

FACTORES DISRUPTIVOS QUE INHIBEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN DE NIVEL SUPERIOR

José Efraín Ferrer Cruz



FACTORES DISRUPTIVOS QUE INHIBEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN DE NIVEL SUPERIOR

AUTOR

JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ

EDITOR LITERARIO

DANIEL ARMANDO OLIVERA GÓMEZ

EDITORIAL

©RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. 2020



RED IBEROAMERICANA
DE ACADEMIAS DE
INVESTIGACIÓN

EDITA: RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C.
DUBLÍN 34, FRACCIONAMIENTO MONTE MAGNO
C.P. 91190. XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO.

TEL (228)6880202

PONCIANO ARRIAGA 15, DESPACHO 101.

COLONIA TABACALERA

DELEGACIÓN CUAUHTÉMOC

C.P. 06030. MÉXICO, D.F. TEL. (55) 55660965

www.redibai.org

redibai@redibai.org

Derechos Reservados © Prohibida la reproducción total o parcial de
este libro en cualquier forma o medio sin permiso escrito de la
editorial.

Fecha de aparición 06/01/2020.

ISBN: 978-607-8617-60-9



Sello editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
(607-8617)

Primera Edición

Ciudad de edición: Xalapa, Veracruz, México.

No. de ejemplares: 200

Presentación en medio electrónico digital: Cd-Rom formato PDF 4 MB

ISBN 978-607-8617-60-9

FACTORES DISRUPTIVOS QUE INHIBEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN DE NIVEL SUPERIOR

JOSÉ EFRAÍN FERRER CRUZ

INDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 8 |
| JUSTIFICACIÓN | 10 |
| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 12 |
| HIPÓTESIS | 13 |
| OBJETIVO DE CONOCIMIENTO | 14 |
| ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS TNM | 15 |
| MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL | 21 |
| DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 57 |
| RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 120 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 126 |
| REFERENCIAS | 127 |
| ANEXOS | 133 |



Biografía:

El Dr. José Efraín Ferrer Cruz, es Ingeniero Electromecánico, con Maestría en Ingeniería Industrial, Maestría en Electrónica, Maestría en Educación, Doctorado en Ciencias en la Educación con mención Honorífica y Doctor en Innovación y Gestión Empresarial. Cuenta con una experiencia de más de 16 años en la impartición de cursos a niveles de educación media y superior en el País. Así mismo, tiene en su haber tres certificaciones por parte del organismo certificador CONOCER, la EC0217 Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal, la EC0049 Diseño de cursos de capacitación presenciales, sus instrumentos de evaluación y material didáctico y la EC0772 Evaluación del Aprendizaje con enfoque en Competencias Profesionales. Así mismo, cuenta con publicaciones nacionales e internacionales, es Docente Investigador con Perfil Deseable y perteneciente al Cuerpo Académico: Tecnología para el Aprovechamiento de los Recursos Agropecuarios y Desarrollo Empresarial con clave de registro ITTUX-CA-6, en donde se realiza investigación que coadyube con la Línea de Generación y/o aplicación del Conocimiento LGAC denominada para este grupo académico como: Entorno del Proceso Educativo; Modelos Educativos y Currículo; Docencia y Aprendizaje, perteneciente al Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

“El hombre no está preparado para el conocimiento real, sin embargo, lo cree y predica como tal; siendo este un factor disruptivo en el intercambio de ideas que propiciará en un futuro una desevolución humana”.

José Efraín Ferrer Cruz (2015)

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente al **Creador** por situarme en este entorno cuántico llamado Universo y permitirme interactuar con todos los que intervienen en este proceso de la vida misma, desde mi *Physis* hasta mi *Polis*, otorgándome la cognición necesaria para poder evaluar e interpretar adecuadamente los sucesos y eventos que se van presentando en mi vida y que pertenecen a la naturaleza teorizada como Ciencia.

Agradezco a todos lo que me apoyaron para la realización de esta investigación dentro del **Instituto Tecnológico de Tuxtepec** mi alma mater y que, por cuestiones de anonimato de la información, no se pueden mencionar, pero que fueron quienes marcaron las pautas y caminos para el adecuado desarrollo de la misma.

Agradezco a mi familia y amigos, pero de manera especial a mi esposa Patricia e hijas

Paty: Tu amor me ha hecho crecer como un ser humano empoderado y emancipado, dejando de ser objeto de otros, para ser el protagonista de nuestra propia historia compartida contigo, a través de nuestros corazones, así mismo el permitirme ser partícipe de la hermosa creación humana, reflejada en nuestros frutos que son nuestras hijas.

Elany: Tu constante cuestionamiento crítico-reflexivo del todo a tu corta edad, me ha permitido modificar conductas que por la propia naturaleza de mi crecimiento profesional había dejado pasar o le daba muy poca importancia, como es: el no dejar de ser niño y ver la vida como un sueño a lograr, con todo lo hermoso y bello que es, reflejado en tu mirada que me dedicas en cada momento de trabajo arduo y complejo, tratando de mostrarme que hay esperanza y deseos de un mundo diferente a lo que como adultos no vemos muchas veces.

Eleonor: Mi pequeña y traviesa, te agradezco por mostrarme que no todo es lineal, que la vida es diversificada, variante, así como el perder el miedo a lo desconocido y complejo. El ver que los miedos son parte de nuestra mente y que solo con verdadera perseverancia podemos alcanzar nuestros sueños.

**Finalmente agradezco a la vida, por permitirme
ver el sol de un nuevo día y sonreír por ello.**

“Si uno desea entender la expresión agua bendita, no debe estudiar las propiedades del agua, sino los supuestos y creencias de la gente que la emplea. Es decir que el agua bendita deriva su significado de aquellos que le atribuyen una esencia especial”.

Szasz

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio epistemológico y hermenéutico construido desde una perspectiva mixta con preponderancia cualitativa y con un enfoque crítico reflexivo, el cual busca de manera fehaciente encontrar posibles factores que nos posibiliten el comprender la disruptividad que se presenta en el proceso educativo en una Institución de Educación Superior, reconociendo de antemano que el objeto o problema tiene cualidades así como características individuales y del contexto en que se encuentra situado. De igual manera, el tratamiento que se da a cada uno de los corpus de conocimiento o apartados hermenéuticos que contiene este trabajo de investigación, es desde un enfoque constructivo, ya que en el proceso mismo de investigación se fueron encontrando variaciones desde la perspectiva del sujeto, dimensiones, nivel y escala, es decir; como en cualquier metodología que requieren este tipo de estudio, no existen recetas con enfoque universal.

En este mismo sentido, las diversas teorías las cuales en el contexto donde se ha aplicado, han resultado eficientes y eficaces ya que tiene sus antecedentes históricos en autores como Dilthey, Ricoeur, Shutz, Weber, además, están estrechamente relacionados con escuelas como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa (Mejía & Sandoval, 2003).

Tomando estas premisas como factores estratégicos, se ha determinado utilizar las teorías de la disonancia cognitiva, análisis crítico del discurso, representaciones sociales e imaginario social así como el enfoque denominado parálisis paradigmática, como referencia epistémica en el análisis de la problemática que se presenta en el **Instituto Tecnológico de Tuxtepec**, la cual a lo largo de los últimos quince años y con la implementación del nuevo modelo educativo basado en competencias MEBC, así como el uso de las tecnologías de Información y comunicación comúnmente llamadas Tic, se han presentado diversas situaciones

que han afectado de manera importante el proceder del docente en el aula, así como la relación entre los actores Docente-Alumno, Docente-Docente y Docente-Directivos todo esto en un marco de disruptividad, provocando una inhibición sustancial el proceso de enseñanza-aprendizaje así como una falta de crecimiento armónico de sus actores y practicas divisoras debido a la objetivación del sujeto, dentro de su contexto institucional y fuera de él (Foucault, 2009) .

En este sentido, este trabajo se encuentra conformado por lo siguiente apartados:

En el apartado I: La Educación Superior en los TNM, en este corpus se presenta de manera sintética los antecedentes, características y precedentes del sistema Tecnológico Nacional de México en su generalización y análisis del modelo educativo, así como del problema que refiere este trabajo doctoral, referenciando las características del objeto de estudio en cuanto su contexto o zona situacional.

En el apartado II: Marco Teórico Referencial, se hace un análisis hermenéutico de las distintas teorías que fungen como referencia epistémica del caso o fenómeno de estudio partiendo desde un análisis hermenéutico de la disonancia cognitiva retomando a autores como Festinger, Ovejero, Piñero y Salomón entre sus principales exponentes, posteriormente adentramos al tema del análisis crítico del discurso referenciados por Bourdieu, Habermans, van Dijk y Foucault entre otros, las siguiente teoría que se analiza es el de las representaciones sociales e imaginario social en donde autores como Durkheim, Wilhelm Wundt, Baró, Serge Moscovici, Banchs, Rober Farr, Materán, Jodelet, Pinto, Nietzsche, Wacquant, Castoriadis, Maffessolí, Gadamer, Heidegger, Strauss y Jean Paul Sartre nos dan conceptos y significados sustanciales para poder entender e interpretar esta área cualitativa, finalmente se termina con el análisis del enfoque denominado parálisis paradigmática, término que pronuncia Joel Baker en su libro Paradigmas pero que retoma o invoca a teóricos como Khun y Kant para poder introducirnos y salir del mismo cognitivamente en este mundo lleno de paradigmas.

En el apartado III. Se abordan los elementos relacionados con la forma de como el investigador diseña y pretende obtener los datos, a partir de sus tres momentos o niveles para el dominio de los hechos sociales como los refiere Ibáñez citado por Báez (2012, pág. 220): El Epistemológico; que refiere a la conquista contra la ilusión

del saber inmediato, tomando como base la perspectiva distributiva, el Metodológico; que refiere a una construcción teórica, tomando como base la perspectiva estructural y finalmente el Tecnológico; que refiere a una comprobación empírica, tomando como base la dialéctica. Asimismo se verá reflejando la muestra, el método, las técnicas y los procedimientos para recoger dicha información, lo anterior realizándose previamente antes del acto de investigar, el cual debe ser claro y conciso ya que este será el camino por el cual se guiará y orientara durante todo el proceso.

En el apartado IV: Resultados y Discusión, en este apartado se presentaran finalmente los factores que propiciaron la parálisis paradigmática en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, con lo cual se analizará y discutirá de manera reflexiva los factores antes mencionados contrastándolo con los referentes teóricos a fin de determinar las posibles causas y posibilitar mediante lo anterior, alguna sugerencia de mejora que coadyuve con el proceso educativo y reduzca sustancialmente el problema presentado en este trabajo de investigación .

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

Albert Einstein

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los problemas hoy en día en la Educación Superior, especialmente en los Institutos Tecnológico es la falta de innovación y desarrollo tecnológico que garantice un crecimiento sostenible y sustentable en el país. En este contexto la situación que se presenta con el nuevo modelo educativo basado en competencias, no ha podido consolidarse adecuadamente para solventar dicho problema. En este sentido los mecanismos establecidos por el Tecnológico Nacional de México pareciera que no han generado dichos resultados, motivo por el cual en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec en base a las directrices que permea el organismo central, se han implementado diversas estrategias para poder adaptarse de manera adecuada al creciente y vertiginosos mundos del conocimiento, como de tecnología. Asimismo, es inevitable mencionar que en nuestro país existen diversas y numerosas prácticas así como modelos educativos, ya que comúnmente tras los cambios de poderes federales se implementa un nuevo enfoque o tendencias metodológicas que pretenden modificar el sistema educativo en todos los niveles, pero que en muchos de los caso no se deja madurar o estabilizar adecuadamente ninguno de ellos de manera congruente, en este sentido Foucault refiere lo siguiente sobre el poder:

El poder como una relación de fuerza, o más bien toda relación de fuerza es una relación de poder [...] Toda fuerza ya es relación, es decir, poder; la fuerza no tiene objeto ni sujeto que la fuerza (1979, pág. 97)

Por otro lado Bourdieu promueve el poder como manifiesto de una relación, relación de fuerzas, enfrentamiento. Nos dice lo siguiente:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esa relaciones de fuerza (1977, pág. 44).

Como se aprecia, el poder en Foucault viene siempre acompañado por una resistencia y en Bourdieu la resistencia está también presente y lo está en la medida en que hay un árbitro que define lo legítimo y lo ilegítimo.

Retomando el caso al cual refiere este trabajo de investigación, ubicaremos ahora el actual modelo EBC implementado en el 2004 en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec, el cual refiere al desarrollo de las capacidades centradas en la educación integral, socializadora y comprometida tanto con el estudiante como para con el sector productivo; no obstante la transición del modelo tradicional anterior centrado principalmente en la enseñanza, al modelo actual con enfoque basado en competencias, no han dado los resultados que se esperaban, distorsionando el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, la manera como fue implementado este modelo se apegó mucho a las ya tradicionales estrategia del sistema federal ocasionando desconfianza e incertidumbre sobre el nuevo modelo educativo.

En este mismo contexto, se ha observado, que el proceso de adaptabilidad del docente al nuevo modelo ha generado diversos problemas como son: planeaciones mal estructuradas, incumplimiento en la gestión del curso, falta de actividades de aprendizaje enfocadas al desarrollo de la competencia, inasistencia a clases, mala aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, la continua inconformidad de los alumnos hacia los docentes, índice de reprobación por arriba del 50%, deserción de alumnos, ambientes de aprendizajes deficientes, así como la paulatina desintegración y armonización de la planta docente hacia los mismos docentes y hacia los directivos.

Por otro lado, el docente del Tecnológico de Tuxtepec justifica su actuar mediante el discurso comparativo del modelo actual con referencia al modelo anterior, otorgando argumentos disruptivos que generan una percepción de pensamiento inadecuada para este nivel; en otras palabras presenta una negatividad a cualquier cosa que se relacione con modificaciones de su actuar anterior con respecto a la dinámica que ofrece la nueva modalidad de educación que se contempla para este siglo XXI y que por mucho tiempo fueron participes de otro modelo.

“El yo tiene el impulso, la necesidad y la tendencia a unificar e integrar las diversas actividades del cerebro”.

Karl Popper

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación enmarca su importancia, en los siguientes argumentos:

El primer argumento se concibe, en ser el primer trabajo enfocado a comprender los factores disruptivos que ocasionan una Parálisis Paradigmática en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, lo cual inhiben el desarrollo del proceso de Enseñanza – Aprendizaje para el Modelo Educativo del Siglo XXI.

El segundo argumento conlleva a dar cumplimiento a las características que establece la Dirección General de Educación Superior Tecnológica DGEST en el área de investigación educativa, para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos SNIT, donde menciona que una investigación deberá:

- Está apegada a las metas marcadas en el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo PIID.
- Responde a los planteamientos del Modelo Educativo para el Siglo XXI.
- Responde a una pertinencia teórica.
- Se fundamenta en una pertinencia metodológica.
- Posee coherencia en su estructura interna.
- Promueve la innovación y el desarrollo en el ámbito educativo.
- Se fundamenta en: conocimientos, teorías, ideas, conceptos, modelos, productos, valores y comportamientos propios del campo educativo.

El tercer argumento se enmarca en una necesidad del investigador en poder coadyuvar con el mejoramiento de las instituciones de educación, así como del proceso educativo que de ellas emanen. Esta necesidad es imperante por los distintos problemas que se presenta y que pareciera no tener respuesta en estos tiempos de cambio y/o de transformación. Lo anterior propicia una importancia en el desarrollo de esta propuesta doctoral. Lo anterior enmarcado en lo siguiente:

Una tesis ampliamente difundida y aceptada es la siguiente: El ser humano es un ser natural y es también un ser social (Yúren, 1999), considerando como ser natural, un producto complejo resultado de millones de años de evolución biológica, su

postura erguida y las características esenciales de sus manos y pies lo distinguen visiblemente de otros animales, pero es especialmente el tamaño de su cerebro y la manera como está organizado lo que le posibilita un modo específico, al que los filósofos han denominado racional.

Por otro lado está el ser social, en donde lo capacitan para plantearse problemas, concebir nuevas ideas, recordar experiencias y plantear futuras acciones, por lo que tiene una relación especial con el mundo natural del cual forma parte y con los otros individuos de su especie.

En efecto el ser humano reconoce sus carencias, así como el mundo como objeto y frente a éste, se reconoce como sujeto; indaga, distingue, relaciona y sabe lo que hace; se reconoce en sus objetivaciones como el trabajo, que para nuestro caso sería la actividad educativa, el lenguaje y en sus hábitos de enseñanza - aprendizaje; percatándose de lo que hace o deja de hacer; se reconoce como miembro de un grupo perteneciente a un todo social.

Además, es un ser con una biología civilizada y con necesidad de sentido para su existencia ofreciendo líneas genuinas de acción educativas, llevándolo a aprender conocimientos de su entorno, despertando actitudes y afectos ante sus elementos y desarrollando habilidades para crecer en ellas (Fullat, 2011).

También, por la propia naturaleza del cerebro y de las estructuras de aprendizaje en un proceso educativo, el individuo tiende a rechazar aquello que no es convencional, que no corresponde a lo que estamos acostumbrados a hacer, que no se enmarca en el paradigma que conocemos, que proporciona más trabajo de lo que realizábamos antes, a esto se le conoce como Efecto Paradigma.

Este fenómeno consiste en ajustar la información proveniente de la realidad a la percepción que se basa en arquetipos mentales, rechazando todo lo que no se acomoda a los paradigmas, cambiar los paradigmas es modificar la manera de hacer las cosas, cuando algo se enfrenta al paradigma, ni siquiera lo analizamos racionalmente, tendemos a rechazarlo, ya que romper el paradigma supondría un trauma, destruiría nuestra manera de ver el mundo, hacer diferente las cosas, a esto se le conoce como Parálisis Paradigmática (Barker, 1995, pág. 93).

Es imposible que alguien escape a todas estas fuentes de ambivalencia, así muchas posiciones sociales suponen exigencias parcialmente contradictorias, como ocurre con los docentes, cuyos cometidos de mantener la disciplina, enseñar y examinar suelen hallarse en conflicto, especialmente cuando se enfrentan a alumnados resistentes o modificaciones en los modelos educativos actuales.

De hecho, buena parte del aprendizaje de las competencias requeridas por la posición se refiere a la gestión de las exigencias paradójicas que la misma comporta, debido a la distancia que suele separar su funcionamiento real de su definición oficial (Martín, 2012).

Finalmente, la clave de la educación podría no estar en los materiales, la metodología, los recursos didácticos, los contenidos o planificaciones, modelos de enseñanza-aprendizaje o paradigmas educativos, etc., si no en la forma, en la relación, en las personas, en la actitud, en la manera de cómo se ve la educación, en su actuar para la vida, en el entender que el alumno no es otro, si no somos nosotros.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- **Cualitativa**
 - ¿Qué factores disruptivos propician una Parálisis Paradigmática en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec que inhiben el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje para el modelo educativo del siglo XXI?
- **Cuantitativa**
 - ¿En qué medida afectan los factores disruptivos que generan una Parálisis Paradigmática en los docentes, el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI?

HIPÓTESIS

Hipótesis Cualitativa.

Al comprender los factores disruptivos que inhiben el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el Modelo Educativo del Siglo XXI, se podrá determinar el nivel de Parálisis Paradigmática que existe en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

Hipótesis Cuantitativa.

Hi: La desmotivación docente como factor disruptivo, afecta en gran medida el proceso de enseñanza - aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI.

Ho: La desmotivación docente como factor disruptivo, no afecta en gran medida el proceso de enseñanza - aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI.

Ha: La desmotivación docente como factor disruptivo, provoca una percepción negativa en el alumno, aumentando el índice de reprobación del proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI.

“Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi propio mundo”.
L. Wittgenstein

OBJETIVO DE CONOCIMIENTO

Objetivo Cualitativo

Comprender los factores disruptivos que propician una Parálisis Paradigmática en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, los cuales inhiben el desarrollo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el Modelo Educativo del Siglo XXI.

Objetivo Cuantitativo

Determinar el nivel de afectación de los factores disruptivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales generan una Parálisis Paradigmática en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, para el modelo educativo del siglo XXI.

Objetivo Específicos

- Obtener una base de datos de la muestra de docentes, directivos, administrativos y alumnos del Instituto Tecnológico de Tuxtepec que permita recopilar experiencias paradigmáticas en el centro educativo.
- Identificar los factores disruptivos que propician una parálisis paradigmática en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec.
- Comprender y relacionar los factores disruptivos que generan una Parálisis Paradigmática en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para determinar el nivel de afectación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Entre más se insiste en que las competencias deben ser el eje de los nuevos esquemas de trabajo docente y educativo, más resultan evidentes las incompetencias de quienes las promueven”.

Axel Didriksson

I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS TNM

1.1. Contexto Histórico

La necesidad existente de varios países en el siglo XIX por articularse de capital industrial e ingresar a la modernidad de esas fechas, tuvieron a bien enfatizar en la creación de una educación técnica a nivel superior, siendo este el caso de México, con ello se generaría un sociedad inteligible del sistema industrial, así como mejorar el acceso y difusión del conocimiento científico y tecnológico en los habitantes de este territorio nacional, cabe mencionar que esta institucionalización tecnológica de la educación tubo que implementarse por iniciativa del estado como consecuencia de la falta de iniciativa y renuencia por parte de las universidades, a hacerse cargo de la educación técnica Sánchez, (1980); Stevens (1995); Ruiz, (2004).

Así, en el siglo XX, se había conformado el Instituto Politécnico Nacional y junto con la Universidad Nacional de México creada en 1910 ambas asentadas en la capital del país, “le confirieron a la educación superior los primeros rasgos de una formación diferenciada, al integrar dos grandes bloques educativos: la Educación Universitaria y la Educación Tecnológica de Nivel Superior” (Ruíz, 2011, pág. 39).

Consecuentemente en el año de 1950, ya se tenía creada los dos primeros Institutos Tecnológicos del país, uno en Chihuahua y el otro en Durango; con el propósito de poder desconcentrar la educación superior en México. En este mismo sentido, para el año de 1976, se tendrían ya 31 Tecnológicos distribuidos en distintas entidades federativas, así como la creación de distintas instituciones de apoyo a la educación como es el caso del COSNET encargándose de la coordinación de la parte de la evaluación e investigación de todo el sector educativo tecnológico, en todo los niveles y programas y que para al final de la década ya se con taba con 50 Institutos más (SEP, 1998).

Para el año de 1999, el sistema tecnológico se consolida ya con 83 instituciones y es administrada directamente por la SEP, para estas fechas se contaba con cuatro

modificaciones o reestructuraciones curriculares y una reforma en los planes y programas de estudio. En este sentido, para el 2003 por parte del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos por su siglas SNIT se genera un nuevo modelo educativo y pedagógico basado en competencias profesionales (SNIT, 2003), el cual estaría enfocado para concretar adecuadamente las capacidades .

Lo anterior presentado a manera de reseña, no pretende discutir los efectos de las políticas educativas en cuanto al crecimiento de los Institutos Tecnológicos pero si conviene destacar los argumentos que da Didou sobre el proceso de diferenciación el cual señala que:

Las propias condiciones socioeconómicas y demográficas del estado o región donde se ubica un instituto en particular, la oferta educativa existente en la zona que a la vez compite con el IT, y el peso que llega a tener la formación y pertinencia de las carreras que ofrece en el desarrollo regional, son algunos de los factores que han incidido en una evolución diferenciada de los IT, que se percibe en las tasas de captación del ingreso (matrícula) y en las modalidades de vinculación con la comunidad; es decir, los mecanismos de interacción que sostiene la institución con el entorno social. De este modo, no debe sorprender que varios planteles ubicados en una misma entidad federativa no compartan tasas de captación de la matrícula o grados de calidad en la prestación del servicio educativo (2002, pág. 53).

Por otro lado, algunos estudios realizados sobre las reformas educativas en el último siglo sobre las instituciones y universidades de educación superior, presentan complejidades en sus procesos de transformación, ya sea en contextos nacionales o internacionales; según comenta Amador y Didriksson (2011) “Los paradigmas de esta reforma universitaria dan cuenta de las tensas relaciones entre el estado y la universidad” (pág. 11), las cuales han generado un continuo conflicto entre las políticas gubernamentales de la educación y las necesidades propias de la sociedad provocando inconsistencia e incertidumbre en el proceso educativo, al no tener claro los efectos que se produzcan (Ruíz, 2011).

Lo presentado hasta ahora, nos otorga una perspectiva de los acontecimientos históricos y de los posibles imaginarios sociales que se fueron creando hasta

nuestros días en los docentes, posibilitando alguna causa o efecto del problema en que se basa esta investigación y que en los sucesivos se irá clarificando conforme se instalen algunos otros puntos de vista reflexivos sobre el proceso educativo actual.

1.2. Contexto Actual

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior en México comúnmente llamadas IES, juega un papel importante en la conformación de profesionistas de alto desempeño, más aun cuando las necesidades del entorno requieren de competencias específicas para su adecuada implementación.

Para lo anterior, el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, hoy decretado como Tecnológico Nacional de México por sus siglas TNM, crea e implementa el modelo educativo para el siglo XXI, denominado como Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales, el cual pretende que los profesionales egresados de nuestras instituciones sean personas que aprendan en la vida y para la vida, con una activa participación ciudadana basada en principios éticos, que se comprometan en su desarrollo profesional, humano y con el desarrollo de su comunidad y el país, mismos que son declarados en los objetivos fundamentales del movimiento de educación para todos, establecido en la Conferencia Mundial de Educación celebrada en 1990, bajo la coordinación de la UNESCO y participación de la UNICEF y el Banco Mundial (UNESCO, 2000).

Este nuevo modelo educativo, enmarca dentro de sus objetivos, la actualización de los planes y programas de estudio, así como el mejoramiento de la cátedra docente, con el fin de garantizar la adaptabilidad del profesionista egresado de estas instituciones con los acontecimientos mundiales y demandas del sector social y empresarial (TNM, 2014).

Por otro lado, también responde a las políticas sectoriales de educación superior trazadas por el Gobierno Federal, como son:

Elevar la calidad de la educación y buscar su excelencia internacional, fomentar la cooperación institucional, facilitar la movilidad y el intercambio académico en los ámbitos nacionales e internacionales, estimular la innovación de enfoques y prácticas en el aprendizaje, fortalecer los procesos

de evaluación, y mantener la mejora continua de los servicios educativos (DGEST, 2013, págs. 17-18).

Como se ha comentado, la educación superior hoy en día, se encuentra en un proceso de actualización continua, tanto en sus objetivos, así como en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Lara, 2013). Sin embargo como lo veremos más adelante en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec, el cual es el objeto de estudio de este trabajo de investigación doctoral, se han presentado disruptividades importantes en lograr adecuadamente las metas marcadas principalmente en las que refiere a la esencia del sentido del Instituto como es el proceso educativo.

