñanza

La encuesta exploró las percepciones de los profesores acerca de los resultados obtenidos en diferentes dimensiones a partir de la incorporación de las TIC a sus prácticas de enseñanza. Se solicitó a los docentes que valoraran el impacto observado en cada una de ellas de acuerdo con una escala de cuatro categorías. Para facilitar el análisis se creó un índice-resumen que resultó de la suma de los porcentajes atribuidos a las categorías “Bastante” o “Mucho”, y de la resta de los porcentajes de las categorías “Nada”, “Poco” y “No contesta”, cuyos valores pueden apreciarse en el siguiente gráfico:

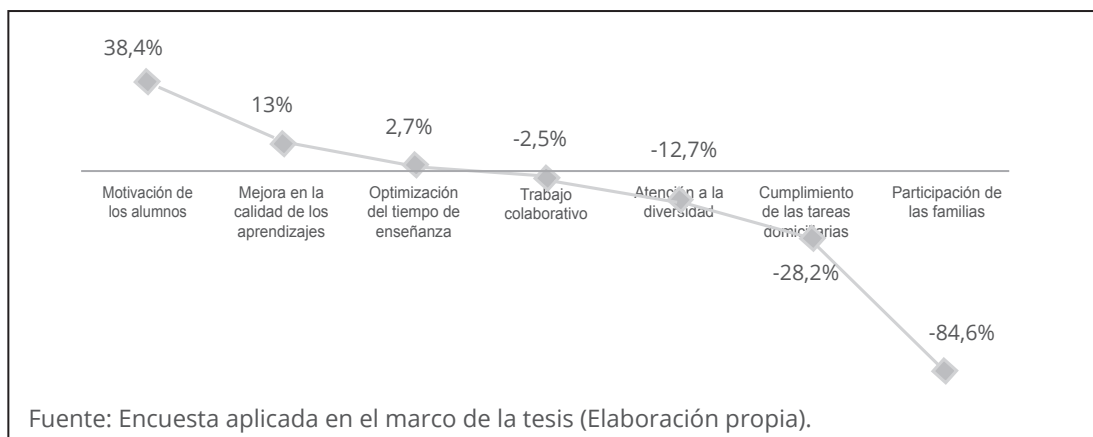


Gráfico 2. Profesores de Matemática de Artigas según sus percepciones sobre resultados obtenidos a partir de la incorporación de las TIC a sus prácticas de enseñanza en el aula.

Como podemos observar, el índice creado arrojó un resultado positivo del 38,4 % asociado a la motivación de los alumnos, mientras que en menor proporción (13 %) se situaba el impacto vinculado a la mejora en la calidad de los aprendizajes.

Los siguientes testimonios de dos docentes entrevistadas son muy elocuentes en ese sentido.

“cuando se usó la máquina fueron sorprendentes los resultados, es decir, cómo chiquilines que uno los veía como... con la participación muy tenue, cuando uno les propone tareas en... con la máquina enfrente, los resultados son distintos” (E2:100-102).

“que todos los alumnos cuando vos ponés un trabajo para que hagan en la computadora, se enganchan, hacen, o por lo menos intentan. Que les salga o no, es otra cosa, pero como que hay esa disposición que quizá en otro momento no hay” (E5:241-244).

Por otra parte, el índice indicaba que no se visualizaban aportes significativos en la participación de la familia (-84,6 %) y en el cumplimiento de las tareas domiciliarias (-28,2 %), situación que estaría advirtiendo sobre el hecho de que el programa de innovación aún no ha logrado consolidar redes de comunicación que traspasen las “barreras” del aula. Un reciente estudio de Unesco indica que: “Las tecnologías facilitan las redes de comunicación y permiten mejorar el vínculo de la familia, la escuela, los estudiantes y otros organismos locales” (Unesco, 2013:37).

6. Conclusiones

En el presente capítulo se presentan las conclusiones más destacadas, que surgen del análisis de la información recabada en el marco del trabajo de campo realizado.

Al indagar acerca de las percepciones de los profesores de Matemática sobre sus prácticas de enseñanza con TIC, se constató que, en promedio, los profesores dedicaban 6,4 horas a la planificación de la labor docente de forma semanal, representando dicho guarismo el 12 % de la carga horaria semanal que, en promedio, tienen los docentes consultados.

Los profesores encuestados consideraban importante fomentar el uso de las TIC para tareas específicas como “trabajar lo practicado”, “poner en funcionamiento un método o concepto aprendido” y “buscar información relevante”. Sin embargo, el ítem “para no perder tiempo en cálculos o trazados” aparecía como el uso menos sugerido por los docentes. En lo que refiere a los usos pedagógicos que sería importante evitar, aparecieron de forma jerarquizada aquellas situaciones particulares en las que los alumnos “tienen un comportamiento inadecuado en clase”.

El estado de conservación y disposición de las computadoras es una problemática que suscitó la atención de los profesores consultados. Considerando la cantidad de alumnos por grupo, el número de computadoras XO disponibles era muy bajo, tal como lo indicaba la alta dispersión de los datos. Sin embargo, los testimonios recogidos desde el abordaje cualitativo confirmaban la presencia sistemática y periódica del servicio técnico de Plan Ceibal, abocado a la tarea de reparación y mantenimiento de los equipos.

La frecuencia de uso de las TIC en las prácticas de enseñanza de los docentes consultados era de 1,7 horas por semana, dentro de una carga horaria semanal promedio de 48 horas de trabajo. Al igual que otros estudios nacionales, la evidencia reveló que los profesores de Matemática incluían muy poco el recurso en sus prácticas de enseñanza. Confirmando esta idea, la alta dispersión de los datos indicó que existía un grupo de profesores que no las utilizaba en sus clases, lo que se corroboraba desde los testimonios que surgían de las entrevistas. En promedio, los profesores disponían de ocho computadoras por clase, lo que obligaba a diseñar alternativas para poder gestionar la enseñanza mediada por las TIC: el trabajo en equipo era la estrategia seleccionada por excelencia.

Las percepciones sobre la inclusión de las TIC y los cambios en las prácticas de enseñanza a través de los usos que de las mismas se realizaba, indicaban una fuerte asociación con respecto al ciclo en el que se desempeñaba el profesor: siete de cada diez docentes las incluía en Ciclo Básico, mientras que la realidad de Bachillerato se mantenía en proporción inversa. Con menor intensidad, se observaban diferencias en la inclusión de las TIC según la titulación docente: siete de cada diez docentes titulados las incluía en sus prácticas, mientras que para los no titulados la relación era de seis a diez. La investigación también concluyó que las percepciones positivas sobre la evolución personal en el desempeño del uso de las TIC favorecían su integración a las prácticas de enseñanza.

Entre los principales hallazgos de esta investigación se destacó una contradicción entre lo que los docentes piensan (sus concepciones y opiniones) y lo que declaran hacer (sus prácticas). Presentan una visión positiva sobre el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza y señalan aspectos vinculados a diferentes dimensiones del quehacer docente que hacen a una buena práctica de enseñanza de la Matemática. Sin embargo, se constató que en general no las integraban y existía un escaso uso didáctico de las mismas.

Referencias bibliográficas

Aravana, M., Kimelman, E., Micheli, B. Torrealba, R. Zúñiga, J. (2006). Investigación Educativa I. Chile: Universidad ARCIS.

Calvo, I. & Gil, L. (2013). Formación de docentes de Matemática en el uso de recursos tecnológicos. En Actas del VII CIBEM, 536 - 547. Montevideo: SEMUR.

Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 11(2), 171-194. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-243620080002000002&script=sci_arttext

Cea D'Ancona, M. (1997). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de Investigación Social. Madrid: Síntesis.

CEIBAL. (2011b). Módulo 2: Modelo educativo 1 a 1 como propuesta de innovación educativa. Versión Digital (PDF) En: Curso escenarios educativos con dotación 1:1. Construyendo el conocimiento desde la práctica.

Ceibal. (2011c). Encuesta a docentes de educación media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC. Montevideo: Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal. Recuperado de <http://www.ceibal.edu.uy/Documents/ENCUESTA%20A%20DOCENTES%20DE%20EDUCACI%20C3%93N%20MEDIA%20P%20C3%9ABLICA%20SOBRE%20ACCESO,%20DOMINIO%20Y%20USO%20DE%20HERRAMIENTAS%20TIC%202011.pdf>

CES. (2013a). Oficio N° 376/13. Montevideo: CES. Accedido el 30 de julio, 2013, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=6568:exp714713-oficio-no37613mlp&catid=174:oficio

CES. (2013b). Categorización de liceos para año 2014 – Datos matrícula 2013. Montevideo: CES. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/efimeros/recategorizacion/recategorizaci%C3%B3n.pdf>

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascón, J. (1999). Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Horsori.

Cook, T. & Reichardt, Ch. (2000). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

De Pablos Pons, J. & González Ramírez, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/GRANADA%20TIC%202007/1101C.pdf>

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

Gimeno, J. (1998). Didáctica y currículo. Barcelona: Morata.

Hernández Sampieri, R. et al. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. Perú: McGraw-Hill.

López-Vargas, B. I. & Basto-Torrado, S.P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. doi:10.5294/edu.2010.13.2.6

López Esteban, C. (2011). Mejores Prácticas en la Enseñanza de las Matemáticas: La integración de las TICs. SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red. Boletín N° 34 Salamanca: España. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-34-mejores-practicas-en-la-ensenanza-de-las-matematicas-la-integracion-de-las-tics/>

Lugo, M.T. & Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿políticas para la innovación? (1ª ed.). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Documento%2520Tecnologia%2520en%2520educ%2520Lugo%2520Kelly.pdf>

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 1(1), 47-59. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/1>

Parra, C. & Sainz, I. (Comps.). (1994). Didáctica de Matemática: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

Pérez Gomar, G. (Coord.) & Ravela, P. (2012). Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria. Informe Final. Recuperado de http://www.ibertic.org/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/26_impactos_plan_ceibal_ensenanza_aulas_primaria.pdf

Pérez Serrano, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. Chile: Cátedra de Pedagogía Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf

Podestá, P. (Comp.). (2011). Geometría (1ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-Geometria0.pdf>

Pozo, J. I. (2000). Aprendices y maestros. Primera Reimpresión. Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J. I. et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Rivoir, A. L. (2009). Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal en Uruguay. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 1(4), 299-328.

Rodríguez Zidán, E. (Coord.). (2009). Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal en Salto. Paysandú: Redicor S.A.

Rodríguez Zidán, E. & Téliz, F. (2013). El Plan CEIBAL, los Profesores de Matemática y sus prácticas con TIC. Revisión de antecedentes de investigación, políticas de mejora y desafíos pendientes. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 4 (19), 13-36.

Sosa, M. J.; Peligros, S. & Díaz Muriel, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 148-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897007>

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Teds-M. (2012). Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Informe Español. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/teds-mlinea.pdf?documentId=0901e72b8143866e>

Tejedor, F. J., García-Valcácel, A. & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, XVII (33), 115-124. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17595/1/c33-2009-03-002.pdf>

UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TICS-enfoques-estrategicos-sobre-TICs-ESP.pdf>

Vaillant, D. & Bernasconi G. (2013). El Plan Ceibal y las prácticas de los docentes de Matemática en primer año de liceo. Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/10212/1/plan_ceibal__practicas_de_docentes_de_matematica_2013.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

(Endnotes)

¹ Desarrollado en extenso en el trabajo de De Pablos y González (2007).

² Que según Castillo (2008:14), en Matemática, requiere comprender qué saben los estudiantes y qué necesitan aprender. A partir de ello, hay que retarlos y apoyarlos para que logren una buena formación.

³ Censo Docente del año 1995 (ANEP, 1996). Estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el Primer Ciclo de Educación Media (ANEP-MEMFOD, 2007) y Censo Docente 2007 (ANEP-DIEE, 2007).

⁴ PIU: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico.

⁵ Referidas a que se debería coordinar con las Direcciones Liceales la visita a los liceos sin entorpecer el normal desarrollo de los cursos. (CES, 2013a).

⁶ El análisis documental realizado no proporcionó información relevante para la investigación. Se analizaron las planificaciones anuales de dos de los cinco docentes entrevistados, además de los programas vigentes de la asignatura.

⁷ Consistió en una revisión de los programas vigentes de la asignatura (Reformulación 2006-Ajustes 2010) para todos los cursos de Matemática de Educación Secundaria (de primero de Ciclo Básico a tercero de Bachillerato).

⁸ Como una entrevista episódica en términos de Flick (2004).

⁹ Sumando los porcentajes de las categorías "Frecuentemente" y "Siempre".

¹⁰ Esto surge se sumar los porcentajes atribuidos a las categorías "Se ha integrado bastante" y "Se ha integrado plenamente", y restar la suma de los porcentajes correspondientes a las categorías "Se ha integrado poco" y "Aún no se ha integrado".

Las expectativas de búsqueda del primer empleo de universitarios con formación híbrida. El caso de una universidad pública mexicana¹

Expectations of first job search of college graduates with hybrid training. The case of a mexican state university

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.35>

Javier Simón

Doctor (Cand.) en Enseñanza Superior, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, México. Master en Administración, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Master en Ciencias de la Educación, Instituto de Estudios Universitarios A.C., México. Licenciado en Contaduría, Instituto Tecnológico de Acapulco, México. Profesor investigador adscrito al Departamento de Ciencias Empresariales, Universidad del Papaloapan, Oaxaca, México.

Fecha de recibido: 11/03/2015

Fecha de aceptado: 17/04/2015

Resumen

Se presentan algunos resultados de una investigación cualitativa más amplia cuyo objetivo principal es identificar los factores que facilitarían u obstaculizarían la inserción laboral de los egresados universitarios con formación híbrida.

A partir de las representaciones sociales de diez egresados de la Licenciatura en Ciencias Empresariales fue posible identificar tres factores que facilitarían la consecución del primer empleo tales como la formación multidisciplinaria, la calidad de su formación universitaria y el prestigio de su universidad de origen. En escasa medida algunos refieren desde su propio imaginario tres factores obstaculizadores en su inserción laboral: la falta de liderazgo y sociabilidad, la falta de experiencia laboral y el bajo promedio escolar obtenido a lo extenso de su formación universitaria.

Palabras clave: Inserción laboral, mercado de trabajo, egresado universitario, educación híbrida.

Abstract

The present article shows some results extracted from a broader qualitative research whose main objective is to identify factors that facilitate or hinder the job placement of university graduates with hybrid training. From social representations of ten graduates with Bachelor degrees in Business Sciences (Licenciatura en Ciencias Empresariales) it has been possible to identify three factors that facilitate the achievement of their first job, such as multidisciplinary-training, the quality of university education, and the prestige of the university. From their personal viewpoints, and to a lesser extent, graduates refer to three hindering factors in their employment; the lack of leadership and social skills, the lack of work experience, and low school grades obtained throughout their university education.

Key words: Job placement, job market, college graduates, hybrid education.

Introducción

Actualmente se afirma que los empleadores requieren que los egresados universitarios posean una formación polivalente y flexible para adquirir y utilizar conocimientos, capacidades y habilidades comunes a varias áreas con versatilidad suficiente para la adaptación y la transición ocupacional (De Ibarrola, 2007).

En México, varios subsistemas de educación superior están creando carreras profesionales que articulan dos o más disciplinas tradicionales dando origen a las carreras universitarias híbridas (Dgest, 2009; CUP, 2009; Barrón y Gómez, 2004). Los institutos tecnológicos a partir del año 2009 ofertan la Ingeniería en Gestión Empresarial y las universidades tecnológicas la Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial y la Ingeniería en Administración. No obstante, dichos programas educativos constituyen una instrucción unilateral emanada desde los órganos rectores nacionales (Dirección General de Institutos Tecnológicos y Coordinación General de Universidades Tecnológicas), pues no se han presentado de manera pública las evidencias de las necesidades reales de profesionales de este tipo por parte de las empresas. Se afirma que las carreras profesionales híbridas permiten a los graduados incorporarse con mayores ventajas y facilidades al mercado laboral pues responden a los nuevos esquemas de trabajo caracterizados por la polivalencia, la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad. No obstante, los escasos estudios efectuados sobre el tema han identificado problemas para la inserción laboral (Jiménez, 2009; Damián, 2014). Por lo anterior, surgió el interés por investigar los factores que facilitan y obstaculizan la inserción laboral del Licenciado en Ciencias Empresariales egresado de la Universidad del Papaloapan (UNPA), que ha recibido una formación híbrida.

La Licenciatura en Ciencias Empresariales (en adelante, LCE) se inició en el año 2005, y a la fecha ha recibido a diez generaciones de las cuales ya egresaron cinco (2005-2010, 2006-2011, 2007-2012, 2008-2013 y 2009-2014). Al término del sexto y octavo semestre de su formación universitaria, los alumnos efectúan dos estancias profesionales (prácticas en empresas), con el objeto de acercarlos a la práctica laboral (Ieepo, 2005). Durante estas prácticas los alumnos expresan que los empleadores desconocen la carrera y el perfil profesional, y los egresados comentan que en su búsqueda de empleo muchos empleadores confunden a la LCE con la Licenciatura en Administración de Empresas (en adelante, LAE). Por tanto, deben explicar al empleador en qué consiste su formación universitaria, situación que desde su óptica los pone en desventaja con otros aspirantes al puesto. Lo anterior hace suponer que los egresados de LCE enfrentan un mercado laboral discriminatorio, lo que hace surgir la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores facilitan u obstaculizan la inserción laboral de los egresados de carreras universitarias híbridas en un contexto de mercado laboral local?

El objetivo general de la investigación es estudiar y describir el proceso de inserción laboral del Licenciado en Ciencias Empresariales para identificar los factores que facilitan o dificultan dicho proceso tomando en cuenta su perfil profesional híbrido.

Son tres las justificaciones principales de la investigación: 1) abordar un fenómeno escasamente estudiado en México para generar información para esta línea de investigación emergente; 2) demostrar que bajo ciertas condiciones las ventajas atribuidas a la formación universitaria híbrida son puestas en tela de juicio, y que no se pueden generalizar para todo el territorio nacional, y; 3) la investigación es una oportunidad para dar voz a los egresados híbridos para que compartan la situación que viven en el proceso de inserción laboral y, a partir de la misma poder evaluar las aseveraciones de la educación universitaria híbrida.

Marco teórico

1. *Antecedentes de las profesiones universitarias híbridas*

La necesidad de reestructurar la oferta de educación superior obedece a tres factores: 1) mayor flexibilidad, adaptabilidad y pertinencia en la formación profesional para responder a un mercado de trabajo cambiante y dinámico; 2) la imprevisibilidad, la indeterminación, la adaptabilidad, la capacidad de aprendizaje y formación continua como los nuevos términos del mundo del trabajo (Celis y Gómez, 2005), y; 3) las nuevas formas de organización, diferenciación, identidad y apropiación del conocimiento.