1.2.1. Análisis del Proceso Educativo en el ITT

Ante las inundaciones devastadoras en el municipio de San Juan Bautista Tuxtepec 1944, el Gobierno Federal implementa diferentes mecanismos de apoyo de la región como lo fue, la Comisión del Papaloapan por sus siglas CODELPA cuyas obras de infraestructura y beneficio social le otorgo a la Cuenca del Río Papaloapan una acelerada dinámica de desarrollo.

En ese contexto, surge un renovado Tuxtepec, que polariza el desarrollo en el corazón de la Cuenca y se convierte en estratégico punto de confluencia entre el Sur y Centro de la República. Entre otros factores, el sector educativo logra una consolidación estructural cuya oferta de estudios es única en la región, ello fue resultado de la fructífera e incansable labor del Dr, Victor Bravo Ahuja, quien, como tuxtepecano, apoyó la integración del sector educativo desde los distintos puestos públicos que ocupó entre los cuales se cita el de Secretario de educación Pública.

Ante la creciente población escolar de alumnos del nivel medio-superior de aquellos años, nace la necesidad de contar con una institución que cumpliera con dichas demandas. Fue así como el 19 de septiembre de 1975, se crea el Instituto Tecnológico de Tuxtepec, con el objetivo de formar profesionales técnicos en el área industrial y de servicios, constituyendo así una respuesta a las necesidades sociales de educación profesional.

Dada su creación, el Instituto Tecnológico de Tuxtepec inicia sus actividades en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 107 (CECyt No. 107) ahora CBTis No. 107, un año después, llega a sus nuevas instalaciones en un predio ubicado en

la Av. Dr. Víctor Bravo Ahuja S/N, Colonia 5 de Mayo contando en ese entonces con un área de 24 hectáreas, destinadas exclusivamente a la infraestructura física del instituto. Cabe mencionar que dicho predio fue donado por el Sr. Pedro Bravo Monsalve, padre del empresario tuxtepecano Sr. Sostenes Bravo Rodríguez.

En esa época, el personal adscrito al plantel era de 45 personas, de las cuales 23 fueron docentes, 20 no docentes y 2 directivos, actualmente se cuenta con 153 docentes y 86 no docentes haciendo un total de 239 empleados.

El crecimiento de la población estudiantil se debió a la oferta educativa que ha ofrecido el Instituto a lo largo de su creación como son las carreras de Ingeniería Bioquímica en 1978 y la de Licenciatura en Informática en el año de 1991. En febrero y agosto del 2000 se crearon las carreras de Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería Electrónica respectivamente. Para el año 2009 se crea la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial y en el 2010 se crean las carreras en Ingeniería informática y la carrera de Contador Público, cabe mencionar que en agosto del 2003 se crea la maestría en Ciencias en Alimentos la cual está incorporada al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del CONACYT. A partir de esos años, la matrícula escolar registró importantes aumentos, teniendo actualmente una matrícula de 2385 alumnos.

La infraestructura necesaria para atender el importante aumento de los alumnos, también ha sido atendida, logrando al inicio del año 1995 con 19 edificios para las diferentes áreas de apoyo a la docencia como son: 29 aulas, 6 laboratorios, 2 talleres, 3 espacios físicos deportivos, 1 salón de danza, 1 edificio para la administración de la docencia, 1 edificio administrativo y servicios de apoyo docente. Además de una Sala de Titulación, un Centro de Cómputo y un Laboratorio de Computo.

En cuanto a sus egresados, los archivos del plantel registran la primera generación en el año de 1979 en que obtienen su carta de pasantes 26 alumnos, cifra que para marzo de 2013 se tienen registrados 8,615 egresados de las diversas licenciaturas. En la actividad académica el Instituto Tecnológico de Tuxtepec ha participado en numerosos eventos académicos como son: el Concurso de Ciencias Básicas, el

Concurso de Creatividad y Emprendedores en sus diferentes etapas, así como en eventos Deportivos y Culturales.

En 1993 la institución fue aceptada como miembro de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior), a consecuencia de haber cumplido con los requisitos establecidos de orden académico y de población estudiantil.

El Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C. en el 2006 le otorgó al Instituto Tecnológico de Tuxtepec el certificado de calidad ISO: 9001:2008/NMX-CC-9001: IMNC-2008 de su proceso académico el cual incluye desde la inscripción hasta la titulación.

Cabe mencionar que en el 2010 obtuvo el Instituto la Certificación del Modelo de Equidad de Género el cual establece el compromiso de promover la igualdad de oportunidades en el acceso y promoción al empleo, la prevención del hostigamiento sexual y la no discriminación entre hombres y mujeres; a través del desarrollo de acciones afirmativas y/o a favor del personal, con el propósito de mantener un ambiente de trabajo armonioso y favorecer la equidad de Género.

Es importante mencionar por último, que el plantel inicio sus labores con 4 carreras: Ingeniería Civil en Desarrollo de la Comunidad, Ingeniería Electromecánica en Administración, Licenciatura en Contaduría Pública y Licenciatura en Administración de Empresas, ya en diciembre de 1979 egresaron sus primeros 26 profesionistas. Actualmente el Tecnológico de Tuxtepec ofrece 9 licenciaturas y una maestría.

Es importante mencionar que tomando en cuenta los requerimientos que establece la globalización mundial el Instituto se ha preocupado por acreditar las carreras que ofrece siendo estas: Licenciatura en Administración y Licenciatura en Contaduría por el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración en el 2010; Ingeniería Bioquímica e Ingeniería Electromecánica por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería en el 2012 ; y en ese mismo año las carreras de Ingeniería en Sistemas Computacionales y la Licenciatura en Informática fueron evaluadas por el Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C.

II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

“Siendo todas las partes causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y siendo que todas se mantienen entre sí por un vínculo natural e insensible que une a las más alejadas y más diferentes, tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como también conocer el todo sin conocer singularmente las partes”.

Blaise Pascal

Este apartado tiene la finalidad de exponer las principales investigaciones cercanas y relacionadas al área que ocupa este proyecto epistémico, lo cual permitirá otorgar tan solo un marco de referencia para poder ubicar y contrastar los resultados obtenidos al final del estudio con las de los autores o teóricos expuestos en este apartado, sin embargo en algunos momentos, se apreciará en este mismo contexto algunas aportaciones del autor de este trabajo, así como de apreciaciones o puntos de vista diferentes a los teóricos o filósofos expuestos con el propósito de hacer una adecuada hermenéutica reflexiva de la teoría analizada para este trabajo o proyecto de investigación, cabe mencionar que una hermenéutica o ciclo hermenéutico según Dilthey (1976).

Lo anterior, según Martínez (2008) “refiere a la búsqueda de significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo” (págs. 79-80).

A continuación se presentan los análisis hermenéuticos de las teorías que servirán como referencia epistémica de este proyecto de Investigación.

2.1. Análisis Hermenéutico de la Disonancia Cognitiva

“Habremos de ser lo que hagamos, con aquello que hicieron de nosotros, así como lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros”.

Jean Paul Sartre

Frecuentemente el ser humano recibe información por diferentes medios, la cual en la mayoría de las ocasiones, provoca alguna toma de decisión que va en contra de la opinión que se tiene inicialmente sobre algo o que genera un cambio de actitud

diferente en el comportamiento impactando en la motivación del individuo, a esta situación, se la denomina estado de ambivalencia y supone un problema porque genera inseguridad a la hora de tomar decisiones como lo indican Festinger, (1957); Ovejero, (1993) y Solomon, (2008).

En este contexto, la actitud es un concepto que va de la mano y que ha sido muy estudiado en el ámbito de la psicología y del comportamiento del ser humano ante una ambivalencia. Lo anterior se refiere al estado mental de disposición hacia personas u objetos y tiene una fuerte influencia en la percepción, pensamiento y comportamiento a nivel individual, social y cultural que refiere Eagly y Chaiken (1993), citado por Caro y Piñero (2014, pág. 18).

Este cambio de actitud se ve reflejado en una situación de ambivalencia tensa, debido a dos o más estados de pensamiento que se contraponen. Subrayemos el hecho de que esta discordancia entre dos pensamientos opuestos, constituye un hecho básico de cualquier estructura social por lo que las expectativas incompatibles que con carácter normativo se asignan a las actitudes, creencias y comportamientos ligados a un estatus es decir, una posición social o a un grupo de estatus en una sociedad (Merton, 1980).

Esto se puede entender mejor, con la siguiente ejemplificación:

Imaginemos que se está charlando tranquilamente con amigos y de repente surgen algunos comentarios sobre política o religión que hacen que el ambiente empiece a ponerse pesado. De pronto comienza una discusión en la que cada uno defiende a un determinado partido o religión, exponiendo a los demás sus razones. Todos conocemos más o menos cómo terminan estos intercambios de ideas, al final de la discusión nadie ha logrado su objetivo, el cual sería, convencer a los demás. Lo más triste es que uno no puede evitar tener la sensación de que los argumentos expuestos por cada bando sólo trataban de convencer a sus propios partidarios o seguidores.

En estas situaciones siempre da la impresión de que, en realidad, no defendemos cierta postura por una serie de razones que ofrecemos a los demás, sino que damos esas razones porque defendemos cierta postura. Dicho de otra forma, no nos molestamos en pensar lo que hacemos, pero sí que nos molestamos en pensar

cómo vamos a justificar ante los demás y ante nosotros mismos lo que hemos hecho.

Y es que el ser humano tal vez no sea un animal muy racional, pero de lo que no hay duda es que es un animal un poco obsesionado por la coherencia y también por la apariencia. Una vez tomada una decisión, nos cuesta reconocer que tal vez nos hayamos equivocado, es decir, nos resulta más fácil ponernos a defender la alternativa elegida, porque así podemos percibirnos a nosotros mismos como personas coherentes, y porque, además, defendemos nuestra elección, nos convencemos de que hemos elegido bien, de que somos personas sabias, con convicciones sólidas si no ¿por qué iba a haber tantas razones para actuar como hemos actuado?, es decir, nos permita estar en armonía y sobre todo tener una consistencia interna.

Estas consistencias no siempre se dan y se vuelven diferencia, inconformidades o inconsistencia sobre la actitud inicial y la nueva información, como se pudo apreciar en el ejemplo antes mencionado. A lo anterior León Festinger (1957), psicólogo social estadounidense sustituyó la palabra inconsistencia por disonancia y referenció a ese fenómeno como Disonancia Cognitiva, que se define como “la tensión que percibe una persona al mantener al mismo tiempo dos pensamientos que están en conflicto” (Ovejero, 1993, pág. 202).

Este conflicto de pensamientos, genera un cambio de actitud y la disonancia cognitiva es interpretado como “la tensión producida por la existencia de contradicciones entre las ideas y la realidad, produciendo un malestar que se resuelve a través de la generación de actitudes, ideas o comportamientos alineados con la nueva realidad circundante” (Ortega & Moreno, 2014, pág. 46).

De lo anterior surgen tres cuestionamientos que se retoman del documento citado por Ovejero 1993 (págs. 202-203) y que en este momento retomamos su importancia: ¿Por qué y cómo brotan las disonancias? ¿Cómo puede ser que unas personas sostengan opiniones o actúen como no es habitual en ellas? y finalmente ¿De qué depende que una disonancia no se trate de un suceso momentáneo? Estos cuestionamientos serán tratados en los siguientes subtemas.

2.1.1. Lineamientos Básicos de la Disonancias Cognitivas.

A continuación se señalan algunos lineamientos básicos de la teoría de la disonancia cognitiva tal como ha sido propuesta por su autor, León Festinger en su libro *A Theory Of Cognitive Dissonance* de 1957.

Una posible relación que puede existir entre pares de elementos cognitivos es la disonancia. Dos elementos son disonantes cuando lo contrario de un elemento surge del otro; si no A se desprende de B, por lo que A y B se hallan en relación disonante y la disonancia puede surgir de varias fuentes:

- a) Inconsistencia lógica entre los elementos cognitivos
- b) Presión cultural
- c) Inclusión de una opción específica en una más general
- d) La experiencia pasada

En todos los casos, la existencia de disonancia da lugar al surgimiento de fuerzas o presiones para reducirlas. La reducción de la disonancia se efectúa por cambio de uno o algunos de los elementos entre los cuales se da la disonancia, sean estos cognitivos conductuales o cognitivos ambientales o bien por el agregado de nuevos elementos cognitivos. Con referencia a lo anterior, la disonancia es la existencia de relación entre cogniciones que no concuerdan, siendo un factor de la motivación, quedando por entendido que el término de cognición, tanto aquí como en el resto de este documento, se refiere a cualquier conocimiento, opinión o creencia sobre el medio, sobre uno mismo, o sobre la conducta de uno. En este mismo contexto, Urbina comenta que:

“Los seres humanos tendemos a preferir las cosas que usamos o los entes en los cuales estamos vinculados por escogencia personal, de lo contrario se estaría mostrando disonancia y esto debería conducir: (a) un cambio de escogencia (b) cambiar los valores y actitudes con respecto a esa cosa o ente a fin de resolver el problema de (2008, pág. 49) .

Por lo que un individuo puede sentirse incómodo cuando tiene que sostener simultáneamente creencias contradictorias o cuando dichas creencias no están en armonía con lo que hacemos; es decir, cuando sentimos cierta incomodidad o

tensión, las personas tendemos inconscientemente a recuperar el equilibrio para reducir la disonancia.

Es evidente entonces, que la disonancia cognitiva es una condición antecedente que nos lleva hacia una actividad dirigida a la reducción de la disonancia; de la misma manera que el hambre nos lleva a una serie de actos que orientan hacia quitar el hambre.

2.1.2. Magnitud y Temporalidad de la Disonancia Cognitiva.

La magnitud de una disonancia cognitiva depende del número e importancia de los elementos disonantes y su monto no puede exceder el de la resistencia al cambio del elemento menos resistente. La duración de la disonancia, por su parte, se halla en relación de dependencia con respecto a la magnitud de la resistencia al cambio de elementos cognitivos.

Un individuo puede en apariencia paradójicamente oponer resistencia a la reducción de su disonancia entre elementos cognitivos conductuales por que el cambio puede resultar penoso e implicar pérdidas, porque la presente conducta es operativamente satisfactoria, o bien por que el cambio no resulta posible. De estas situaciones resultan disonancias duraderas.

Un aspecto de la teoría que es realmente importante para el análisis comparativo que se presentara más adelante en este trabajo, es el de la consecuencia de la toma de decisión. Asimismo, la importancia de la decisión tomada y la atracción relativa de la alternativa rechazada son dos variables determinantes generales que pesan para la aparición de disonancia a posteriori de la toma de decisión.

Una tercera variable que afecta la magnitud de la disonancia postdecisional es el grado de superposición cognitiva de las alternativas implicadas en la decisión. Cuanto mayor sea la superposición cognitiva entre las dos alternativas, es decir, cuanto menor sea la distinción cualitativa entre ellas, tanto menor será la disonancia que se produzca luego de hacer la decisión.

Si cada elemento de una alternativa se corresponde idénticamente con los de la otra, no habrá disonancia postdecisional, a menos que se introduzcan nuevos elementos cognitivos, que sean disonantes en alguna medida. Esta teoría suele

aplicarse en mayor medida a la discrepancia producida entre la decisión tomada y lo que el individuo piensa después de esta decisión.

2.1.3. Cambio de Conductas por Disonancia Cognitiva.

Los cambios de conducta debidos a la presencia de disonancia cognitiva postdecisional, produce disconfort psicológico, que se manifiesta bajo la forma de presión para lo cual, reducir la disonancia, Festinger señala cuáles son las formas en que un sujeto actúa para reducir la disonancia que sigue a una decisión y, por ende, para eliminar o reducir el disconfort que ella provoca. Estas formas son:

- Revocar la decisión
- Cambiar la atracción de las alternativas implicadas en la elección
- Establecer superposición cognitiva entre las alternativas

Festinger plantea el interrogante acerca de cómo se comporta una persona cuando involuntariamente adquiere una cognición que es disonante con otras cogniciones suyas. Las reacciones posibles registradas por Festinger y por las cuales allega evidencia experimental son las siguientes:

- Evitación de la disonancia por mala percepción; el sujeto transforma la información de acuerdo a su propio marco de referencia
- Intento de invalidar la información que produce disonancia
- Olvido de la información productora de la disonancia

Festinger se mueve hasta aquí en un plano exclusivamente cognitivo y si bien menciona la existencia de disconfort psicológico como consecuencia de la introducción de disonancia cognitiva, y hacia el final de su obra aporta algunas nociones acerca de las diferencias personales en la reacción a la disonancia, no se ocupa específicamente de verificar el monto y calidad del disconfort o de la perturbación psicológica promovidos por aquella.

Desde su planteo estrictamente cognitivo, Festinger deja sin embargo abiertas algunas brechas para la aproximación al problema por la vía de la dimensión afectiva de la conducta. Tal es su sugerencia de crear un método para medir la tolerancia a la disonancia, y sus observaciones acerca de las características conductuales de la persona con bajo nivel de tolerancia a la disonancia.

En síntesis esta teoría podemos reducirla o resumirla en los siguientes puntos, algunos de los cuales han sido tomados por Zajonc (1968).

1. Todo estado de disonancia cognitiva produce displacer provocando un estado nocivo para el actor de la situación.
2. Dado que hay displacer se intenta reducir o eliminar el mismo, tratando de alcanzar un estado de equilibrio.
3. Ese equilibrio psicológico que se procura alcanzar no es igual en una estructura de personalidad sana que en un conflicto predecisional ya que este mismo conflicto es una búsqueda de equilibrio.
4. Dado que el estado de disonancia cognitiva es en sí mismo una cognición y como tal es producto de la experiencia, entonces los individuos dirigen su conducta a evitar situaciones que incrementen la disonancia cuando se está en estado de disonancia, o bien se dirige la conducta a mantener la consonancia cuando se está en estado de consonancia.
5. La intensidad de la disonancia cognitiva varía con
 - a. La importancia de las cogniciones implicadas
 - b. El número relativo de cogniciones establecidas en relación disonante con otras cogniciones.
6. La fuerza de las tendencias enumeradas en 2, 3 y 4 es una función directa de la severidad o intensidad de la disonancia cognitiva.
7. La disonancia cognitiva puede ser reducida o eliminada solo por
 - a. agregado de nuevas cogniciones
 - b. cambiando las existentes.
8. También debemos agregar que otro mecanismo que se puede utilizar, y que de hecho se utiliza con mucha frecuencia, es el mecanismo de negación, con el cual se logra un estado de balanza relativo mediante la separación del campo situacional y del yo consciente de aquellos elementos cognitivos que alteran las relaciones consonantes entre las cogniciones establecidas como placenteras.
9. Pensamos que el agregado de nuevas cogniciones solo reduce o elimina el estado de disonancia cuando estas cogniciones modifican el estado de las

relaciones disonantes entre las cogniciones. En este proceso no debemos olvidar el Teorema de Thomas, que dice que cuando se definen situaciones como reales estas situaciones son reales para el actor de la definición.

10. Con respecto a la alternativa b del punto 7, cambiar las cogniciones existentes reduce la disonancia si:

- a. los nuevos contenidos son menos contradictorios con otros contenidos
- b. si la importancia de los contenidos contradictorios es reducida.

Pero con respecto al cambio de cogniciones de actitudes, creencias, conocimientos, etc., debemos señalar que este cambio de cogniciones puede ser, y de hecho lo es, una fuente de disonancia cognitiva, ya que si bien logra adecuar el campo psicosocial de los individuos implicados, no es menos cierto que provoca alteraciones en la situación psicosocial y entonces se alteran las relaciones con el pasado y con el presente no Incluido en el aquí y ahora del campo.

Debido a esto, para reducirla, podemos argumentar a favor de la decisión tomada, para darnos tranquilidad y convencernos del porqué de esas decisiones, dado que deseamos bajar el nivel de ansiedad que nos produce tal disonancia (Caro & Sicilia, 2014).

Ante estos argumentos, estableceremos esta teoría como uno de los modelos con los cuales se confrontará las observaciones que se tengan a bien realizar ya en el estudio de campo de esta Investigación.

2.2. Análisis Hermenéutico del Discurso Crítico ó ACD

“Las cosas y las palabras van a separarse. El ojo será destinado a ver y sólo a ver; la oreja sólo a oír. El discurso tendrá desde luego como tarea el decir lo que es, pero no será más que lo que dice”.

Michel Foucault

Como ya se comentó al inicio de este documento, el ser humano es un ser social, este, inhabitablemente para su evolución y civilización debe mantener un intercambio de ideas con otro ser humano, es decir; compartir conocimiento.

Para lo anterior, Habermas (1976) citado por Chilton (2011), dice: “El hablante debe escoger una expresión inteligible de modo que el hablante y el oyente se puedan comprender uno al otro”. Lo anterior, “nos conducirá necesariamente a observarlos

en la dimensión específica del discurso, puesto que se entiende por discurso, tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social” (Meersohn, 2005).

Una de las formas básicas de intercambio de ideas es mediante la interacción dialógica (Bajtín, 2003); (Boves, 1992), la cual se encuentra íntimamente relacionada con el discurso, en forma de lenguaje ya sea escrito o mediante el dialogo. En este sentido, el discurso se interpreta como un evento semiótico de comunicación entre personas de una comunidad, institución, aula educativa o cualquier contexto en el ámbito social.

2.2.1. Análisis del Discurso.

Al hablar de discurso, en ocasiones solemos confundir el termino con debate, consejo, negociación, argumentación, dialogo, etc. Sin embargo, para los fines de este trabajo de investigación el término discurso, tendrá una connotación más amplia, operativa y poderosa, la cual nos ayudará a comprender adecuadamente la relación que existe entre este y la modificación de conductas.

Por otro lado, nos interesa observar el discurso como un factor dinámico de nuestras interacciones sociales, pero dicho dinamismo no implica una falta de esquematización o normas identificables en él, y que nos permitan encontrar modelos para su interpretación y análisis, desde el punto de vista del ser social, así, el hombre necesita estar consciente de que nacemos y nos hacemos en sociedad, tomando de él, conocimiento, aprendizaje del entorno, estructuras institucionales, hábitos, moral, cultura y sobre todo lenguaje, a partir del cual se estructura el pensamiento, permitiendo la comunicación mediante el otorgamiento del significado de lo que ocurre y también percibiendo cuanto ocurre, permutándose continuamente.

Las personas hemos nacido y nos comportamos en este entorno complejo y simbólico, mediante la unificación del lenguaje para poder interpretar la vida en la sociedad y comunicarse mediante o a través del discurso, “el cual construye, trasforma y reproduce la cultura” (Pardo N. G., 2007, pág. 86). Lo anterior, confiere significado completo, a partir de una colección de frases, las cuales como veremos

más adelante incluyen, cultura, contexto y significados o pensamientos complejos de forma ideológica.

Esta forma ideológica, es uno de los puntos centrales de esta orientación hacia los estudios críticos del discurso (Pardo N. G., 2007). Por lo tanto, el estudio de la ideología, ha sido definido “en términos de las creencias cognitivas fundamentales que están en la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo (Meersohn, 2005, pág. 3).

“Entonces, necesitamos entender cómo se relacionan estas formas diferentes de cogniciones compartidas socialmente, tales como el conocimiento y las ideologías. Todos estos proyectos tratan de elucidar cómo el discurso se relaciona a la sociedad y las cogniciones sociales” Van Dijk (2004) citado por Meersohn (2005, pág. 3).

En este contexto, han surgido diferentes ramas del conocimiento como la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la etnografía de la comunicación, la antropología lingüística o la pragmática, que desde sus diversas perspectivas relacionaron el lenguaje del diálogo con diversos contextos, entre ellos el educativo. Según Soler (2008) comenta que los:

Conceptos como variación, registro, actos de habla, situación, código, competencia, comunidad de habla, dominio, o diglosia impregnaron cientos las páginas de investigación. Temas como la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, la planificación lingüística, la interacción en el aula o la competencia comunicativa cada vez adquirieron mayor fuerza (pág. 644).

De lo anterior, surge la necesidad de poder analizar adecuadamente y críticamente el discurso que ofrecen los distintos tipos de actores o agentes pertenecientes a una empresa, sector social, para nuestro caso, una institución de educación, ya que estos, intervienen directa e indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual es la razón de ser de esta investigación y por tal motivo, tiene su importancia para ser considerada en este apartado.

2.2.2. Análisis Crítico del Discurso.

Hoy en día, una de las formas de poder analizar adecuadamente lo mencionado en los párrafos anteriores, es el denominado Análisis Crítico del Discurso o

comúnmente denominado por sus siglas ACD el cual surge a mediados de los años de 1980, como respuesta a estas teorías de lingüística, surgen varios textos enfocados en la lingüística crítica, sin embargo el que retoma mayor importancia el texto de Norman Fairclough, *Language and Power* (1989), donde comienza a hablarse estrictamente de ACD. En este sentido, Fairclough citado por Henderson (2005) considera al lenguaje como una forma de práctica social y analiza cómo la dominación se reproduce y se resiste con los discursos.

Asimismo, Bourdieu (1985) citado por Martín (2012) comenta:

Todo discurso se produce en una situación, frente a determinados interlocutores, donde hay una censura estructural que pesa sobre lo que se puede y se debe decir. Asimismo, ello no debe llevarnos a ver los discursos como simples máscaras: los sujetos adaptan sus discursos, pero también sus otras prácticas, en función de la situación, y el analista debe reconstruir este juego de variaciones que nos remite a la variedad de esquemas simbólicos y de constricciones que encuentran los sujetos en las diversas situaciones (pág. 16).

Lo que identifica el análisis del discurso crítico dentro de su contexto, es la existencia de los preconceptos que se encuentran posicionados en las estructuras cognitivas del individuo que expresa un discurso, es decir; se trata de entender el porqué, el para qué y, sobre todo, el cómo se maneja lingüísticamente un discurso y más cuando el discurso es confines de poder, por lo tanto es importante señalar que el propósito del discurso crítico, es establecer las bases para la comprensión intercambio comunicativo (Chilton, 2011), con el objeto de fundamentar un modelo lingüístico-comunicativo que, por un lado, explique el tratamiento informativo que el individuo elabora a priori dentro de una situación de conflicto o poder, mediante el análisis de sus estrategias discursivas (Charaudeau, 1997).

Partiendo de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) citado por (Fernández, 2011), se plantea que “para lograr el entendimiento en la acción comunicativa se necesitan sujetos lingüísticamente competentes, entre los cuales se produce una interacción a través del lenguaje, gracias a que comparten los mismos referentes y la situación de comunicación” (2006, pág. 57).