Por lo anterior, muchas profesiones caracterizadas por claras definiciones, delimitaciones e identidades de su área o campo del saber están siendo sometidas a importantes presiones y cuestionamientos derivados de la emergencia de nuevos campos híbridos o transdisciplinarios que subsumen y recontextualizan los saberes disciplinarios tradicionales ofreciendo nuevas composiciones, demarcaciones, límites e identidades.

En México se está impulsando una nueva oferta educativa que abandona la práctica de parcializar la realidad y estudiarla de esta manera. Hoy -se afirma- se requiere una mejor interconectividad en las ciencias operando de manera conjunta. Esta exigencia de multidisciplinaria es lo que ha impulsado la oferta de profesiones híbridas (Universia, 2010). Así, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) está orientando, abriendo y ofertando este tipo de carreras en las universidades autónomas estatales, universidades tecnológicas, universidades politécnicas y los institutos tecnológicos (Dgest, 2009; CUP, 2009; Damián, 2014). La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) alude a la necesidad de creación de especialidades transversales y a la polifuncionalidad (STPS, 2010; Universia, 2010), por lo cual las carreras universitarias híbridas representan una estrategia de los sistemas educativos actuales para responder a las exigencias de la organización flexible del trabajo.

2. *Las profesiones universitarias híbridas: finalidades y características*

Según Jiménez (2009), una profesión híbrida se caracteriza por que su “plan de estudios se diseñó a partir de la convergencia de dos disciplinas reconocidas”, por lo que cada una de las disciplinas que se mezclan para la hibridación posee una delimitación de su campo de actuación. También utiliza el término profesión interdisciplinaria para explicitar que es una profesión en la que los “conceptos y métodos de dos disciplinas se articulan y subsumen en un objeto común y en una problemática determinada” (p.59). Se atribuyen varias ventajas a las profesiones híbridas, así como para los individuos que opten por este tipo de formación. Holguín (2011) menciona que al romper el paradigma de la especialización este tipo de formación proporciona una oportunidad doble al egresado pues éste puede emplearse en el mercado de trabajo o autoemplearse y que, en caso de emplearse en una empresa sus oportunidades de trabajo se duplican pues por su formación híbrida puede desempeñarse en más de un área, lo que le da acceso a varias opciones laborales. Sin embargo, Páez (2011) afirma que los profesionales híbridos se encuentran en una zona de ambigüedad profesional moviéndose entre las fronteras de las disciplinas que articulan sin una delimitación de su actuación profesional. En concordancia con lo anterior Sáez (2007) puntualiza lo siguiente:

- El campo de actuación del profesionalista híbrido es más difícil que el del especialista porque la hibridación es una categoría indefinida. A diferencia del profesional especialista el híbrido en sus inicios no sabe qué conocimientos o trabajos cubre ni con qué intensidad.

-
- El profesional especialista elige un campo de conocimientos y de trabajo específico adaptándose y limitándose a la complejidad técnica del campo, mientras que el profesional híbrido tiene una misión más amplia al no limitarse a dominar un campo especializado sino que su participación es de gran utilidad en la solución de problemas importantes que requieren de enfoques complejos y multidisciplinarios.
 - La formación híbrida no es dejar de ser especialista en algo pero se tiene que ser menos especialista que los muchos especialistas, aunque lo suficiente como para tener un diálogo fluido y operativo con los especialistas.

En resumen, una profesión universitaria híbrida carece de reconocimiento social e identidad profesional, hecho que se concretiza en el desconcierto y la incertidumbre profesionales respecto de los roles y las funciones a cumplir tanto de los egresados universitarios como de los empleadores (Jiménez, 2009; Páez, 2011).

3. La conceptualización del término inserción laboral

Resulta importante definir el concepto de inserción laboral, pues es un referente obligado para esta investigación. Así Barrón et al. (2003:76) la definen “como la consecución y desempeño de un empleo dentro de un área y sector acorde con la formación recibida”. De Miguel (1998:23) dice que es “el proceso que recorren los graduados desde que finalizan sus estudios hasta que obtienen un trabajo estable”, y García y Gutiérrez (1996:274) mencionan que es el “proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos o el conjunto de acciones del denominado job search”. Para estos investigadores el proceso se lleva a cabo en la etapa juvenil representando una transición social que va desde una posición que el individuo tiene en el sistema educativo y en la familia de origen, hacia posiciones del mercado de trabajo y de independencia familiar. Por último Vernières (1997:11) lo define como el “proceso por el cual los individuos inactivos acceden a una posición estable en el sistema de empleo”, por lo que esta definición apunta a un determinado proceso que inicia por un tipo especial de inactividad (los estudios universitarios) pasando a la acción de buscar un lugar en el mercado de trabajo que posibilite hacer realidad las expectativas laborales creadas durante el proceso formativo.

El proceso de inserción laboral, entonces, se inicia en el momento en que el individuo finaliza su formación universitaria y se plantea salir en la búsqueda de un lugar en el mercado de trabajo. El final del proceso está marcado por la ocupación de un empleo acorde a la formación universitaria recibida y con un status estable. Así, los dos eventos principales que marcan el punto de partida de la inserción laboral son la salida de la universidad y el deseo manifiesto del egresado de ingresar a la vida laboral.

4. Los modelos para interpretar el proceso de inserción laboral

Se han generado diversos modelos para analizar el proceso de inserción laboral. Puesto que en este trabajo se trata de recuperar las voces de los egresados, los dos grupos de modelos que se desarrollan a continuación son desde la perspectiva del que busca un empleo (tabla 1).

Tabla 1. Modelos explicativos del proceso de inserción laboral

Grupos	Modelos y supuestos
Modelos neoclásicos del mercado de trabajo	Modelo de Estrategia de Búsqueda Óptima (Stigler, 1962). El egresado no tiene información de ofertas laborales ni salarios e incurre en costos de búsqueda generalmente en el mercado próximo. Selecciona una muestra salarial con un costo por cada salario examinado y elige aleatoriamente las ofertas entre todas para estudiar las ofertas salariales y elegir aquella más elevada.
	Modelo de Búsqueda Salarial Secuencial (Mortensen, 1986). El egresado compara la oferta salarial con el salario de reserva (el más bajo que lo convencería para aceptar trabajar) de tal forma que maximice los beneficios esperados (Hall y Lieberman, 2005). Si la oferta salarial es menor que el salario de reserva la rechaza (el salario estadísticamente se ubica en la zona de rechazo). En caso contrario la acepta (fig. 1).
	Modelo del Número Óptimo de Contactos (Hamermesh y Rees, 1984). El que un egresado obtenga su primer empleo depende del número de vacantes (por período) que sea capaz de contactar según su nivel de esfuerzo. La búsqueda tiene unos costos crecientes, es decir, cada vez que decide entrar en contacto con un empleador adicional es una acción cada vez más costosa para el egresado desempleado.
Modelos de base individual o teorías cognitivas	Teoría Cognitivo-transaccional (Lazarus y Folkman, 1986). El egresado al afrontar dificultades para insertarse al trabajo puede adoptar dos estrategias: paliativas o dirigidas al problema. El adoptar una u otra dependerá de las expectativas generadas según la información que percibe del contexto en relación con sus aspectos individuales (autoestima, experiencias previas, soporte social e identidad vocacional).
	Teoría Cognitivo-conductual (Bandura, 1990). Las expectativas de autoeficacia que el egresado tiene según su proceso de socialización y resocialización y que experimenta respecto a los juicios de valor sobre sus propias capacidades y habilidades influirán en cómo organizará y ejecutará sus actos.
	Teoría de la Disonancia (Festinger citado por Worchel et al. 2002). Existen las cogniciones consonantes o congruentes y las cogniciones disonantes o incongruentes entre sí en el plano psicológico (Bernardo, 2004). Así, ante la realidad laboral el egresado emprende determinadas acciones (formación, búsqueda, información, cambio de expectativas y aspiraciones) encaminadas a disminuir los aspectos disonantes.

Fuente: elaboración propia

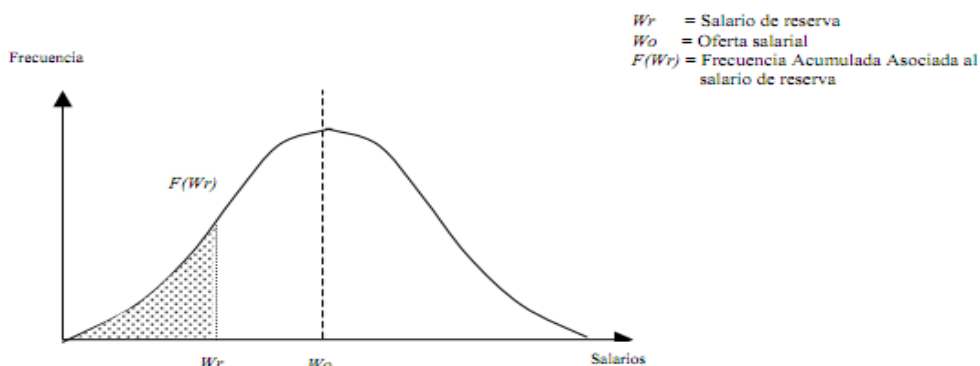


Figura 1. El salario de reserva según el Modelo de Búsqueda Salarial Secuencial
Fuente: tomado de Uribe y Gómez (2006)

Metodología empleada

El estudio fue exploratorio y descriptivo con un enfoque cualitativo empleando la fenomenología, pues ésta estudia un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona (Husserl, 1986), describe el significado de las experiencias vividas por los individuos (Creswell, 1998), aporta la intersubjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos, y es útil para describir la realidad vivida por otras personas (Gurdián, 2007; Patton, 2002).

Se utilizó el estudio de caso pues se tuvo muy especial interés en un objeto de investigación buscando conocer el detalle de la interacción del caso con sus contextos (Stake, 2010), que fue el estudio de la particularidad y de la complejidad del proceso de inserción laboral de los graduados de la LCE.

Se estudiaron las dos primeras generaciones de egresados de la LCE, cuya composición se muestra en la tabla 2. Fueron dos las razones para estudiar a estas generaciones. En primer lugar se consideró que al ser los primeros egresados con una formación universitaria híbrida en la zona de influencia de la universidad en incursionar en el mercado laboral, estos egresados enfrentarían mayores retos y dificultades pues su perfil profesional no forma parte del imaginario del conjunto de empleadores. En segundo lugar, puesto que el tema de egresados universitarios híbridos es un área emergente de investigación educativa -al menos en México- el estudio aportaría evidencias empíricas y sentaría las bases para continuar cultivando esta línea de investigación en indagaciones futuras sobre la temática.

Tabla 2. Población de egresados de la LCE estudiados en la investigación

Generación	Hombres	Mujeres	Total
Primera (2005-2010)	5	24	29
Segunda (2006-2011)	4	18	22
Total	9	42	51

Fuente: Elaboración propia según datos de Servicios Escolares de la institución

No se utilizó una técnica estadística para la muestra pues la investigación cualitativa y el estudio de casos no pretenden la generalización. Los egresados fueron elegidos según características de interés para la investigación: los que se incorporaron prontamente al campo laboral y los que demoraron. Se empleó la técnica de muestreo bola de nieve, que permitió ir agregando a los informantes iniciales clave otros informantes y detener el muestreo según el principio de saturación. De esta manera se seleccionaron 10 egresados que compartieron información relevante para describir su inserción laboral como profesionistas universitarios híbridos.

Se entrevistó en profundidad a 10 egresados para conocer sus percepciones sobre las situaciones que favorecerían o dificultarían su tránsito de la universidad al campo laboral. La entrevista resultó ser el medio más eficaz pues es un método que implica "reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras" (Taylor y Bogdan 1994:101), y en la misma se privilegió la experiencia individual de los informantes en tanto sujetos y actores. Las entrevistas se desarrollaron de acuerdo con la guía correspondiente y desde la perspectiva de las identidades narrativas para dar cuenta de la trama argumental que da sentido a la multiplicidad de acontecimientos y experiencias de los entrevistados.

La tabla 3 presenta las variables con sus dimensiones respecto del concepto central de inserción laboral que se incluyó en la guía de entrevista diseñada a partir de una serie de ejes problemáticos sobre el proceso de inserción laboral. Por razones de espacio en este trabajo sólo se presentan los resultados de la variable Búsqueda del primer empleo en las dimensiones Expectativas para su consecución y Autoconfianza y seguridad para la búsqueda. Todas las variables se analizan y describen en la tesis doctoral.

Tabla 3. Definición operatoria del concepto central de inserción laboral

CONCEPTO CENTRAL	VARIABLES	DIMENSIONES
Inserción laboral	Trabajo previo al egreso	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo durante los estudios • Características • Coincidencia con los estudios que estaba cursando
	Búsqueda del primer empleo	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas para su consecución • Autoconfianza y seguridad para la búsqueda. • Diligencia en la búsqueda • Entrevistas para su consecución • Ofertas recibidas, evaluadas y criterios de selección • Características personales que ayudaron o dificultaron la búsqueda
	Características del primer empleo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo para su consecución • Medios para su consecución • Coincidencia con los estudios cursados • Actividades desarrolladas • Satisfacción personal y profesional
	Empleo actual	<ul style="list-style-type: none"> • Medios para su consecución • Coincidencia con los estudios cursados • Actividades desarrolladas • Nivel de satisfacción personal y profesional
	Formación híbrida	<ul style="list-style-type: none"> • La LCE y la consecución del empleo • La LCE versus la LC y la LA • Delimitación profesional de la LCE • Conocimiento del empleador de la LCE • Opinión del empleador y compañeros sobre los LCE

Fuente: elaboración propia

Para el estudio e interpretación de la información se realizó un análisis de contenido pues esta técnica es el “procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación” (Fox, 1981:709). La misma permitió identificar patrones discursivos, así como definir y caracterizar los factores que facilitarían u obstaculizarían la búsqueda del primer empleo de los egresados de la LCE.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan en tres apartados. En el primero se abordan datos personales y del contexto familiar de los egresados. Seguidamente, se describen las representaciones sociales de los egresados acerca de los factores que favorecerían u obstaculizarían su inserción laboral. En el tercer apartado se discute sobre los resultados a partir de la teoría que sustenta la investigación.

1. Datos generales y de contexto de los egresados entrevistados

Se entrevistó a diez egresados, seis mujeres (5 de la primera generación y 1 de la segunda) y cuatro hombres (1 de la primera generación y 3 de la segunda). Cinco de ellos tiene el título universitario (4 vía EGEL del CENEVAL² y 1 vía defensa de tesis) y cinco no lo han obtenido (2 presentaron el EGEL pero no aprobaron, 2 nunca han intentado titularse y 1 no ha realizado servicio social, requisito para la titulación).

La edad promedio es de 24 años: el más joven de 23 años y el mayor de 27 años de edad. Todos son solteros y solteras. La mayoría (8) vive en la ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec. Sólo dos viven y trabajan en otros lugares: una en la ciudad de Oaxaca y otra recientemente se trasladó a la ciudad de Guanajuato.

La escolaridad de los padres de los encuestados (6) es de sólo la educación básica (primaria hasta secundaria terminada), por lo que en la mayoría de los casos (9) constituyen la primera generación en su familia con acceso a la educación universitaria. Los padres generalmente se dedican a las actividades agrícolas, la producción de muebles de madera y escasamente son trabajadores asalariados mientras que las madres se dedican a las actividades del hogar y ayudan en la comercialización de los productos agrícolas y los muebles de madera.

Ocho de los diez entrevistados afirmaron que no querían estudiar la LCE pero que lo hicieron por las siguientes razones: sus padres “querían que se movieran en el mundo de los negocios y las empresas”, sus padres no les permitieron salir a estudiar a otras ciudades, debido a la cercanía de la universidad a su hogar, por las becas que ofrece la institución o por los costos bajos de inscripción. Sólo dos de ellos eligieron libremente la carrera mencionando que no lo hicieron porque supieran de lo que trataba sino porque el “nombre de la carrera les parecía o sonaba padre y diferente a las demás” o porque habían escuchado que en esa nueva universidad casi no se perdían clases y todos los maestros tenían maestría o doctorado.

2. Nivel de autoconfianza y opinión sobre la preparación profesional de los egresados previo a la búsqueda del primer empleo

Durante el análisis de la información surgieron seis categorías: cuatro fueron consideradas como facilitadoras para la inserción laboral y dos como obstaculizadoras, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Categorías del nivel de autoconfianza y preparación profesional de los egresados

Categorías	Número de menciones	
	Facilitadoras	Obstaculizadoras
1. Formación multidisciplinaria	8	1
2. Preparación académica de la universidad	7	0
3. Prestigio de la universidad	4	0
4. Liderazgo y sociabilidad	2	2
5. Experiencia laboral	1	3
6. Promedio escolar	1	1

Fuente: elaboración propia

Categoría 1. Formación multidisciplinaria

Esta categoría fue la más aludida y de naturaleza positiva para los egresados ya que consideraron que les transmitiría cierto nivel de seguridad y autoconfianza en la búsqueda del primer empleo. Consideraban, asimismo, que la formación universitaria híbrida representaba una ventaja para ellos pues afirmaron que en cuanto a “la preparación profesional era algo que yo consideraba que me ayudaría... Era como tener puntos a favor para conseguir empleo pues decía que si una persona sabe un poquito de contabilidad, de administración y otras aéreas administrativas tiene más posibilidades de entrar a una empresa (MA1GE1)³⁹”.

De acuerdo con las representaciones sociales de los egresados, de manera reiterativa consideraron que su formación universitaria era mejor que la de los egresados de carreras tradicionales o especializadas, situación que los motivaba para enfrentar con optimismo el proceso de inserción laboral. Un entrevistado mencionó que “en cuanto a la carrera yo decía que sí me habían enseñado un poco de todo, pues como que eso me daba más chances o posibilidades para encontrar un trabajo, como que la carrera nos da los elementos para encajar en varias partes de la empresa y también eso me animaba a veces (AM1GE5)”. Asimismo, otro egresado indicó “sabía que la carrera de empresariales está muy completa y que por eso podemos ubicarnos en varias áreas de trabajo y saber eso a mí me animaba pues como que consideraba que llevaba un plus, algo más, en comparación con egresados de otras escuelas o universidades (JO2GE6)”.

A través de los comentarios de los entrevistados se percibe una fuerte identificación con su formación multidisciplinaria que los distingue de otros profesionales del área económico-administrativa, por lo que consideran que “en cuanto a la formación en la carrera, pues sí nos enseñaron muchas cosas aunque de manera general, como las bases para poder conseguir empleo en varias áreas en cualquier tipo de empresas (LE1GE9)”, agregando que “en lo relacionado con la carrera de ciencias empresariales, es una carrera muy pero muy completa que no nos limita para desarrollarnos en cualquier área administrativa, contable y de mercadotecnia de las empresas (JE2GE10)”.

A pesar del punto de vista optimista sobre su formación híbrida, es de interés destacar que en el proceso de búsqueda del primer empleo los egresados comenzaron a percibir ciertas problemáticas inherentes a la inserción en el campo laboral como el desconocimiento de la carrera (falta de reconocimiento social) por parte de los empleadores o de los responsables de reclutamiento y selección de personal de las empresas del entorno, entre otras. Es así que destacan que si bien “en cuanto a la preparación o la carrera de [ciencias] empresariales sí creo que de entrada resulta en una ventaja pues al saber de todo un poco eso significaba que podía colocarme en varios empleos. Sin embargo, en ninguna oferta de trabajo en las empresas o negocios de la ciudad solicitaban a alguien de [ciencias] empresariales y allí estaba o radicaba el problema creo yo (GI1GE7)”.

Categoría 2. Preparación académica de la universidad

Los egresados refieren que la universidad les brindó una buena formación académica que los coloca en una mejor posición con respecto a los egresados de otras universidades de la región pues mencionan que “en las empresas o negocios al decir que uno va de la UNPA piensan que somos muy buenos en comparación con otros estudiantes o egresados como del Tecnológico, por ejemplo... Esa situación a mí me ayudó para sentirme segura en la búsqueda de trabajo (RO2GE2)”. Asimismo mencionan que durante las entrevistas de trabajo entablaban comunicación con otros aspirantes provenientes de otras instituciones educativas afirmando que “nos poníamos a comparar las materias que llevamos y pues

sí, creo que [los administradores] se quedan cortos con nosotros y eso me daba mucha seguridad al ir a buscar empleo (TA1GE3)". Algunos refieren que el modelo educativo de la universidad logró desarrollar en ellos habilidades y destrezas que contribuirían a una fácil adaptación a un puesto de trabajo ya que "ser egresado de la UNPA no es cualquier cosa, es sinónimo de estar acostumbrado a jornadas de mucho trabajo, a ser responsable, a saber trabajar en equipo, etc., pues eso caracteriza a nuestra formación en la universidad, a diferencia de otras escuelas donde sus alumnos se la llevan bien 'relax' y no les exigen tanto como a nosotros. Entonces, al tomar en cuenta la preparación que nos dan en la carrera de [ciencias] empresariales, esto me dio seguridad y confianza para ir a cualquier empresa a las entrevistas de trabajo (AN2GE8)".

De igual forma se destaca el hecho de que consideran la identificación con su formación universitaria como una ventaja que deben aprovechar para poder insertarse fácilmente en el mercado laboral pues afirman que "desde luego contribuyen a la autoconfianza la universidad y la carrera. La gente de las empresas no sabe mucho de la carrera pero de la UNPA tienen la idea de que es una universidad que exige mucho a los alumnos y que los prepara muy bien, entonces eso hay que aprovecharlo a nuestro favor (JE2GE10)".

Categoría 3. Prestigio de la universidad

Algunos de los egresados entrevistados consideran el prestigio de la institución donde se formaron como un aspecto favorable para poder insertarse de manera pronta en el campo laboral, pues con el paso del tiempo la forma de trabajo o el sistema educativo establecido han empezado a permear en el imaginario de la colectividad o del contexto externo inmediato a la universidad. Es así entonces que refieren lo que originó en ellos: "mucha confianza y seguridad me daba al ir a las entrevistas, cómo decirle... era algo así como un orgullo llegar y decir que era egresada de la UNPA (TA1GE3)". Otros consideran que su autoconfianza para la búsqueda del primer empleo es atribuida a la universidad, pues si bien es cierto que "la gente de las empresas no sabe mucho de la carrera pero de la UNPA tienen la idea de que es una universidad que exige mucho a los alumnos y que los prepara muy bien (JE2GE10)", de igual manera algunos entrevistados durante sus vacaciones experimentaron que su formación universitaria les estaba proporcionando los elementos para poder desempeñarse en el campo laboral y que recibían opiniones favorables tanto de su preparación como de la universidad. Así lo refiere Rosa: "en vacaciones un pariente que es contador me invitaba a ayudarlo en el área de auditoría y yo al principio dije ¡nooo!, pues creí que quizá no podría, pero en fin, fui y para mi sorpresa sí pude con el trabajo. Por lo mismo yo dije: entonces sí me están preparando bien en la escuela, además en las empresas o negocios al decir que uno va de la UNPA piensan que somos muy buenos en comparación con otros estudiantes o egresados como del Tecnológico, por ejemplo, y eso me daba mucha confianza para ir a buscar empleo (RO2GE2)".

Categoría 4: Liderazgo y sociabilidad

Se encontró que la mitad de los entrevistados aseguraron que en la búsqueda del primer empleo se sintieron seguros debido a actitudes personales tales como el ser sociables o el poder comunicarse y relacionarse sin problemas con las personas, situaciones que desde su punto de vista contribuirían a la consecución pronta de un empleo. Así lo expresaron: "yo nunca me sentí con nervios o pena para ir a buscar empleo pues mi forma de ser muy amigable y sociable me ha sido de mucha ayuda. Esto me dio seguridad y confianza para ir a cualquier empresa a las entrevistas de trabajo (AN2GE8)". En algunos casos estas actitudes, unidas a una alta autoestima, contribuyeron para la obtención de un empleo aun antes de concluir la formación universitaria tal como lo narra un entrevistado: "mi autoconfianza o autoestima siempre ha sido muy alta, mi facilidad de palabra, el ser

sociable y mostrar liderazgo para coordinar equipos de trabajo, todos esos factores sin duda ejercieron una influencia positiva para la búsqueda del primer empleo pues como quizá usted recordará faltaba un mes para que terminara la carrera y yo ya había ido a una entrevista a la cervecera y ya había logrado que me contrataran (JE2GE10)".

Por lo anterior, esta categoría representó un obstáculo para la inserción laboral de aquellos egresados que mostraron inseguridad, timidez y falta de sociabilidad, lo que poco contribuyó a la obtención del primer empleo. Así, algunos afirmaron que: "además, en ocasiones soy algo insegura y me ganan los nervios así que si juntamos todo eso pues creo que tenía muchas cosas que no me favorecían (AM1GE5)". En algunos casos esta situación fue un gran obstáculo a tal grado que originó que varios egresados no quisieran iniciar el proceso de búsqueda de empleo a pesar de sus necesidades económicas, tal como fuera el caso de Gina quien dice: "pues como ya le comenté la verdad yo tenía mucha pena para ir a buscar un empleo, creo que mi timidez y el no ser sociable eran mis grandes problemas y eso hizo que yo buscara muchos pretextos en casa para retrasar el tiempo de ir a buscar un trabajo (GI1GE7)".

Categoría 5: Experiencia laboral

En cuanto a esta categoría, en su mayoría la respuesta resultó negativa pues desde la opinión de los entrevistados la nula o escasa experiencia laboral al término de su formación universitaria representó un obstáculo para afrontar el proceso de búsqueda del primer empleo. Esto les generó inseguridad y nerviosismo en las entrevistas de reclutamiento y selección para un puesto de trabajo. Así lo refieren: "yo me sentía un poco insegura pues siempre lo primero que te dicen es que si se tiene experiencia laboral y aunque te pases cinco años en la uni[versidad] y vayas a hacer estancias profesionales pues eso de poco sirve para encontrar empleo (MA1GE1)". Otros egresados mencionaron lo mismo, reiterando que los períodos de prácticas profesionales en las empresas resultaron de muy poco valor para la adquisición de experiencia laboral: "Yo creo que en mi caso poca autoconfianza, pues siempre te piden experiencia en el trabajo y yo no tenía salvo el poquito trabajo que uno desarrolla en las estancias pero es muy poco y no creo que eso te sirva de algo (AM1GE5)". Leonel, un egresado procedente de un estrato socioeconómico bajo, añade a lo anterior el bajo nivel de conocimientos que adquirió mencionando que "yo la verdad me siento inseguro para ir a las entrevistas pero no porque tenga pena o sea tímido, más bien es porque creo que al no echarle ganas al estudio pues mis conocimientos no son muy buenos, además de que no tengo experiencia en el trabajo pues ni en los períodos de prácticas en las empresas me preocupé por estar en un área relacionada con la carrera (LE1GE9)". Cabe aclarar que en los tres casos anteriores en que los egresados afirmaron que las prácticas en las empresas no les ayudaron para su experiencia laboral, aquéllas fueron desarrolladas en empresas cuyos propietarios o responsables no eran parientes o conocidos. Dicha situación contrasta con lo mencionado por Rosa quién, durante el período de prácticas o trabajos desarrollados en vacaciones en empresas propiedad de familiares, logró obtener experiencia laboral favorable que contribuyó a tener una actitud positiva para la búsqueda del primer empleo. Tal como ella lo comentara: "pues la verdad yo pensaba que eso de ir a buscar empleo me iba a poner nerviosa pero a medida que pasaba el tiempo en la UNPA como que vas agarrando callo. Por ejemplo, en vacaciones un pariente que es contador me invitaba a ayudarlo en al área de auditoría y yo al principio dije ¡nooo!, pues creí que quizá no podría, pero en fin fui y para mi sorpresa sí pude con el trabajo, por lo mismo yo dije: entonces si me están preparando bien en la escuela... y eso me dio mucha confianza para empezar a buscar trabajo (RO2GE2)". Sin lugar a dudas, abre una oportunidad para la investigación educativa en el sentido de indagar sobre las oportunidades para desarrollar

habilidades para el trabajo o el nivel de aplicación de los conocimientos universitarios durante las prácticas profesionales en contextos diferenciados, es decir, en empresas sin o con vínculos familiares para los estudiantes practicantes.

Categoría 6: Promedio escolar

Esta categoría tuvo dos matices en sentidos muy diferenciados. Por una parte, algunos egresados refieren que un alto promedio escolar es un factor que les confería seguridad y confianza en la búsqueda del primer empleo y suponían que este elemento sería tomado en cuenta por los empleadores como símbolo de esfuerzo y dedicación y que hablaba mucho de sus actitudes y aptitudes como alumnos -las que podían trasladar al campo profesional. Así Lourdes refiere lo siguiente: “desde mi primera entrevista me sentía con mucha seguridad, creo que por dos razones principales: [en primer lugar] el llevar un buen promedio pues te brinda confianza. Yo sé que lo que las empresas quieren es que el candidato tenga experiencia pero bueno, digo, si uno es nuevo y no tiene experiencia, lo menos que yo como entrevistador esperaría es traer buenas notas pues eso significa esfuerzo y dedicación en los estudios y, en segundo lugar, el hecho de que los profesores nos hicieran participar en prácticas de consultoría empresarial con empresas reales en donde teníamos que pararnos frente a los empresarios para decirles las debilidades y fortalezas encontradas en sus negocios y justificar nuestras recomendaciones. Eso te ayuda a fortalecer tu autoestima y a generar confianza en ti mismo” (LO1GE4).

Tomando en cuenta que en el imaginario de los egresados el tener un buen promedio escolar es una buena carta de presentación ante los empleadores, aquellos que tuvieron un bajo rendimiento académico se ven limitados o disminuidos en su autoconfianza para la búsqueda del primer empleo. Tal fue el caso de Leonel quien, al momento de la entrevista, no trabajaba. Él comentó: “yo la verdad me siento inseguro para ir a las entrevistas pero no porque tenga pena o sea tímido, más bien es porque tuve el promedio más bajo de mi generación y pues creo que al no echarle ganas al estudio mis conocimientos no son muy buenos... (LE1GE9)”.

3. Discusión de los resultados a la luz de los modelos de inserción laboral

Las expectativas del proceso de búsqueda del primer empleo son bien explicadas mediante el enfoque psicosocial (variables sociales e individuales) pues las representaciones sociales que los egresados tenían del mercado laboral dependieron en muchos casos de situaciones externas y en otros de sus circunstancias personales que, en ocasiones, fueron decepcionantes por la falta de competencias académicas para desempeñar un puesto de trabajo, la inexperiencia laboral y el desconocimiento del mercado de trabajo. Por lo anterior, los niveles de autoconfianza y opinión sobre la preparación profesional de los egresados previo a la búsqueda del primer empleo pueden ser interpretados mediante los modelos teóricos de base individual que consideran al egresado como responsable principal de su inserción laboral.

Al intentar obtener su primer empleo, los egresados adoptaron “estrategias dirigidas a resolver el problema” (Lazarus y Folkman, 1986), y sus expectativas se vieron condicionadas de manera tanto favorable como desfavorable debido a las informaciones que percibieron del contexto en relación a aspectos individuales tales como la autoestima, la identidad vocacional, las experiencias previas y el soporte social. En cuanto a la autoestima consideraron que el ser sociables, el saber comunicarse con los demás, el trabajar en equipo y el mostrar liderazgo en sus actividades académicas sin dudas contribuirían de manera favorable para poder afrontar sin nerviosismo la búsqueda del primer empleo.

En cuanto a la identidad vocacional consideraron que su formación universitaria híbrida o multidisciplinaria les brindaría la oportunidad de poder moverse en muchas áreas de una empresa teniendo más oportunidades de colocarse prontamente en el mercado laboral en comparación con otros egresados que recibieron una formación tradicional y especializada.

En cuanto al soporte social (prestigio de la universidad) reconocían que si bien los empleadores de la zona de influencia de la universidad no conocían mucho de la LCE, sí sabían del modelo académico estricto y exigente de la universidad siendo esto desde su imaginario un elemento positivo para su inserción laboral ya que les transmitió mucha confianza y seguridad en las entrevistas. Para ellos “era algo así como un orgullo llegar y decir que era[n] de la UNPA”.

Los juicios de valor de los entrevistados acerca de sus capacidades para llevar a cabo con éxito determinadas tareas en el campo laboral, sus experiencias de éxitos y fracasos así como otros mecanismos de apoyo influyeron ya sea positiva o negativamente en sus expectativas para la consecución del primer empleo, tal como lo mencionan los supuestos de la “Teoría Cognitivo-conductual” (Bandura, 1990), que afirman que las expectativas de autoeficacia de las personas se fundamentan en los juicios de valor que cada individuo tiene sobre sus capacidades y habilidades. De esta manera, los egresados suponían que su formación híbrida les otorgaba ventaja en comparación con otros profesionales del área económico-administrativa pues afirmaron estar más preparados para poder insertarse y desempeñarse en muchas áreas de una empresa.

En cuanto a sus experiencias de éxitos y fracasos consideraron que el haber concluido una carrera universitaria en un modelo educativo tan exigente (cinco años de carrera, horario de 8:00 h a 19:00 h, programa de lectura y de idioma extranjero a lo largo de toda su formación, entre otros) les brindaba una buena carta de presentación así como confianza y seguridad suficientes para ir en busca del primer empleo. No obstante, la mayoría de los entrevistados consideró que la falta de experiencia laboral representaría un obstáculo para la búsqueda del empleo pues los períodos de prácticas profesionales en poco contribuyeron a desarrollar experiencia laboral, situación que afrontaron con diversos mecanismos de apoyo tales como el prestigio de la universidad en la zona de influencia, su formación universitaria híbrida y las habilidades desarrolladas durante su formación como el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación verbal y escrita, entre otros.

Los resultados obtenidos también son explicados por la Teoría de la Disonancia (Festinger, citado por Worchel et al., 2002), quien afirma que debe existir una congruencia entre lo que un individuo sabe o cree y lo que hace, por lo cual éste se sentirá motivado a lograr y mantener la congruencia en sus cogniciones (cualquier conocimiento, opinión o creencia sobre el medio, sobre uno mismo o sobre la conducta de uno mismo). De tal forma, se encontraron cogniciones consonantes ante el proceso de búsqueda del primer empleo. Algunos egresados afirmaron no estar nerviosos y sentirse seguros en las entrevistas pues a partir de sus cogniciones suponían que podrían insertarse con éxito en el mercado laboral como correspondencia a sus esfuerzos y logros académicos, todo ello representado en una credencial universitaria con alto promedio. En sentido inverso, los egresados con bajo rendimiento académico fueron aquellos que sintieron mucha inseguridad, temor, baja autoestima y en ocasiones hasta inventaron diversas excusas para retrasar el proceso de búsqueda del primer empleo.

Conclusiones

En este acercamiento exploratorio de los factores que desde la opinión de los entrevistados facilitarían u obstaculizarían su inserción laboral se encontraron tres aspectos que contribuyeron a que tuvieran una actitud positiva para ir en busca del primer empleo:

- 1) La formación universitaria híbrida que representaba un plus o un extra que los colocaba en una mejor situación en comparación con egresados de otras universidades,
- 2) La calidad de su formación académica por un modelo educativo exigente (horario de tiempo completo, programas de lectura y de idioma extranjero, profesores con maestría y doctorado), que desde su óptica logró desarrollar en ellos habilidades y actitudes para solucionar problemas, trabajar en equipo, ejercer liderazgo y ser sociables y,
- 3) El prestigio de la universidad por el nivel de exigencia de su modelo educativo que a la fecha ya había permeado en el imaginario colectivo de los empleadores de la zona de influencia.

En menor medida se identificaron elementos que poco contribuyeron para que los egresados procedentes de estratos socioeconómicos bajos afrontaran con denuedo la búsqueda del primer empleo pues generalmente refieren que temían ir a una entrevista de trabajo por timidez y nerviosismo y por falta de experiencia laboral, todo ello sumado a un bajo rendimiento académico.

Los entrevistados refieren que sus expectativas ante la búsqueda del primer empleo se vieron disminuidas. Si bien es cierto que consideraban que contaban con una mejor preparación que los egresados de carreras tradicionales por su formación multidisciplinaria y/o híbrida, y que su universidad de procedencia era reconocida por su modelo educativo muy exigente, en el proceso de búsqueda del primer empleo se encontraron con el obstáculo de la falta de reconocimiento social de su profesión. Mencionaron que las empresas o empleadores “no saben nada de la carrera” y que nunca encontraron ofertas de trabajo donde solicitaran a Licenciados en Ciencias Empresariales, por lo que debieron acudir a entrevistas de trabajo dirigidas a Licenciados en Administración o Licenciados en Contaduría. Estos resultados corroboran lo que se dice de las profesiones híbridas en el sentido de que carecen de reconocimiento social, lo que origina la falta de oferta de puestos de trabajo para los egresados pues los empleadores desconocen las áreas de la empresa donde pueden ser ubicados, situación que pone en tela de juicio las ventajas de las carreras híbridas.