Sin embargo cuando esto no sucede, puede darse la situación de conflicto ideológico mediante el discurso, por ejemplo, la entonación, la semántica verbal, las negaciones aparentes, la intencionalidad, etc. Estas acepciones, como en casi todas las estrategias en el nivel semántico, señalan y enfatizan buenas y malas acciones, es decir; las estructuras o modelos mentales (vanDijk, 1990), no resultan tan solo de metas e intereses individuales, por el contrario en la mayoría de las ocasiones, serán respuesta de actitudes e ideologías basadas y contextualizadas en los grupos sociales a los que pertenece.

Tales cogniciones sociales entre ellas las instituciones, serán adquiridas y reproducidas entre los agentes y/o actores pertenecientes a ese sistema o estructura permitiendo a los interlocutores o hablantes manejar mediante el discurso ideológico las mentes de los receptores o escuchas, enfatizando la información relevante y preferida, y haciendo lo opuesto con la información no preferida.

El análisis de las estructuras discursivas y cognitivas debe estar enclavado en una más amplia teoría social, política o cultural de las situaciones, contextos, instituciones educativas, grupos y sobre todo de las relaciones de poder que resultan de las estructuras simbólicas según van Dijk (1993) citado por Meersohn (2005).

Debemos entonces explicar desde el ACD, cual es el rol que juega el discurso en forma de dominación social (vanDijk, 2009); (Bolívar, 2011), hablando en el sentido propio del Poder, que presupone saber cómo se relacionan las estructuras discursivas con las cogniciones sociales, y las cogniciones sociales con las estructuras sociales.

El punto del análisis social es mostrar cómo a través de estructuras mentales compartidas (vanDijk, 2011), el poder social es reproducido por su interpretación discursiva, por ejemplo, la relación entre Gobierno y Pueblo, Iglesia y Creyentes, Doctor y Paciente, Jefe y Subordinado, Docente y Alumnos, etc. (vanDijk, 1999).

El abuso del poder o dominación se reproduce mediante los discurso a través de la conversación sobre todo de las elites semióticas, es decir la gente que tiene control sobre la palabra y sobre todo del cómo se refieren a un individuo como ellos y no

como nosotros, lo cual es parte de la idea fundamental presentada en el apartado al inicio de esta investigación epistémica (Pardo N. G., 2013).

2.2.3. Cambio de Conductas mediante el Discurso.

El análisis crítico del discurso, trata sobre todo las dimensiones discursivas de la dominación a través del lenguaje o del dialogo. En este sentido, los discursos son expresiones de estructuras cognitivas verbales que transmiten significados e insinúan o expresan comportamientos sobre asuntos que pueden ser muy específicos o muy generales como se comentó en el párrafo anterior (Pardo & Hernández, 2007).

Para lo cual se presentan los siguientes criterios para su análisis según van Dijk (1997) citado por Martínez (2006, págs. 7-8)

- Búsqueda crítica generalizada de actos repetidos inaceptables, no aislados
- Búsqueda de critica estructural, de instituciones y de grupos más que de personas
- Focalización en actos y actitudes inaceptables que indican un abuso del poder y evidencian la dominación.
- Se ubica en una perspectiva de disentimiento, de contra-poder, es una ideología de resistencia y al mismo tiempo de solidaridad.

Estos discursos constituyen tal vez la herramienta más persuasiva al grado de poder modificar o cambiar conductas, conseguir modelar actitudes; es decir, formas de pensar, sentir y actuar. Para lo cual, el marco de un estudio adecuado del discurso según van Dijk (1997, pág. 67), se puede resumir en tres conceptos principales, a saber, la Cognición Social, la Noción del Poder y el Discurso-Acceso.

Para empezar a entender la teoría del ACD, desde los tres conceptos ya mencionados, iniciaremos con la Cognición Social, la cual se presenta cuando existen variaciones sociales de género o de clase, existiendo una relación indirecta, pasando a través de una fase de cognición social o interface cognitiva, es decir, en el sentido de que el conocimiento es o será compartido por un grupo, por una cultura o por una institución, mas no de manera directa o individual como se podría pensar en una relación de estructura social con una estructura individual del discurso.

La forma útil de la dominación es influenciar personas hacia lo que se quiere y el discurso es el medio para poder influenciar la sociedad a través de las cogniciones sociales de estas.

Por lo que se puede entender a partir de esto como se concibe y construye el conocimiento generalizado, ideologías de grupos, actitudes sociales, los prejuicios y cambios de conducta, esto se puede apreciar en la Figura 1.

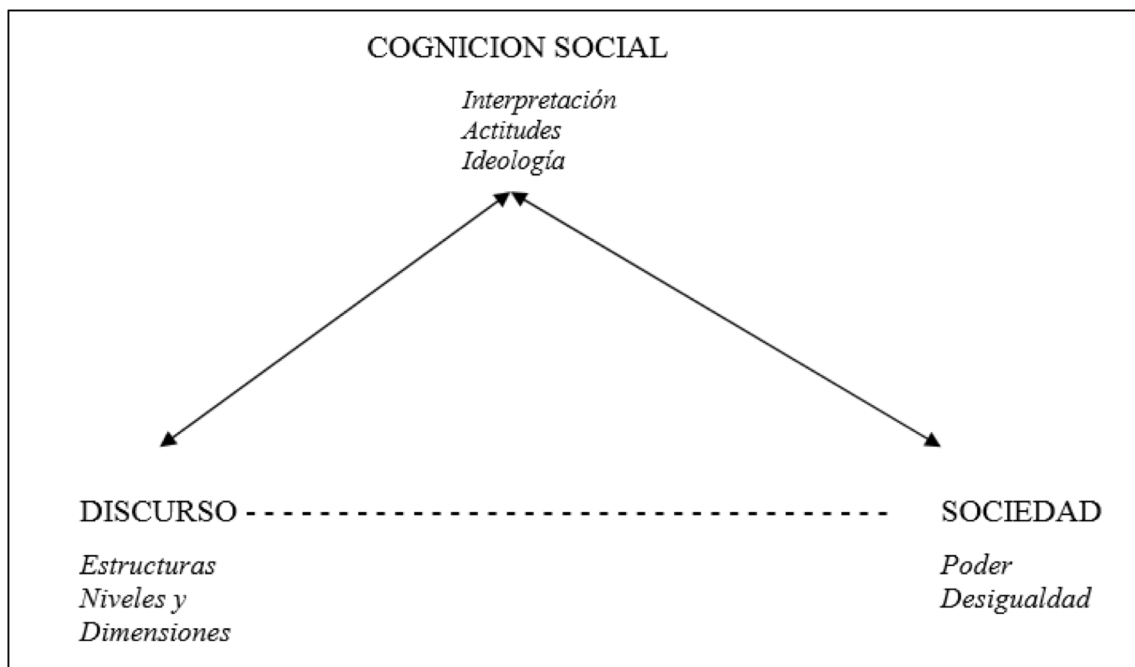


Figura 1. Cognición Social (vanDijk, Discurso, Poder y Cognición Social, 1997).

Para poder influenciar en las grandes masas, como son los grupos de personas, grupos de trabajadores, grupos de docentes y/o grupos de alumnos, estos tienen que comprender el lenguaje o en nuestro caso el discurso proveniente del grupo dominante, los cuales tienen el acceso a la manipulación mediante el conocimiento que para controlar los actos de los otros, es necesario controlar sus estructuras mentales, arraigadas en el pensamiento cognitivo del individuo o dominado, mediante una previa construcción mínima de conocimiento de lo que se quiere hacer pasar; es decir, debe haber una cognición mental compartida, cognición de grupo, prejuicios de grupo, actitudes de grupo, etc.

El siguiente elemento o concepto a analizar es la Noción del Poder, la cual enfatiza su actuar en el control de las instancias como son los actos y la mente de las personas; es decir, el poder es control y esta, limita la libertad de acción de otros.

Esta manera de control puede darse de forma directa como normalmente conocemos o de forma indirecta, la cual, está considerada como un poder moderno, ya que se ejerce por medio del control mental, afectando o controlando los actos de las personas mediante la persuasión para lograr que se haga lo que se quiere.

Los grupos que tienen este tipo de control o poder social, son generalmente grupos que tienen acceso al discurso público o hegemónico. Por ejemplo, el poder de los medios de comunicación generalmente simbólicos y persuasivos en el sentido de tener la posibilidad de controlar, en mayor o en menor medida, la mente de los lectores; sin embargo, el control no se ejerce directamente sobre sus acciones; el control de acciones, es meta última del poder.

Esta se hace de manera indirecta cuando se planea el control de intenciones de proyectos, de conocimientos a alcanzar, de creencias u opiniones, es decir, de representaciones mentales que monitorean las manifestaciones sociales, ver Figura 2.

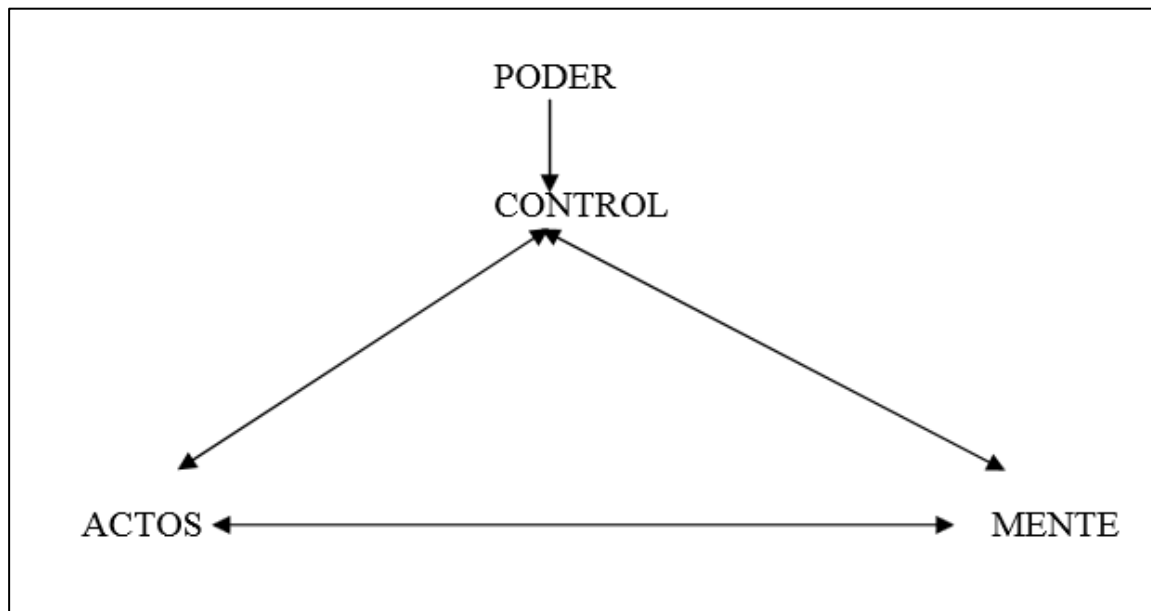


Figura 2. Noción del Poder (vanDijk, Discurso, Poder y Cognición Social, 1997).

El último concepto de este apartado es el denominado Discurso - Acceso, y aquí la noción de acceso es invariablemente importante, ya que en los grupos dominados, el acceso a la información discursiva es limitada o nula. Por ejemplo, podríamos hacer las siguientes reflexiones, ¿qué tipo de acceso tienen las personas de los niveles más bajos de la sociedad? o que dentro de su contexto ¿podrá adquirir,

información confiable y de calidad, para su desarrollo personal?; ¿a qué tipo de discursos tienen acceso las personas que piden limosna o venden en la calle? o para nuestros fines ¿a qué tipo de acceso tienen los alumnos en el aula, en su institución, en su contexto diario?, es decir; la persona que no tiene mucha educación, la persona que vende en la calle, la persona que depende de otra de mayor nivel jerárquico o de élite, solo tienen acceso al discurso o conversación de las personas de su mismo nivel social como pueden ser sus familiares, amigos, sus clientes, etc.

Este discurso será activo y controlado, en donde el individuo o persona, puede iniciar y finalizar cuando quiera, sin embargo solo tendrá un nivel de información básico, por supuesto que tendrá también acceso al discurso pasivo, el que da los medios informativos como el periódico, la televisión, etc., lo cual dependerá de la información que se esté dando para ser considerada como información adecuada. Pero ahí, él no puede intervenir, interrumpir o esperar un turno para dar su punto de vista, no puede participar activamente, inhibiendo su propio proceso de aprendizaje cognitivo y Metacognitivo como parte de los elementos de singularidad cognitiva que una persona va adquiriendo (Zapata-Ros, 2015).

Por otro lado, los directores de empresas o de Instituciones, Políticos, jefes de áreas, investigadores y/o docentes, etc., además de tener acceso al tipo de información que se comentó en el párrafo anterior, tienen acceso al discurso en su contexto, ya sea en Empresas, Organismos Políticos, Instituciones de Gobierno o Educativas, en estas últimas dándose discursos de índole científico, discursos de conferencias, discursos de directivos en diferentes niveles según se encuentre, etc., lo anterior propicia un mayor grado de conocimiento e interrelación discursiva.

2.3. Análisis Hermenéutico de las Representaciones e Imaginarios Sociales

“Creamos modelos de cómo vemos al mundo fuera de nosotros. Mientras más información tenemos, más refinamos nuestro modelo de una manera o de otra. Lo que finalmente hacemos es contarnos a nosotros mismos una historia de lo que es el mundo allá afuera”.

Daniel Monti (2014)

Se empezará este corpus hermenéutico, mediante la siguiente reflexión; ¿Cómo comprender la realidad total de una sociedad o para nuestro estudio de una

Institución de Educación Superior?. En este contexto, Maffesoli citado por Cegarra (2012), invoca a la imposibilidad de poder comprenderla desde un punto de vista positivista, sin embargo, nos alienta al poder analizarla mediante aproximaciones desde un enfoque de múltiples intervenciones; es decir, desde la parte económica, política, cultural, administrativa, y de las interacciones de la vida cotidiana, sin embargo la comprensión adecuada de la realidad está situada más allá de un simple concepto, ya que una reflexión científica parecerá llevarnos a un tema filosófico ¿Qué es lo que existe realmente?.

A lo anterior, Díaz & Aguilar (2010) en su libro reparando el cerebro, aluden a investigaciones encontradas incluso en el ámbito tan objetivo como puede ser la Física, algunos autores o principales pensadores de nuestro tiempo que hacen referencia de este cuestionamiento de manera argumentativa a la existencia realmente de la materia, entre estos autores tenemos a Fred Alan Wolf, William Tiller, Joseph Dispenza, Amit Goswami, Ramtha, Miceal Ledwith, Jeffery Satinover, Stuart Hameroff, Candance Pert y Andrew Nernberg entre otros.

Los planteamientos en que se basan estos autores es la necesidad de encarar el problema desde un punto de vista revolucionaria o perspectiva de la Física Cuántica, como en su momento Heisenberg creador o descubridor del principio de indeterminación, menciona que los átomos no son cosas, son solamente tendencias. Así que en lugar de pensar en cosas tienes que pensar en posibilidades. Hay posibilidades de conciencia.

Lo anterior nos permite apreciar lo cuestionable que son los conceptos tan defendidos como la objetividad, así como lo discutible que pudiera parecer la argumentación de que se pueda conocer el mundo sin que afectemos esa realidad, dado que la realidad existe como movimiento de la conciencia la cual es imposible concebirla sin nuestra existencia por lo cual una realidad existe solo si se encuentra en estrecha conexión con nuestra experiencia (Díaz & Aguilar, 2010).

Partiendo de este último enfoque, la interacción cotidiana entre los sujetos y su fenómeno u objeto, está basada en la representatividad de roles o papeles y por otro lado se ofrece conceptos e imágenes de sí mismo para lo cual necesitan ciertos referentes que le permitan actuar (Patiño, 2005), a estos referentes Goffman (2009)

los llamo estándares de comportamiento, y dichos estándares están asociados inteligiblemente con las acciones que describen o personifican al individuos.

Estas acciones o personajes se les identifica como representaciones sociales, lo que en su momento provoco que diversos autores utilizarán como sinónimo al Imaginario o imagen, así como:

“Denis Jodelet, refiere que las representaciones sociales son un conjunto de imágenes, significados o sistemas de referencia, se refieren a ellas no solo como categoría conceptual sino también como teorías que permitan explicar ciertos fenómenos sociales” (Patiño, 2005, pág. 167).

Por ejemplo al hablar del imaginario, en este caso referente a una imaginación, históricamente se ha reducido a determinados campos del saber, ajenos al conocimiento científico, debido a que se le sitúa solo como una vía para evadir una realidad por las grandes mayorías.

La imaginación o imaginario, es comprendido más como una fantasía que proviene de una sociedad construida a partir de fetiches o publicidad de medios de consumo, Asimismo Moscovici (1979) citado por Mora (2002) dice que:

La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación (pág. 6).

En este sentido, Ferrater menciona que la imaginación debe ser entendida entonces como un estado de producción y reproducción de imágenes, sean cuales fueren éstas dentro de un contexto social (Cegarra, 2012).

Por otro lado, la preocupación por el sentido de la acción humana, así como sus componentes reales, imaginarios y simbólicos como en su momento Jaques Lacan lo referenciaba en su libro titulado *Le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel* de 1953, están anudadas en la constitución del sujeto en forma de un nudo borromi o borromeo, provocado diversos estudios (Farrán, 2009) .

Sin embargo, como se pudo observar existe dos líneas o corrientes de pensamiento que pudiesen parecer muy semejantes, pero que lo separa por la existencia de un sesgo epistémico en su conceptualización ya en el momento de ser aplicado u

observado, necesariamente nos referimos a las representaciones e imaginarios social (Girola, 2010).

A lo anterior, se empezará a elaborar el análisis hermenéutico primeramente de las Representaciones Sociales para posteriormente hacer el análisis hermenéutico de los Imaginarios Sociales, de manera que finalmente se analicen como estas intervienen en el proceso o afectación de un cambio en la conducta o parte emocional del individuo que para nuestro caso y tema de investigación corresponde al docente del Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

2.3.1. Representaciones Sociales.

“If men define situations as real, they are real in their consequences”.

William Isaac Thomas

Para ubicarnos adecuadamente en esta corriente, será necesario remontarnos a los trabajos epistémicos de Emile Durkheim en 1898, el cual introdujo el concepto de Conciencia o Representaciones Colectivas. Estos estudios se realizaron a partir de los trabajos de Wilhelm Wundt sobre la distinción de la Psicología como Ciencia Experimental y como Ciencia Social.

En este sentido, Durkheim hace una distinción entre las representaciones individuales mediante el análisis Psicológico y las representaciones colectivas mediante el análisis sociológico y explica que “la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos, es decir, que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual” (Mora, 2002, pág. 6).

En este mismo sentido Baró señala que:

Una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social (1983, pág. 33)

Dichas características citadas anteriormente como son las creencias, mitos, etc., emergen de una interacción cotidiana al intercambiar ideas o compartir experiencias de manera colectiva y social, con respeto al contexto en el que se desenvuelven, por lo que Durkheim utilizó este enfoque como el tema central de sus trabajos, aquel

que permitió dar respuesta a los fenómenos sociales. Explicar un fenómeno individual a partir de una colectividad y no de manera inversa, es decir; “es el individuo quien nace de la sociedad y no la sociedad de los individuos” (Vera, 2002, pág. 107)

En el ámbito o sector religioso, Durkheim consolidó la objetivación de las representaciones colectivas mediante un vasto sistema de simbolismos, ya que en este es donde se manifestaba que por medio de los símbolos, la sociedad tomaba conciencia de su propia existencia. Lo anterior, trajo consigo disonancias que le impidieron ver el tránsito de nuevas representaciones referidas a la multiplicidad que conlleva la vida misma, lo cual posteriormente le trajo críticas a su filosofía.

En este contexto retórico y crítico, surge una modificación en la conceptualización de estas representaciones, por parte de Serge Moscovici, el cual abandona el adjetivo de colectivas por el de sociales, planteándose una teoría de aproximación denominada Representaciones Sociales, en la cual se señala que “son colectivas en la medida en que están encarnadas en la comunidad donde son compartidas homogéneamente por todos sus miembros” (Moscovici, 1993, pág. 56), de ahí que fuera parte importante de la teoría de Durkheim. En este sentido, Banchs (2007) citado por Girola (2010, pág. 379) señala que “son sociales porque surgen de la interacción entre seres humanos que construyen y reconstruyen permanentemente sus mundos de vida”.

Por su parte Mora retomando a Rober Farr señala que:

Desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales, cuando los individuos debaten temas de interés común o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Además tiene una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, ya que lo insólito o desconocido son amenazantes cuando no tienen una categoría para calificarlos (2002, pág. 7).

En este sentido Moscovici, establece una doble funcionalidad: primero, genera un orden que permite al sujeto orientarse en su mundo material, social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad

mediante un código que les permite un intercambio de dialogo social, así como un código para categorizar los diferentes aspectos de su contexto, su historia grupal e individual (Farr, 1986).

Como podemos apreciar, existen diferentes ideas de lo que es una representación social, por lo que las construcciones simbólicas surgen del pensamiento común, con un intercambio recurrente de ideas y de la percepción que tiene el actor o sujeto de la realidad, aunque no sea lo mismo de dicha percepción.

Asimismo, Banchs resume lo dicho hasta ahora en el siguiente comentario:

La representación social es un modelo teórico europeo que encuentra sus raíces intelectuales en los postulados de Durkheim sobre representaciones colectivas y, en menor medida, en los postulados piagetianos sobre representaciones del mundo del niño. Se nutre también de múltiples referencias teóricas procedentes de la psicología social cognitiva, puesto que sin hacer referencia a los principios interaccionistas de su autor, Serge Moscovici, llega a plantear una perspectiva para nuestra disciplina que comparte muchos de estos principios, aunque su objeto no sea la interacción social, si no el análisis del conocimiento del sentido común (1990, pág. 186)

En este sentido, Moscovici ahora citado por Materán (2008) hace referencia sobre el acto de pensamiento, en el cual el sujeto se relaciona con un objeto y mediante diversos mecanismos ese objeto es sustituido y representado simbólicamente en la mente del individuo u persona. En este sentido, en los trabajos de Jodelet citado por Álvarez, se plantea que:

Las representaciones sociales están orientadas hacia la comunicación, comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, pues presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y lógica (2012, pág. 2).

Esta representación social implica la transformación o construcción, porque en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa interpretación está mediada por los valores, religión, roles sociales y otros aspectos socioculturales, entre ellos la educación. En este sentido, Denis Jodelet lo define como “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos

contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (Netzahualcoyotl N., 2015, pág. 10).

Al interpretar esa realidad, no se copia sino que se transforma y se construye. Por tanto, la representación está asociada al lenguaje o ideología (Bajtín, 2003); (Bolivar, 2011); (Boves, 1992); (Charaudeau, 1997); (Fernández, 2011); y a las prácticas sociales de determinado grupo cultural (Martín, 2012); (Pardo & Hernández, 2007) (Pardo N. G., 2013); (vanDijk, 1997), en este caso al modelo tradicional de educación que retoman algunos docentes del Instituto Tecnológico.

Por otro lado, Materán (2008) señala que:

Las posiciones sociales, los valores, creencias y actitudes y otras categorías sociales actúan como principios organizadores de la representación del objeto social. Desde esta perspectiva la Teoría de las Representaciones Sociales es de especial interés en el estudio de ciertos objetos educativos, particularmente de aquellos relacionados con lo escolar y los procesos involucrados (Materán, 2008, pág. 244).

Aquí subyace uno de los aspectos fundamentales de esta teoría y es que las representaciones no sólo están en la subjetividad, sino en la cultura, en la sociedad, y en lo educativo como se comentó anteriormente.

En consecuencia, la información que se da sobre la inconformidad que se tiene ante el nuevo modelo educativo para el siglo XXI, van moldeando y conformando un modo de pensar y de actuar, el cual preestablece un tipo de comportamiento hacia el proceso educativo en el cual se instituya el docente, en este caso, en el Instituto tecnológico de Tuxtepec.

2.3.2. Imaginarios Sociales.

“En el ser, en lo que es, surgen otras formas, se establecen nuevas determinaciones. Lo que en cada momento es, no está plenamente determinado, es decir no lo está hasta el punto de excluir el surgimiento de otras determinaciones”.

Cornelius Castoriadis

Como se observó anteriormente, las representaciones sociales están vinculadas a teorías o formas del pensamiento del sentido común, sin embargo dentro de este contexto existe un término ampliamente utilizado en la investigación social y es el

de Imaginarios Sociales, termino fundamental para el funcionamiento del poder (Pintos J. L., 2000); (Bourdieu & Wacquant, Respuestas: Por una antropología reflexiva., 1995); (Bourdieu, 1996); (Nietzsche, 1978); (Foucault, 2001), así todo poder se rodea de un imaginario colectivo utilizando para mantenerse el ámbito de lo simbólico y o real como lo unifica Jacques Lacan en su nudo Borrimi.

Este poder de control total a través de la Realidad Única, debería de alguna forma tener legitimación, la cual le sería proporcionada de alguna manera por el reconocimiento social, de esta forma, surgirá una paradoja de que solo alguna instancia tiene poder si otra la reconoce como tal a través de la sumisión, solo se tiene poder si se ejercita, si ego consigue que alter realice lo que ego manda (Foucault, Microfísica del poder, 1978).

Regresando un poco a la parte de lo Real o también denominado **Monoteísmo Ontológico**, el cual establecía una continuidad o relación simbiótica entre el sujeto y objeto, entre causa y efecto, entre el conocimiento y la ignorancia, está conceptualización refería a que solo existía un ser y que lo múltiple era la realidad aparente de los entes sometidos a la temporalidad, llevado a utilizar solo métodos empíricos – racionalistas, es decir; solo análisis reduccionistas que negaban la oportunidad de implementar nuevas líneas de investigación, indudablemente lo imaginario o lo complejo era rechazado como fuentes de conocimiento científicamente plausible.

Sin embargo en los últimos años, se ha ido cambiando este panorama al grado de tener nuevos métodos y metodologías que nos permiten adentrarnos al campo de lo complejo como cita Maffessolí:

Urge que el discurso sobre lo social escuche con más atención al discurso de lo social, aunque la incoherencia de éste pueda molestar a las inteligencias rigurosas formadas en el racionalismo de las Luces. El rigor excesivo se aleja de lo real y la advertencia de Leibniz tiene actualidad para el sociólogo: cave a consequentiariis: cuidado con los engaños de la lógica, que ciegan ante la labilidad de las cosas, ante su avance dificultoso (1993, pág. 52)

En este sentido, Maffessolí también nos indica que para ella, la Realidad Social es imposible de comprender, capturar o medir en su totalidad, ya que es necesario aproximarse desde una variedad de observaciones o intervenciones como pueden ser económicas, políticas, culturales, administrativas, cotidianas, educativas, etc.