A manera de cierre hay que señalar que, a medida que la investigación se fue desarrollando, se comprobó que aquellas percepciones de los egresados acerca de los factores que facilitarían la inserción laboral antes de asistir a una entrevista para conseguir el primer empleo, en el plano de los hechos se vieron contradichas pues en algunos casos dichos factores no correspondían a las representaciones sociales de los egresados y se convirtieron en obstaculizadores para su pronta incorporación al trabajo.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. En *Journal of Social Issue* 46(1), 27-46. Stanford.

Barrón, C. (coord.) (2003). Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992-2002. En Reynaga Obregón, S. (coord.). *Educación, trabajo, ciencia y tecnología. La investigación educativa en México 1992-200*, 6, 30-103. México: COMIE

Barrón, C. y Gómez, J. (2004). Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior. En Ángeles Valle (coord.). Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. (pp. 47-94). México: CESU-UNAM.

Bernardo, J. (2004). Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones RIALP.

Celis, J. y Gómez, V. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. En Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa, 1(2), 1-16.

Creswell, J. (1998). Qualitative and inquiry research design. Choosing Among Five Approaches. Universidad de Nebraska. Lincoln: Sage Publications.

CUP. (2009). Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas. Recuperado de http://www.upvictoria.edu.mx/upv/docs/nuestra_universidad/modelo_educativo_unipols.pdf

Damián, J. (2014). La formación universitaria híbrida: Retos y oportunidades. En Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 14(2), 01-22.

De Ibarrola, M. (2007). Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano. En De Ibarrola (edit.), Nuevas tendencias de la formación escolar para el trabajo. OIT/Cinterfor.

De Miguel, M. (1998). Los estudios universitarios y la inserción en el mundo profesional. Seguimiento de una cohorte (COU, curso 1986/87). Oviedo: Universidad de Oviedo.

DGEST. (2009). Diseño e innovación curricular para el desarrollo de competencias profesionales en el SNEST. Recuperado de <http://www.dgest.gob.mx>

Fox, D. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunsa.

García-Blanco, J. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. En Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 75 (96), 269-293.

Gurdián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) - Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José.

Hall, R. y Lieberman M. (2005). Microeconomía: Principios y aplicaciones. México: Thomson Editores.

Hamermersh, D. y Rees, A. (1984). Economía del trabajo y los salarios. Madrid: Alianza Universidad.

Holguín, C. (2011). Carreras híbridas, cambiando el paradigma de la especialización. En Revista UNIVERCITIES, 1(4), 3-4.

Husserl, E. (1986). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.

leopo. (2005). El Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca. Universidades para el desarrollo. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Jiménez, M. (2009). Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En *Perfiles educativos*, 31(126), 56-79.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca

Mortensen, T. (1986). Búsqueda de empleo y análisis del mercado laboral. En Ashenfelter y Layard (comps.): *Manual de economía del trabajo*, Tomo II, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. 1111-1198.

Páez-Gutiérrez, M. (2011). *La intervención educativa como profesión emergente*. (Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO) Recuperado de http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1177/Tesis_II_Maricela_Paez.pdf?sequence=2

Patton, Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Londres: Thousand Oaks, Sage Publications.

Sáez, F. (2007). Necesitamos ingenieros sociotécnicos. Conferencia presentada en el Seminario La ingeniería ante las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stigler, G. (1962). Information in the Labour Market. En *Journal of Political Economy*, Vol. 70, 94-105. Chicago.

STPS. (2015) *¿Cómo será el trabajo en el futuro?* Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Recuperado de: http://www.empleo.gob.mx/es_mx/empleo/como_se_espera_que_sea_el_trabajo_en_el_futur

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Editorial Paidós.

Universia. (2010). El futuro está en las carreras híbridas. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2010/03/30/193271/futuro-esta-carreras-hibridas.html>

Uribe, J. y Gómez, L. (2006). Canales de búsqueda en el mercado laboral colombiano 2003. En Uribe García José Ignacio (comp.). *Ensayos de economía aplicada al mercado laboral*. 351-384. Cali: Universidad del Valle.

Vernières, M. (1997). "La notion d'insertion professionnelle". En Vernières (ed), *L'insertion professionnelle. Analyse et débats*. 9-22. Paris: Economica.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2002). *Psicología social*. México: Thomson editores.

(Endnotes)

¹ Se presentan avances de la investigación “Factores que facilitan y obstaculizan la inserción laboral de los egresados de carreras híbridas. El caso del Licenciado en Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan”, para la obtención del Doctorado en Enseñanza Superior.

² En México es el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) aplicado a nivel nacional por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), que es válido para la obtención del título de licenciatura.

³ Se asignaron claves a los informantes para su anonimato, así MA1GE1 significa, MA: nombre, 1G: generación y E1: número de entrevistado. En este caso nos referimos a María, egresada de la primera generación y primera entrevistada.

El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial

The cultural heritage in the voice of young people. A starting point for heritage education

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.36>

Adriana Careaga

Master en Políticas Públicas, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Educación, Universidad Católica del Uruguay. Profesora de Educación Media Especialidad Historia, Instituto de Profesores Artigas. Directora Espacio Cultural “Al pie de la muralla”, declarado de interés ministerial y municipal. Coordinadora Programa Educativo “Diálogos con la historia” orientado a la Educación en el Patrimonio. Consultora internacional de educación.

Fecha de recibido: 09/04/2015

Fecha de aceptado: 29/05/2015

Resumen

Esta investigación tiene como principal objetivo indagar acerca de las concepciones sobre patrimonio cultural que tienen los adolescentes del primer ciclo de enseñanza media a partir de una experiencia de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje experiencial denominada “Tras la muralla perdida” que comprende un recorrido por los restos de fortificaciones coloniales con un taller musical. Se realizó en un espacio cultural, ámbito de educación no formal que promueve la educación patrimonial, situado en el casco histórico de la capital del país durante los años 2013 y 2014. Se analizaron los productos logrados en el taller en forma de décimas poéticas improvisadas con acompañamiento musical, así como también los testimonios escritos que, de forma voluntaria, dejaron en la pizarra al culminar el paseo y las observaciones realizadas por el investigador.

El interés de la investigación se centró en dilucidar qué piensan los jóvenes acerca del patrimonio cultural y su relación con la ciudad en la que habitan, perspectiva poco explorada en la educación escolar formal.

De esta manera, primero se abordan las principales nociones teóricas acerca del patrimonio cultural y sus alcances en la educación. Luego se presenta el detalle del recorrido, prestando especial atención al proceso de construcción de las décimas poéticas objeto de este estudio y procediendo a su análisis y categorización. Finalmente se establecen algunas conclusiones acerca de la importancia del lugar que debe ocupar la educación patrimonial para lograr conformar una ciudadanía crítica, activa y democrática.

Palabras clave: patrimonio cultural, aprendizaje experiencial, percepciones juveniles, educación patrimonial

Abstract

This research has as main objective to inquire about the concepts of cultural heritage in the young adolescents of the first cycle of Secondary Education from an educative proposal based on experiential learning called “After the lost wall” that includes a tour by the remnants of colonial fortifications with a musical workshop. The research was carried out during the years 2013 and 2014 in a cultural space of non-formal education located in the historic center of the capital that promotes heritage education. The workshop results, under the form of improvised poetry- with musical accompaniment are analyzed as well

as written testimony voluntarily left on the board after the walk and observations made by the researcher.

The interest of the research focused on elucidating the perceptions of young people about the cultural heritage and its relationship with the city in which they live, an unexplored approach in formal education.

It presents the main theoretical notions of cultural heritage and achievements in education as well as a detailed route, paying special attention to the construction process of *décima* verses object of this study that are analyzed and categorized. Finally, conclusions are drawn about the importance of the right place of heritage education for society to become actively democratic and critical.

Key words: heritage, experiential learning, youth perceptions, heritage education

Antecedentes conceptuales y problemática de estudio. Los diversos significados del patrimonio cultural

Hablar de patrimonio en el siglo XXI parecería un asunto acordado, laudado y hasta diríamos “sacralizado”. Sin embargo, esta visión de hoy, dinámica con respecto a los objetos a “patrimonializar”, ha cambiado con respecto a la inmutabilidad característica del siglo XIX, no solo en cuanto a los valores a otorgar sino a las formas que revisten esos objetos. La monumentalidad decimonónica traducida en elementos materiales ha dejado lugar a otro tipo de valoración, más abarcativa hacia lo inmaterial -como las tradiciones y los usos de las comunidades- y más acorde con los tiempos que corren. El patrimonio brinda tributo al período histórico que devela, por tanto cada sociedad decide de acuerdo a su tiempo y circunstancias cuáles son los bienes tanto materiales como inmateriales a ser rescatados del olvido y a ser integrados en la memoria colectiva.

Empero, el concepto de patrimonio constituye un imán semántico que acoge una diversidad de significados: memoria, identidad, historia, valor, legado, uso y tradición, entre otros. Quizá la definición más común de patrimonio cultural en los imaginarios sociales es todo aquello heredado de los padres.

Se ha observado una expansión de la noción de patrimonio cultural desde una primera modernidad que lo circunscribía a los espacios de los museos, a determinadas leyes y al juicio solo de expertos. En cambio, en una segunda modernidad se advierte una patrimonialización de la cultura, determinada en cierta forma por una expansión ilimitada del repertorio patrimonial y una proliferación de sujetos que lo activan, que convergen en una suerte de “movimiento cívico” y ya no exclusivo de las élites.

Luego de las dos guerras mundiales, y con una mirada eurocéntrica, la sociedad expresa un marcado interés por la defensa de sus manifestaciones culturales, lo que se evidencia en diversos documentos y cartas internacionales. Tal es el caso de la Carta de Atenas (1931), la Convención de la Haya (1954) y la Convención de Unesco de 1972, que reconocen el aspecto cultural del patrimonio dando cabida a todas aquellas manifestaciones culturales de los pueblos, incluido el patrimonio natural en cuyo marco se han desarrollado. Específicamente, la Convención de Unesco de 1972 sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural considera que el patrimonio está integrado por:

1. Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

2. Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,
3. Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Esta Convención de 1972 supuso nuevas conceptualizaciones emanadas de las ciencias sociales -especialmente la antropología- que se refuerzan hacia 1989 con la Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular que determina la importancia de las creaciones identitarias de las comunidades, fundadas en la tradición ya sean lenguas, literatura, música, danza, juegos, arquitectura, fiestas y oficios, entre otras. Posteriormente, y a partir de renovadas teorías y conceptualizaciones, surgen otras convenciones internacionales que de alguna manera marcan un quiebre con el paradigma anterior (Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 y para la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005, como también declaraciones de Icomos como la Carta de Burra, adoptada en el año 1979 y cuya última actualización fue en 1999, entre otros).

En este sentido, el concepto de patrimonio evidencia procesos constantes de deconstrucción y construcción sin llegar a constituirse en un dispositivo para conocer o hacer historia. El valor es otorgado desde la interpelación que desde el presente se le realiza a ese pasado escogido (Hernández, 2003).

Desde esta perspectiva podríamos sostener que el patrimonio en este constante proceso presenta diferentes valores. El primero sería el de uso que atiende a la utilidad que presenta el objeto. Un segundo valor sería formal, tomando en consideración la atracción que debe despertar a los sentidos en lo atinente a su forma, al tamaño, al color. Y un último valor, el simbólico, que está dado por constituir testimonio de hechos o situaciones pasadas que tienden puentes hacia el presente.

En el momento en el que estos diferentes valores confluyen y se asocian a una determinada identidad, valores o ideas, esos objetos patrimoniales entran en la categoría de "sacros", convirtiéndose así en inmutables. En cierta forma también devienen en símbolos que provocan emoción. Aquí hay dos dimensiones que convergen y, a su vez, se retroalimentan: la dimensión de valor y la de activación. Para que un objeto patrimonial se convierta en tal, primero se le otorga valor y luego se activa a través de los relatos identitarios construidos en base a un saber científico (Prats, 1997). De tal forma, la selección de los objetos patrimoniales pasible de jerarquización no es, aunque lo parezca, ni aséptica, ni neutral ni objetiva, sino que está imbuida de valores que responden a una determinada historicidad reconocida por la comunidad como relevante de su pasado y de su cultura.

A su vez, el elemento patrimonial "activado" puede convertirse en un elemento de la conciencia personal que puede generar relaciones simbólicas y significativas con unos objetos y unos lugares (González Monfort, 2006).

Según Fontal Merillas O. (2004) existiría un conjunto de bases conceptuales del patrimonio que serían las siguientes:

- Se presenta en un soporte material, inmaterial y espiritual.
- Está sujeto a la atribución de valores.
- Define y caracteriza a individuos y culturas (define identidades).
- Caracteriza contextos.
- Se transmite generacionalmente.

Todo lo anterior se daría en un escenario no exento de conflictos y disputas por el poder, puesto que no existe una homogeneidad de actores en la sociedad ni una convergencia de intereses entre ellos. (Mançano, 2005). Muy por el contrario, el patrimonio cultural admite variadas y múltiples miradas y abordajes que podrían resumirse en la siguiente imagen:



Figura 1. El entramado patrimonial

Una de las claves para comprender al patrimonio es como construcción social bajo una determinada historicidad donde los objetos no están naturalmente dados a la sociedad sino que es ella en su conjunto (lo que sería lo más deseable) o un grupo de personas, quienes seleccionan y deciden cuáles son los objetos que deben perdurar en la memoria colectiva. Los objetos no se constituyen en patrimonio *per se* sino que son los sujetos quienes les otorgan su "patrimonialidad" (Tugores y Planas, 2006; Ballart y Juan, 2010). Todo ello en un proceso no exento de conflictividad, de choque de intereses. En otras palabras, no hay una naturalización del patrimonio ni un mandato del pasado. En tal sentido, toda historia es historia contemporánea (Carr, 1984). Es el presente el que interpela al pasado para preservarlo. De ahí que cada tiempo histórico ha guardado, ignorado y/o descuidado sus objetos patrimonializables según sus necesidades y sus concepciones.

Educación en patrimonio

Ya desde fines del siglo XX la Unesco define a la educación en una perspectiva amplia, como un proceso a lo largo de toda la vida y un instrumento que permitirá alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social a través del cual los ciudadanos aprendan a través del diálogo a vivir con sus diferencias (Delors, 1999).

La educación en patrimonio, o educación patrimonial, adquiere importancia como anclaje en una época en la que conviven una sociedad marcada por lo inmediato, lo presente, lo efímero que gira en torno al espacio y la dimensión individual insertos en una dinámica global (Lipovetsky, 1996) y la reivindicación de lo local con una reafirmación de las identidades.

La educación patrimonial se podría definir como “el proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad. De esta manera, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social” (García Valecillo, 2009). De esta forma, el diseño de programas y acciones de educación tendrán como centro a las personas y no al bien cultural, trabajando en torno a los valores culturales próximos a ellas para llegar así a los valores universales.

García Valecillo (2009) plantea cuatro dimensiones pedagógicas, entendidas como espacios de referencia para la sistematización de los contenidos y estrategias educativos según los escenarios a implementar que estarían actuando de forma transversal a aquellas y al propio proceso educativo. Las cuatro dimensiones pedagógicas serían i) conocer, ii) comprender, iii) valorar y iv) actuar, que a su vez se correlacionan con los pilares de la educación propuestos por Unesco: i) conocer, ii) hacer, iii) vivir juntos y iv) ser (Delors, 1999). A su vez, dimensiones y pilares se retroalimentan a partir de las experiencias de los participantes generadas fundamentalmente a través de un aprendizaje dialógico entre ellos.

- i) La primera dimensión, la de conocer, pretende generar procesos de aprendizaje basados en los conocimientos del patrimonio cultural, que irían desde los científicos académicos hasta las vivencias y conocimientos populares. Será necesario un abordaje integral, desde varias disciplinas que permitan generar aprendizajes significativos.
- ii) La segunda dimensión, la de comprender, pone su énfasis en los usos, significados y dinámicas sociales que denotan los bienes patrimoniales en una comunidad. De esta forma la praxis educativa debería orientarse a ayudar a los aprendices a develar las tramas sociales que ha mantenido el patrimonio a lo largo de la historia.
- iii) La dimensión del valorar consistiría en ayudar a conformar una ciudadanía responsable con los bienes culturales en lo relativo a su sustentabilidad. Las actividades educativas deberían estar centradas tanto en visualizar posibles caminos de una gestión ciudadana participativa como en identificar y desarrollar las competencias necesarias para llevarla a cabo.
- iv) La cuarta dimensión, la de actuar, significa poder desarrollar las competencias requeridas para una gestión patrimonial a los efectos de intervenir individual o colectivamente en la preservación de los bienes patrimoniales. Esto se traduce en acciones específicas de capacitación en destrezas u oficios, en cualquiera de los ámbitos de actuación, formal, informal o no formal.

En suma, la educación patrimonial consistiría en un proceso educativo permanente y sistemático, centrado en el patrimonio como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo a la vez que actúa como instrumento de "alfabetización cultural" que permite a la persona interpretar el mundo que le rodea y guiar sus intervenciones (Texeira en Cantón Arjona, 2009).

Uno de los puntos problemáticos del abordaje del patrimonio cultural desde la enseñanza es que bajo su aparente objetividad se activa más comúnmente el factor emocional por sobre el cognitivo, sin que exista un planteo complejo acerca del carácter de la diversidad de los patrimonios, de la selección de los bienes patrimoniales o de los actores que efectuaron dicha selección. Estos aspectos resultan básicos aunque poco transitados en la educación formal.

Si bien se cuenta con fuentes conceptuales en el plano internacional, a nivel nacional existen escasos enfoques -especialmente desde la formación de formadores- que posibiliten la comprensión de la complejidad del tema patrimonial. Esto dificultaría en cierta forma su enseñanza a las jóvenes generaciones. No obstante ello, podemos mencionar a nivel internacional algunos materiales didácticos como el Manual de Unesco Patrimonio Mundial en Mano de Jóvenes - Paquete de Materiales Didácticos para Docentes (2005) y la serie didáctica del Museo de Antropología de Córdoba, Argentina, que producen contenidos y actividades didácticos para educar en patrimonio, educar en valores e interpretar el patrimonio en el aula. Con respecto al campo de la investigación cabe mencionar el trabajo de Giacomasso et al. (2014) "Jóvenes resignificando patrimonios. Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría".

Indagar en las percepciones de los jóvenes acerca del patrimonio permitiría en cierta forma seguir profundizando en los sustentos teóricos y las formas de enseñarlo.

Metodología

En esta investigación utilizamos un enfoque cualitativo ya que nos interesaba comprender el significado que los jóvenes, desde su mundo, otorgan al patrimonio y a sus experiencias en el mismo a través de un recorrido didáctico (Merriam, 1998:6).

De esta forma se pretendió comprender el fenómeno desde sus diversas perspectivas focalizándose en el aspecto etnográfico a alcanzar "...valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos [...] tal como estos ocurren naturalmente" (Goetz & LeCompte, 2010:41). En este caso particular se indagó en un contexto de educación no formal como lo constituye la oferta que presenta un espacio cultural en el marco de una salida didáctica organizada en conjunto con la institución educativa.

Como no se pretende generalizar los hallazgos sino analizarlos y comprenderlos en su contexto, por una parte se investigó el fenómeno en el marco de su realidad (Yin, 2003). Por otra parte, se eligió un estudio de casos de tipo múltiple (Stake, 1999), en el cual el universo de estudio estuvo constituido por trece producciones correspondientes a trece grupos de estudiantes (2.º año del Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria), tomando a cada producción grupal como un caso en sí mismo. Los criterios de selección de la muestra fueron intencionales, basados en las siguientes características socio-estructurales: i) jóvenes adolescentes cursando 2.º año de Enseñanza Secundaria; ii) asistentes a instituciones educativas; iii) de la capital del país.

Para analizar las percepciones de los jóvenes adolescentes de 13 años se analizaron las producciones colectivas acerca de la visión del patrimonio recurriendo a estrofas en forma de décimas, especialmente significativas en la poesía popular y rural rioplatense, creación de los estudiantes durante los años 2013 y 2014 como producto de un recorrido didáctico denominado “Tras la muralla perdida”, ofrecido por un espacio cultural en el casco histórico de la capital del país. El estudio se centra específicamente en el análisis del discurso a partir de los conceptos allí vertidos. A posteriori se procedió a una categorización semántica y conceptual vinculada con el marco teórico que da sustento al trabajo.

Para asegurar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos se recurrió a la triangulación hermenéutica cruzándose de forma dialéctica toda la información surgida de los instrumentos utilizados (Cisterna Cabrera, 2005). Para ello, en primer lugar, se triangularon intracasos en base a las tres fuentes primarias de datos: i) las producciones colectivas o décimas, ii) los testimonios voluntarios escritos en el pizarrón, y iii) la observación no participante del investigador. En segundo lugar, se procedió a una triangulación de intercasos que permitió vislumbrar similitudes entre ellos. Estos dos niveles posibilitaron el análisis y la comprensión de la multiplicidad de datos recogidos así la realización de un control en la interpretación y reinterpretación de los mismos (Cook y Reichardt, 1995).

La propuesta didáctica “Tras la muralla perdida”

“Tras la muralla perdida” es una propuesta didáctica con formato de recorrido que aborda el patrimonio cultural desde los vestigios materiales de la antigua muralla de Montevideo para ir construyendo una trama de conocimientos, significados, percepciones y emociones acerca de la vida en la colonia.

El recorrido por las huellas de las fortificaciones busca involucrar al estudiante en el pasado de la ciudad y, a su vez, relacionarlo con su presente y proyectarlo hacia el futuro, apelando a la construcción de una ciudadanía activa y crítica en la conservación de su patrimonio. La ciudad se torna de esta forma en un todo, en una ciudad educadora por excelencia que promueve “aventuras intelectuales” de aprendizaje (Asensio y Pol, 2002).

La visita se concibe como una continuidad entre la preparación, el recorrido en sí mismo y las actividades posteriores que se desarrollen en el aula en clave de “visita expandida”, que tiende puentes entre el aula y el espacio cultural. El profesor contará así con materiales de apoyo que le permitirán optimizar al máximo este recorrido didáctico para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo en sus trayectorias educativas (Alderoqui, 2006).

Asimismo se les brinda al comienzo del recorrido un mapa para que consignen el camino transitado, así como preguntas orientadoras para que los jóvenes sean capaces de develar “los restos del tiempo incrustados en el paisaje urbano” que la ciudad ofrece para reconectar con su historia (Hayden, 1997).

En determinados momentos del recorrido se recurre a animadores sociales que apuntan al elemento emocional para conceptualizar hechos históricos basándose en la técnica de la recreación histórica, que no es una mera dramatización sino que se enfoca a desarrollar una forma vivencial del aprendizaje de la historia que apunta a crear una comprensión empática, el sentimiento de “estar allí”. Al final del recorrido se realiza un taller para la construcción de una décima poético-musical que dé cuenta del recorrido y de la visión que los participantes tienen acerca del patrimonio. Es en este punto específico que se centra la presente investigación.

La propuesta es integral ya que aborda el patrimonio cultural desde las sensaciones, las emociones y las percepciones. El modelo de aprendizaje se basa en la construcción activa del conocimiento del patrimonio. El mismo está enfocado en la comprensión e interpretación desde una perspectiva del aprendizaje situado en un contexto real de forma dialógica.

La ciudad y el territorio ¿Cómo se piensan los bienes que pueden ser patrimoniales?

“Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son sólo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos”
Calvino (2013)

El territorio que se recorre son ocho calles en el extremo este del casco antiguo montevideano. A lo largo de este recorrido se encuentra el entramado diverso del centro histórico: oficinas, bancos, museos, escuelas, Casa de Gobierno, así como también tugurizaciones y aspectos tales como ausencia de cartelería orientadora, entre otros. Esto lleva a repensar de qué forma un territorio se puede patrimonializar desde el conjunto de voluntades colectivas, es decir, desde una construcción social pero a la vez individual en clave de conciencia cívica. En este sentido, existe un apoyo desde la órbita pública -alcaldías y diferentes ministerios- a través de la continua limpieza, la vigilancia de la policía turística o la instalación de cámaras de seguridad en la totalidad de las cien manzanas del casco histórico.

El recorrido didáctico está basado en el aprendizaje experiencial, y se asume que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia (Kolb, 1984). Se pretende, de tal forma, ayudar a los jóvenes a pensar y repensar esta franja de territorio urbano como una suerte de palimpsesto, aquel antiguo documento que se reinscribía constantemente en las diversas épocas históricas, por estar en permanente cambio afectado tanto por procesos “naturales” como sociales (Corboz, 2001).

Asimismo se apoya en el enfoque del aprendizaje en el que se concibe al conocimiento como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2003).

Análisis e interpretación de los resultados

De acuerdo al objetivo planteado en la investigación y a las concepciones teóricas que le dan sustento, se analizaron e interpretaron los datos obtenidos a partir del análisis documental de las décimas, de lo consignado en el pizarrón y de las observaciones.

Dado el carácter intencional de la muestra en base a criterios previamente definidos, se procedió en primera instancia a describir y caracterizar los casos y se elaboró una matriz general. Seis de los trece grupos provenían de instituciones privadas y siete de instituciones públicas. Los grupos tienen un promedio de 35 estudiantes: 18 estudiantes el grupo más pequeño y 47 el más numeroso, tal como se observa en la matriz que se detalla a continuación:

Cuadro 1. Mapeo de singularidad de los casos

Producción/Décima	Institución	Contexto social	Cantidad de estudiantes
A	Privada	Medio	35
B	Pública	Medio	42
C	Pública	Bajo	34
D	Pública	Bajo	32
E	Privada	Alto	38
F	Pública	Crítico	18
G	Privada	Alto	35
H	Pública	Crítico	47
I	Privada	Medio	27
J	Pública	Medio	45
K	Privada	Medio	34
L	Privada	Medio	31
M	Pública	Bajo	42

A) Análisis de las décimas

Una vez analizadas las trece décimas de forma individual se dividieron las respuestas de las percepciones de los jóvenes en categorías descriptivas para luego establecer subcategorías emergentes. Estas categorías y subcategorías fueron posteriormente procesadas de acuerdo a sus frecuencias. Asimismo se compararon los grupos de de instituciones públicas y los de instituciones privadas. De las percepciones de los jóvenes surgen seis categorías, cinco de las cuales se refieren directamente al patrimonio cultural y una sexta a la forma en que se realizó el aprendizaje. Dichas categorías son las siguientes: 1) Aprendizaje en contexto no formal; 2) La historia como fuente de conocimiento patrimonial; 3) Puesta en valor del objeto patrimonial; 4) Jerarquización de objetos patrimoniales; 5) Memoria; y 6) Identidad.

El detalle de las mismas con sus frecuencias y la procedencia según ámbito público o privado se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Categorías y subcategorías y frecuencias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Frecuencia	Público	Privado
Aprendizaje en contexto no formal	Aprendizaje experiencial o vivencial	8	B C H	A E G I K
	La recreación como abordaje alternativo de los acontecimientos históricos	4	C F	I K
	Satisfacción en el aprendizaje de forma alternativa de la historia	5	C F	E G K
	Identificación de elementos del territorio (pinturas a cielo abierto)	1	C	
La historia como fuente de conocimiento patrimonial	Identificación de diferentes épocas históricas	2	B I	
	Conexión entre pasado y presente	5	D H M	G I
	Mirada "romántica" de la historia	4	D G M	L
Puesta en valor del objeto patrimonial	Recuperación y valorización	7	B D J M	A E L
	Cambios que sufre el objeto	1		A
Jerarquización de objetos patrimoniales	Selección intencional	2	B J	
Memoria	Pilar fundamental del patrimonio	2	B J	
	Confusión entre memoria e historia	1	F	
Identidad	Identificación de aspectos identitarios de la sociedad	3	M C F	

1. Aprendizaje en contexto no formal

En ocho de las trece décimas analizadas aparece con fuerza la importancia del aprendizaje experiencial en el abordaje del patrimonio. Cinco de las mismas pertenecen a instituciones privadas y tres a públicas. Se mencionan los sentidos puestos al servicio del aprendizaje además de los aspectos cognitivos.

“Con nuestros ojos perdidos
al horizonte lejano
con nuestra cámara en mano
hicimos un recorrido.
Con la historia en el oído
y recordando el pasado
con la muralla al costado
enriquece el panorama
y perdura en nuestro lado” (Décima E)

También se mencionan los aspectos cognitivos ligados al aprendizaje adquirido:

“Desde el liceo he partido
a la muralla perdida
luego de gran recorrida
el muro he conocido” (Décima K)

“Hoy viajé en la Ciudad vieja
aprendimos cosas nuevas
seguimos todas las huellas
buscando moralejas” (Décima G)

Se valora en cuatro décimas la recreación como abordaje alternativo de los conceptos históricos. En este caso provienen de dos instituciones públicas y dos privadas.

“Vimos expulsar a un cura
pa´ fuera de la ciudad
por defender la libertad
ilustrados y valientes” (Décima C)

“La expulsión del franciscano
esclavos, gallegos y tanos
pidiendo misericordia” (Décima F)

“Como dijo un pregonero
mientras limpiaba un cañón
muy cerquita del portón
donde duerme el carcelero” (Décima I)

“Qué bonito lo vivido
a los monjes han echado
y murales han pintado
sobre nuestro patrimonio
que con varios testimonios
Montevideo ha creado” (Décima K)

Si bien todas estas décimas aluden al episodio central de la expulsión de los curas franciscanos durante la revolución de 1815, una establece una relación específica con documentos de la época (Décima C), otra refiere a la heterogeneidad de la población en la época colonial (Décima F) y otra identifica claramente el portón de entrada a la ciudad que comúnmente se confunde con los restos de la Puerta de la Ciudadela (Décima I). En cinco de trece décimas aparece con claridad la satisfacción por el aprendizaje, aspecto un tanto inusual por tratarse de adolescentes -con todas las características que ello supone-. De todas maneras afirman: “Y nos vamos muy sonrientes por nuestra Banda Oriental” (Décima C).

“Con la historia en el oído
y recordando el pasado
con la muralla al costado
enriquece el panorama
y perdura en nuestro lado” (Décima E)

“Hoy yo toqué la muralla
del viejo Montevideo
y tuvimos gran paseo
que empezó desde la playa.
Y pasamos por la plaza
con los soles en el suelo” (Décima H)

Asimismo, en dos décimas se mencionan elementos identitarios actuales de la trama urbana: los soles en el pavimento como tributo a figuras destacadas (Décima H) y los murales de Torres García a cielo abierto (Décima K).

2. La historia como fuente de conocimiento patrimonial

En dos décimas se advierte un aspecto clave en la enseñanza de la historia: la identificación de las diferentes épocas históricas. Ambas décimas provienen de estudiantes de instituciones públicas. Este eje temporal es uno de los vectores de la historia así como lo es el espacio, y a la vez ambos aspectos son necesarios para el abordaje del patrimonio cultural.

En las dos décimas siguientes se advierten ambos elementos puesto que se menciona el cambio del territorio y de los usos que de él se han hecho en las diferentes épocas históricas:

“También hubiera querido
darme un bañito en la playa
quién sabe si antes haya...
pasado un barco negrero” (Décima I)

“Mirando la muralla donde antes hubo playa” (Décima B)

La conexión que el estudiante pueda realizar entre los diferentes conceptos y épocas históricas -en lo que Braudel (1968) llama “las líneas de mediana y larga duración”- es vital para que se produzca un aprendizaje perdurable. Este aspecto se percibe en cinco décimas, lo que representa algo menos de la mitad.

“Y a pesar del tiempo siguen
los secretos del pasado
porque aún sigue ligado
a un presente que pervive” (Décima D)

Asimismo, en cuatro décimas se advirtió una mirada acrítica y en cierta forma “romántica” de la historia, de un “pasado glorioso” o “una historia que no miente” (Décima D) que no permitiría adentrarse en la complejidad del campo epistemológico de la disciplina.

3. Puesta en valor del objeto patrimonial

Siete décimas manifiestan la importancia de la puesta en valor del objeto patrimonial, aspecto necesario para la conservación del patrimonio.

“La gente no se olvida de aquella historia perdida” (Décima A)
“Tu muralla desapareja
nos permite recordar
que este es un lindo lugar
donde está nuestro pasado” (Décima L)

Esta puesta en valor no está exenta de emociones y sentimiento de orgullo, tal como lo muestran las siguientes dos **décimas** provenientes de alumnos de una institución pública y una privada:

“Mi querida Ciudad Vieja
que tantas historias has tenido
hoy simplemente te pido
que nos des tu moraleja” (Décima L)

“Nuestro orgullo dignifica
Con su historia nos quedamos” (Décima J)

Una décima alude específicamente a los cambios que se pueden producir en el objeto patrimonial según las diversas épocas históricas:

“Y la historia no se calla
y aunque han pasado los años
y le han hecho mucho daño” (Décima A)

4. Jerarquización de objetos patrimoniales

Para comprender el valor del objeto patrimonial es necesario realizar una posterior jerarquización de los mismos. Este aspecto aparece mencionado en dos de las trece décimas.

“Donde antes hubo gloria
ahora queda el recuerdo
y nos pusimos de acuerdo
para que quede en la memoria” (Décima B)
“Nuestro orgullo dignifica
con su historia nos quedamos” (Décima J)

5. Memoria

La memoria es un elemento que contribuye a la comprensión del patrimonio y ayuda a acercarse a su complejidad. Así aparece en las mismas décimas anteriores, provenientes de instituciones públicas y que jerarquizaban el objeto patrimonial.

“Que no quede en el olvido
la memoria del pasado
algunos la han descartado” (Décima J)

Sin embargo memoria e historia no son términos intercambiables sino que ambas se refieren a ámbitos epistemológicos diferentes aunque complementarios. La memoria presenta una fragilidad a la hora de la objetividad de los hechos por ser susceptible de manipulación: “La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros” (Corradini, 2006).

Comprender la diferencia entre ambos conceptos es tarea del docente para promover el aprendizaje histórico y patrimonial así como para orientar la construcción de procesos cívicos tanto individuales como colectivos.

Particularmente una décima presenta esta confusión entre ambos términos:

“Conociendo nuestra historia
nostalgando en la memoria” (Décima F)

6. Identidad

Una última categoría analizada fue la identidad, y que aparece mencionada en tres de las trece décimas:

“Esta muralla bien nuestra
bien nuestra de corazón
fue la que nos amparó
y todavía nos muestra
esta gran obra maestra” (Décima M)

“Esclavos, gallegos y tanos
pidiendo misericordia” (Décima F)

Se advierte, sin embargo, un abordaje sin complejidades al no pensar los conflictos que pudieron haber existido en épocas históricas relacionados al objeto patrimonial, en este caso concreto, la antigua muralla colonial.

B) Manifestaciones espontáneas en la pizarra

A partir de las manifestaciones que los estudiantes plasmaron en el pizarrón al finalizar la actividad, se observó una total conformidad con la actividad y con el aprendizaje realizado. Expresiones como “Me encanta la historia”, “Fue el mejor paseo de mi vida”, “Vuelvo con mis padres el Día del Patrimonio” resultan por demás elocuentes acerca de la experiencia de aprendizaje vivida con placer.

Es de desatacar que, al tratarse de manifestaciones voluntarias, solo tres o cuatro estudiantes de cada grupo plasmaron sus expresiones en la pizarra. No obstante ello, ningún testimonio resultó de tenor negativo.

C) Observaciones no participantes

Durante todo el proceso de construcción de las trece décimas analizadas se realizaron observaciones teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales:

Tiempo de producción

Disposición para la actividad por parte del grupo

Participación

Con respecto al primer aspecto, de acuerdo a estos criterios se pudo observar que no hubo grandes diferencias entre los grupos con respecto a los tiempos de producción de las décimas. El promedio fue de 20 minutos con un insumo mínimo de 16 minutos y uno máximo de 25.

El segundo aspecto a considerar fue el de la disposición para la actividad. Aquí se observaron pequeñas diferencias: algunos grupos se mostraron activos desde el comienzo. A otros les llevó un tiempo mayor culminar la actividad, para los cuales se requirió una intervención mayor por parte de los talleristas encargados de la actividad.

En un determinado grupo, esta disposición para el trabajo tomó un giro determinado, lo que implicó que les insumiera 25 minutos culminar la actividad. Esto llevó a pensar, tanto los talleristas como a la docente encargada del grupo, que esos estudiantes no estaban interesados en la actividad. A los pocos días la misma docente solicitó realizar un segundo recorrido con otro grupo, puesto que los estudiantes del primero habían contado a sus compañeros lo bueno que había resultado el recorrido para todos. Esto llevó a todos los adultos implicados a reflexionar acerca de las impresiones que pueden dejar las actividades didácticas más allá de las impresiones de una lógica adulta.

En otro grupo, la décima sirvió de insumo posterior para el aula de música, tal como fuera manifestado por el docente de dicha asignatura y que acompañó al grupo y a la docente de historia. Este otro aspecto hace pensar acerca de la importancia y necesidad de la transversalidad e interdisciplinariedad en el abordaje del patrimonio cultural.

En cuanto al tercer y último aspecto observado -la participación-, se evidenció que no fue homogénea a la interna de cada grupo ni en una comparación intra grupos. La construcción colectiva de la décima requirió un esfuerzo intelectual importante porque debía recoger elementos vivenciados, conceptos vertidos en el recorrido y conexiones con lo abordado en el aula escolar. Si bien la participación fue dispar, en ninguno de los trece grupos se observaron elementos disruptivos que impidiesen llegar al producto final esperado.