Lo anterior, deberá constituir el entorno social en tiempo y forma generando no solo una verdad, si no distintas verdades como lo indican en sus obras los siguientes autores, Nietzsche, (1873); Gadamer, (1977); Kant, (1978); Ferrater, (1984); Sartre, (1996); Habermans (2003); Chalmers, (2008); Kuhn, (2012).

Lo anterior, ha provocado que hoy en día no exista una realidad única que tenga sustento teológico o filosófico, ya que el poder de la verdad se construye ahora por un complejo corpus de información que proviene de diferentes contextos o instituciones como son: Estado, mercado, empresas, sectores religiosos, instancias educativas etc., en este mismo sentido y tomando en cuenta la parte educativa, podemos comentar que desde una perspectiva compleja, tratamos con individuos que se comportan como sistemas complejos que se adaptan y reorganizan en respuesta a las más diversas situaciones, por lo que Salazar dice:

Desde esta perspectiva, cada estudiante no sólo pertenece a distintos conjuntos familia, barrio, localidad, sino que los lleva consigo al salón de clases: un grupo de estudiantes puede ser considerado también como una representación fractal de la sociedad o, si se quiere, como su holograma (2010, pág. 23).

Todas estas entidades o instituciones, tendrán poder siempre y cuando puedan establecer como reales determinados elementos de su ámbito de competencia sobre su público mediante una relación de confianza, para lo cual será necesario definir adecuadamente los mecanismos o dispositivos de construcción de esa relación, en este caso denominado Imaginarios Sociales.

Con todo lo expuesto, necesariamente surge la pregunta de que es realmente un Imaginario Social, para lo cual podemos remontarnos a uno de los autores que más ha trabajado en este tema, en este caso Cornelius Castoriadis él cual dice lo siguiente:

"Lo social-histórico es lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena una formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan por fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras «materializadas», sean materiales o no y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace" (2013, pág. 11)

Con todo lo anterior y tratando de conceptualizar un significado, utilizaremos una aproximación muy pertinente citada por Pintos, el cual refiere que los Imaginarios Sociales son:

Aquellos esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que encada sistema social se considere como realidad haciendo la distinción entre **relevancia** y **opacidad**, la cual va ser la que nos conduzca a través de los procesos que hacen funcional este mecanismo (2000, pág. 11).

Esta distinción que retoma Pintos, proviene del paradigma constructivista, la cual trata de convertir lo que se nos presenta como evidencia en algo observable, mediante un código. En este sentido Luhmann citado por Pintos (2000), también hace esta referencia a la distinción en la cual afirma:

Observar es, como repetimos siempre, generar una diferencia con ayuda de una **distinción**, que deja fuera de ella lo no distinguible. En el medio, el sistema comunicativo sociedad constituye el mundo como una totalidad, que incluye todo lo que es observable y hasta el observador mismo. Con ese objetivo se establece en el mundo un sistema observador que se observa a sí mismo, que tiene disponibilidad sobre el valor reflexivo de la no verdad y de ese modo puede marcar algo cuyo relato no puede ser atribuido al mundo, pues el observador no es otra cosa que un señalar diferenciante (pág. 13)

Lo anterior nos lleva a plantear la tesis de Pinto en cuanto al código; es decir la relevancia y la opacidad como factor distintivo de la realidad y proyección hacia lo

imaginario, desde un punto de vista diferenciado haciendo contraste con la distinción de la inclusión y exclusión que no genera un papel funcional particular, sino como un metacódigo en cada uno de los sistemas que se esté analizando.

En este sentido, los Imaginarios Sociales toman su relevancia en la construcción de modelos de análisis que nos permita operar empíricamente mediante algún algoritmo de observación que nos lleve a más allá de lo que aparece en el campo (Pintos, 2003); (Luhmann, 2007).

Esta distinción ente la relevancia y la opacidad, esta ejemplificada mediante la analogía de una lente o el foco de una cámara fotográfica, en el cual la imagen captada a través de estos objetos de lo visible produce siempre una diferencia entre lo visible que está dentro o aparece en el campo visual, siendo este el punto relevante o importante a captar y de lo invisible o lo que queda fuera del campo mediante la opacidad, siempre tomando como referencia el punto en el cual se sitúa el lente o foco de la cámara a la cual se le denomina posición o perspectiva.

De lo anterior Pinto (2003), destaca la importancia de que no existe un punto de vista privilegiado o linealmente como se ha venido a tendiendo en muchos de las investigaciones realizadas con este fin, es decir; tomar la realidad encontrada como única o verdadera, como válida universal, como autentica, como cierta.

Finalmente, la orientación primaria de una investigación de este tipo, se centrará en la consideración de los Imaginarios Sociales como constructores del orden social, es decir, hacer visible la invisibilidad social desde un punto ciego mediante la relevancia y la opacidad para la construcción de la realidad mediante el sistema de comunicación existente en función del tiempo y del contexto en el que se encuentren.

2.3.3. Cambio de conductas por Representaciones e Imaginario Social.

Como ya se comentó en los párrafos anteriores de este análisis hermenéutico, el modo de pensar, actuar y comportarse, pueden estar constituidos por una forma de ver el mundo en el que se encuentra el individuo, es decir; estas características son producidas por el tipo de representación e imaginario social que este permeando el contexto donde se esté desarrollando la persona, en este sentido, Pol (2000) propone el modelo de las cuatro esferas presentado en la figura 3, en ella se puede

también observar la asunción clásica de las tres dimensiones de las actitudes e incluye racionalidad, emoción, funcionalidad y la influencia social como esferas estrechamente interconectadas y relacionadas entre sí.

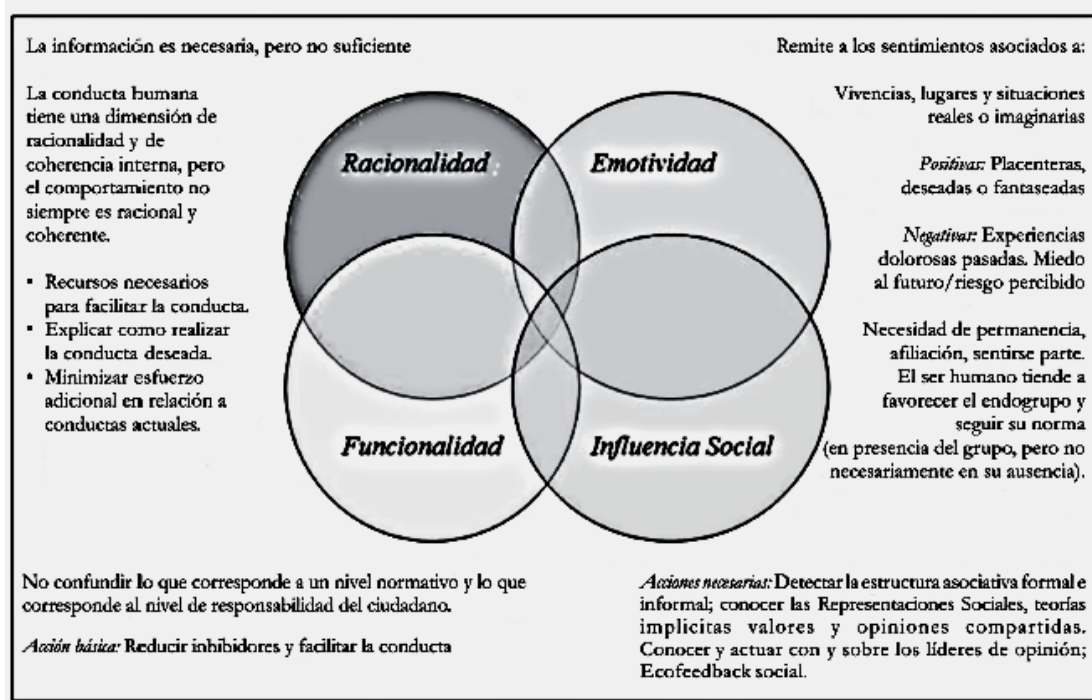


Figura 3. Modelo de las 4 Esferas (Pol E. , 2000, pág. 3).

Asimismo este modelo parte del supuesto de que la información es necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de conductas y actitudes; el ser humano es más racionalizador, es decir, trata de reducir sus disonancias cognitivas e integra en sus esquemas mentales preferentemente la información que refuerza su posición (Festinger, 1957), lo anterior es relevante ya que puede invertir la relación de actitud-conducta por la de conducta-actitud.

Por otro lado, la dimensión racional y cognitiva está siempre influenciada por la dimensión emocional, y por los mecanismos de influencia social, en este caso las representaciones e imaginarios sociales (Pol & Castrechini, 2013).

2.4. Análisis Hermenéutico del Efecto Paradigma

“Yo no sé quién descubrió el agua por primera vez,
pero estoy seguro que no fueron los peces”.

Herbert Marshall McLuhan

Empezamos este análisis hermenéutico haciendo alusión a la frase de McLuhan antes mencionada, ya que nos hace reflexionar y comprender la importancia de lo que es un Paradigma, es decir; cuando nos encontramos situados dentro de un conocimiento o forma de pensamiento el cual permea totalmente nuestro entorno, hace imposible ver posibilidades de pensamiento diferente o reconocer un nuevo conocimiento debido a la zona de confort en la que nos encontramos y como en el caso de los peces, el estar dentro del agua impide que puedan ver su contexto más allá de sus límites naturales, lo cual inhibe el poder tomar decisiones o perspectivas diferentes a la de su entorno o a lo que están acostumbrados normalmente a hacer Kuhn, (2012); Smith, (1975).

El efecto paradigma que se describirá más adelante inhibe en el ser humano el poder descubrir una nueva realidad, pero a diferencia de los peces tenemos el poder de la reflexión, el cual puede modificar a un nivel metacognitivo nuestros pensamientos y romper esos paradigmas mentales o lo que para el autor de esta investigación le denomina telarañas mentales.

Por otro lado desde ya hace cuatro siglos, la ciencia y la técnica moderna han sido sacudidas por distintos acontecimientos científicos o como en su momento se denominó Revoluciones Científicas, recordando alguno de ellos como los trabajos de Copérnico que quería conseguir los mismos resultados de Ptolomeo quien continuo los trabajos de Aristóteles de un universo con la tierra como centro del mismo, incluso respetando las invisibles esferas celestes que trasportan los planetas, en este sentido Copérnico en su lecho de muerte propone un sistema solar centrado en el sol, teniendo muy rápidamente aceptación por el conclave científico de aquellos tiempos, sin embargo la revolución copernicana llegó a término cuando Kepler apareció con sus orbitas elípticas dinamizadas con movimiento acelerado y esta revolución también finaliza con la aparición de Newton con sus trabajos sobre la mecánica y la gravedad escritos en el más importante documento escritos en la

historia de la ciencia denominado *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, en donde se enuncia sus tres leyes dinámicas.

Como podemos observar en cada uno de estos acontecimientos se han establecido diferentes rupturas o discontinuidades en la ciencia, siendo descubiertas inicialmente en 1947 por Thomas Kuhn renombrándolas en 1962 en su libro *The Structure of Scientific Revolutions* como Paradigmas.

En este contexto, para Thomas S. Kuhn citado por Barker (1995) los Paradigmas son:

Ejemplos aceptados de la práctica científica actual, ejemplos que combinan ley, teoría, aplicación e instrumentación y proporcionan modelos a partir de los cuales se manifiestan las tradiciones coherentes particulares de la investigación científica. Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y patrones en la práctica científica (pág. 10)

Asimismo Kuhn nos indica que las teorías científicas se destacan no solo por las leyes, y las aplicaciones etc., sino que además, intervienen las comunidades científicas, convicciones y creencias así como el periodo histórico en el cual se presentan dichas teorías.

Al analizar lo anterior, nos lleva a la conclusión compartida con Marín (2007) en el cual “las ciencias no solo son leyes o teorías sino lo que comparte una comunidad en términos de lenguaje, de visión, de socialización y de valoración” (pág. 36).

Kuhn establece que la ciencia no es una continuidad acumulativa de saberes, sino que responde más bien a las características de una realidad de dos grandes y diferenciados momentos que son la ciencia normal y la ciencia extraordinaria o revolucionaria.

En este sentido, Kuhn define a los momentos o ciencia normales, a aquellos momentos que se caracterizan por el dominio de métodos de investigación bien establecidos, casi rutinarios o dogmas y por lo tanto peligrosa (Popper, 1970), tanto de los problemas o fenómeno de estudio, así como de la manera de solucionarlos, por lo que en este periodo no sólo se constituye el paradigma, sino que también, al interior de éste, se produce una acumulación de saber, de conocimiento específico.

Por otro lado, los momentos o ciencia extraordinarios se dan cuando ciertas experiencias, ciertos fenómenos o ciertos problemas no se asimilan a esas rutinas de la normalidad y se entra en un periodo de crisis, desconfiándose, entonces, de los procedimientos normales y postulándose teorías alternativas que permitan resolver, bajo otra visión u otra perspectiva dichas anomalías detectadas, si dicho resultado es un avance considerablemente bueno, constituye lo que Bachelard (2007) denominó *ruptura epistemológica*, creándose en este momento un nuevo Paradigma.

Es evidente entonces, que en todo campo de investigación o manejo de conocimiento se da la tensión que subraya Kuhn, entre lo tradicional y lo no tradicional, es decir; entre lo antiguo y lo nuevo.

Asimismo, Thomas Kuhn (1977), Feyerabend (1981) definen a esta nueva forma de ver y hablar con relación a la anterior como inconmensurable o incomparable, por lo cual se podrían establecer aspectos de paragoneo o estilos de pensamiento (Fleck, 1935), mas no interpretarla como una continuidad entre los problemas y las soluciones del anterior paradigma y el nuevo.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, cuando una teoría reemplaza a otra, no es porque la primera sea más comprensiva que la segunda, sin embargo, Mario Bunge en su libro *Pseudociencia e ideología*, contrapone el término de conmensurabilidad expuesta por Kuhn y Feyerabend de una forma contrarrevolucionaria, ya que destruye el concepto de verdad objetiva y elimina la idea de progreso del conocimiento.

En este sentido Bunge, cuestiona dicha inconmensurabilidad con la incompatibilidad gnoseológica proveniente del desplazamiento de significados, como por ejemplo la palabra *masa* cita en su libro, en donde cuestiona que dicho significado no es el mismo en la mecánica clásica y en la relativista, es decir:

En la primera denota una propiedad intrínseca de las partículas, y en la segunda una propiedad de éstas relativa a un sistema de referencias, por lo que la masa crece con una velocidad relativa al referente adoptado, asimismo, si dos teorías son rivales es porque tienen algo en común y a la vez difieren en algún otro respecto. Para que dos teorías sean genuinamente

rivales deben disputarse un dominio de hechos, es decir, deben tener referentes comunes (Bunge, 2014, págs. 63, 65-66)

Al denotar la misma propiedad, las dos teorías no comparten el mismo episteme observacional, de modo que no existe manera alguna de poder decidir entre ellas mediante datos empíricos.

En efecto, Guerrero (1997) citado por Marín (2007), menciona que:

Los hechos de la experiencia no pueden desempeñar una función neutral en los cambios de paradigma puesto que el hecho mismo está determinado por el paradigma. Científicos que pertenecen a paradigmas diferentes ante un mismo conjunto de estímulos, que se pueden considerar idénticos para ambos, tienen sensaciones diferentes. Esta diferencia en la percepción se origina porque lo que se ve depende tanto del mundo como de la reeducación visual y conceptual previa (pág. 37).

Lo anterior alude a la experiencia del pato-conejo, donde “dos hombres sometidos a la misma estimulación visual tienen impresiones diferentes, mientras uno ve un conejo, el otro ve un pato” (Marín, 2007, pág. 37).

Por otro lado Edgar Morín citado por Hizmeri (2011) propone la siguiente definición de paradigmas:

Un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías rectoras de inteligibilidad, al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción-repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías (pág. 29).

En este sentido Morín (1982), enmarca en el concepto de Paradigma Científico al hecho de la existencia de principios de distinción, relaciones y oposiciones fundamentales entre algunas nociones de matrices que generan y controlan el pensamiento humano, denominadas Matrices Epistémicas.

Precisando el concepto de Matriz Epistémica de Edgar Morín, Martínez comenta que:

Es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado periodo histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y en su esencia, consiste en el modo propio y peculiar que tiene un grupo humano de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad (2014, pág. 39).

Por lo tanto, el conocimiento de algo o de algún fenómeno sin alguna referencia de tiempo y contexto socio-cultural, no tendría razón de su existir, por esto, el mismo Heisenberg dice que “la realidad objetiva se ha evaporado y que lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación” (1958, pág. 58).

En este sentido Morin también habla de lo complejo al describir la realidad objetiva que se ha evaporado, de entrada, compartimos de mano de la Torre (1993) la afirmación de Luhmann citado por Herrán (2010, pág. 9) cuando destaca la complejidad como una “característica esencial de toda teoría de la sociedad, manteniendo que una teoría tiene en cuenta la complejidad y trata de reducirla”. En este sentido Kurt Lewin citado por Báez (2012) realizó estudios sobre la dinámica de grupos y sus procesos cognitivos complejos desprendiéndose de estas investigaciones la ya conocida teoría de la disonancia cognitiva que se presentó en apartados anteriores de Leon Festinger discípulo de Lewin, el cual cómo podemos recordar menciona que esa disonancia permite que la gente que tiene necesidad de conocer si sus opiniones son correctas tratará de reducir esa complejidad mediante dos elementos:

- Primero: Criterios y objetivos, no sociales, para evaluar sus opiniones y capacidades, pero cuando no dispone de ello lo hace por comparación social.
- Segundo: si existe entre los elementos cognitivos disonancia, se genera presión para reducirla. Tal tendencia será mediante el cambio de comportamiento, en el conocimiento y en la permeabilidad de nuevas informaciones y opiniones, es decir un cambio de paradigma necesario.

Esta percepción, es un proceso en el que el sujeto que percibe puede reconocer distintos elementos que agrupan un todo, al que le trata de dar sentido, así como coherencia, mediante los canales sensoriales que el individuo tiene y que son los que le otorgan esa percepción compleja y paradigmática.

2.4.1. Cambio de conductas mediante una Parálisis Paradigmática.

Cuando se habla de cambios de conducta mediante una Parálisis Paradigmática, es conveniente primeramente citar la definición o concepto de paradigma de Arthur Barker, en donde se dice que:

Un paradigma es un conjunto de reglas y disposiciones escritas o no que hacen dos cosas, la primera es establecer o definir límites y la segunda indica cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito (1995, pág. 35).

En relación con esto último, el éxito está referenciado a la habilidad o capacidad de resolver problemas que se encuentran dentro del rango de los triviales a graves, tomando en cuenta una amplia gama de aplicaciones o problemas.

Una forma de ejemplificar lo anterior, será relacionando el concepto antes mencionado de Paradigma con un Juego de Pin Pon, aludiendo al ejemplo citado por Baker del Juego de Tenis, en su libro.

En este mismo orden de ideas, si se piensa durante un momento, el Pin Pon es un Paradigma, ya que tiene límites, reglas y nos define como comportarnos dentro de esos límites. Lo importante de este concepto del juego e Pin Pon, es como lograr el éxito y resolver los problemas que se van presentando durante el juego. Es decir, su éxito en la solución se convierte en el problema de su contrincante.

En realidad el juego consiste en intercambios de problemas hasta que uno de los dos ofrece al otro un problema que no puede resolverlo. Así como el Pin Pon, todos los deportes o juegos e incluso la vida misma es un paradigma, por tanto un cambio paradigmático es, un cambio hacia un nuevo juego, un nuevo conjunto de reglas, recordando que cuanto más estemos involucrados en ese conjunto de reglas, más difícil será percibir una alternativa de cambio (Barker, 1995).

Por tanto un cambio de paradigma es especialmente importante para todos puesto que, ya sea en los deportes, negocios, política, en nuestra vida personal o en la

educación altera las reglas básicas del juego y cuando las reglas se modifican existen cambios de conducta y el mundo entero puede cambiar.

En este mismo contexto Kuhn en su libro la estructura de las revoluciones científicas (2012) señala que en ambientes científicos o de ciencia, donde existan reglas y disposiciones firmemente sostenidas, aparecerá el fenómeno del Paradigma y lo particulariza como:

- Lo que se debe observar y estructurar.
- El tipo de interrogante que hay que formular para hallar respuestas en relación al objetivo.
- Como deben estructurarse tales interrogantes.
- Como deben interpretarse los resultados de la investigación científica.

Sin embargo, considero que estas apreciaciones por el contexto y las referencias de su tiempo, para nuestros días carecen de precisión por lo que pienso que sus observaciones pueden abarcar otras áreas y ser de gran utilidad en un sentido más amplio como lo es la Educación.

En este sentido Báez lo define como “el conjunto de experiencias y creencias y valores que determinan la forma en que las personas perciben la realidad y la forma en que responden a esa percepción” (2012, pág. 277), por lo que podemos mencionar que esta definición se acerca más a las características que reflejan los docentes del Instituto y por el cual se elabora dicha investigación, permitiendo señalar las variaciones en el modo en que la sociedad organiza e interpreta la realidad de su contexto, en este caso el Instituto Tecnológico de Tuxtepec.

Es evidente entonces que lo que en su momento Baker definió como el efecto Paradigmático, se ve reflejado en lo comentado en el párrafo anterior, influyendo en un cambio de percepción sobre las cosas o fenómeno de estudio y por ende en un cambio de conducta. Lo anterior no significa que se tenga percepciones equivocadas o contradictorias, sino que se está observando de una manera diferente o desde otro ángulo de estudio o desde otro tipo de reglas, permitiéndose tener al final explicaciones diferentes, aunque igualmente correctas de lo que se esté percibiendo.

Cando no se conoce la esencia de los paradigmas, o se encuentra uno sumergido estrictamente sobre alguno de ellos, pueden llevarnos a generar una Parálisis Paradigmática, la cual desafortunadamente es una enfermedad fácil de adquirir y provocar un fatalidad en nuestras conducta en el camino al éxito.

Dicho de otra manera, en palabras de Baker “todos tenemos nuestros paradigmas pero, cuando tenemos éxito y poder, sentimos la tentación de tomar nuestro paradigma y convertirlo en el paradigma, después de todo, ¿no es eso lo que nos condujo al éxito?” (1995, pág. 169).

Por tanto la parálisis paradigmática tiene implicaciones profundas en el comportamiento humano, al grado de afectar su actitud y hacerlos inflexibles, así como anular las nuevas ideas.

A lo anterior, se encontró algunos comentarios como ejemplos inusuales en científicos y empresarios que no comprendieron el efecto paradigma, y que a continuación se mencionan alguno de ellos:

- “Volar en máquinas más pesadas que el aire es inútil, insignificante y totalmente imposible”, Simon Newcomb (1902), astrónomo de cierto renombre.
- “No existe posibilidad de que el hombre pueda liberar el poder del átomo”, Robert Millikan (1920), ganador del premio nobel de física.
- “Pienso que existe mercado en el mundo para aproximadamente cinco computadoras”, Thomas J. Watson (1943), Presidente de IBM.

Para finalizar este análisis hermenéutico, aludiremos a algunas conclusiones:

En el contexto de paradigma, todo dato que existe en el mundo real y no se ajusta al paradigma existente tiene dificultades para pasar un filtro fisiológico, por tato lo que en la realidad percibimos como información en esencia está determinado por nuestros paradigmas, lo que para una persona puede ser adecuado o notorio, para otra persona con diferente paradigma puede ser inadecuado o imperceptible consistiendo en esto el Efecto Paradigma.

Por otro lado, si el Paradigma está afectando sustancialmente el comportamiento de la persona ante una nueva situación que modifique su estatus o medio de confort,

no dejándolo modificar adecuadamente sus pensamientos o concepciones mentales, entonces el individuo se encuentra dentro de una Parálisis Paradigmática. En este sentido, el fracaso escolar podría ser el resultado previsible de una determinada forma de interacción o preconcepción mental en la que los actores y/o participantes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, provienen de tradiciones y contextos culturales diferentes (Zubieta, 1982) los cuales podrían generar parálisis paradigmáticas y disruptiva en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje como ya se mencionó.

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“Einstein me dijo: “El hecho de que usted pueda observar una cosa o no, depende de la teoría que usted use. Es la teoría la que decide lo que puede ser observado”.

Werner Heisenberg

3.1. Marco Epistemológico y Diseño de la Investigación

Uno de los problemas que se presentan hoy en día cuando se habla de investigación referentemente en las ciencias humanas o sociales tiene su origen en la epistemología y su metodología, pues se ubica en torno al concepto de conocimiento, ciencia y la autenticidad de los trabajos que de ellas emanan desde un punto de vista científico.

Lo anterior provoca que podamos acercarnos a la ciencia y al conocimiento desde dos perspectivas, la Cuantitativa y la Cualitativa. En la última década, los estudios realizados a investigar los problemas sociales, humanos y/o referentes al proceso educativo, corresponden en muchos de los casos a investigación de índole cuantitativa o desde un enfoque o paradigma Positivista, sin embargo, el alcance metodológico de dicho proceso cuantitativo deja sin resolver adecuadamente muchas de las variables que intervienen en el comportamiento humano, llamándose a esta dicotomía, como el dilema de los Métodos (Bonilla & Rodríguez, 1995).

Lo anterior ha provocado que exista en estos tiempos un resurgimiento del método cualitativo con carácter interpretativo y sobre todo constructor del conocimiento sobre la subjetividad que en tiempos pasados se le cuestionaba a esta metodología por no poder validar sus resultados, lo que ahora hace en función de tener una crítica conceptual, con lo cual adquiere un valor mayor su consistencia teórica tanto en la conformación del planteamiento de sus problemas, en la subjetividad de sus resultados y en la validez de la significación, es decir de la capacidad del método de poder verificar los datos en virtud de que son realmente de una comprensión por parte del sujeto siendo estos factores importantes a considerar para definir el método utilizado en esta investigación (Poutis & Desnet, 1992).

Por lo anterior, este proceso de investigación deberá estar sustentado a través de una estructura metodológica que proporcione los mecanismos adecuados, así como superar el realismo ingenuo, saliendo de lo reduccionista y entrar en una ciencia universal, integradora y más ecológica, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria, a lo que Martínez (1997) le denomina paradigma Emergente.