De los datos obtenidos mediante las tres técnicas utilizadas se puede afirmar que, en líneas generales, no se evidencian diferencias sustanciales entre las décimas provenientes de alumnos de instituciones públicas y de las privadas en lo atinente a la concepción del patrimonio. Sin embargo, se comprueban algunos aspectos disímiles en cuanto a la forma -no tanto en lo referente al contenido. En este sentido es elocuente el léxico empleado

en una décima de estudiantes de contexto crítico: “Vinimo a ver la muralla, escuchamos a la doña, partiendo desde la playa” (Décima F). Este mismo lenguaje y comportamiento se observó a lo largo del recorrido y en el propio proceso de construcción de la décima.

Más allá de estas disonancias de forma, se podría realizar otra categorización que denotara un desarrollo progresivo en la concepción del patrimonio. Dicha categorización estaría dividida en tres niveles:

mirada natural y “romántica” cargada de emoción sin visualizarse conflictos.
 importancia a la puesta en valor del patrimonio y al proceso de selección de los objetos con distinción de elementos identitarios y
 construcción colectiva que obedece a los intereses de las diferentes épocas históricas.
 Los tres niveles mencionados y la distribución de las décimas analizadas de acuerdo al contexto social de procedencia se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Desarrollo progresivo del concepto de patrimonio

NIVELES	CONCEPCION DEL PATRIMONIO	DÉCIMAS	CONTEXTO SOCIAL
Primer nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el concepto de patrimonio cultural.	Mirada “romántica”. Visión gloriosa y exenta de conflictos. Sobrevaloración de la emoción.	D G M L K	Bajo Medio Alto
Nivel intermedio Se reflexiona acerca de la necesidad de valoración del patrimonio	Importancia de la puesta en valor. Jerarquización de los objetos patrimoniales Identificación de elementos identitarios.	A B C E F H I J	Crítico Bajo Medio Alto
Tercer nivel Mayor nivel de complejidad y reflexión en la selección de los objetos patrimoniales.	Intencionalidad de los actores en la selección. Historicidad. Conflictos de intereses. Construcción de ciudadanía crítica.		

Como se observa, por una parte, la mayoría de las décimas ocho casos de trece- estarían situadas en el segundo nivel de complejidad en el cual se valora la importancia del patrimonio y se vislumbran aspectos identitarios. No obstante, casi un tercio del total se encuentra en el primer nivel de complejidad en el cual se otorga al patrimonio una inmutabilidad casi “sacra” exenta de cambios. Por otra parte, ninguna décima se ubica en el tercer nivel de complejidad donde el patrimonio detenta su carácter histórico y dinámico de acuerdo a los intereses de los actores involucrados en cada tiempo y lugar. Si se focaliza la mirada en el contexto social no se advierten diferencias sustanciales en la producción de las décimas con respecto al concepto de patrimonio, destacándose una de ellas en el segundo nivel proveniente de un contexto crítico.

Al analizar las percepciones de los jóvenes, se puede relacionar -aunque no de forma causal pero sí coadyuvante- la forma en que el patrimonio cultural fue abordado en el contexto del aula. Es decir, cómo se enseña el patrimonio en el contexto escolar, y a su vez de qué manera fueron formados esos docentes.

Mattozzi (2003 en González, 2006) propuso un abordaje del patrimonio estructurado en cuatro etapas de forma gradual, donde cada una de ellas prepara la siguiente. Dichas etapas son:

1. Descubrir que el conocimiento histórico se construye mediante fuentes que constituyen el patrimonio cultural.
2. Descubrir las funciones y las posibilidades del uso del patrimonio más próximo.
3. Experimentar el uso y el valor del patrimonio más próximo.
4. Descubrir el patrimonio cultural en general.

El objetivo principal consistiría en fomentar en el alumnado un grado de comprensión compleja con respecto al entramado que constituye el patrimonio.

Conclusiones

Comprender qué piensan los jóvenes acerca del patrimonio cultural deviene un desafío para la educación tanto formal como no formal. Pensar el debate acerca de cómo se construye el patrimonio, desde qué lugar se realiza y qué finalidades cumple se torna necesario tanto para el que enseña como para el que aprende.

La idea de dinamismo del patrimonio cultural y del carácter social de su construcción en clave histórica resulta una tarea impostergable para la construcción de una ciudadanía crítica y activa en contextos democráticos. Abordarlo desde esta perspectiva supone un conocimiento de su pasado otorgándole significados para posibilitar una mayor comprensión del presente (González, 2006).

Las percepciones de los jóvenes acerca del patrimonio aquí analizadas son contundentes con respecto a la importancia del mismo en la sociedad. Los jóvenes -con un promedio de edad de 13 años- pueden, de acuerdo al desarrollo psicológico esperado, emplear un pensamiento abstracto para comprender hechos y fenómenos de la realidad. En este sentido, las décimas en general lo demuestran.

Asimismo, la categorización realizada de las trece décimas permitió visualizar los diferentes niveles en la comprensión del patrimonio cultural donde se concibe al patrimonio como un valor que moviliza tanto los aspectos cognitivos como los afectivos. En la mayoría de las producciones estos últimos se vieron potenciados por su estrecha vinculación con la satisfacción de aprender de forma experiencial.

En el segundo nivel de complejidad (Cuadro 3) aparecería un mayor número de décimas, provenientes de estudiantes del sector público. En este sentido, de un total de ocho, cinco son de nivel público y tres del sector privado.

En relación al contexto sociocultural de las instituciones, en este segundo nivel de complejidad están representados los cuatro contextos. Esto, en cierta forma, indicaría que el entorno social del cual provienen los jóvenes no sería una variable explicativa en la conceptualización del patrimonio. Sin embargo, se apreciaron algunas diferencias de riqueza semántica y manejo de vocabulario más afianzado en aquellos jóvenes provenientes de instituciones de nivel medio y alto.

La guía del docente, la orientación y la impronta que puede brindar en el aprendizaje del patrimonio cultural resultan fundamentales para una cabal comprensión. En una de las trece décimas analizadas, los estudiantes consignaron la voluntad de la docente para que los estudiantes experimentaran un recorrido que les ayudara a comprender el fenómeno. Es importante destacar que los propios estudiantes recuperan este hecho y lo plasman con sus palabras:

“Pa´ la profe fue un deseo
vivenciar nuestra historia” (Décima B)

Sobre este aspecto puede pensarse de qué forma la formación de profesores habilitaría el abordaje de una concepción de patrimonio integral y sistémico incursionando más en el valor simbólico e identitario por sobre las dimensiones estética o histórica. (Cuenca López, 2003)

Conocer el patrimonio desde los jóvenes permitió reflexionar acerca de ciudadanos comprometidos con su tiempo y su futuro; acerca de una ciudadanía situada, enfocada a lo local sin olvidar la globalidad, y acercar semejanzas y limar diferencias atendiendo a los conflictos que puedan emerger en el trayecto.

Identificar y comprender las percepciones de los jóvenes permitió adentrarse en el entramado del patrimonio para tejer tramas y destrabar nudos así como también reflexionar acerca de preconcepciones y supuestos epistemológicos que impiden desarrollar estrategias adecuadas para el aprendizaje complejo del patrimonio.

Referencia bibliograficas

Alderoqui, S. (2006). Proas a la ciudad. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación. Buenos Aires, Dirección General de Educación.

Asensio, M. y Pol, E. (2002). Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad (1ª ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ballart, J. y Juan, J. (2010). Gestión del Patrimonio cultural (5ª ed). Barcelona: Ariel Patrimonio.

Braudel, F. (1968). La historia y las ciencias sociales. Madrid: Alianza Editorial.

Calvino, I. (2013). Las ciudades invisibles. Buenos Aires: Minotauro.

Carr, E. (1984). Qué es la historia. Barcelona: Ariel.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1995). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (2ª ed.). Madrid: Morata.

Corboz, A. (2001). El territorio como palimpsesto. En: Corboz A. (coord.) *Le territoire comme palimpseste et autres essais* (pp. 15-36) Paris: Bésançon.

Corradini, L. (en prensa) "No hay que confundir memoria con historia", dijo Pierre Nora.

La visión del filósofo y académico francés. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/788817-no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora>

Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2003 (2), 37-45.

Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - Ediciones Unesco.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

Fontal Merillas, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. En Calaf R. & Fontal Merillas, *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Barcelona: Trea.

García Valecillo Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? *Educación Patrimonial. Un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural*. En PASOS. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7 (2), 271-280. 2009. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Giacomasso et al. (2014). Jóvenes resignificando patrimonios. Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría en *Espacios en Blanco*. *Serie Indagaciones*, 24, Junio 2014, 225-246.

Goetz J. P. y LeCompte, M. D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González Monfort, N. (2006). *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona.

Hayden, D. (1997) *The power of place. Urban Landscapes as Public History*. USA: Asco Trade Typesetting Ltd.

Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En Ballesteros, D.- Fernández, C.- Molina, J.A. - Moreno, P. (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Mançano Fernández, B. (2005). *Movimientos socioterritoriales e movimientos socioespaciais*. OSAL, Año VI (16), 273-283, CLACSO: Buenos Aires.

Mattozzi, I. (2003). *Um bene culturale non fa patrimonio*. En González, N. (2006). *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. San Francisco: Jossey- Bass

Prats, L. (1997). Antropología y patrimonio. Barcelona: Ariel.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Texeira S. en Cantón Arjona, V. (2009). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana. En Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica. Número 154. Correo del Maestro

Tugores, F. y Planas R. (2006). Introducción al patrimonio cultural. Gijón: Trea.

Unesco (2005). Patrimonio mundial en manos de jóvenes. Conocer, atesorar y actuar – Paquete de materiales didácticos para docentes. Paris: UNESCO

Yin, R (2003). Case Study Research. Design and Methods (Applied Social Research Methods) (Third edition). California, Thousand Oaks: Sage Publications

Estrategias de capacitación desarrolladas en un entorno corporativo estatal en Uruguay

Education strategies developed in a state corporate environment in Uruguay

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.37>

Marcelo Gambetta

MBA, Master en Educación y Master en Computación y Sistemas de Información, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma in Computing and Information Systems, University of Oxford. Programa de Formación de Formadores en Responsabilidad Social Empresarial, Universidad de Buenos Aires. Analista de Sistemas. Licenciado en Informática. Gestor de Cambios, ANTEL. Director Ejecutivo, Gambetta & Asociados. Ex Asesor en Planificación en Tecnologías de la Información, ANTEL. Ex Director, Portal de Negocios, World Trade Center. Ex Consultor, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Junta Nacional de la Droga, Presidencia de la República.

Fecha de recibido: 16/03/2015

Fecha de aceptado: 10/06/2015

Resumen

El problema de investigación abordado se basó en analizar si las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en una empresa estatal uruguaya eran capaces de lograr un cambio comportamental en sus integrantes que ayudara a conformar tanto aprendizajes significativos individuales como aprendizaje organizacional.

Las preguntas que la investigación buscó responder fueron:

- ¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación con los objetivos corporativos?
- ¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?
- ¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?
- ¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?

Para realizar el estudio se propuso una investigación cualitativa. Las principales conclusiones del mismo fueron las siguientes:

- La oferta de cursos era variada, con diversas modalidades de enseñanza y orientada a todo tipo de empleado.
- Habría un escaso conocimiento de los objetivos estratégicos empresariales.
- La capacitación modificaría actitudes y comportamientos, aunque esto dependería principalmente de cada persona.
- El cambio comportamental se reflejaría principalmente a nivel del trabajo grupal y la interacción humana.
- No existirían, en general, mecanismos de apoyo formal que incentivarán la capacitación de los funcionarios de la empresa, especialmente en cursos comportamentales.
- Habría una escasa instrumentación de la medición del impacto de los cursos de capacitación.
- Los participantes aplicarían los conocimientos recibidos, aunque muchos se capacitarían para desarrollarse personalmente sin intención de utilizar los conocimientos en la empresa.

-
- El mecanismo de inscripción a cursos no resultaría del todo adecuado.
 - La organización brindaría una educación facultadora de los participantes y un aprendizaje situado, si bien la capacitación impartida y el entorno organizacional no estarían demasiado alineados como para poder aplicar los conocimientos recibidos.
 - La empresa no promovería la gestión del conocimiento adquirido.

Palabras clave: enseñanza, capacitación corporativa, empresas, organizaciones, estrategia.

Abstract

This research work aimed at analyzing whether corporate training strategies developed in a Uruguayan State company were able to achieve behavioral change in their staff members to reach both meaningful individual and organizational learning.

The questions that the research sought to answer were:
How education plans were aligned with corporate objectives?
Was education systematically developed, or was it occasional?
What were the methods used to conduct corporate education?
How was the impact of the training measured?

To perform the study, a qualitative research was proposed.
These were the main conclusions of the study:

The courses offering was varied, directed to different ways of teaching, and oriented to any kind of employee.

Little would be known of the company's strategic objectives.

Training would modify attitudes and behaviors, although this would depend primarily on each individual.

The behavioral change would be mainly reflected at a level of group work and human interaction.

There would be no formal support mechanisms to encourage the training of company employees, especially in behavioral courses.

There would be scarce instrumentation for the measurement of the impact of training.

Although participants would apply the knowledge provided, many would train for personal development, not intending to use such knowledge in the company.

The enrollment mechanism for courses would not be entirely appropriate.

The organization would provide both an enabling education and a situated learning for participants, although the training provided and the organizational environment would not be aligned enough as to apply the knowledge received.

The company wouldn't promote knowledge management.

Keywords: education, corporate training, companies, organizations, strategy.

Introducción

Identificación y concreción del objeto de estudio

El objeto o problema de estudio fue el análisis de las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en una empresa estatal uruguaya. En particular, interesó la identificación, descripción y análisis de las experiencias desarrolladas, considerando los enfoques adoptados, las modalidades implementadas, el alcance de las mismas y la evaluación realizada de estas experiencias a nivel de la organización.

Identificación del problema

Para que las organizaciones puedan competir hoy en día, necesitan de recursos humanos que se puedan adaptar de forma rápida a las tecnologías modernas, procedimientos y productos, que posean una visión amplia del negocio y que tengan la capacidad para poder enfrentar problemas de diversa complejidad trabajando en equipos interdisciplinarios. En el pasado se presumía que estas características eran esenciales para la alta dirección. Actualmente, se entiende que las mismas son necesarias en todos los miembros de la empresa. La capacitación pone su énfasis con más frecuencia en el requisito de ser capaz de analizar los problemas y poder identificar los datos requeridos para solucionarlos. La velocidad con la cual ocurren los cambios determina que ningún especialista esté en condiciones de manejar toda la información que se origina en un campo dado. Este experto, por tanto, requiere conocer a qué fuentes acudir, y apoyar a la empresa de forma tal que esta pueda disponer de la información necesaria en el momento oportuno.

Tanto la educación como la formación tienen como fin impartir determinados conocimientos, desarrollar ciertas habilidades y cambiar actitudes y comportamientos. Ambas lo hacen, en parte, a través de procesos educativos estructurados y no estructurados de experiencias de aprendizaje, y por medio de diversos actores sociales. ¿Cuál es entonces la diferencia entre las dos? ¿Por qué la escuela nos educa pero no nos capacita?

- En el proceso educativo, se trata de que el alumno aprenda.
- En la capacitación, se procura que el individuo aprenda para mejorar su desempeño.

El proceso que se da en el terreno de la educación es más abarcativo que el correspondiente proceso de capacitación y está orientado a la obtención de conocimientos de tipo general. Las compañías, por su parte, apuntan a generar cambios en los trabajadores, alineados a sus requerimientos y objetivos específicos.

En el plano educativo, la producción es secundaria. En las empresas, se intenta crear cambios verdaderos de la manera más rápida viable. En el aprendizaje academicista a menudo lo teórico es más importante que lo práctico. En los negocios ocurre lo contrario. En el ámbito de la academia la enseñanza es regulada y los contenidos son a menudo vastos. En los negocios, depende de requisitos específicos (Frigo, 2013).

La capacitación abarca tanto la apropiación como el desenvolvimiento de conocimientos, destrezas y comportamientos. Sus metas pueden ser la adaptación a las labores y compromisos de un rol o función específico, así como facilitar la promoción a otros niveles dentro de la compañía.

Por último, si se pretende lograr un aprendizaje, deberían cumplirse ciertos requisitos: i) que exista motivación, ii) que existan incentivos adecuados, iii) que el empleado manifieste un comportamiento correcto, y iv) que los resultados se correspondan con los objetivos establecidos. Si esto no ocurre, el esfuerzo realizado no cubrirá las metas deseadas (Frigo, 2013).

El éxito de una empresa y su liderazgo en el siglo XXI dependen de su capacidad para cambiar rápidamente y crecer. Las organizaciones deben responder a las demandas múltiples de un mercado en constante cambio, a través de un aprendizaje continuo y la adquisición de nuevas habilidades y competencias. El ambiente de aprendizaje empresarial ilustra cómo una organización puede establecer un sistema de crecimiento y mejora continua diseñado para obtener el resultado deseado, en un entorno de trabajo productivo y con un escenario cada vez más competitivo y global.

Para que una empresa aprenda, es imprescindible que se integre con gente que aprende. De esta forma, si se pretende ser sujeto de aprendizaje, la empresa debe disponer un ambiente que habilite a sus integrantes a aprender. Desde este punto de vista, se puede decir que la organización enseña (Gore, 2004).

El aprendizaje puede tener lugar a toda escala en la organización: a escala organizacional, a escala de unidad de negocio y a escala de unidad de trabajo. Las decisiones sobre cómo, dónde y cuándo aprender, se tornan decisiones tomadas en base a criterios tales como la eficiencia y el destino de la formación impartida.

Las empresas son organismos en aprendizaje constante. Ser capaces de detectar y desarrollar al máximo las habilidades de los recursos humanos de que disponen es una ventaja que hoy en día se vuelve muy relevante, por lo que el aprendizaje en la organización es un elemento que, articulado correctamente, puede convertirse en una herramienta de carácter estratégico. Esto puede hacer realidad los nuevos objetivos de la organización ya que su accionar se focaliza en el potencial de la persona y el desarrollo integral de la misma. Ello contribuye a la autoestima y a la realización personal lo que, al mismo tiempo, genera un efecto positivo en las empresas en las cuales se aplica (Ley Testa, 2011).