En este sentido, según Rojas & Patiño (2005):

El método cualitativo, ofrecen una perspectiva revitalizadora de la relación sujeto-objeto-contexto, y de las formas de acercarse a una realidad cada vez más compleja que plantea la necesidad de establecer un conjunto de concepciones más abiertas de reflexión y comprensión de aquellos que se formula como problema de investigación” (pág. 9)

Asimismo, en el sentido propio, filosófico, según Aristóteles, citado por Martínez (2010):

Las acepciones de la cualidad pueden reducirse a dos, de las cuales una se aplica con mayor rigor. La primera, la cualidad que es la diferencia o característica que distingue a una sustancia o esencia de la otra. Y en lógica hace ver que la forma sintética de la cualidad no puede reducirse a sus elementos sino que pertenece esencialmente al individuo y es la que hace que este sea tal o cual.....“Identifica la naturaleza profunda de las realidades, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones; de aquí que lo cualitativo que es el todo integrado, no se opone a lo cuantitativo que es sólo un aspecto, sino que lo incorpora e integra, especialmente donde sea importante” (págs. 8-9).

La investigación o método cualitativo, no trata por consiguiente de estudios o proyectos independientes como comúnmente lo hace el método cuantitativo, sino que lo analiza y lo constituye como un todo integrado, siendo esta una unidad unificadora que hace que algo sea lo que es, para nuestro caso, un docente, una academia, una institución.

Por otro lado la investigación o método cuantitativo, es un proceso secuencial y probatorio, en donde el orden es riguroso, aunque desde luego se puede modificar algunas partes, en este sentido este enfoque se diferencia del anterior en la manera de cómo va acotando la información contrapuesto con el enfoque cualitativo que se caracteriza por la expansión de los datos.

Dicho lo anterior, los elementos metodológicas antes mencionadas, satisfacen en proporciones diferentes pero adecuadas las características que se presentan en este proyecto de investigación, por lo que el enfoque de la investigación presenta tintes mixtos, justificado en el valor que agrega la combinación de estas dos vertientes, sobre todo cuando el tipo de problema es de una naturaleza compleja, ya que como se puede observar el fenómeno de estudio está construido por dos realidades, un subjetiva predominante y otra objetiva de menor escala pero importante a considerar.

Cuando hablamos de subjetiva, nos referimos a las distintas apreciaciones que tienen los actores principales del fenómeno que se presenta en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec y que en base a sus interacciones se van construyendo diferentes significados del objeto en cuestión, a lo que en este proyecto se le ha denominado Paradigmas.

Por otro lado lo objetivo, se encuentra relacionado con lo tangible del fenómeno de estudio como podría ser: el número de personal administrativo, personal directivo, docentes, alumnos, la eficiencia terminal, índice de reprobación vs aprobación, etc. Así para poder tomar una fotografía exacta de la situación presentada y poderla analizar desde ambos enfoque, es decir desde una concepción divergente o intersubjetiva se utilizará el método mixto para abordar el presente trabajo de investigación.

Una vez ubicado el enfoque de investigación procedemos a presentar el tipo de Diseño Metodológico en base a los cuestionamientos que propone Hernández (2014, pág. 546) y que se plantean a continuación:

1. ¿Qué enfoque tendrá la prioridad de ambos métodos?
2. ¿Qué secuencia se habrá de elegir?

3. ¿Cuál es el propósito central de la integración de los datos cuantitativos y cualitativos?
4. ¿En qué parte del proceso, fase o nivel es más conveniente que se inicie y desarrolle el enfoque?

Respondiendo lo anterior y debido a la naturaleza de la investigación, así como a la complejidad que presenta el análisis de interpretación de significados y realidades constituidas o reflejadas en los paradigmas existentes en los actores del proceso educativo ubicados dentro del contexto del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, presentamos lo siguiente:

Al analizar y reflexionar las preguntas mostradas al final del apartado anterior, la presente investigación abordará un diseño con enfoque Mixto de tipo exploratorio secuencial denominado DEXPLOS, con una prioridad o peso sobre el enfoque cualitativo debido a las características antes mencionadas y constituidas en el planteamiento del problema, que como se pudo apreciar la interpretación será muy subjetiva (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para este diseño mixto, se debe tomar adecuadamente los tiempos que requiere cada etapa del diseño o desarrollo de la investigación, particularmente lo que refiere a muestreo, recolección, análisis de la información y claro está la interpretación de los mismos. En este sentido se propone un método de tipo secuencial derivativo en donde primeramente se aborde lo cualitativo para posteriormente se valide con lo cuantitativo, es decir; el análisis de los datos cuantitativos se hace a partir de la base de datos cualitativos ya que el interés principal de esta investigación es explicar las preconcepciones de los actores ya citados para poder evaluar el impacto de sus actos en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje (Creswell, 2013). Así mismo Chen (2006) citado por Hernández, donde se recomienda utilizar la evaluación guiada por teoría a través de la etapa 1, donde se aplica “el método cualitativo para iluminar y producir teoría fundamentada y luego utilizar el método cuantitativo para aquilatarla” (2014, pág. 548)

Por ultimo cabe mencionar que el proceso mixto tendrá su intervención durante toda la investigación, sin embargo se puntualizará de la siguiente manera:

En la metodología cualitativa, se presentará con mayor preponderancia sobre la fase de Planteamiento del Problema, Marco Conceptual, diseño de la Investigación, así como en el análisis e interpretación de los resultados. Lo anterior, toma su importancia al reafirmar los dos pilares en los que en esencia se basa cualquier tipo de investigación y en especial esta que se describe, como son: la observación y la interpretación.

Partiendo de lo observado, el investigador recopilara toda la información pertinente y suficiente del fenómeno observado para poder alcanzar las metas u objetivos señalados, por otro lado la interpretación nos llevara primeramente a estructurar esa información en un todo coherente y lógico para el adecuado reflexionamiento del actuar e identificación de las posibles conductas que se estén generando el problema educativo al cual refiere esta investigación.

Por otro la metodología cuantitativa, tendrá su relevancia y participación en las etapas del análisis e interpretación de los resultados, debido a la evaluación que se dará de los datos cualitativos recolectados con un diseño de Investigación no experimental, clasificado por un único momento de su recolección de los datos, debido a la complejidad del contexto y de los actores en Transaccional de tipo Correlacional-Causal. Para nuestro caso como lo recomienda Hernández (2014, pág. 551) es útil utilizar un diseño exploratorio secuencial de tres etapas:

1. Recabar datos cualitativos y analizarlos.
2. Utilizar los resultados para construir un instrumento cuantitativo, tomando en cuenta las categorías o temas emergentes para adaptarlos como ítems y escalas o generar reactivos para cada escala.
3. Administrar el instrumento a una muestra probabilística para validarlo.

Lo anterior, se presentará en el siguiente apartado de este trabajo de investigación.

3.1.1. Diseño Específico Cualitativo Micro-Etnográfico

“no existe un método científico como tal (...); el rasgo distintivo más fértil de proceder del científico ha sido el utilizar su mente de la mejor forma posible y sin freno alguno”.

Percy W. Bridgman

La Etnografía en nuestro país ha tenido gran impacto en los últimos años, sobre todo en el ámbito educativo, este impacto, está fundamentado en su episteme

conceptual, la cual proviene etimológicamente del griego ethnos (tribu, pueblo) y de grapho (yo escribo) y se utiliza para referirse a la descripción del modo de vida de un grupo de individuos (Woods, 1987).

En este mismo tenor, la etnografía se deriva de la “antropología y de la sociología cualitativa, y surgió como una propuesta alternativa a los paradigmas predominantes en investigación, derivados principalmente de la sociología cuantitativa y de la psicología experimental” (Reynaga, 2003, pág. 128).

Por otro lado en la “Etnografía, la observación, el análisis y la interpretación se dan en el mismo instante. Es decir, se observa, se genera nuevas preguntas de investigación, se realiza el análisis, se confronta a lo empírico contra lo teórico, se reinterpreta y así se va construyendo el sentido de la indagación y de los conceptos con los que se inició” (Reynaga, 2003, pág. 131).

Así mismo, el propósito de la investigación etnográfica es decir y analizar lo que las personas de un lugar o contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales.

Por ello, es importante conocer, reflexionar y discutir las posibilidades de indagación, que este tipo de investigación nos otorga. Sin embargo, para nuestro caso de estudio Ogbu, (1993); Spradley, (1980); Rockwell (1980) citado por Reynaga (2003) distinguen a la etnografía en dos concepciones, primeramente en Macro-Etnografía, la cual provoca un regreso al modelo tradicional de estudio global (antropológico) del fenómeno educativo, y una segunda concepción denominada Micro-Etnografía, la cual contribuye a la comprensión de los fenómenos educativos dentro de sociedades escolarizadas, mismas que colocan su foco de atención en el interior de una institución educativa y más concretamente en la situación de interacción verbal y no verbal entre los actores y participantes de una experiencia educativa.

Para tal caso, se requiere que llevar una Micro - Etnografía en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno, así lo indica Serra (2004):

La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque

permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes (págs. 167-168).

En este sentido, el autor de esta investigación se contextualizó en dos mundos simultáneos, el de la observación y el de la participación, para lo cual Freilich (1970) lo denomina Nativo Marginal.

Con lo anterior, se tratará de describir el estilo de vida de un grupo de personas en un contexto micro-educativo habituadas a convivir juntas y a experimentar situaciones comunes en su actuar, para lo cual McLeod y Thomson (2009) y Patton (2002) citado por Hernández (2014, pág. 482) señalan que “tales situaciones buscan describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimiento y prácticas presentes en cada sistema”.

A continuación se citaran algunos criterios generales para llevar a cabo una investigación de tipo etnográfica citadas por Martínez (2010):

1. Refiere al lugar donde el etnógrafo debe ir a buscar la información o datos.
2. La observación no debe de deformar o distorsionar la verdadera realidad del fenómeno estudiado, así como descontextualizarlo.
3. Los procedimientos utilizados para las observaciones deberán tener la característica de respetabilidad.
4. Señalar que la información primordial que busca este tipo de método, es aquella que mayor relación tenga y más ayude al proceso de descubrir estructuras significativas que den razón a la conducta de los actores del estudio.
5. Preferiblemente la investigación deberá ser llevada por una persona aun cuando haya otras que ayuden o colaboren en la misma.
6. Contrastar la manera en que otros investigadores recaban datos sobre el temas particulares, es decir a través de instrumentos especialmente diseñados para sus fines.
7. Las tres tareas de tareas para recabar datos, categorizarlos e interpretarlos no se realizan en tiempos sucesivos, si no que se entrelazan continuamente. La observación y la interpretación son inseparables.

8. Finalmente saber que el investigador etnográfico no tiene miedo de pertenecer a la misma investigación, de ser parte de la situación que estudia, de saber que si su presencia pareciera contaminar los datos, sin embargo considera todas las posibilidades; es decir, trata de tener y tomar todo en cuenta, de evaluarlo todo.

3.1.2. Muestra y Recolección de la Información

“Toda información es importante si está conectada a otra”.

Umberto Eco

“Ser humano significa, para cada uno de nosotros, pertenecer a una clase, a una sociedad, a un país, a un continente y una civilización; y para nosotros los moradores europeos, la aventura desarrollada en el corazón del nuevo mundo significa en primer lugar que no era nuestro mundo y que tenemos responsabilidades en el crimen de su destrucción”.

Claude Lévi Strauss

Para llevar a cabo para e interpretar adecuadamente la interacción requerida en este trabajo de investigación, es necesario establecer o seleccionar adecuadamente la muestra, ya que de su correcta identificación, será la información que resulte.

La selección de la muestra en un estudio etnográfico, requiere que el investigador especifique con adecuada precisión algunos criterios como imagen global del grupo que desea estudiar, para posteriormente buscarlos y tener acceso a él y comenzar su estudio.

Por otro lado, el tipo de fenómeno estudiado también define el tamaño y característica de la muestra ya que en el área educativa son muchos de los fenómenos que se pueden estudiar o ser objeto de estudio, por citar algunos: currículo oculto, proceso de enseñanza-aprendizaje, ambientes de aprendizaje no creativos, entre otros.

Los tipos de muestras son específicamente dos:

1. La muestra estadística y/o probabilística
2. La muestra intencional o basada en criterios

Cabe mencionar que en todo momento la obtención de la muestra tiene criterios establecidos para su extracción por lo que siempre existirá una intencionalidad pero de diferente magnitud.

Por lo anterior, se utiliza para este trabajo de investigación el tipo de muestreo no probabilístico denominado intencional, basado en criterios con enfoque al proceso

de enseñanza – aprendizaje, para lo cual fue seleccionado una persona con funciones administrativas, una persona con funciones directivas, cinco personas con funciones docentes y un alumno, para el caso de las entrevistas directas, mencionar que la muestra al ser intencionada, se logró sólo una aplicación, debido a que es difícil que los profesores, administrativos y directivos acepten participar en iniciativas relativas a la problemática referida en este trabajo, además de ser en algunos casos específicos de maestros los que presentan situaciones especiales en el proceso educativo.

Por otra parte, se tomó una muestra de 150 alumnos para el caso de la información cuantitativa, mencionar que este instrumento se administró en una muestra aleatoria de alumnos antes de su aplicación en semestres anteriores para validarlo, teniendo como resultado la medición del nivel de motivación, tal como se pretendía medirla. Con respecto a la confiabilidad del instrumento, se obtuvieron en todas las aplicaciones los mismos resultados, es decir; fueron consistentes, así mismo se aplicó el alfa de Cronbach mediante el software Minitab 7 para medir la fiabilidad de la escala de medición en este caso la desmotivación con 19 ítems, teniendo como resultados 0.8794, siendo este un instrumento consistente y fiable.

Las técnicas utilizadas para este tipo de investigación son: la observación participativa, entrevista semiestructurada y el análisis documental, así como algunas otras técnicas que coadyuven adecuadamente a un fin básico en este tipo de investigación que es la triangulación de perspectivas o de información.

Por lo anterior y por el tipo de investigación, el cual refiere a especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que requiera someterse a algún tipo de análisis señalado por Hernández (2014), se utiliza el de carácter descriptivo con un enfoque emergente con las técnicas de observación participativa y entrevista semiestructurada, utilizando los instrumentos como grabaciones sonoras o imagen auditiva y de video o imagen visual, así como la utilización de un formato de registro tanto para las entrevistas, como para la observación participativa, el cual es un formato o documento que nos ayuda a levantar los acontecimientos observados al momento de su transcripción de los instrumentos antes mencionados a la redacción textual en dicho formato, cabe

mencionar que la estructura del formato de registro es propuesta por Martínez Migueles (2010).

Los criterios que se tomaron en cuenta para seleccionar la muestra y realizar las entrevistas, se especifican en el siguiente Cuadro.

Cuadro 1. Criterios de selección de la muestra intencional.

| Muestra | Características | Servicio | Función |
|---------------------------|---|-------------------------------|----------------|
| Una persona | Trayectoria directiva comprobada, capacidad de liderazgo, identidad bien definida, basificación | 20 años o más preferentemente | Directivo |
| Una persona | Trayectoria administrativa, adecuada capacitación, buen perfil administrativo, disponibilidad para el trabajo, basificación | 20 años o más preferentemente | Administrativo |
| Cinco personas | Trayectoria académica comprobada, disponibilidad para el trabajo, basificación | 20 años o más preferentemente | Docentes |
| Una persona | Perfil estudiantil | 6 meses o más preferentemente | Alumno |
| Ciento cincuenta personas | Perfil estudiantil | 6 meses o más preferentemente | Alumno |

Así mismo, este formato que refiere el párrafo anterior, requiere una ordenación y se requiere que se elabore el mismo día o a más tardar un día después de la observación, con el fin de no olvidar detalles; también se recomienda la transcripción inmediata con el fin de no olvidar detalle o dar el sentido inequívoco de algún indicador, abreviatura o simbología especial utilizada para la generación del proceso de codificación abierta.

Este registro, requiere de un proceso de elaboración posterior para posibilitar la categorización, en este proceso se anotan todas aquellas situaciones o percepciones que se tuvieron durante la observación, pero que no fue posible

documentar en ese momento, pero, sobre todo, indica la índole o ubicación del observador o etnógrafo dentro de la problemática que nos atañe generando una codificación axial y que servirán para la teorización posteriormente.

Una vez realizado el registro, se procede a un primer momento de análisis, en donde se puede retomar una primera aproximación a los contenidos de lo observado para la construcción de la narrativa teórica o del discurso, siendo esta una codificación selectiva.

Lo anterior, permiten ir construyendo el sentido de la investigación, se elabora cuantos sean necesarios a partir de la construcción de categorías que permitan relacionar las mediaciones presentes con la problemática observada y realizar regresos de información para los casos que se consideren pertinentes por ausencia o bien insuficiencia en la comprensión de alguna dimensión o categorización previamente establecida para el problema.

Cabe mencionar que el proceso de confrontación se realizará de forma continua entre el material empírico y los supuestos teóricos presentes en la investigación, permitiendo una primera interpretación de lo observado, para posteriormente profundizar sobre los detalles que surjan de dicha confrontación.

Las entrevistas se realizaron mediante grabaciones de video, audio y al inicio de cada actividad se daba una presentación personal, así como se explicaba el motivo de nuestra presencia, agradeciendo el tiempo y disponibilidad para cooperar con el proyecto, se aclaraba cualquier duda sobre la entrevista o el cuestionario para los alumnos y al finalizar, le reiterábamos nuevamente nuestro agradecimiento e informarles que una vez finalizado el proceso de evaluación se les notificaría de los resultados obtenidos de la investigación.

A continuación se presenta primeramente el formato que se utilizó como base para el análisis cualitativo para posteriormente presentar las entrevistas tanto semiestructurada como de profundidad o abiertas, denominándolos como Casos.

Cabe mencionar que en algunos momentos el entrevistado abordaba comentarios fuera del contexto de la entrevista, pero relevantes para el investigador, ya que contribuían con la identificación de los factores disruptivos favoreciendo en gran medida a la investigación que se presenta.

En un segundo momento, se elabora un instrumento para el análisis cuantitativo en base a los datos que arroje el análisis cualitativo, es decir; se toma el factor disruptivo de mayor impacto en el proceso educativo y se analiza el nivel de correlación causal que existe.

Formato 1: Entrevista aplicado a Docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec

1. ¿Cuál es tu opinión sobre la educación superior en Oaxaca y especialmente en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec? ¿Por qué cree que sucede esto?
2. ¿Considera que el Instituto Tecnológico de Tuxtepec sigue siendo la mejor opción en la región del Papaloapan, por parte de la sociedad Tuxtepecana, aun cuando han surgido diferentes opciones de educación superior? ¿por qué?
3. ¿Qué opinión tiene de los directivos, administrativos, docentes, sindicato y alumnos de instituto?
4. ¿De manera personal, le apasiona su trabajo y como lo hace?
5. ¿Estaría dispuesto a cambiar su trabajo o como lo hace? ¿Por qué?
6. ¿Qué pensaría si se le informará que lo que hace no está bien?
7. ¿Afectaría su manera de trabajar o de relacionarse con los demás? ¿Cambiaría?
8. ¿Considera que la manera de trabajar en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec ha sido siempre igual? ¿Por qué?
9. ¿Le gustaría cambiar algo en el Tecnológico si pudiera?
10. ¿Cuáles son los factores que le impiden hacerlo?
11. ¿Algún comentario final que desee proporcionar sobre el contexto educativo del Instituto Tecnológico de Tuxtepec?.

En el siguiente apartado, se colocan los resultados de las entrevistas grabadas con las palabras más significativas de cada entrevista, a partir de resaltar los párrafos en color amarillo donde expresaban significado al investigador sobre el problema en cuestión.

3.1.3. Análisis Cualitativo

El significado y el valor de una palabra se encuentran en las demás.

Ferdinand De Saussure

En este apartado como ya se mencionó anteriormente, se presenta la estructura teórica implícita en el material recopilado, en las entrevistas realizadas a los actores ya mencionados en apartados anteriores. Dichas entrevistas se presentan a continuación, en la cual se especifican los párrafos u palabras significativas más

importantes y quedaran la información necesaria para cada categoría o en su caso emerger los factores disruptivos que pretende dicha investigación.

Entrevista

Informante: Catedrático Caso 2

| Palabras Significativas | No. Línea | Texto |
|-------------------------|-----------|---|
| *Comparación | 1 | -Investigador. Bueno muy buenas tardes nos encontramos aquí |
| | 2 | reunidos en el instituto tecnológico de Tuxtepec para hacerle una |
| | 3 | entrevista al catedrático Ju... el cual muy amablemente y le |
| | 4 | agradecemos su apoyo para este trabajo de investigación me |
| | 5 | gustaría empezar pidiéndole su opinión acerca como considera la |
| | 6 | educación superior en Oaxaca y especialmente en el Instituto |
| *Carencia educativa | 7 | Tecnológico de Tuxtepec. |
| | 8 | -Catedrático. Realmente en la actualidad tenemos muchas |
| | 9 | opciones en el ámbito superior partiendo de lo que es la educación |
| | 10 | tecnológica sistemas donde se le da impulso a lo que es la parte de |
| | 11 | la agricultura pesca como son: la universidad del mar, los |
| | 12 | tecnológicos que tienen ese enfoque más agropecuario, pero |
| | 13 | también hacia lo que es la parte de administración-humanidades es |
| | 14 | donde hay una gran diversidad en el estado, quizá |
| | 15 | desafortunadamente haya comunidades que todavía carezcan de un |
| | 16 | centro educativo cercano de nivel superior pero en la actualidad |
| | 17 | también se están realizando muchas implementaciones de lo que |
| | 18 | son modalidades algo así como extensiones de universidades y/o |
| | 19 | institutos tecnológicos precisamente para llevar esa educación lo |
| | 20 | más cercano a ellos |
| *Calidad educativa | 21 | -Investigador. Dentro del tecnológico de Tuxtepec como considera |
| *Maestros capacitados | 22 | la educación que se está impartiendo |
| | 23 | -Catedrático. La educación que se imparte en el tecnológico de |
| | 24 | Tuxtepec es una educación de calidad , si tomamos en cuenta que |
| | 25 | el personal que imparte es un personal que ha sido previamente |
| | 26 | seleccionado todo el personal cuenta con un título de licenciatura |
| | 27 | cuando menos y la formación siguiente a la licenciatura con la que |
| | 28 | cuentan los docentes podemos tener maestros que tienen maestría |
| | 29 | en educación maestría en especialidades o incluso programas de |
| | 30 | doctorado que pueden ser también dentro del ámbito de la |
| | | educación o enfocado a una especialidad en particular |
| *Comparación | 31 | -Investigador. Considera que el instituto tecnológico de Tuxtepec |
| | 32 | sigue siendo la mejor opción en la región del Papaloapan por parte |
| | 33 | de la sociedad aun cuando han surgido diferentes opciones |
| | 33 | educativas |
| *Envergadura | 34 | -Catedrático. Realmente otras instituciones de educación superior |
| | 35 | sin desdeñarlas desde luego pero en cuento a lo que es envergadura |
| | 36 | alcances infraestructura a mi particular punto de vista el instituto |
| | 36 | tecnológico de Tuxtepec ofrece muy buenas posibilidades a los |
| | 37 | educandos además de la fortaleza de tener la certidumbre en cuanto |
| | 38 | a lo que es la legalidad de la documentación obtenida que es un |
| | 39 | punto muy importante si tomamos en cuenta la parte de costos por |
| | 40 | ejemplo también el estudiar en el tecnológico de Tuxtepec para un |
| | 41 | alumno implica invertir muy poco en esa educación talvez otras |
| | 44 | instituciones por su misma naturaleza y es entendible pues tiene que |
| | 45 | sufragar muchos gastos en invertir en la contratación de maestros o |
| | 46 | la misma infraestructura que a veces es rentada entonces tienen |

| | | |
|--|-----|---|
| | 47 | obviamente que hacer un cobro mayor a los alumnos... a los |
| | 48 | estudiantes y va repercutir en que el alumno tenga que estar |
| *Legalidad de documentos | 49 | invirtiendo más en esa educación. |
| | 50 | -Investigador. No sé si nos podría dar un algún tipo de opinión |
| | 51 | acerca de las actividades del trabajo directivo administrativo docente |
| *Bajos costos de inversión del alumno | 52 | y alumnos del instituto. |
| | 53 | -Catedrático. Bien la parte directiva actualmente es de liderazgo |
| | 54 | diría yo realmente se han hecho cosas muy importantes en la |
| | 55 | institución por ejemplo la construcción el segundo piso de sistemas |
| | 56 | en computación, la techumbre que se está haciendo en civil que está |
| | 57 | en proceso por concluirse este año dentro de las remodelaciones |
| | 58 | que se hicieron al área académica el edificio donde actualmente |
| | 59 | estamos celebrando esta entrevista y las adecuaciones menores en |
| | 60 | otras áreas y la programación en el tiempo para los años venideros |
| | 61 | de otras áreas importantes ¿no? |
| *Liderazgo | 62 | -Investigador. Perfecto en cuanto la parte docente |
| *Infraestructura | 63 | -Catedrático. La parte docente siento yo, que tiene una gran |
| | 64 | responsabilidad , la gran mayoría de los docentes se dedica a hacer |
| | 65 | su labor docente de manera responsable, quizás tenemos algunos |
| | 66 | puntos o algunos negritos en el arroz como decimos luego... que |
| | 67 | podría trabajarse en ello para que puedan rencausarse y poder dar |
| | 68 | un buen rendimiento como docentes frente a los estudiantes. |
| *Compromiso, responsabilidad | 69 | -Investigador. Perfecto y los alumnos? |
| | 70 | -Catedrático. Los alumnos de manera regular el alumno viene... |
| | 71 | con la intención de trabajar de sacar adelante el proyecto de la |
| | 72 | carrera desafortunadamente a veces la misma inercia de... otros |
| | 73 | compañeros que van rezagados o que no traen bien puesta la pila y |
| *Conocimiento de problemas | 74 | el objetivo de lo que es lo que quieren lograr y se dejan llevar, pero |
| | 75 | si logramos encausarlos de manera proactiva vamos a tener un |
| | 76 | numero pues bastante alto de alumnos que esté trabajando con una |
| | 77 | dinámica positiva en aras de conseguir el objetivo que es concluir la |
| | 78 | carrera profesional, en ello nosotros como docentes pues tenemos |
| | 79 | mucho papel que jugar propiciar siempre ser motivadores de |
| | 80 | nuestros estudiantes impulsarlos para que alcancen las metas en |
| | 81 | algunas ocasiones tenemos que hacemos hasta amigos del |
| | 82 | estudiantes para concientizarlos y hacerles ver que es importante, |
| | 83 | preparase antes de un examen, atender un trabajo, prepararse para |
| | 84 | una presentación, realizar un proyecto de materia que es una |
| | 85 | actividad importante porque está contribuyendo en la formación |
| | 86 | integral de ese joven profesional |
| *Perdida de objetivo, desmotivación, distracción | | -Investigador. ¿Le apasiona lo que realiza? |
| | 87 | -Catedrático. ¡Claro! de hecho cuando llego a la institución llego con |
| | 88 | una intención muy fuerte de realizar lo que... sé que tengo que |
| | 89 | realizar como rutina pero además por ver si hay oportunidades |
| | 90 | nuevas de incursionar y realizar actividades que vayan en pro de |
| *Optimismo | 91 | mejorar lo que es el proceso educativo , a veces esto dentro del área |
| | 92 | particular donde me desempeño pero también a veces puedo incidir |
| | 93 | en otras áreas y obviamente propiciar que el crecimiento se vaya |
| | 94 | dando en aras de mejorar el funcionamiento colectivo de la |
| | 95 | institución |
| | 96 | -Investigador. Si en un momento dado le ofrecieran un tipo de |
| *Motivación | 97 | trabajo diferente a lo que realiza ¿estaría dispuesto a cambiar lo que |
| | 98 | tiene en cuanto a la parte de la docencia referentemente al instituto |
| | 99 | para poder ingresar en otro tipo de actividad? |
| *Rompimiento de limites personales | 100 | -Catedrático. Bueno ciertamente en lo particular yo trabajaba... |
| | 101 | trabaje muchos años en la empresa y en la academia de manera |

| | | |
|-------------------------------------|-----|---|
| | 102 | simultánea logre combinar esas actividades cuando fui docente de |
| | 103 | otra institución incluso cuando llegue a la institución el primer año lo |
| | 104 | estuve haciendo todavía a partir de que me incorpore en la parte |
| *Rutina | 105 | directiva me ha costado trabajo hacer eso, de hecho ya no lo hago |
| | 106 | en la actualidad ¡pero! si pudiera yo tener esa... disciplina de poder |
| | 107 | hacer las dos actividades eventualmente si podría hacerlo como una |
| *Mejoramiento del proceso educativo | 108 | contribución a la parte de la economía que se genera hacia el |
| | 109 | exterior, ¿no? Particularmente nosotros como docentes tenemos la |
| | 110 | oportunidad de hacer nuestro quehacer educativo aquí en nuestra |
| | 111 | área de trabajo y hacer esa labor de vinculación o de investigación |
| | 112 | que muchas veces es de interés para las empresas y eventualmente |
| | 113 | podiera generar un dividendo que pudiera ser de beneficio tanto para |
| | 114 | la institución como para el docente pero básicamente lo que hago |
| *Añoranza, recuerdos | 115 | me gusta y es la labor central de mi desempeño no? |
| | 116 | -Investigador. Ok, estaría dispuesto en un momento dado si le |
| | 117 | informaran que lo que está realizando no lo está haciendo bien, |
| *Comparación | 118 | estaría dispuesto a cambiar? |
| | 119 | -Catedrático. Desde luego hay que estar abiertos a la crítica y |
| | 120 | también al dialogo podemos bajo nuestra óptica estar haciendo bien |
| | 121 | las cosas pero bajo una óptica diferentes nos pueden hacer ver, que |
| | 122 | quizá algo no está haciendo también como uno quisiera y es de |
| | 123 | sabios de ir rectificando, desde luego que sí, tomare en cuenta las |
| *Tiempo | 124 | opiniones muy bien. |
| | 125 | -Investigador. Afectaría su manera de trabajar y de relacionarse |
| *Intereses económicos | 126 | con los demás? |
| | 127 | -Catedrático. No lo creo porque siempre y cuando la crítica sea de |
| | 128 | una manera razonable, de una manera constructiva, no veo yo |
| | 129 | problema en que estos he...he... tuvieran que afectar en un |
| | 130 | momento dado, que afectara a mí no lo creo. |
| | 131 | -Investigador. Considera que la manera de trabajar del Instituto |
| | 132 | tecnológico de Tuxtepec, asido siempre la misma. |
| *Percepción de cambio | 133 | -Catedrático. Heee pues en otros tiempos no sé cómo se ha |
| | 134 | trabajado, pero en la actualidad ha habido cambios, de echo todas |
| | 135 | las administraciones traen nuevas ideas frescas que se van |
| *Conducta condicionada | 136 | implementando y obviamente esto hace que se derive una serie de |
| | 137 | cambios para poder realizar estas implementaciones, en este caso |
| | 138 | dentro de lo que es por ejemplo, el rol de que tengamos una persona |
| | 139 | que verifique la asistencia en el aula, ya es para nosotros un |
| | 140 | pequeño cambio que por un lado motiva que el docente este frente |
| | 141 | al aula para que no se generen esas, no conformidades u |
| | 142 | observaciones que nos lleven a un caso extremo, pero también el |
| *Comparación | 143 | quizás común en el sentido sano el recordatorio que tememos de |
| | 144 | cumplir de manera efectiva a pesar de otros compromisos que |
| *Percepción directiva | 145 | contraigamos como podría ser el atender una parte administrativa, |
| | 146 | en el momento de la clase debemos estar cumpliendo con la clase. |
| | 147 | -Investigador. Ok perfecto... si pudiese le gustaría cambiar algo |
| | 148 | hablando en el aspecto académico dentro del Tecnológico, si |
| | 149 | podiera? |
| | 150 | -Catedrático. Desde luego hacer de qué manera efectiva más |
| *Control, percepción directiva | 151 | docentes cumplamos con el quehacer educativo de manera |
| | 152 | responsable, de manera constructiva, muchas veces las |
| | 153 | indicaciones se dan y el docente las sigue, pero en algunas |
| | 154 | ocasiones ciertos docentes no la siguen a pesar de que hay |
| | 155 | sanciones y a pesar de que hay...he... esa amonestación verbal, el |
| *Compromiso | 156 | docente que es incumplido al final de cuentas no lo va hacer, |
| | 157 | |

| | | |
|--|-----|---|
| *Intereses perdónales | 158 | entonces requerimos de que todos nos concienticemos y llevemos |
| | 159 | de manera efectiva esa implementación a la práctica. |
| | 160 | -Investigador. Ok, este y cual sería esos factores que le impiden |
| | 161 | hacer ese cambio. |
| | 162 | -Catedrático. Yo pienso que aquí mucho que debiera considerarse |
| | 163 | es la brecha generacional, la gente grande es la más reacia a |
| | 164 | cambiar y son los que difícilmente aceptan puntos de vista |
| *Control, responsabilidad | 165 | construidos a los suyos, por ejemplo si algo esta uno mal y uno |
| | 166 | podiera rectificar, una persona mayor ya es un poco más reacia a |
| | 167 | ese cambio, entonces ahí es donde se dan las grandes áreas de |
| *Irresponsabilidad, indiferencia | 168 | oportunidad para que se pudieran hacer mejor las cosas bajo mi |
| | 169 | óptica personal. |
| | 170 | -Investigador. Considera que las personas de antigüedad tienen |
| | 171 | este problema, es decir; no visualiza si en algún momento maestros |
| | 172 | jóvenes pudieran venir con ese detalle. |
| | 173 | -Catedrático. Si hay gente joven que tienen esa problemática |
| | 174 | definitivamente, pienso yo que son los menos, es más fácil hablar |
| *Cambio de mentalidad | 175 | con una persona más joven concientizarlos y hacerles ver que hay |
| | 176 | que cambiar para poder hacer que esto funcione mejor, pero si |
| | 177 | definitivamente la gente joven una proporción menor. |
| *Percepción personal | 178 | -Investigador. Ya hablando en cuestiones personales, tendría usted |
| | 179 | alguna cuestión que cambiar que usted se haya dado cuenta y que |
| | 180 | dijera esto me gustaría, nuevamente hablando pedagógicamente. |
| | 181 | -Catedrático. Pues quizá por ejemplo, nuestro sistema de captura |
| | 182 | de calificaciones que todavía no está implementado dentro de lo que |
| | 183 | es que es el ámbito de las competencias docente, aunque |
| | 184 | ciertamente hacemos mucho ahí porque es una plataforma bastante |
| *Cambio de mentalidad | 185 | noble, pero si hay algunas cosas que se pudieran hacer de manera |
| | 186 | más completa, si tuviéramos ya implementado esa plataforma para |
| | 187 | lo que es el enfoque de las competencias docentes. |
| *Evasión del problema personal (disonancia cognitiva) | 188 | -Investigador. En cuanto a su catedra |
| | 189 | -Catedrático. En cuento a mi catedra, procuro cada día ser más |
| | 190 | flexible en cuanto a la parte de la atención con el alumno hee, me |
| | 191 | apoyo en las herramientas Tic, y aunque a veces es un poco difícil |
| | 192 | por lo mismo que hay que llevar cagando hasta el aula, cañón, |
| *Conocimiento del problema, cambio de mentalidad y actitud | 193 | bocinas, maquina además del material base de clases, libros, listas |
| | 194 | he pero siento yo que es gratificante el trabajo, el apoyo visual que |
| | 195 | tiene uno y en la parte de repuesta del alumno para uno es lo que |
| | 196 | pues lo motiva a uno para seguir cumpliendo de esta manera, |
| | 197 | podiera haber escenarios idealizados quizás, por ejemplo salas |
| *Desmotivación, resignación | 198 | donde ya tengamos todo integrados algo así como la sala de |
| | 199 | titulación, pero bueno esto pudiera hacerse para un futuro, lo que |
| | 200 | tenemos en la actualidad es disponer de esos recurso para poder |
| | 201 | impartir de manera eficiente nuestra clase. |
| | 202 | -Investigador. Muy bien y finalmente algún comentario que dese |
| | 203 | proporcionar sobre el contexto educativo que sea importante para |
| | 204 | cerrar esta entrevista. |
| *Motivación, compromiso | 204 | -Catedrático. Pues sería una invitación a todos los compañeros |
| | 205 | docente a que cumplamos de manera efectiva nuestra función |
| | 206 | docente tomando encuentra siempre que el objetivo principal es |
| *Intereses económicos, personales y aspectos superficiales | 207 | e elevar la calidad de la educación tecnológica en México en este caso |
| | 208 | formando profesionales de calidad que el dedica de mañana van |
| | 209 | hacer los que van estar al frente de las empresas y de la instituciones |
| | 210 | y son los que van a generar riquezas para este país para poder |
| | 211 | obviamente ser elevado y manteniendo la grandeza de esta nación, |
| | 212 | pues en este caso que todos cumplamos con nuestra |

| | | |
|--|-------------------|--|
| | 213 214 215 | responsabilidad y ciertamente en algún momento un derecho se lasciva se lesiona, pues también tener esa energía para hacer el reclamo pero tomando en cuenta que la parte más importante es el educando, no afectar alumnos por querer beneficiar interese de grupo. -Investigador. Le agradezco su apoyo para este trabajo de investigación. |
|--|-------------------|--|

Entrevista

Informante: Catedrático Caso 3

| Palabras significativas | No. Línea | Texto |
|---------------------------------------|----------------------------------|--|
| *Comparación | 1 2 3 4 | -Investigador. La primera pregunta sería, en cuanto a su opinión ¿Cómo consideraría usted la educación en la región de Oaxaca y especialmente aquí en el tecnológico de Tuxtepec? |
| *Rendimiento | 4 5 6 7 8 9 10 | -Catedrático. La educación en Oaxaca, comparándose con el estado vecino de Veracruz junto con otras entidades, con los problemas que hemos vivido ahorita en el estado de Oaxaca la educación de jóvenes ha ido disminuyendo nosotros lo vemos cuando el alumno llega a nuestra institución, y tiene muchos problemas académicos principalmente a nosotros lo que nos incumben las cuestiones matemáticas y otro problema el interés que no trae el alumno por |
| *Desmotivación | 11 12 13 14 15 16 | querer superarse entonces traen una serie de vicios los muchachos pues nos cuesta mucho trabajo formarlos ya como profesionistas no? ese es nuestro panorama el instituto tecnológico de Tuxtepec, cuando el alumno inicia sus estudios en el primer semestre empezamos a tratar de captar en lo personal no es en forma de grupo porque en lo personal tratamos de captar esas problemáticas y las empujamos ahorita en este caso en las reuniones de academia hacemos el énfasis al coordinador de tutorías entonces con esta persona empezamos a decirle los problemas de actitud de los problemas académicos, emocionales de los muchachos y él nos ayuda en cierta forma en el área a disminuir algunos problemas queremos que sea en su totalidad pero esto es imposible ¿no?, esas es una de las cosas que podemos ayudar |
| *Conocimiento del problema | 17 18 19 20 21 22 | - Investigador. Y en cuanto a la manera general de la educación, siente que el tecnológico está a la vanguardia es decir ¿es una institución reconocida por el sector o la región del Papaloapan? |
| *Imposible | 23 24 25 26 27 | -Catedrático. Hay un problema en el país muy grande, falta de recursos para la investigación y falta de recursos para la educación Nosotros como Instituto Tecnológico de Tuxtepec, yo no podría opinar en otras áreas pero si en electromecánica, yo puedo decir que en electromecánica nos hacen falta muchos softwares nos hace falta mucha capacitación a los catedráticos, necesitamos interactuar más con las empresas para que esos problemas de las empresas aunado con las emociones de los muchachos yo puedo sacar un buen producto profesional o sea podemos sacar a un alumno capacitado para las empresas, capacitado para la región pero, nos hacen falta muchas cosas dentro de la institución cosas que nos hacen entender que con acreditaciones, con certificaciones nosotros podemos lograr ese máximo pero hasta ahorita no hemos visto resultados, en las cuestiones de gestiones, en la cuestión de obtener el recurso u obtener los productos, llámese laboratorio, llámese insumos que requerimos para poder trabajar, internamente yo no puedo decir que |
| *Falta de recurso | 28 29 30 31 32 | |
| *Falta de capacitación | 33 34 35 36 37 | |
| *Desagrado por la falta de resultados | 38 39 40 41 | |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| *Necesidades institucionales | 44 45 46 47 48 49 50 | el director es el problema no, no lo puedo decir porque al final de cuentas el también junto con todas las academias, sufren con lo mismo ¿no? pero desgraciadamente no tenemos esa, en muchos, yo antes, en lo personal no tenía la libertad para expresar, hoy no me interesa realmente que puedan pensar de mí, ¡sí! me interesa que el tecnológico siga creciendo, en la región de Oaxaca hay muchas carencias pero, el tecnológico debería de seguir creciendo más. |
| *Miedo | 51 52 53 54 55 56 | -Investigador. Ok ingeniero, aprovechando por ahí comento situaciones de tipo de capacitación y de algunos elementos importantes dentro del área del instituto, ¿cómo considera o qué opinión tiene a cerca de los, podemos pasar a diferentes áreas primeramente de los directivos del instituto posteriormente los docentes y para finalizar los alumnos?, ¿cuál es su opinión? |
| *Comparación | 57 58 59 60 61 62 | -Catedrático. Hace muchos años yo fui directivo, estuve como jefe de departamento me daba cuenta de las problemáticas que hay, hoy en día, ¿este?, yo no puedo decir si hay capacidad de los directivos para estar en esos puestos, no, no lo puedo decir, porque no sé cuáles son los lineamientos que tengan a nivel macro institucional pero si lo podemos ver a nivel catedrático, ¿no? Cuando nosotros vamos a un departamento, la función del departamento por ejemplo: es auxiliar al catedrático para brindar un servicio y normalmente nos dan los insumos y hazle como puedas y como quieras, simplemente ya no es la prestación que había antes, de brindarnos ese auxilio, puedo decir, yo no tengo alguna carencia en cuanto al servicio de cómputo, pero hay algunos compañeros que no saben de cómputo y están dando su clase se les va el sistema operativo y ya se quedaron sin dar clase, porque una carencia de un área que ellos no tienen, al final de cuentas ese es el problema, por ejemplo: cuando tenemos un problema de un cañón tenemos que bajar, ir al departamento adecuado y obviamente no, ¿yo no sé cuál sería la solución, ahí?, si el personal de departamento tiene que estar en el lugar donde el catedrático lo necesita, o sea, hay que manejar una estrategia que al final de cuentas, es una labor institucional, ... |
| *Percepción directiva | 63 64 65 66 67 | |
| *Compromiso | 68 69 70 71 72 | |
| *Capacitación | 73 74 75 76 77 | -Investigador. Pues sí |
| *Optimización de recursos | 78 79 80 81 82 83 | -Catedrático. Entonces por ese lado, estamos corriendo por cumplir, todos o la mayoría de los jefes, veo que corren por cumplir, una satisfacción a nivel dirección general, todos corren por cumplir la satisfacción a nivel general y al final de cuentas yo no culpo al directivo, no si no la misma inercia de la burocracia del sistema nos hace ser así, entonces yo no culpo al directivo en sí, si no tenemos una corriente que hay que seguirla y si te atrasas pues ya nos quedamos más obsoletos que otros, entonces, vamos en el camino para, cuando menos tener lo necesario. |
| *Planeación | 84 85 86 87 | - Investigador. Y en base a lo que me acaba de comentar, considera que habido de alguna manera cambios en la manera en la forma de trabajar o desde que está usted en el instituto ¿se ha trabajado de igual forma? |
| *Burocracia institucional | 88 89 90 91 92 93 94 | -Catedrático. Yo puedo decir, que a lo mejor por mí, a lo mejor yo me he aislado un poquito de los compañeros de trabajo, ¿no?, pero yo he visto que antes había más unión de trabajo, más armonía más..., pero que había antes que a nosotros nos daban las plazas y hasta nos buscaban por las plazas, hoy una plaza la dividen ¿no sé, en cuantas horas? para cuatro o cinco maestros, entonces, nosotros lo que tenemos que cuidar es el bienestar familiar, yo en lo personal si una familia está bien, el catedrático va a estar bien,... |
| *Resignación | 95 96 97 98 99 | -Investigador. Así es |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| *Perdida de trabajo colaborativo | 100 101 102 103 104 105 106 107 | - Catedrático. o sea, necesariamente tengo que estar bien con mi familia, y para que yo me ponga a pensar, que a mis hijos les hace falta algo económicamente hablando, pues yo me estoy preocupando por mis hijos después me voy a preocupar por las cuestiones académicas, entonces, yo veo que muchos compañeros, no en lo personal, no me quejo yo de mi salario ¡eh!, pero hoy veo que dividen las plazas al por mayor y, en una plaza que yo tengo de cuarenta horas, por ejemplo: hoy cuatro catedráticos tienen la misma plaza que yo, es imposible vivir así, entonces se está descuidando no a nivel institucional sino a nivel nacional las cuestiones de lo económico del catedrático para mí, eso es lo que nos está pegando demasiado. |
| *Cambio de asignación de plazas | 108 109 110 111 | - Investigador. ¿Ingeniero le gusta lo que hace? - Catedrático. ¡Bastante!, ¡me apasiona!, me apasiona a tal grado que cuando yo cometo un error que el alumno me marca porque se queja con el jefe, yo le invito al jefe que me ayude a descubrir dónde está mi error, para que en un momento determinado pues yo, ayudarlo ¿no?, yo me siento, ahorita por ejemplo: me han estado cambiando materias y me siento que no soy, el sabio cuando tenía una materia por cinco o seis años, ¿no?, me hace falta mucho, la preparación, me hace falta mucho, la capacitación, me gusta ahorita la situación que me cambien las materias pero desgraciadamente, ya la situación que yo tengo es, necesito tener una estabilidad en ese sentido, ¿no? de que ya no estén cambiando materias, porque me gustaría incursionar en otra área que sería la investigación, ¿no?, en ese lado me quita a mi mucho, atender a mi familia, atender las cuestiones de los muchachos en cuanto a cuestiones emocionales, quisiera yo incursionar más, hemos tocados algunos puntos de la investigación, hemos participado en creatividad, en emprendedores y de alguna otra manera eso a mí me motiva para seguir haciendo las cosas, desgraciadamente no me da el tiempo y si yo quisiera darme el tiempo pues sí, el tiempo tiene veinticuatro horas tengo que atender cuestiones personales, familiares, académicas y todavía administrativas, ¿no?. |
| *Prioridad familiar ante lo académico | 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 | - Investigador. Dice que le apasiona lo que hace, este, ¿hay algo que no le, de alguna manera le desagrade o le gustaría cambiar, en función de su trabajo? - Catedrático. ¿En lo personal, mío? - Investigador. ¡Si! - Catedrático. ¿Mío, mío o de... - Investigador. ¡Si! - Catedrático. lo que veo de la institución? - Investigador. De manera personal - Catedrático. ¡Ah, su! he ido cambiando mi carácter, mi carácter ha sido muy fuerte, y ... - Investigador. ¿Le ha costado? - Catedrático. ¡Bastante!, o sea el ver al alumno como una persona que no tiene los conocimientos que yo requiero para mi materia, antes me molestaba mucho esa situación y el culpable para mí era el alumno, desgraciadamente he estado muy equivocado en eso. |
| *Económico | 122 123 124 125 126 | - Investigador. ¿Y, que fue lo que lo hizo cambiar? - Catedrático. Mis... a lo mejor mi edad, a lo mejor las respuestas negativas que obtenía yo de los alumnos, hoy obtengo respuestas muy positivas, porque al alumno ya no lo trato como... de una manera... el que tienes la obligación de saber lo que yo necesito que sepas para poder darte mi materia y si no lo tienes hazte a un lado, entonces, esa situación a mí me ha ayudado mucho, porque hoy sabes que, ¿no sabes?, ¿te interesa?, ven yo te ayudo, no te interesa |
| *Pasión | 127 128 129 130 131 | |
| *Comunicación jerárquica | 132 133 134 | |
| *Desagrado | 135 136 137 138 | |
| *Estabilidad | 139 140 141 142 143 | |
| *Motivación por otras áreas | 144 145 146 147 148 149 | |
| *Carga de trabajo | 150 151 152 153 154 | |

| | | |
|------------------------------------|-----|--|
| * Transformación | 155 | pues sigue tú en esa postura y vas a estar reprobando, reprobando |
| | 156 | hasta que no te acerques a mí y te vea yo el interés, es cuando te voy |
| | 157 | a poder ayudar, hay muchos alumnos con esa postura. |
| | 158 | -Investigador. ¿La manera como usted trabajaba le impedía |
| | 159 | relacionarse a veces con tanto alumnos, maestros, directivos o ... no |
| | 160 | necesariamente afecto ese campo? |
| *Desmotivación, enojo e ira | 161 | - Catedrático. Antes se tenía la visión y no sé si estoy equivocado o |
| | 162 | muchos compañeros, pero se tenía la visión que el maestro que más |
| | 163 | reprobaba era el más... bueno, hoy me doy cuenta que el maestro que |
| | 164 | tiene las habilidades necesarias para estar frente a un grupo es el |
| | 165 | mejor maestro, porque tenemos la opinión de los alumnos, tenemos |
| | 166 | la opinión de los compañeros y tenemos la opinión de los directivos, |
| *Madurez, opinión | 167 | cuando un alumno verdaderamente nos respeta, cuando un alumno |
| | 168 | está interesado, cuando un alumno, o sea, manifiesta que le gusta la |
| | 169 | institución y le gusta la materia, es cuando nos damos cuenta que |
| | 170 | realmente estamos dando resultados y si me ha ayudado bastante, mi |
| | 171 | cambio y todavía me falta mucho por cambiar, ese es un problema |
| | 172 | que tengo o he tenido en el tiempo y lo estado modificando, mi |
| *Alumno como objeto | 173 | conducta ante el alumno la he estado cambiando. |
| | 174 | -Investigador. ¿Y si ha tenido un cambio de pensar un cambio de |
| | 175 | actitud? |
| | 176 | -Catedrático. Más humano, más..., el que está enfrente es un ser |
| | 177 | humano y lo tengo que respetar. |
| | 178 | -Investigador. ¿Sera que eso pueda estar influyendo en algunos |
| *Indiferencia | 179 | otros compañeros docentes quienes estén renuentes a ese cambio? |
| | 180 | O ¿cree que no sea factor? |
| | 181 | -Catedrático. Es muy difícil, es muy difícil porque tuvimos una |
| | 182 | reunión, detectamos la misma problemática de actitud en los alumnos |
| | 183 | y dijimos y nos pusimos de acuerdo en la reunión al decir bueno |
| *Ego, interés | 184 | vamos a empezar por algo vamos a hacer que el alumno sea |
| | 185 | respetuoso nosotros vamos a demostrarles respeto a los alumnos |
| | 186 | vamos a hacer por ejemplo: vamos a borrar el pizarrón cada vez que |
| | 187 | terminamos la clase, el maestro tiene que borrar el pizarrón o tiene |
| | 188 | que ser responsable de que el pizarrón este borrado, tenemos que |
| *Mala percepción del maestro | 189 | dejar todas las bancas bien organizadas, bien alineadas y luego a un |
| | 190 | salón las bancas desorganizadas, el pizarrón todo, o sea es muy difícil |
| | 191 | que los compañeros cambiemos o cambien, yo si yo en lo personal, |
| | 192 | yo lo intente pero volvemos a lo mismo, yo lo sigo haciendo yo salgo |
| | 193 | de mi clase borro el pizarrón ¿porque? Porque ya quedo un acuerdo |
| | 194 | de academia que eso íbamos a hacer, al principio pensaba yo no pues |
| | 195 | si ellos no lo hacen yo porque lo voy a hacer y no al final de cuentas |
| *Respeto | 196 | dije no ese es un aprendizaje para mí que debo de hacerlo porque no |
| | 197 | es buscar que el compañero lo haga si no es buscar que los |
| | 198 | alumnos... |
| | 199 | -Investigador. Generen la conciencia |
| *Identidad | 200 | -Catedrático. Tengan la conciencia de que eso lo mejor para ellos |
| | 201 | dejar las cosas limpias, limpias y organizadas ver que dentro de la |
| | 202 | persona que tienen al frente como catedrático de ellos van a aprender |
| | 203 | entonces con actitudes positivas, el alumno puede tener mejor actitud |
| | 204 | todavía. |
| | 205 | - Investigador. Muy bien y ya para finalizar ingeniero eh! si usted |
| *Transformación | 206 | podiese ahora cambiar algo en el instituto si podiese sabemos que a |
| | 207 | lo mejor hay diferentes variables y elementos pero si podiese elegir |
| | 208 | alguno ¿cuál cree usted o en donde lo enfocaría a poder realizar una |
| | 209 | modificación, dentro ya sea las actividades, forma de pensar no sé, lo |
| | 210 | |