Gran parte del aprendizaje y el desarrollo en las organizaciones ha sido ad hoc y centrado en el desarrollo de los empleados como individuos. Sin embargo, muchos directivos y gerentes están empezando a ver la capacitación de sus empleados desde una perspectiva diferente. En particular, muchos están ahora investigando los gastos de la organización y buscando formas de mejorar el retorno sobre la inversión producto de la capacitación corporativa. Muchos también están comenzando a reconocer el rol estratégico que la capacitación corporativa puede tener en la organización y el impacto que el aprendizaje y el desarrollo tienen en toda la organización y no solamente en los empleados individualmente (Ryan, 2010).

La capacitación corporativa no es únicamente un medio para que una organización desarrolle los conocimientos, las destrezas y habilidades de sus empleados, sino también la cultura y las capacidades de la organización (Gore, 1996).

Valoración del problema

El propósito de esta investigación fue proveer información sobre las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en una empresa estatal uruguaya buscando, por un lado, conocer, identificar y describir estas estrategias y, por otro, analizarlas en relación a los enfoques y orientaciones actuales de las prácticas educativas en entornos empresariales. Esto contribuyó a generar mayor conocimiento sobre la capacitación y su orientación como herramienta estratégica en las organizaciones.

Como caso de estudio se seleccionó una empresa de gran porte, referente en el ámbito estatal y muy influyente en la economía del país. La misma cuenta con un Centro de Capacitación propio en el cual se imparten cursos en diversas áreas de conocimiento, orientados a todos los funcionarios de la organización. Por tanto, la empresa seleccionada para el estudio brindaba las condiciones requeridas para poder llevar a cabo la investigación, permitiendo que las conclusiones alcanzadas pudieran ser extrapoladas hacia otras empresas uruguayas, tanto públicas como privadas.

El proyecto se enmarcó en el contexto de la educación no formal, dado el enorme desarrollo de la misma en la sociedad actual (sociedad de la información, economías del conocimiento, nuevas competencias), especialmente en el contexto de una educación permanente o lifelong learning (Unesco, 2002).

Formulación del problema

En muchas organizaciones, la capacitación se ve como algo que es bueno tener. Cuando surgen dificultades económicas usualmente es un blanco fácil para realizar recortes presupuestarios. Si la empresa tiene un enfoque superficial hacia la capacitación y la considera como un aspecto extra que principalmente beneficia a los individuos, el recorte se torna fácil. Sin embargo, si se la considera esencial para el éxito futuro de la organización, la decisión de recortar los presupuestos de capacitación no se toma tan ligeramente. La investigación se propuso analizar los diferentes objetivos estratégicos para los cuales la capacitación corporativa podía ser de utilidad.

El problema de investigación abordado fue el siguiente:

- ¿Las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en la empresa eran capaces de lograr un cambio comportamental en sus integrantes que ayudara a conformar tanto aprendizajes significativos individuales como aprendizaje organizacional?

Las preguntas que la investigación buscó responder fueron:

- ¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación con los objetivos corporativos?
- ¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?
- ¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?
- ¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?

Enumeración y definición de los objetivos

El propósito del proyecto fue contribuir a generar mayor conocimiento sobre la capacitación y su orientación como herramienta estratégica en las organizaciones.

Gestionada estratégicamente, la capacitación corporativa puede ser implementada como un medio para identificar y guiar el desarrollo futuro de una organización y garantizar que se cuente con el personal y las habilidades necesarias para lograr un éxito empresarial sostenible.

La capacitación corporativa puede asimismo ser utilizada como una fuente de innovación y de ideas nuevas. Esto puede ayudar a las organizaciones a evolucionar de forma continua y a mantener el interés de su mercado, así como a identificar nuevos clientes y oportunidades a través de la utilización de los conocimientos, las habilidades y las capacidades de su personal.

Objetivos generales

El objetivo general del proyecto fue analizar y caracterizar las estrategias de capacitación laboral desarrolladas en una empresa estatal en Uruguay tomando en cuenta el cambio comportamental de los sujetos participantes de la misma.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la investigación fueron:

- Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas, considerando:
 - i. Modalidades
 - ii. Público objetivo
 - iii. Contenidos
 - iv. Duración
 - v. Evaluación y acreditación
 - vi. Impacto en la organización

-
- Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas, en relación a las políticas y objetivos estratégicos de la organización.
 - Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa.
 - Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa.

Marco teórico

Antecedentes teórico-conceptuales y estudios empíricos previos

Las empresas no son indiferentes al aprendizaje. La cultura y la estructura de estas organizaciones favorecen la incorporación de algunas innovaciones y obstaculizan otras. Es necesario entonces quebrar la barrera entre lo que la empresa sabe y lo que la empresa hace (Pfeiffer y Sutton, 2005, citado por Gore y Dunlap, 2006). Esto no puede realizarse sin superar los límites habituales de la capacitación de manera conceptual y sin replantearse su posición dentro de la organización. El diseño de una actividad de capacitación empieza mucho más temprano que el diseño de las clases. El diseño de los programas de capacitación con el fin de provocar cambios, empieza diseñando el propio cambio (Gore y Dunlap, 2006).

Es cierto que el conocimiento puede cambiar estructuras sociales, pero también es cierto que no todo el conocimiento puede hacerlo y que las estructuras sociales, a su vez, determinan la naturaleza del conocimiento. En una empresa con necesidad de cambio, al igual que en cualquier otro campo, el conocimiento no es independiente del contexto. Ha nacido y ha persistido en un entorno que, si bien se procura cambiar y no se logra, lo sigue sustentando. Debido a esto, el propósito de la capacitación no se puede determinar solo como aquel que consiste en cambiar el conocimiento, sino como una obra que supone cambiar el conocimiento junto con el entorno en el que sobrevive. Esto también implica cambiar las organizaciones y usos arraigados. Y provocar cambios en las organizaciones y en sus prácticas sociales arraigadas no es tarea fácil; dependerá no solo de incorporar nuevos conocimientos, lo cual constituye una condición necesaria aunque no suficiente (Gore y Dunlap, 2006).

La capacitación en contextos organizacionales tiene como objetivo promover espacios para propiciar discusiones y adquirir conocimientos, lo que usualmente no podría ocurrir en un puesto de trabajo por sí solo. La intención es que el aprendizaje logrado pueda transferirse a las tareas, lo que no ocurre en todos los casos. La capacidad de utilizar los conocimientos recibidos en un entorno dado está vinculada a la calidad de los conocimientos recibidos, a las características particulares de cada tarea y a las relaciones entre estos dos contextos. El entendimiento de los sistemas para generar capacidades organizacionales, aunque coloquen su foco en acciones didácticas planificadas, requiere de la comprensión de las redes internas que le dan forma y hacen factible los procesos de formación (Gore, 2000).

La generación de capacidades organizativas y la capacitación en las organizaciones

La capacitación empresarial es una actividad educativa como cualquier otra, en el entendido de que es intencional, con el propósito de lograr cierto aprendizaje mediante un programa de enseñanza. No obstante, posee algunas particularidades que la hacen diferente por lo cual necesita ser estudiada y analizada de una manera específica.

Llamaremos proceso de capacitación a un conjunto de actividades de enseñanza programadas y con cierto grado de formalización que tiene lugar en las empresas con el fin de perfeccionar el desempeño de los recursos humanos que trabajan en ellas, que se han

escogido, o que tienen la aspiración de ocupar un puesto en las mismas. La capacitación puede adoptar muchas formas, pudiéndose desarrollar en un salón de clases o no, o ser llevada a cabo en el propio puesto de trabajo, o fuera del mismo (Gore, 2000).

En el empleo que le daremos al término capacitación, la misma abarca procesos que apuntan a analizar, discutir y reflexionar, por lo cual tiene un significado más profundo que al ser utilizado para describir el aprendizaje logrado a través de la repetición mecánica de tareas o movimientos. No obstante, contiene una fuerte relación con lo profesional y se asocia al trabajo, al vincularse con un rol o un conjunto de habilidades; siempre implica implícitamente un entorno de aplicación medianamente conocido (Gore, 2000).

En la mayoría de las situaciones, los participantes ya se desempeñan en sus puestos de trabajo y se busca que puedan hacerlo de forma distinta. Se presenta como un tipo de educación que podríamos llamar post-experiencia, en la cual los alumnos contrastan su propia práctica con la formación recibida, en un contexto más o menos conocido. Sin embargo, la distancia entre lo que se enseña y la práctica profesional puede variar considerablemente y a veces es cierto que se espera que los conocimientos vayan mucho más allá de la posición actual (Gore, 2000).

Si nos preguntamos sobre el potencial de estos planes de capacitación para modificar las prácticas en las empresas, rápidamente descubriremos que la respuesta no es sencilla. La dificultad proviene, en cierta medida, de que no en todas las situaciones se tiene claro lo que se pretende modificar y de qué forma. En otras situaciones, el cambio no depende solo de los conocimientos adquiridos durante la capacitación (Gore, 2000).

Si bien los procesos de capacitación poseen muchos componentes tradicionales de la educación, desde una visión organizacional empieza en una etapa anterior a lo escolar y finaliza mucho después, articulándose con otros procesos de negocio. En muchos factores, lo escolar no es lo que revela la capacitación sino, más bien, es el concepto amplio de desarrollo de capacidades que explica lo escolar (Gore, 2000).

Definiendo la diferencia entre capacitación corporativa y entrenamiento corporativo

Según Ryan (2010), la capacitación corporativa se está convirtiendo en uno de los medios más influyentes, dinámicos y efectivos para que una organización pueda:

- Retener a los empleados existentes;
- Atraer a nuevos empleados;
- Desarrollar las capacidades de la organización;
- Desarrollar las habilidades y capacidades de los empleados;
- Comprometer activamente a los empleados con la organización;
- Generar cooperación y colaboración entre los empleados;
- Crear y/o fortalecer la cultura de la organización;
- Facilitar la innovación: nuevos productos, nuevos servicios, nuevos mercados y/o nuevos canales de comercialización.

Es importante aclarar qué se entiende por el término capacitación corporativa, ya que la mayoría de las organizaciones tienden a pensar en la capacitación como en el entrenamiento corporativo en las empresas. Los programas de entrenamiento corporativo se basan a menudo en competencias y, por lo general, se relacionan con el entrenamiento esencial que los empleados necesitan poseer para poder operar determinados equipos o realizar determinadas tareas de manera competente, segura y eficaz.

El foco del entrenamiento corporativo es el desarrollo de las competencias de los empleados para ser capaces de hacer tareas con eficacia (logrando hacer efectivo un propósito) y, de ser posible, de manera eficiente (consiguiendo un propósito empleando los medios idóneos). El resultado de un programa de entrenamiento corporativo es un participante que sea capaz de operar un equipo o realizar una tarea específica, de acuerdo a criterios de formación predeterminados (Ryan, 2010).

Si el instructor evalúa al participante como competente, el participante suele recibir un certificado que confirma el cumplimiento de los criterios predeterminados de entrenamiento. La función principal del entrenamiento corporativo es asegurar que un empleado posea los conocimientos y habilidades que le permitan llevar a cabo una función específica con el fin de que una organización opere de forma normal. Fundamentalmente, el entrenamiento corporativo se centra en la transferencia de conocimientos, con un instructor enseñando o demostrando cómo llevar a cabo una determinada función y con un estudiante aprendiendo y demostrando que puede aplicar lo que aprendió, a fin de ayudar a la organización a mantener una operativa funcional (Ryan, 2010).

La capacitación corporativa, sin embargo, añade otra dimensión y profundidad a la educación, mediante el involucramiento de los aprendices como participantes en la generación de nuevos conocimientos que ayuden a la organización a desarrollarse y evolucionar, en lugar de mantener el statu quo. La capacitación corporativa se centra en el desarrollo de las capacidades de una organización para lograr hacer cosas y, en particular, las cosas correctas con el fin de ser una organización sostenible y exitosa (Ryan, 2010).

La capacitación corporativa involucra un facilitador, en lugar de un instructor o entrenador, para comprometer a los participantes y animarles a pensar en el qué, el cómo y el porqué de lo que están haciendo, con el fin de desafiar los paradigmas actuales. En particular, la capacitación corporativa se centra en la introducción de técnicas de aprendizaje para que los empleados piensen acerca de hacia dónde se dirige la organización, el potencial de nuevas oportunidades para la misma y formas novedosas de hacer las tareas. Mientras que el papel del entrenamiento corporativo es desarrollar la capacidad operativa de los individuos, la intención de la capacitación corporativa es promover el desarrollo de las capacidades, tanto de un individuo como de su organización (Ryan, 2010). De esta forma, el entrenamiento corporativo podría pensarse en clave personal, mientras que la capacitación se piensa en clave colectiva.

Para ilustrar este concepto vemos en la Figura 1 la distinción entre la capacitación corporativa y el entrenamiento corporativo. El círculo representa el conocimiento global de la organización. La flecha horizontal representa el papel del entrenamiento corporativo para reforzar y mantener las habilidades y competencias de los empleados. La organización sigue avanzando, con frecuencia con más empleados que realizan los programas prescriptos de entrenamiento corporativo o empleados entrenándose en el siguiente nivel de competencia. Complementando la flecha horizontal se encuentra la flecha ascendente que representa el papel de la capacitación corporativa en la elevación del nivel de pensamiento en una organización, desafiando los enfoques tradicionales, explorando nuevas ideas y desarrollando nuevos conocimientos.

En este diagrama, mientras que las dos flechas parten de una base común, con el tiempo la capacitación corporativa desarrolla nuevo conocimiento, pensamiento y aprendizaje dentro de una organización, que expande el volumen de conocimiento contenido dentro de la misma. En la creciente economía del conocimiento este nuevo conocimiento puede ser un activo importante y una fuente vital de nuevas oportunidades de negocio y de capital intelectual para las organizaciones.

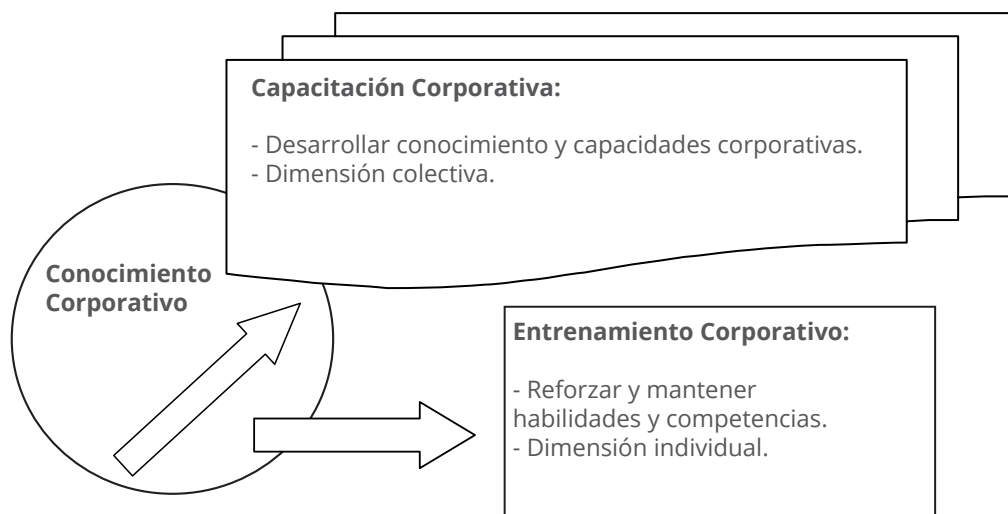


Figura 1. Capacitación corporativa versus entrenamiento corporativo (adaptado de Ryan, 2010)

Es evidente que una organización necesita de una combinación de entrenamiento corporativo y de capacitación corporativa. En suma, el entrenamiento corporativo asegura que una organización pueda mantener su rendimiento y eficacia operacional actuales, mientras que la capacitación corporativa es la manera de aprovechar los conocimientos, las habilidades y las capacidades de los empleados para ayudar a la organización a crecer y evolucionar (Ryan, 2010).

Metodología

A continuación se presenta un cuadro identificando las categorías apriorísticas que se definieron para esta investigación, alineadas con los objetivos propuestos:

Cuadro 1. Categorías y subcategorías apriorísticas (basado en Cisterna Cabrera, 2005)

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Capacitación corporativa	¿Las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en la empresa eran capaces de lograr un cambio comportamental en sus integrantes que ayudara a conformar tanto aprendizajes significativos individuales como aprendizaje organizacional?	¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación con los objetivos corporativos?	Analizar y caracterizar las estrategias de capacitación laboral desarrolladas en una empresa estatal en Uruguay tomando en cuenta el cambio comportamental de los sujetos participantes de la misma	Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas	Estrategias de capacitación	- Modalidades - Público objetivo - Contenidos - Duración - Evaluación y acreditación - Impacto en la organización
		¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?		Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas		Pertinencia de las estrategias de capacitación
		¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?		Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa	Experiencias sobre la capacitación	- Grado de satisfacción de los usuarios - Conocimientos adquiridos
		¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?		Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa	Cambio comportamental	- Cambios de actitud - Aportes realizados - Apoyos recibidos

Desde la corriente de investigación en la que está inserto el presente trabajo, se propuso la realización de una investigación cualitativa, lo que permitió comprender la realidad, sus significaciones e intenciones humanas, sin desmedro de la utilización de datos cuantitativos para facilitar el análisis en el porcentaje de respuestas. El punto del cual parte el paradigma cualitativo, al intentar interpretar el mundo social, es el desenvolvimiento de teorías y significados que estén basados en los datos que expliquen cierto fenómeno; en este caso particular, comprender de qué forma se implementan y provocan aprendizajes significativos en los integrantes de una empresa estatal mediante las estrategias de capacitación corporativa empleadas.

Como método para abordar la investigación se utilizó un estudio de caso sobre la forma en la cual la educación corporativa era llevada a cabo en la empresa objeto de estudio.

En relación a esto, “(...) el objetivo primordial de un estudio de caso es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender el caso (...) es la particularización (...) para ver qué es, qué hace, (...) pero la finalidad primera es la comprensión” (Stake, 1999:17). A fin de llevar a cabo esta investigación se obtuvo la autorización expresa de la empresa en estudio para realizar la misma.

Tratamiento y análisis de los datos

El objetivo principal del presente trabajo fue la indagación de las características y posibles efectos de los cursos de capacitación corporativos ofrecidos, de acuerdo a determinadas interrogantes claves. Para ello se siguió una estrategia de recolección y análisis de datos basada en el modelo de los cuatro niveles de evaluación de Kirkpatrick (1998):

Cuadro 2. Tratamiento y análisis de datos (adaptado de Careaga, Garces y Henderson, 2009)

Nivel de la evaluación	¿Cuáles fueron las preguntas a formular?	¿Cómo se recolectó la información?	¿Qué se evaluó?
1. Reacción de los participantes (Kirkpatrick nivel 1).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El curso le gustó? - ¿El curso le ayudará en su puesto de trabajo? - ¿La duración total del curso fue adecuada? - ¿El material entregado fue adecuado? - ¿Fue confortable el ambiente de aprendizaje? - ¿Recomendaría usted el curso? - ¿Le gustó el docente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios entregados al finalizar el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción inicial.
2. Aprendizaje de los participantes (Kirkpatrick nivel 2).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Adquirieron los participantes el conocimiento y las destrezas pretendidos? - ¿El nivel de los participantes era el adecuado para poder incorporar eficazmente los contenidos del curso? 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones de los participantes y docentes (orales y escritas). - Prueba de evaluación final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevo conocimiento y destrezas de los participantes.
3. La utilización de nuevas destrezas y conocimientos por parte de los participantes (Kirkpatrick nivel 3).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el impacto en los estudiantes? - ¿Aplican efectivamente los participantes el nuevo conocimiento y las destrezas adquiridos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios. - Entrevistas. - Reflexiones de los participantes (orales y escritas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Grado y calidad de la implementación.
4. Apoyo de la organización y cambio (Kirkpatrick nivel 4).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el impacto en la organización? - ¿La implementación contó con apoyo? - ¿Los éxitos del programa fueron compartidos y conocidos por todos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios. - Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El apoyo y reconocimiento institucionales.

Heterogeneidad estructural del objeto de estudio

Para lograr la diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales (Mejía Navarrete, 2000) se utilizó la siguiente heterogeneidad estructural de la muestra cualitativa:

- Socioeconómico. La segmentación de la muestra en cuanto al nivel socioeconómico refirió exclusivamente a la ocupación de los asistentes a los cursos objeto de estudio. Se procuró que dentro de la muestra se encontraran representados todos los estratos de la empresa, en sus niveles operativo (personal de línea), táctico (mandos medios) y estratégico (mandos superiores).
- Espacial. Según la División Recursos Humanos de la empresa objeto de estudio (2010), la fuerza laboral se encontraba distribuida entre Montevideo (63 %) e Interior (37 %)¹. Si bien la capacitación se concentraba principalmente en el Centro de Capacitación de la empresa ubicado en la capital, a los cursos ofrecidos en dicho centro concurrían funcionarios de todos los departamentos. Asimismo, la capacitación abarcaba a funcionarios de todas las divisiones y áreas de la organización. Por tanto, no se realizó en el muestreo segmentación espacial.
- Temporal. El estudio abarcó el análisis de las estrategias de capacitación desarrolladas entre los años 2010 y 2013.

Tipo de muestreo

El procedimiento de muestreo cualitativo utilizado para aproximarse a la representatividad estructural fue el muestreo por juicio (Mejía Navarrete, 2000), de acuerdo a los criterios conceptuales definidos.

Según la clasificación de Patton (1990) (citado por Maxwell, 1996), la muestra que se empleó fue muestra intencional o lo que LeCompte y Preissle (1993) (citados por Maxwell, 1996) llaman selección basada en criterios. A través de la mencionada estrategia los escenarios, personas o acontecimientos fueron escogidos deliberadamente para proveer información importante que no podría ser obtenida del mismo modo mediante otras selecciones.

Selección de informantes

Establecidos la composición estructural de la muestra y el número de unidades, fue importante señalar los criterios para la selección de las personas para entrevistas en profundidad.

De acuerdo a los criterios definidos, la muestra se compuso de la siguiente forma :

- Unidades de análisis: 5 cursos (los entrevistados constituyen fuentes de información).
- 1 responsable del Centro de Capacitación de la empresa en estudio.
- 5 docentes del Centro de Capacitación de la empresa.
- 1 director de área con responsabilidades estratégicas.
- 1 docente del Centro de Capacitación de la empresa.
- 30 participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial realizados entre los años 2010 y 2013 (para encuestas).
- 4 participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial realizados entre los años 2010 y 2013 (para entrevistas).
- 1 jefe de participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial realizados entre los años 2010 y 2013.

Estrategias de captación

Una vez definidas las decisiones muestrales sobre la composición estructural de la muestra, el número y los criterios de selección de los informantes, se examinó la forma en la que se contactaría a los participantes. Para ello se apeló a la utilización de las redes privadas del investigador, seleccionando a aquellas personas que no estuvieran vinculadas ligadas en forma inmediata con el investigador ni relacionadas entre ellas (Ibáñez, 1992, citado por Mejía Navarrete, 2000).

Resultados y conclusiones de la investigación

Resultados obtenidos

La investigación realizada produjo hallazgos al focalizarse en el análisis de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el entorno de una empresa pública uruguaya, considerando el marco de la capacitación profesional desde la perspectiva de la educación no formal. Estos hallazgos permitieron comprender de mejor manera los objetivos de la capacitación realizada en la empresa, el nivel de alineación de los cursos ofrecidos con las estrategias corporativas en proceso y los resultados producidos como consecuencia de la realización de programas de capacitación internos.

En cuanto a las preguntas que la investigación buscó responder, los hallazgos, en líneas generales, fueron los siguientes:

- ¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación con los objetivos corporativos?
- Se encontró escasa alineación de los planes de capacitación con los objetivos corporativos.
- ¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?
- Existía un proceso de capacitación sistemático conducido por el Centro de Capacitación de la empresa en estudio.
- ¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?
- La empresa realizaba la capacitación utilizando diversos métodos, presenciales y virtuales mediante teleeducación.
- ¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?
- No se hacía una medición directa del impacto de la capacitación ni la empresa era capaz de medir el retorno de la inversión (ROI) en la capacitación efectuada, si bien se advirtieron cambios positivos a nivel personal en los funcionarios capacitados.

Conclusiones de la investigación

A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación y su vinculación con el marco teórico de apoyo.

- La empresa ofrecía cursos variados, mediante diversas modalidades de enseñanza y orientados a todos los funcionarios de la empresa, contratados y personal tercerizado (marco teórico: proceso de capacitación, Gore, 2000; capacitación corporativa, Ryan, 2010).
- Habría un escaso conocimiento de los objetivos estratégicos de la empresa (o no serían compartidos por todos) y no habría comunicación formal de los mismos por parte de la Dirección (marco teórico: estrategia competitiva, Porter, 1980). Esto, entre otros problemas, no permitiría aplicar un Modelo estructural de competencia laboral (Mertens, 2000) ya que los contenidos de los cursos deberían derivarse de la estrategia corporativa, aspecto que se desconocía o muchas veces se suponía por parte de los funcionarios de la empresa y docentes del Centro de Capacitación.
- Resultó llamativo que la mayoría de los participantes de cursos encuestados consideraran que había una correcta alineación de los objetivos estratégicos de la empresa con la oferta de cursos del Centro de Capacitación cuando, por otro lado, declararon tener escaso conocimiento de tales objetivos estratégicos. Asimismo, es contradictorio con la visión del jefe y un participante entrevistados quienes señalaron que había poca alineación de los objetivos estratégicos de la empresa con los cursos ofrecidos (marco teórico: estrategia competitiva, Porter, 1980; cognición situada, Díaz Barriga, 2003).

-
- La investigación halló que la capacitación modificaría actitudes y comportamientos, aunque esto dependería principalmente de cada persona. No obstante, habría entre los participantes entrevistados una cierta contradicción en el valor de la adquisición de nuevos conocimientos. Mientras que para algunos los cursos brindarían lo prometido (a veces más de lo esperado de antemano por los estudiantes), aportarían conocimientos, enriquecerían y serían considerados positivos, para otros no producirían en general un antes y un después de la capacitación recibida (marco teórico: aprendizaje y comportamiento organizacional, Amorós, 2007; modelo de Kirkpatrick - nivel 3 – conducta, Kirkpatrick, 1998).
 - El cambio comportamental se reflejaría principalmente a nivel del trabajo grupal y la interacción humana, especialmente en funcionarios de niveles técnicos con escasa formación en temas empresariales y comportamentales. Debido a la naturaleza de las distintas funciones realizadas en la empresa, en algunas áreas sería difícil reflejar estos cambios (marco teórico: aprendizaje y comportamiento organizacional, Amorós, 2007; comportamiento organizacional, Robbins, 1999; proceso de capacitación, Gore, 2000).
 - No existirían en general mecanismos de apoyo formal o de promoción que incentivarán la capacitación de los funcionarios de la empresa, especialmente en cursos comportamentales (marco teórico: aprendizaje y comportamiento organizacional, Amorós, 2007). Esto se vio reflejado en la visión de algunos entrevistados que manifestaron la resistencia de algunos jefes hacia la capacitación de sus funcionarios en estos temas, o que existirían mandos medios en la empresa que, si no pudieran realizar un determinado curso, impedirían a sus funcionarios realizarlo.
 - Habría una escasa instrumentación de la medición del impacto de los cursos de capacitación, no existiendo ningún mecanismo formal para medir el retorno de la inversión (ROI) realizada en la materia (marco teórico: modelo de Kirkpatrick - nivel 4 – resultados, Kirkpatrick, 1998). Retomemos a Mertens (2000), respecto a que argumentar que “la capacitación no es un gasto sino una inversión” no es suficiente para persuadir a los ejecutivos corporativos sino que deben generarse las evidencias de que la formación realmente produce resultados, cosa que parecería no ocurrir en la empresa.
 - Los participantes de cursos internos aplicarían los conocimientos y contribuirían a su trabajo de forma positiva, aunque muchos de ellos se capacitarían para mejorar su desarrollo profesional y personal sin intención de aplicar los conocimientos en la empresa (marco teórico: gestión por competencias, Mertens, 2000; aprendizaje en contextos organizativos, Gore, 1996). Estos funcionarios aprovecharían la capacitación que ofrece la empresa como forma de prepararse para asumir responsabilidades fuera de la misma o para aplicar los conocimientos en otra parte, lo que produciría una ecuación económica que no resultaría conveniente del punto de vista de la organización.
 - La mayor parte de los participantes de cursos encuestados consideraron que el impacto de la capacitación era positivo (marco teórico: modelo de Kirkpatrick - nivel 1 – reacción y nivel 2 – aprendizaje, Kirkpatrick, 1998). Sin embargo, sus superiores percibirían que el impacto de la capacitación en temas comportamentales sería bajo en la aplicación diaria en el trabajo (marco teórico: modelo de Kirkpatrick - nivel 3 – conducta, Kirkpatrick, 1998). Esto podría deberse a las causas señaladas en el punto anterior y tal vez explicaría por qué algunos funcionarios sentirían un escaso apoyo de sus superiores para que se capacitaran.

- La capacitación recibida prepararía a los funcionarios de la empresa para asumir nuevos desafíos lo cual podría considerarse una inversión a futuro para la empresa (marco teórico: modelo de Kirkpatrick - nivel 4 - resultados, Kirkpatrick, 1998). Los cursos internos serían fuente de complementación de estudios académicos para aquellas personas con formación profesional y, a menudo, serían la única vía de capacitación para los funcionarios que no recibieron educación formal previa.
- El mecanismo de inscripción a cursos no resultaría del todo adecuado ya que no existía un método formal para asignar participantes a cursos en función de una brecha entre los conocimientos que poseía la persona y las competencias que requería su rol o función dentro de la organización (marco teórico: gestión por competencias, Mertens, 2000). Esto podría resultar en un escaso aprovechamiento de los recursos invertidos por la empresa en la capacitación de sus funcionarios.
- La organización brindaría una educación facultadora de los participantes (Claus y Ogden, 1999, citado por Díaz Barriga, 2003), incluyendo un aprendizaje situado, dinámico y focalizado en actividades que tienen significado para los estudiantes y son motivadoras, que fomentan pensamientos críticos y toma de conciencia, involucrándose en procedimientos en los que la plática, las discusiones grupales y la colaboración son los ejes prioritarios para determinar la orientación de las actividades de aprendizaje, y teniendo el profesor un rol como postulante de cuestionamientos (en el sentido de desafíos que sean realizables y tengan significado) con el objetivo de producir interrogantes considerables que dirijan y le den marco a la enseñanza. Sin embargo, a menudo la capacitación teórica recibida y el entorno y los objetivos organizacionales no estarían del todo alineados como para poder aplicar los conocimientos recibidos (marco teórico: comportamiento organizacional, Robbins, 1999). A la vez, existirían factores limitantes a nivel organizacional que, muy frecuentemente, impedirían la implementación de cambios, a pesar de la intención de las personas de hacerlo (marco teórico: aprendizaje en contextos organizativos. Gore, 1996).
- Si bien la casi totalidad de los participantes de cursos encuestados consideraron que de alguna forma compartieron los logros de los programas de capacitación, no existirían en general mecanismos formales para compartir los conocimientos adquiridos (marco teórico: gestión del conocimiento. Sacchi, 2009). De esta forma, podría pensarse que la empresa no promovería la gestión del conocimiento adquirido por el personal capacitado.

Aportes de la investigación

La investigación realizada parecería demostrar que los recursos invertidos en la capacitación corporativa en la empresa objeto de estudio no serían del todo aprovechados. Si evaluamos el aprendizaje logrado no solo mediante métodos objetivos relacionados con el dominio de los contenidos del aprendizaje sino también sobre la base de los resultados de la empresa, veremos que los mecanismos que la organización utiliza para evaluar sus distintas propuestas de capacitación cubrirían solamente los niveles 1 y 2 del modelo de Kirkpatrick (1998), es decir, la reacción y el aprendizaje de los participantes.

Los aportes que la organización lograría como consecuencia de la participación activa de sus funcionarios en los programas de capacitación interna no se medirían formalmente, por lo cual no podría determinarse correctamente el retorno sobre la inversión (ROI) que la capacitación produciría.

Una vez invertidos recursos en programas de capacitación, y una vez capacitados los funcionarios en dichos programas, no se visualizó que la empresa se preocupara intensivamente por la gestión del conocimiento. Según Davenport (1998), citado por Sacchi (2009), la gestión del conocimiento debería preocuparse por desarrollar y difundir

los activos en materia de conocimiento que tiene la compañía, con el propósito de que la misma pudiera cumplir con sus fines estratégicos. Esto no se reflejaría en procedimientos formales para la gestión del conocimiento -tanto explícito como tácito-, adquirido por la empresa.

A través de los planes de capacitación, desde lo no formal debería lograrse que los eventos -que como parte de estos planes se lleven a cabo- logren un alto impacto en el fortalecimiento de la capacidad institucional de las organizaciones, impidiendo que se realicen eventos aislados, intrascendentes y que no se orienten a satisfacer las demandas de mayor prioridad organizacional.

El investigador entiende que la capacitación debería estar orientada a lograr las competencias necesarias de los funcionarios para cumplir los objetivos particulares de cada área de la organización y los objetivos y lineamientos estratégicos de la empresa en su totalidad.

La presente investigación pretendió recabar diferentes visiones de los actores vinculados a los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje aplicados en la empresa, desde las voces de sus protagonistas, sus motivaciones, sus desafíos y sus expectativas. Esto brindó un conocimiento profundo de la realidad organizacional en materia educativa, lo cual abre nuevas perspectivas para futuras investigaciones.

Investigaciones futuras

Investigaciones futuras podrían indagar en los resultados producidos por el uso efectivo de las habilidades adquiridas en los programas de capacitación corporativa en un período de tiempo más prolongado que el abarcado por esta investigación. Estos estudios podrían brindar insumos para elaborar modelos que permitan medir de mejor forma el retorno sobre la inversión que las empresas realizan en la capacitación de sus empleados y poder así llegar a evaluar los niveles 3 y 4 del modelo de Kirkpatrick (1998), es decir, la conducta de los participantes o modificación real en sus desempeños a mediano y largo plazo, y el impacto que los procesos de capacitación producen en las organizaciones.

Otra línea de investigación futura podría explorar los mecanismos que podrían utilizarse para gestionar el conocimiento en las organizaciones, de forma tal de lograr empresas más eficientes, más intensivas en cuanto al uso del conocimiento adquirido y que aspiren a compartir dicho conocimiento a todo nivel organizacional.

Referencias bibliográficas

Amrós, E. (2007). Comportamiento organizacional. En busca del desarrollo de ventajas competitivas. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/231/index.htm>

Careaga, A., Garces, G. & Henderson, E. (2009). La formación docente en la facultad de medicina: un desafío pendiente desde una experiencia en marcha. UDELAR, Facultad de Medicina. Recuperado de <http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/La%20formacion%20docente%20en%20la%20Facultad%20de%20Medicina.doc>

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.

DIVISION RECURSOS HUMANOS DE LA EMPRESA OBJETO DE ESTUDIO. (2010). Datos básicos de personal. Montevideo: LA EMPRESA OBJETO DE ESTUDIO (no publicado).

Frigo, E. (2013). Las diferencias entre capacitación y educación. Recuperado de <http://www.forodeseguridad.com/artic/rrhh/7018.htm>

Gore, E. (1996). La educación en la empresa: aprendiendo en contextos organizativos. Barcelona: Granica.

Gore, E. (2000). Un enfoque evolutivo del trabajo en el aula y del aprendizaje en contextos organizativos. Recuperado de <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/367/1/%5bP%5d%5bW%5d%20dtn10.pdf>

Gore, E. (2004). Cualquier empresa que logre sobrevivir ha aprendido a aprender. Recuperado de <http://www.learningreview.com/articulos-y-entrevistas-formacion/242-qualquier-empresa-que-logre-sobrevivir-ha-aaprendido-a-aprenderaq>

Gore, E. & Dunlap, D. (2006). Aprendizaje y organización: una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires: Granica.

Kirkpatrick, D. (1998). Evaluating Training Programs: The Four Levels, 2nd Edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Ley Testa, E. (2011). El aprendizaje organizacional: una aproximación conceptual a su gestión y un acercamiento de la visión nipona del tema. Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/japon/12/elt.html>

Maxwell, J. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. Investigaciones Sociales, Año IV, Número 5. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf

Mertens, L. (2000). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Recuperado de <http://www.marcolombo.com.ar/biblioteca/LaGestionPorCompetenciaLaboral.pdf>

Porter, M. (1980). Competitive Strategy. New York: Free Press.

Robbins, S. (1999). Comportamiento organizacional. 8ª Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

Ryan, L. (2010). Corporate Education: A Practical Guide to Effective Corporate Learning. Adelaida: Griffin Press.

Sacchi, S. (2009). Gestión del conocimiento. Cátedra Administración de Personal. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Recuperado de http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catadmper/materiales/Gestion_del_Conocimiento.pdf

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Colección Pedagogía-Manuales. 2 .a ed. Madrid: Ediciones Morata.

UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION. (2002). Integrating Lifelong Learning Perspectives. Philippines: COR-Asia, Inc.

(Endnotes)

¹⁾En Uruguay, se conoce como "Interior" a los 18 departamentos que no incluyen la capital del país (Montevideo).



Instituto de
Educación



Educando para la vida