| | | |
|------------------------------------|-----|---|
| *Alumno como humano | 211 | que usted pueda ubicar como factor importante para que el instituto pudiese ser otro?, ¿no? |
| | 212 | |
| | 213 | -Catedrático. Si nos vamos en cascada yo quisiera cambiar la |
| | 214 | mentalidad a nivel nacional que verdaderamente surtan de recursos |
| | 215 | para cubrir todas las necesidades que se tienen en la educación y si |
| | 216 | hablamos del tecnológico de Tuxtepec sus laboratorios si?, que |
| *Negatividad, resignación | 217 | cubran ese requisito porque lo vuelvo a repetir nos vuelven hacer |
| | 218 | certificaciones y no vemos por ejemplo: en el área de administración |
| | 219 | no han bajado los recursos que ya tienen dos años que ellos están |
| | 220 | certificados y nosotros como electromecánica tenemos un año |
| | 221 | podemos decir que estamos en trámite no? Pero al final de cuentas |
| | 222 | ellos tienen más tiempo y no han bajado los recursos o al menos yo |
| | 223 | no he sido enterado de que... |
| *Respeto, liderazgo | 224 | -Investigador. Se haya bajado |
| | 225 | -Catedrático. De que se haya bajado un recurso para ellos porque |
| | 226 | normalmente se baja un recurso lo publican ¿no? Y si ya se bajó un |
| | 227 | recurso y no lo han publicado, hablando de nivel nacional; a nivel |
| | 228 | estado, nos hemos dado cuenta ahorita de muchos problemas |
| *Incapacidad de tener disciplina | 229 | políticos que no afectan a las instituciones afectan a toda la sociedad |
| | 230 | nos estamos dando cuenta que los problemas políticos es tan grande |
| | 231 | la situación que se maneja por tener el poder que puede llegar a |
| | 232 | muchos errores en este caso a mucha delincuencia que a lo mejor |
| | 233 | este por allá arriba y nosotros no nos damos cuenta y nosotros a nivel |
| | 234 | institucional cambiar sería pues equipar más los laboratorios obvio |
| *Falta de compromiso y seguimiento | 235 | no? En ese sentido tener caso una mejor calidad de vida institucional, |
| | 236 | yo quisiera cambiar el autobús yo quisiera tener el equipo que |
| | 237 | tenemos ahorita no lo hemos podido echar a andar y como |
| | 238 | catedrático, no sé, el motivo por el cual... |
| | 239 | - Investigador. No se ha podido |
| *Actitud positiva | 240 | -Catedrático. No se ha podido echar a andar ese equipo yo ya he |
| | 241 | querido decirle al jefe joye vamos a echarle mano al equipo! No |
| | 242 | necesitamos de la gente de Querétaro para poder echarle mano pero |
| | 243 | tenemos que tener licencias que ellos nos han tenido que bajar, no lo |
| | 244 | han hecho y no sé, el motivo a lo mejor hay un motivo grande, pero ya |
| *Cambio de mentalidad | 245 | tenemos un semestre y no podemos echar andar ese equipo y lo |
| | 246 | hemos presumido demasiado y no lo podemos arrancar. |
| | 247 | Por cuestiones de mentalidad de los catedráticos yo no puedo criticar |
| | 248 | a los compañeros los mismos compañeros podrían decir su forma de |
| | 249 | actuar, hacia o enfrente al grupo ¿no? Pero siento que hay mucha |
| | 250 | queja de los muchachos en cuestión de los catedráticos de muchos |
| *Poder | 251 | catedráticos muchos catedráticos cumplidos que a lo mejor |
| | 252 | verbalmente maltratan a los alumnos buenos maestros muchos |
| | 253 | maestros que faltan a su aula a sus horas de clase si y |
| | 254 | desgraciadamente en ese sentido no hay una sanción pero no vamos |
| | 255 | a satanizar al director como el que tiene que ser el verdugo aquí tiene |
| *Mala utilización de los recursos | 256 | que haber una conversión del propio catedrático decir yo tengo que |
| | 257 | cumplir con la labor que se me está encomendando con un salario y |
| | 258 | no lo hay en muchos compañeros no lo hay prefieren ¿este? no |
| | 259 | importarles lo que digan seguir con su vida normal |
| | 260 | -Investigador. El comentario que usted hace ahorita hace alusión al |
| | 261 | famoso pensamiento que se tiene del tecnológico de: ¡Bendito |
| *Falta de comunicación | 262 | tecnológico nunca te acabes! |
| | 263 | - Catedrático. Si, si así es, así es y otro que también por ahí |
| | 264 | comentarios que dicen: ¡Yo del tecnológico no me llevo ni el polvo |
| | 265 | cuando ya nos estamos mudando! |
| | 266 | |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| *Egocentrismo, mentalidad | 267 268 269 270 271 272 272 | No yo, siempre yo soy del tecnológico de Orizaba y de alguna otra manera ahí siempre me enseñaron a morirme en la raya por tener la camiseta del lugar donde estoy trabajando en este caso pues yo estudiaba en Orizaba y me sentía orgulloso de ser de Orizaba hoy me siento orgulloso de ser de Tuxtepec porque aquí me dan de comer yo no puedo decir que el tecnológico es lo peor para mi es lo máximo. |
| *Maltrato verbal, insistencia | 273 274 275 276 277 278 | -Investigador. ¿Se siente... -Catedrático. Lo máximo -Investigador. Identificado? -Catedrático. Me siento identificado donde yo me pare me siento identificado con el tecnológico de Tuxtepec y siempre lo he manifestado con mis maestros en Orizaba cuando yo los veo en algún curso o en algún evento académico a nivel nacional ellos me enseñaron hacer siempre mejor en el lugar donde estamos y muchas veces se molestan porque les hemos ganado ¿no? académicamente hablando o deportivamente hablando siempre sean molestado pero no puedo hacer nada estoy aquí y cuando yo esté en otro lado también voy a morirme por el lugar donde yo este, y principalmente ¿no? pues que mi familia se sienta orgullosa de lo que nosotros estamos haciendo yo siempre he visto esa situación ¿no? |
| *Poder y castigo *Transformación | 290 291 292 293 294 | -Investigador. Pues le agradezco ingeniero, su apoyo para la realización de esta entrevista y felicitarlo sinceramente por la manera en cómo piensa y de manera especial agradecerle la forma en cómo ha tenido de alguna manera una relación conmigo y eso me ha ayudado también para aprender tanto en su momento como maestro, alumno posteriormente como compañero y yo creo que podría considerarme como un amigo |
| *Confort | 295 296 297 298 299 | -Catedrático. Fíjate que hay un detalle que ahorita que lo acabas de decir como no me voy a sentir orgulloso de la institución donde estoy trabajando, cuando estoy viendo egresados, cuando uno les dio clase y ahorita apunto de hacer un doctorado, como no se va a sentir uno orgulloso de eso, al final de cuentas yo siempre he también trabajado la situación de que cuando el alumno supera al maestro, es que el maestro fue un buen maestro y yo quisiera y la verdad te deseo lo mejor para que tu formación profesional salga adelante y logres los objetivos que siempre te has marcado para tu bebe y para tu esposa mis saludos y en un momento determinado que esta aportación de investigación no nada más se quede aquí en la institución que verdaderamente salga y que mejoremos todos nuestros problemas a nivel estado yo siento que es más problemas que nuestra propia institución, veo yo, ahí veo yo a nivel nacional a nivel estado |
| *Desagrado, reconocimiento, gratitud | 300 301 302 303 304 | -Investigador. Si, muchas gracias -Catedrático. Hasta luego |
| *Comparación | 305 306 307 308 | |
| *Identidad *Identidad | 309 310 311 312 313 | |
| *Reconocimiento | 314 215 216 | |
| *Reconocimiento | | |

Entrevista

Informante: Catedrático Caso 4

| Palabras significativas | No. Línea | Texto |
|-------------------------|-----------------------|---|
| *Rendimiento | 1 2 3 4 5 | -Investigador. Bueno antes que nada quisiera agradecer la presencia del maestro, el cual nos está permitiendo poder tener alguna información acerca del trabajo de tesis doctoral que está realizando un servidor, para el cual me gustaría pedirle su opinión sobre lo que |

| | | |
|-----------------|----|--|
| | 6 | considera o piensa acerca de la educación superior en Oaxaca y |
| | 7 | especialmente en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec. |
| | 8 | -Catedrático. Gracias por la oportunidad de poder hacer mis |
| *Escala | 9 | comentarios sobre la educación superior tanto en el estado de Oaxaca |
| aceptable | 10 | y en particular de nuestro instituto. Yo creo que la educación superior |
| | 11 | si lo englobamos a nivel nacional ha tenido sus altibajos he... habido |
| | 12 | momentos en dónde se ha obtenido el reconocimiento de la sociedad |
| | 13 | pero de igual forma habido he...ahora sí que las partes bajas en |
| | 14 | donde también ha habido crítica correspondientes todos los niveles |
| | 15 | que se están obteniendo actualmente vamos a decir que la educación |
| *Comparación | 16 | superior en el término general es aceptable sin llegar a ser excelente |
| *Poder | 17 | es aceptable y creo que hay mucho que mejorar. |
| *Añoranza | 18 | -Investigador. ¿Y del tecnológico de Tuxtepec? |
| *Recuerdo | 19 | -Catedrático. Nuestro tecnológico es una casa de estudio en donde |
| | 20 | un servidor es egresado de la primera generación y qué la ha visto |
| | 21 | desarrollarse a lo largo de sus 40 años, yo creo que en la época en |
| | 22 | que él nos tocó a nosotros estudiar había mayor disciplina, había |
| | 23 | mayor respeto respuesta responsabilidad de los maestros, y de |
| *Crisis | 24 | alguna manera creemos que esas primeras generaciones y no porque |
| *Valores | 25 | yo ya he regresado de ella sino porque me ha tocado vivir la a lo largo |
| *Conocimientos | 26 | de 35 años como maestro de este Tec he.. Pasar un gran número de |
| *Rendimiento | 27 | generaciones y creo que hemos venido de más a menos, creo que en |
| | 28 | este momento nuestra institución vive una crisis, de valores, de |
| | 29 | conocimientos previos a la introducción de esta institución y nos |
| | 30 | provocan un alto índice de deserción y alto índice de reprobación en |
| | 31 | las áreas básicas principalmente. |
| | 32 | -Investigador. Muy bien, ¿considera que el Instituto Tecnológico de |
| * Conformismo | 33 | Tuxtepec sigue siendo la mejor opción en la región del Papaloapan, |
| *Percepción de | 34 | una percepción por parte de la sociedad Tuxtepecana aun cuando han |
| la realidad | 35 | surgido diferentes opciones educativas? |
| *Comparación | 36 | -Catedrático. Yo creo que el Instituto siempre va a hacer una opción, |
| *Poder | 36 | yo creo que ya no la mejor porque han llegado diferentes instituciones |
| *Capacitación | 37 | de nivel superior en donde hay más que nada mayor disciplina voy a |
| | 38 | poner un ejemplo, la Universidad X...esta universidad amén de que |
| | 39 | de que tiene personal altamente calificado, amén de que tiene |
| *Percepción de | 40 | diferentes apoyo de las instituciones hermanas para fortalecer |
| competencia | 41 | cualquier detalle que se pudiera dar dentro de la estructura académica |
| *Desmotivación | 44 | creo que es una de las instituciones que nos compete y que nos |
| | 45 | compete bien, yo ya no creo y lo digo a título personal que sea la |
| | 46 | máxima casa de estudios y que sea la mejor opción, es una opción, |
| *Comparación | 47 | como todas las opciones de nivel superior cuál es la diferencia entre |
| *Interese | 48 | las universidades que han llegado con respecto al Tec pues es la |
| económicos | 49 | parte económica, la educación superior del subsistema es barata |
| | 50 | comparado con la con la educación superior de las universidades |
| *Preocupación | 51 | porque estás en su mayoría tienen costo costos altos a pesar de las |
| *Miedo | 52 | becas que se extienden a la estudiante que sobresalen, sin embargo |
| | 53 | yo para mí desde el punto de vista académico ya tenemos |
| | 54 | competencia y competencia seria. |
| | 55 | -Investigador. Regresando otra vez a la parte de nuestro instituto |
| | 56 | ¿qué opinión tiene acerca de la parte directiva, administrativa, |
| *Conformismo | 57 | docente y alumno? |
| *Compromiso | 58 | -Catedrático. Bueno yo creo que en conjunto estamos bien, pero si |
| | 59 | vamos particularizando pudiéramos estar mejor, vamos a la parte |
| *Capacitación | 60 | docente, tenemos excelentes maestros, maestros que cumplen |
| | 61 | cabalmente con esa responsabilidad de docencia, calificado de |
| *Reconocimiento | 61 | alguna manera han dejado huella en su trabajo, pero de igual forma |

| | | |
|---|-----|--|
| *Percepción de maestro | 62 | <p>tenemos maestros que han pasado desapercibidos que no tienen la más mínima ocasión de ser maestro y yo creo que ahí es donde se presenta el desequilibrio esto con respecto al docente. Hay buenos maestros, hay maestros regulares y hay maestros malos como en todas las instituciones no, somos la excepción en este sentido. Por el lado de la parte directiva para ellos lo más importante es cuidar el puesto, creo que pudieran hacer más también, a lo mejor no se va a inventar el hilo negro, pero sí yo creo que se puede, se pueden tener intercambios por ejemplo con las propias instituciones de nivel superior de la región a nivel subdirección académica, qué es la columna vertebral de la institución y ver qué están haciendo ellos y ver qué estamos haciendo nosotros y ver qué cosa es de intercambio de experiencias pudiéramos obtener un reforzamiento de algunas actividades para mejorar todos los aspectos tanto el académico, cultural, el deportivo y todo lo que integra el desarrollo de del alumno, sin embargo yo creo que los directivos están en una posición muy estática cumple nada más a secas con su trabajo, les hace falta aportar el extra, ese valor agregado que pudieras que pudieran tener cada una de las posiciones, esa capacidad de gestoría que toda institución hace falta, visitar la cámara de diputados la cámara de senadores, tanto la federal como la local en la cuestión de diputados, los gobiernos correspondiente del estado y los gobiernos federales para que se amplíe esa gestoría a tratar de fortalecer en primer lugar la parte académica y en segundo lugar toda la todo el complemento de infraestructura que debería de tener nuestra institución, laboratorios, hablando de un de un auditor que hace años se comenta y que a pesar de tener 40 años no es un tecnológico consolidado, existen en su sistema tecnológico con 20, 25, 30 años que están consolidados y nosotros creo que por ese lado nos hace falta mucho, tenemos un laboratorio electromecánico obsoleto, laboratorio de civil obsoleto, un laboratorio de bioquímica obsoletos y creo que hay muchas chamba de gestoría y mucha chamba para los propios maestros que integramos la respectiva academia para poder salir a flote con respecto a esas deficiencia que tenemos. Y finalmente con respecto al alumno hoy le hacemos un examen de ceneval para medir las habilidades que trae el alumno y por las experiencias que me han tocado vivir, el alumno con el mejor promedio no rebasa la calificación de 5 hemos encontrado o hemos sabido de calificaciones hasta de 0 y eso pues dice mucho de la calidad de alumnos que ingresa a nuestro instituto y se ve reflejado inmediatamente en el primer semestre en las materias básicas especialmente hablando de matemáticas hablando de la física y hablando de la química, el alto índice de reprobación porque no poseen los conocimientos previos básicos de la parte que sustenta a que el alumno puede estudiar una ingeniería o inclusive una licenciatura administración o contabilidad, y yo creo que siempre hemos venido de más a menos nosotros vivimos todos los días experiencias en dónde queda evidenciado el bajo conocimiento que trae el alumno y en la materia más elemental de las matemáticas que es el álgebra y nos damos cuenta que en un 90% de los alumnos carecen del conocimiento básico, hablo desde el punto de vista matemático del álgebra y esto lo hace que se le dificulte de manera sustancial las materias de las ciencias básicas.</p> <p>-Investigador. Sí habláramos de algún tipo de porcentaje de estos factores que acaba de mencionar ¿cuáles serían los que tiene mayor incidencia en el proceso educativo?</p> |
| *Comparación | 63 | |
| | 64 | |
| *Percepción directiva, intereses personales | 65 | |
| | 66 | |
| | 67 | |
| | 68 | |
| | 69 | |
| | 70 | |
| | 71 | |
| | 72 | |
| *Comparación, bajo rendimiento en la formación integral | 73 | |
| | 74 | |
| | 75 | |
| | 76 | |
| | 77 | |
| *Perspectiva de cambio de mentalidad | 78 | |
| | 79 | |
| | 80 | |
| | 81 | |
| *Compromiso | 82 | |
| | 83 | |
| | 84 | |
| | 85 | |
| *Fortalecimiento académico e infraestructura | 86 | |
| | 87 | |
| | 88 | |
| | 89 | |
| *Reclamo | 90 | |
| | 91 | |
| | 92 | |
| | 93 | |
| | 94 | |
| | 95 | |
| | 96 | |
| | 97 | |
| | 98 | |
| *Rendimiento del alumno | 99 | |
| | 100 | |
| | 101 | |
| | 102 | |
| | 103 | |
| | 104 | |
| | 105 | |
| | 106 | |
| | 107 | |
| | 108 | |
| *Triada del proceso educativo | 109 | |
| | 110 | |
| | 111 | |
| | 112 | |
| | 113 | |
| | 114 | |
| | 115 | |
| | 116 | |
| | 117 | |

| | | |
|--|---|---|
| *Compromiso deficiente entre los actores del proceso educativo | 118 119 120 121 122 123 124 125 | -Catedrático. Yo creo que todos contribuyen a que tengamos un proceso educativo de regular a bien, el maestro en qué contribuye si no prepara bien su clase, pues es obvio que se va a ver reflejado en la formación del alumno y el alumno, si de alguna manera no colabora para que pueda mejorar su desempeño académico, pues ahí se hace un círculo vicioso amén de que si la parte que tiene que administrar la educación que es la parte administrativa, no participa en tomar decisiones que vayan en mejorar este rendimiento académico, pues |
| *Pasión, emoción | 126 127 128 129 130 131 132 | yo creo que las partes están por igual en los porcentajes de 35% la administración 35% el docente y 35% el alumno, todos colaboramos de una manera u otra para tener un proceso académico deficiente. -Investigador. Muchas gracias, de manera personal ¿le apasiona su trabajo y como lo realiza? |
| *Vocación = ser docente trabajador, dar el extra, cumplido y no escatima en tiempo | 133 134 135 136 137 138 139 140 141 | -Catedrático. Yo creo que el maestro que no sienta la pasión por la impartición de la cátedra pues no debería estar aquí, yo voy a cumplir próximamente 35 años y siempre me pregunta qué cuando me jubilo y les digo, mientras siga yo sintiendo la emoción cada inicio de semestre creo ahí voy a estar, porque finalmente el ser docente , primero yo creo que la parte más importante es la vocación , yo sé que el que tiene vocación es un maestro trabajador , un maestro que aporte el extra , un maestro que va a cumplir , más allá de las expectativas de lo que pueda marcar un reglamento y es un maestro que no va a escatimar tiempo , no va a escatimar nada por poder apoyar al alumno, poder apoyar la materia y poder apoyar toda la parte administrativa se corresponda el tener un buen proceso educativo. |
| *Cambio de mentalidad | 142 143 144 | -Investigador. ¿Estaría dispuesto a cambiar su trabajo o como lo realiza? |
| *Actualización en las nuevas tecnologías | 145 146 147 148 149 150 151 | -Catedrático. Pues con respecto a lo que hago actualmente, que yo creo que el maestro que no esté en él tenor de cambiar , es un maestro que se va a quedar rezagado , es un maestro que no va a tener o no va a ir aspirar al uso de las nuevas tecnologías, yo creo que todos los maestros deberíamos estar en la mejor disposición de hacer los cambios correspondientes y que nos corresponde para tratar de mejorar y para tratar de implementar de mejor manera su trabajo. |
| *Conducta condicionada | 152 153 154 | -Investigador. Muy bien, si en un momento dado le informaran que lo que usted está realizando no está acorde con las nuevas tendencias educativas, ¿qué pensaría? |
| *Transformación | 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 | -Catedrático. Yo creo que si hay el diagnóstico en mi caso muy personal de que lo que hago no está correcto, yo creo que lo más sano es que nos enfoquemos a la parte que tenga la decisión o que tenga el diagnóstico de decir qué cosas estamos haciendo mal para hacerlo bien . Yo creo que nosotros no somos o que pretendemos saberlo todo yo creo que tenemos que estar en un cambio de manera permanente tenemos que estar en una interacción de manera permanente y aquí lo importante es que nos ajustemos tanto un reglamento que nos marca la institución como a un proyecto académico, qué debe tener la institución tanto a nivel local como a nivel nacional, los cambios que sean necesarios hay que hacerlo y creo que todo esto corresponde a que te haga un buen diagnóstico para que nos digan que estamos fallando o que nos hace falta para poder hacer mejor nuestro trabajo. Yo estoy en la mejor disposición de adaptarme si es que el diagnóstico a las nuevas disposiciones que pudiera tener mi trabajo. |
| *Disponibilidad de cambio | 166 167 168 169 | |
| *Confort | 170 171 | -Investigador. Perfecto ¿considera que la manera de trabajar del Instituto Tecnológico de Tuxtepec ha sido siempre de la misma forma? |
| *Rutina temporal | 172 173 | |

| | | |
|--|-----|--|
| *Innovación | 174 | <p>-Catedrático. Yo creo que si se hiciera el trabajo de la misma forma de entrada estaríamos cayendo en una rutina, es muy probable que hallamos maestros que trabajamos con una rutina por el tiempo que tenemos, sin embargo aquel maestro que una materia y no sigo buscando implementar nuevos ejercicios, nuevos problemas, nuevos enfoques en resolución, pues es un maestro definitivamente que se está volviendo viejo y se está volviendo obsoleto, yo creo que debemos de estar muy al pendiente de las actualizaciones que hay desde el punto de vista docente y desde el punto de vista profesional con respecto al perfil de cada uno de nosotros, porque tenemos que dar una clase acorde nivel que lo requiera la sociedad, la sociedad afuera nos exige y como tal como nosotros tenemos que corresponder y para poder tener ese nivel de necesitamos precisamente ésta en un proceso de actualización permanente.</p> <p>-Investigador. Muy bien, ¿le gustaría cambiar algo en el Tecnológico si pudiera?</p> <p>-Catedrático. Yo creo que sí, ¿muchas cosas no? creo que hay cosas que en la parte directiva le piensa para cambiar, pues se pueden generar conflictos, yo hablo por ejemplo de los maestros que no cumplen de aquellos que vienen checan y se ponen a papalotear y no cumplen con lo más elemental que es impartir tu clase y aquel maestro que de probable 200 horas de clase está impartiendo 150 y me puedo asegurar que muchos imparten 100 horas entonces creo que hay manera de romper esa rutina, sólo que se tienen que tomar decisiones que a veces afectan los intereses de del maestro y hay veces que el interés es colectivo, yo creo que sí las dos partes que constituyen la estabilidad de una institución, que cómo es la parte directiva y la parte sindical llegan a encontrar un código de entendimiento de forma tal en dónde se pueda colaborar, para que esto se mejore, se puede mejorar, pero mientras exista privilegios por un lado acciones que sólo beneficia a una parte y mientras se mezcle y mientras se mezclan los intereses particulares, va a estar difícil que esto pueda cambiar aquí es difícil pero no imposible se tienen que conciliar todos los intereses y poner en primer lugar a la institución, después todos los intereses personales que quieran, pero no podemos poner un interés personal por encima de la propia institución, yo creo que ahí es donde está el problema.</p> <p>-Investigador. En cuanto a su persona ¿le gustaría cambiar algo hablando pedagógicamente?</p> <p>-Catedrático. Sí, yo creo que repito cuando no estamos en él sentirse cambiar estamos perdidos, si a mí alguien me dijera, sabes que estás haciendo mal esto y me demuestre porque, por supuesto, vaya que estoy dispuesto a cambiar, un servidor es muy cuestionado por el alto índice de reprobación, trato de hacer mi trabajo lo más ético que sea posible y trato de asignar una calificación lo más justa que sea posible de acuerdo a cómo se desarrolla el alumno y de acuerdo a los parámetros que se establecen en cuanto a al propio modelo educativo y estamos abiertos a cambiar lo que sea necesario cambia para mejorar el rendimiento como docente y por supuesto mejorar la calidad de los egresados.</p> <p>-Investigador. Muy bien, finalmente algún comentario que desee proporcionar sobre el contexto educativo del tecnológico.</p> <p>-Catedrático. Bueno yo creo que ya finalmente en todo este contexto que vivimos en la institución tenemos que sumar las partes involucradas en el proceso tendríamos que hacer foros mesa redonda de tema o de tópicos que sean del interés propio de la institución para</p> |
| | 175 | |
| | 176 | |
| *Actualizaciones, capacitación | 177 | |
| | 178 | |
| | 179 | |
| | 180 | |
| *Clases acordes a las necesidades sociales | 181 | |
| | 182 | |
| | 183 | |
| | 184 | |
| | 185 | |
| | 186 | |
| | 187 | |
| *Perspectiva directiva | 188 | |
| | 189 | |
| | 190 | |
| *Miedo al cambio | 191 | |
| | 192 | |
| | 193 | |
| *Falta de compromiso | 194 | |
| | 195 | |
| | 196 | |
| | 197 | |
| *Intereses individuales y colectivos | 198 | |
| | 199 | |
| | 200 | |
| | 201 | |
| | 202 | |
| | 203 | |
| *Bajo optimismo | 204 | |
| | 205 | |
| | 206 | |
| | 207 | |
| *Intereses personales vs institucional | 208 | |
| | 209 | |
| | 210 | |
| | 211 | |
| | 212 | |
| *Transformación | 213 | |
| | 214 | |
| | 215 | |
| | 216 | |
| *Resentimiento | 217 | |
| | 218 | |
| *Calificación vs evaluación | 219 | |
| | 220 | |
| | 221 | |
| | 222 | |
| | 223 | |
| | 224 | |
| | 225 | |
| | 226 | |
| | 227 | |
| | 228 | |
| | 229 | |

| | | |
|---|-----|--|
| | 230 | poder ir sacando algunos acuerdos, de qué es lo que podemos hacer |
| | 231 | para mejorar nuestra institución en todos los sentidos, si le |
| | 232 | preguntamos a un docente al azar si conoce el proyecto de la Instituto |
| | 233 | Nacional de México, yo te puedo garantizar que no lo conoce y |
| | 234 | cualquier otro docente le podemos preguntar, si conoce las metas que |
| | 235 | se ha establecido el Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el 2016, |
| *Falta de información | 236 | te puedo garantizar que no lo conoce, si le preguntamos a un maestro |
| | 237 | al azar, si conoce la proyección que vamos a tener en este 2016 en |
| | 238 | cuanto a la implementación del uso de los recursos, te aseguro que |
| | 239 | no lo conoce y así como estos datos te puedo garantizar que mucho |
| | 240 | más muchos maestros desconocemos el proyecto qué se tiene que |
| | 241 | generar por año del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, yo creo que |
| | 242 | una de las formas como nosotros podemos interactuar primero más |
| | 243 | que nada conociendo la información del proyecto del instituto por año |
| | 244 | o por semestre, que nos dijeran sabes que, este semestre la meta es |
| | 245 | ésta está y ésta o este año tenemos la meta de alcanzar esto, esto y |
| | 246 | esto y ponernos de acuerdo quienes van a sumar una meta y quienes |
| | 247 | van a sumar otra. Pero aquí lo importante es que conozcamos la |
| | 248 | información oportuna y veras sobre la estructura, sobre el desarrollo, |
| *Falta de permeabilidad informativa | 249 | sobre el crecimiento, en fin ahí una serie de factores que influyen para |
| | 250 | poder ir mejorando nuestra institución, las decisiones vienen de |
| | 251 | manera centralizada no son consensadas hacia el interior de la parte |
| | 252 | administrativa y mucho menos concentrada hacia la parte trabajadora |
| *Decisiones individuales y de intereses | 253 | es una dirección de manera vertical y que tienes que asumir, cumplir |
| | 254 | la decisión que se toma de parte de la dirección y yo creo que |
| | 255 | pudiéramos consensar y trabajar de mejor manera si nos |
| | 256 | coordináramos y más que nada si conociéramos toda la información, |
| *Resignación | 257 | nunca yo, en lo que recuerdo recientemente nos han platicado del |
| | 258 | proyecto anual que tiene el Tecnológico y le podemos preguntar a |
| | 259 | cualquier docente y lo más seguro es que nadie lo conoce salvo el |
| | 260 | jefe de planeación que es el que hace la estructura tendrá |
| | 261 | conocimiento de esto pero yo creo que muchas veces por temor a que |
| *Percepción directiva | 262 | se pueda colar siempre cierta información que se puede usar en |
| | 263 | contra. Yo creo que mientras la información se guarde por cuidar |
| *Miedo, control y poder | 264 | intereses no vamos a poder progresar, Creo que la información se |
| | 265 | tiene que abrir totalmente porque no es nada confidencial y que vaya |
| | 266 | a afectar álbum interés colectivo probablemente si un interés |
| | 267 | particular pero nunca debe de estar el interés particular sobre el |
| | 268 | general qué es la institución, por hacer un comentario al respecto de |
| | 269 | lo que sucede aquí en nuestro Tec. |
| | 270 | -Investigador. Muy bien, en base a los comentarios que ahorita se |
| | 271 | han elaborado, ¿surge algún grado de desmotivación que sienta usted |
| | 272 | o que en algún momento de su trayectoria atendido por las |
| | 272 | situaciones? |
| | 273 | -Catedrático. No yo creo que nosotros tenemos que saber trabajar |
| | 274 | con lo que hay que si hay en algún momento molestia pues es una |
| | 275 | molestia pasajera sin embargo nosotros tenemos que poner el mejor |
| *Resignación | 276 | empeño la mejor disposición por trabajar con lo que tenemos y sacar |
| *Molestia, enojo | 277 | provecho al máximo con lo que tenemos porque al final si te pones en |
| | 278 | una posición radical pues de hecho no vas a obtener absolutamente |
| | | nada y más allá de que puedas resolver un problema lo puedes |
| *Productividad | | complicar, hay que trabajar con lo que se tiene y si con eso podemos |
| | | dar ese paso adelante, yo creo que mucho de lo que cada docente |
| *Resentimiento | | pueda hacer es jugar una posición siempre constructiva y siempre |
| *Conformismo | | positiva para poder avanzar sino no vamos a avanzar. |

| | | |
|--|--|--|
| | | -Investigador. Para finalizar solo resta agradecerle su momento, su espacio que me ha otorgado para esta investigación. |
|--|--|--|

A continuación se presenta la información recolectada en entrevistas abiertas o a profundidad, para ubicar el modo de pensar sobre distintas temáticas del Instituto Tecnológico de Tuxtepec y conocer con ello las preconcepciones que tienen cada actor del proceso educativo que se tomó como muestra intencional. La plática que se llevó con cada actor, representan temas relacionados con su actividad y que representan mucha relación con el proceso educativo al cual hemos referido en este trabajo de investigación.

Por lo anterior, primeramente se empezará con la información proporcionada por un docente en un viaje de promoción de carreras, el cual nos otorgó la posibilidad de poder entrevistarle en el camino de regreso de dicho evento.

Entrevista Abierta

Informante: Catedrático Caso 5

| Palabras significativas | No. Línea | Texto |
|-------------------------|--|--|
| *Conflicto de intereses | 1 2 3 4 | -Investigador. Muy buenos días maestro, le agradezco de antemano su participación y me gustaría preguntarle, que actividades se encuentra ahora realizando maestro T.... |
| *Percepción del alumno | 5 6 7 8 9 10 | -Catedrático. Mira te lo describiré de la siguiente manera, yo ahorita estaba haciendo, un este...y va a hacer...voy a hacer este proyecto porque si no, ¡no voy a alcanzarla "C"!, se llama: las preconcepciones estrategias para eliminar las preconcepciones erróneas físicas, pero falta todavía hondar más para ver ¿en qué?... , ¿en qué área de física no? |
| *Cambio de mentalidad | 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 | -Investigador. Si -Catedrático. Está muy en general, por ejemplo: la energía no se crea ni se destruye solo se transforma ya son preconcepciones que tiene el chamaco , bien enraizadas ¿no? -Investigador. Si -Catedrático. Entonces como eliminar ese tipo de preconcepción que ya ahorita en la actualidad es otra de manera de pensar que todavía viene con: el átomo de Bohr y todo eso, con ese tipo de mentalidad ese es un problema ¿no? que no ayuda a que se desarrolle yo creo que lo más, lo más ahí... hay muchas cosas que afectan al tec..., porque la mayoría... |
| *Selección de maestros | 21 22 23 24 25 26 | -Investigador. Si usted podría cambiar algo, ¿qué cambiaría? -Catedrático. ¿Cambiar? -Investigador. Si -Catedrático. Habría que hacer un análisis bien, bien, de que sería, tu, porque para... en primera, este... tendría que haber una selección muy... de maestros... una buena selección o sea |
| *Pasión | 27 28 | -Investigador. O sea el problema piensa ¿que serían los maestros? |

| | | |
|------------------------|----|---|
| *Comunicación | 29 | -Catedrático. Si un maestro, que no sea carismático y no tenga su... |
| | 30 | el perfil de esa materia la da nomás así al trancazo y no, no se |
| | 31 | apasiona por la materia. |
| | 32 | Si tú das este... a mí por ejemplo... si tú das por ejemplo: humanidades |
| *Motivación | 33 | ese tipo de cosas, de hablar con la gente... a mí me apasiona hablar |
| | 34 | con los chamacos y decirles, motivarlos y todo eso; eso me gusta. |
| | 35 | -Investigador. ¿Pero da materias de ingeniería? |
| | 36 | -Catedrático. Y doy materias de ingeniería; entonces a veces me |
| | 36 | brinco a esa área ¿no? a... animarlos y entonces... |
| | 37 | -Investigador. Y lo otro, ¿ya no le llama mucho la atención? |
| *Experiencia | 38 | -Catedrático. Y me meto por ejemplo: en la industria, a hablarles de |
| *Motivación | 39 | la industria y yo siento que ahí el chamaco, ahí está dormido, cuando |
| | 40 | yo me empiezo a meter con ellos, a hablarles de lo que se hace en la |
| | 41 | industria de la problemática que vive con los ... con los este... |
| | 44 | trabajadores, de cómo te trata el trabajador, de cómo ¡tú! tienes que |
| | 45 | tratar al trabajador, y todo eso, el chamaco esta así, mira, quietecito o |
| | 46 | que le platicas una experiencia, todas esas técnicas o que hay técnicas |
| *Experiencia | 47 | para poder este... elevar o alcanzar puestos por ejemplo: a un jefe |
| | 48 | hacértele indispensable, son planes son a largo plazo ¿no? |
| | 49 | inversiones pues... tú te le haces indispensable de lo que el necesita, |
| | 50 | ¡no la barba! ¿Si?... que siempre estén atento a hacer las cosas antes |
| | 51 | de que el las haga y cuando necesiten a alguien, ¡lógico! se va a |
| | 52 | agarrar al más abusado, ni modos que se va agarrar al que se va a la |
| | 53 | media |
| | 54 | -Investigador. Pero, pero a poco ¿cree que en el tecnológico, el único |
| | 55 | problema son los maestros... |
| | 56 | -Catedrático. Bueno yo creo que,... |
| | 57 | -Investigador. O algún otro actor? |
| *Percepción del alumno | 58 | -Catedrático. Es que ya viene todo de abajo ¡fíjate!, el alumno |
| | 59 | también, no pero el alumno también puede venir malo..., pero si el |
| | 60 | maestro no... o los directivos no, yo digo que esta duro el caso, por |
| | 61 | que mira ... |
| | 62 | -Investigador. Como que todo ¿no? |
| *Poder, control | 63 | -Catedrático. Porque si la dirección no tiene... no pone reglas y no las |
| *Compromiso | 64 | cumple, si protege al maestro, si protege al alumno, porque hay un |
| | 65 | sindicato y hay un... yo creo que por ahí van los tiros de esta gente de |
| | 66 | eliminar los sindicatos, para poder tener más... más poder sobre... |
| | 67 | -Investigador. Regresar a lo mejor a una escuela autoritaria |
| | 68 | -Catedrático. ¡Autoritaria ¡sí! |
| | 69 | -Investigador. ¡Como antes! |
| *Poder, control | 70 | -Catedrático. Donde se diga y se haga lo que... porque aquí no, no... |
| Intereses | 71 | ¿a poco la mayoría cumplimos con los programas? ¡Ni cumplimos! o |
| económicos | 72 | sea... |
| | 73 | -Investigador. Pero... ¿porque no cumplimos por autoridad o por |
| | 74 | conciencia o por creencias o que será? |
| *Indiferencia, confort | 75 | -Catedrático. Pues yo creo que porque no hay una este... un... algo |
| | 76 | que te obligue a... este... como por ejemplo: que si te descuentan los |
| | 77 | billetes... |
| *Percepción directiva | 78 | -Investigador. A ok! |
| | 79 | -Catedrático. y no cumplas... hay te pega... y aquí no, no pasa nada |
| | 80 | y ahí es como nos van formando la joroba... y eso, pero te cargan |
| | 81 | cabr... porque ejemplo los... yo digo que los que están en puestos |
| | 82 | administrativos se tienen que aventar duro..., a nosotros por ejemplo: |
| | 83 | ahí en esa coordinación como pierde uno tiempo, no puedes porque |
| *Comparación | 84 | tienes que hacer. |
| | 85 | -Catedrático. El maestro V... si la mueve aunque tiene sus... malas... |

| | | |
|------------------------------------|-----|---|
| | 86 | -Investigador. formas |
| | 87 | -Catedrático. Hábitos, ¿no?, pero si, si aprende el chamaco, si sabe |
| | 88 | pues., y este... el maestro H, bueno pues sí, pero, también a veces |
| *Modificación de conducta | 89 | hay que ser un poco también más humano y ahí es donde entra la otra |
| | 90 | parte |
| | 91 | -Investigador. Lo hace demasiado estricto ¿no? |
| *Bajo optimismo | 92 | -Catedrático. Tu puedes hacer a un alumno malo o puedes volverlo |
| | 93 | bueno, como hacen los cubanos ¿no? |
| | 94 | -Investigador. ¿Y se podrá cambiar a esa gente? |
| *Desmotivación | 95 | -Catedrático. Pues... yo creo que ni con cursos, ni nada de eso... |
| | 96 | -Investigador. ok |
| | 97 | -Catedrático. Porque ya han recibido muchos, por ejemplo: ¿no fuiste |
| | 98 | cuando vino la doctora esa de cuba? |
| | 99 | -Investigador. Si, la que vino... |
| *Capacitación | 100 | -Catedrático. Como trabajan ellos... |
| | 101 | -Investigador. Si, Diferente ¿no? |
| | 102 | -Catedrático. a, b, c, y yo hago que c, se vuelva b que se a |
| | 103 | -Investigador. Y no se acuerda ¿cómo era o como utilizaban? |
| *Evaluación diagnóstica | 104 | convencimiento o ¿que era? |
| *Percepción despectiva | 105 | -Catedrático. ¡No! ellos eligen, o sea tú tienes un grupo así, de |
| | 106 | diferentes, entonces por eso los exámenes de diagnóstico eran, |
| | 107 | -Investigador. ¡Ah! lo ubicaban |
| | 108 | -Catedrático. ¡Ándale! y empiezas a ubicar quien es más bru..o que |
| | 109 | otro y quien es menos bru..o, y ya a uno le pones a y al otro b y el otro |
| | 110 | c, entonces la meta es hacer que se c se vuelva como a... |
| | 111 | -Investigador. Y en función de eso elige al maestro... |
| | 112 | -Catedrático. ¡no! como b, |
| | 113 | -Investigador. adecuado |
| | 114 | -Catedrático. ¡aja!, como b y luego o que todos queden ya a, ¿no? |
| *Desmotivación | 115 | -Investigador. Y ¿porque no se aplicaran esas técnicas acá? |
| | 116 | -Catedrático. Pues yo creo que es flojera de uno, también |
| | 117 | -Investigador. No, pero... desde el área administrativa porque... para |
| | 118 | seleccionar |
| | 119 | -Catedrático. ¿Para seleccionar los maestros? |
| | 120 | -Investigador. ¡No! y alumnos ¿no?, no hacer un plan de ese tipo |
| *Percepción errónea | 121 | -Catedrático. Ándale |
| | 122 | -Investigador. Pero ¿qué será lo que estaría faltando a nosotros? o |
| | 123 | ¿será parte de nuestra forma de ser como mexicanos? o... |
| | 124 | -Catedrático. Yo creo que también es eso |
| | 125 | -Investigador. O como decía usted... las ¿qué?, las que va hacer |
| | 126 | -Catedrático. Las percepciones... |
| *Comunicación eficiente y personal | 127 | -Investigador. Las percepciones |
| | 128 | -Catedrático. Erróneas |
| | 129 | -Investigador. ¿Erróneas? |
| | 130 | -Catedrático. Pero es que si el chamaco no trae el hábito de estudio |
| | 131 | eh! Yo ahí me he dado cuenta en esa... como hay chamacos que... |
| | 132 | pero necesitas hablarle, fíjate también, pero no, no... |
| | 133 | -Investigador. Cambiar su... |
| | 134 | -Catedrático. No mentándole la madre... |
| | 135 | -Investigador. Cambiar su... manera de pensar,... |
| | 136 | -Catedrático. ¡Si! |
| *Miedo al docente | 137 | -Investigador. de las cosas |
| | 138 | -Catedrático. Este hacer les conciencia de que... de lo que les espera, |
| | 139 | hacerles conciencia del... del sacrificio que están haciendo sus padres |
| | 140 | o sea como que la parte humana, este... es la que se va quedando |
| | 141 | atrás, y entonces el chamaco va con miedo, ¿porque le tienen que |

| | | |
|------------------------------------|------------------|---|
| *Mentalidad | 142 | tener pavor al maestro H. o al otro?, ¿porque? si al contrario por |
| | 143 | ejemplo: el maestro R. da clases un... un maestrado y te enseña bien, |
| | 144 | y les pasan... casi la mayoría ¿Por qué?, entonces también está mal |
| | 145 | el maestro ¿porque? Que, que quiere chingar nada más se va con la |
| | 146 | mentalidad de chingar dice: yo me los chi....o. |
| | 147 | -Investigador. Es todavía una escuela antigua ¿no?, tradicional... |
| | 148 | tradicionalista |
| | 149 | -Catedrático. Ok ya si el chamaco... |
| | 150 | -Investigador. De plano |
| | 151 | -Catedrático. De a tiro de tiro, pues que se chi..ue, pero que aprenda |
| *Cambio de mentalidad y de actitud | 152 | pero... pero, si así ya como la gallina y todo eso... que llevan esa |
| | 153 | pin..he mentalidad, y aparte les hablan mal, ¿no? o sea les dicen feo |
| | 154 | a los chamacos eso no está bien, les bajas... y si de por sí, tienen su |
| | 155 | autoestima baja... lo vuelves más jodi..o... |
| | 156 | -Investigador. Si |
| *Miedo al docente | 157 | -Catedrático. El chamaco ya le tiene pavor, y ¡nombre es que es con |
| | 158 | el maestro H.!, y digo ¿con quién? No ¿quién va a dar la materia?, |
| | 159 | pos... y yo lo que les digo que quieres la materia o al maestro |
| | 160 | -Investigador. Ahora también, todos los maestros dan la misma |
| | 161 | materia... y que pasa con... ¿Que siente usted cuando le cambian una |
| | 162 | materia? |
| | 163 | -Catedrático. No pues, ¡en una bronca! pues no... no puedes este... |
| | 164 | no das lo mismo, como crees y te sientes inseguro |
| | 165 | -Investigador. Inseguro ¿no? |
| | 166 | -Catedrático. Inseguro cabr... porque vas a un pin..e problema, |
| *Inseguridad, conformismo | 167 | aunque lo estudiaste como quiera está ahí... |
| | 168 | -Investigador. O lo mueven de área, ¿no? |
| | 169 | -Catedrático. O te mueven de área, digo yo creo que si..., fijate que |
| | 170 | si... |
| | 171 | -Investigador. Primero usted, cuando estaba de jefe de la |
| | 172 | |
| | 173 | -Catedrático. ¡Aja! en la |
| | 174 | -Investigador. Ahí estuvo nada mas ¿no?, o lo movieron |
| | 175 | -Catedrático. Si ahí na... mas |
| | 176 | -Investigador. Pero ahora del cambio, del cambio a coordinador |
| *Percepción directiva | 177 | ¿siente la diferencia? |
| | 178 | -Catedrático. Si, si hay diferencia, acá hay más chamba allá no había |
| | 179 | chamba casi, bueno, si había chamba eh... si le echas los kilos a lo |
| | 180 | que hay que hacer, si había chamba ahí eh, bastante chamba |
| | 181 | también... |
| | 182 | -Investigador. Y también había mucho de donde sacar, ¿no? |
| | 183 | -Catedrático. Si |
| | 184 | -Investigador. Por ejemplo, nunca... nunca se ha hecho una |
| | 185 | propuesta de... traer una...lo que usted en su momento creo que |
| | 186 | quería... |
| *Recursos materiales | 187 | -Catedrático. Si, si |
| | 188 | -Investigador. traer una feria de libros |
| | 189 | -Catedrático. Aja una feria de libros, pero eso cuesta también las |
| | 190 | editoriales piden que se les compre algo no? |
| | 191 | -Investigador. Pero que no se las proyectaban a los... |
| | 192 | -Catedrático. Aquí la gente... |
| | 193 | -Investigador. Subdirectores |
| | 194 | -Catedrático. ¿Sabes, que aquí la gente hace?... no el ingeniero F... |
| | 195 | si me pidió un proyecto una vez |
| | 196 | -Investigador. Pero... ¿porque no se dio?, ¿qué le decían que no |
| 197 | había dinero?... | |

| | | |
|--|--|--|
| *Ingresases económicos | 198 | -Catedrático. Trajimos una vez, trajimos, pero es que... no vez que |
| | 199 | los proveedores vienen por lana... |
| *Percepción al docente | 200 | -Investigador. Si, que salga, ¿no? |
| | 201 | -Catedrático. Que les salga algo, ¿no?... y aquí los pin..es maestros |
| | 202 | son muy pichicateros, todo quieren... |
| | 203 | -Investigador. Hasta eso, ¿no? |
| | 204 | -Catedrático. Todo quieren que le regalen cabr..., todo quieren que le |
| | 205 | regalen, todo, quieren fácil |
| *Intereses económicos | 206 | -Investigador. No quieren |
| | 207 | -Catedrático. Entonces ahí es donde está el problema, por eso no les |
| | 208 | conviene a ellos o bien yo le aseguro compran una buena cantidad de |
| | 209 | buena de libros, porque yo si le compre cómo ¿?????? mil pesos en |
| | 210 | libros a una... |
| | 211 | -Investigador. A una... |
| | 212 | -Catedrático. En una ocasión y el ingeniero F... si me lo autorizo. |
| | 213 | -Investigador. Seguiremos siendo otra escuela más de la región? |
| | 214 | -Catedrático. ¡Noo! yo digo que es la máxima, por el tiempo pero... yo |
| | 215 | sino, no o sea y si han, han este... si han sobre salido los chavos del |
| *Buen nivel condicionado por el tiempo | 216 | tec, o sea yo creo que no los dejamos tan pe..jos, así de a tiro de a |
| | 217 | tiro. |
| | 218 | -Investigador. No, ¡exacto! |
| | 219 | -Catedrático. o sea porque si se defienden, bueno porque nosotros |
| | 220 | por ejemplo: que salimos nos defendimos pues |
| | 221 | -Investigador. ¡Claro! |
| | 222 | -Catedrático. Somos muestra de que no... de que lo que aprendimos |
| | 223 | no... |
| | 224 | -Investigador. mmmm |
| | 225 | -Catedrático. O bien lo que se aprende no es lo que influye en que tú |
| | 226 | seas, podemos comprobar en que seas un cabr... eh,... |
| | 227 | -Investigador. Así es |
| | 228 | -Catedrático. Puedes ser un burro en matemáticas lo que sea, pero tú |
| | 229 | puedes a hacerla, porque tú eres más... yo aprendí refrigeración |
| 230 | porque yo me pague y yo me fui a aprender fuera no porque me | |
| 231 | enseñaron ahí... | |
| *Valorización individual | 232 | -Investigador. En el tec |
| | 233 | -Catedrático. En el tec, o electricidad |
| | 234 | -Investigador. Se especializo ¿no? |
| | 235 | -Catedrático. ¡sí!, pero es que ya depende de ti y como ahí |
| | 236 | preguntaban unos chamacos ahí |
| | 237 | -Investigador. Y ¿afectara ahorita... sino tiene que afectar, de alguna |
| | 238 | manera las... todas esas universidades que hay? |
| | 239 | -Catedrático. Si, si tienen que afectar |
| | 240 | -Investigador. Y ¿porque no nos daremos cuenta?, oh pareciera que |
| | 241 | no nos queremos dar cuenta como ahorita en la presentación haber |
| 242 | como..... | |
| *Capacitación | 243 | -Catedrático. Es que desde ahí empieza, si el director fuera un |
| | 244 | hombre más... moderno más eh... |
| | 245 | -Investigador. Forma de pensar |
| | 246 | -Catedrático. Mas mercadotécnico, más mercadotécnico, ¡a su |
| 247 | ma...re! vamos a echar la casa por la ventana, un pinche estrado ahí | |
| 248 | ¡chin..n!, a ver banda de guerra, ahí pónganse, ahí a tocarse ¡haber | |
| *Percepción sobre el director | 249 | que ching...do tocan! o dos edecanes ahí ¡bonitas! y regalen esto que |
| | 250 | sea caro y hagan este show ahí, la cosa es atraer... |
| | 251 | -Investigador. Y las carreras: |
| *Modernidad de pensamientos | 252 | -Catedrático. Y las carreras ¡pongan ahí sus meros gallos! y unos |
| | 253 | experimentos haber que ching...dos inventan, pero ustedes... hagan |

| | | |
|----------------------------------|-----|---|
| *Mentalidad | 254 | que la gente entre. Así esta... lo que te motive ¡jala!... pero ahí mira... |
| | 255 | ahí a los ching...zos, que van a quererse chi...ar... traen comida... |
| | 256 | -Investigador. Llegaron tarde... |
| | 257 | -Catedrático. En lo que se reparten los viáticos, llegan tarde... |
| | 258 | -Investigador. Se van temprano |
| | 259 | -Catedrático. Se van temprano |
| | 260 | -Investigador. Si, |
| | 261 | -Catedrático. Pareciera que estamos en el tec; si!, no... yo creo que... |
| | 262 | Investigador. Fíjese que de... hace tiempo me decían y siempre me |
| | 263 | decían así, dicen... cuando entre...no mas no te absorba el sistema |
| *Intereses individuales | 264 | ¿no?... |
| | 265 | -Catedrático. ¡Aja! |
| *Falta de compromiso | 266 | -Investigador. Y yo nunca había entendido eso de que te absorbiera |
| | 267 | el sistema y me imagino a que se refieren a que lo absorbe la forma |
| | 268 | de trabajar del tec a uno, ¿no? o sea la rutina |
| *Mentalidad | 269 | -Catedrático. No pues te vas en la misma... te involucras... te vas en |
| | 270 | el mismo... |
| | 271 | -Investigador. Pero no una rutina de trabajo que dijeras tu: ¡ah está |
| | 272 | creciendo!, y no al revés, |
| | 272 | -Catedrático. Si te vas estancando |
| | 273 | Investigador. ¿Por la dinámica? |
| | 274 | -Catedrático. Es que te deprime también, ver maestros así, de verdad |
| | 275 | por ejemplo: tu vez a ese Maestro D. ¿si sabe es cabrón que no |
| | 276 | enseña bien? o como... o sea desde su vestimenta pues... |
| | 277 | -Investigador. Si ya da una apariencia... |
| *Conformismo, rutina | 278 | -Catedrático. Que sea un maestro que viene bien elegante... ¿no? |
| | 280 | como perdigón; a veces hasta el mismo Maestro A. se descuida ya vez |
| | 290 | como... el chin...do pantalón de mezclilla, barbones... |
| *Estancamiento | 291 | -Investigador. ¡Ha de ser como yo! |
| *Desmotivación | 292 | -Catedrático. ¡Ta bien que es científico! ¿no?... |
| | 293 | -Investigador. Jajajajaj... |
| | 294 | -Catedrático. ¡No!, pueden ser científicos todos locos ¿no? puede ser |
| *Mentalidad | 295 | ¿no? |
| | 296 | -Investigador. No pero ponga usted a lo mejor no tanto, pero decía |
| | 297 | usted de ese maestro |
| | 298 | -Catedrático. Ándale y a lo mejor su forma de dar clases... dicta ¿no? |
| | 299 | -Investigador. O sea llega así y todavía se pone a dictar toda... la |
| | 300 | sesión |
| | 301 | -Catedrático. Ese tipo de maestros por ejemplo: como nos pega, |
| | 302 | Maestro Ch., yo no sé, ¿cómo sea el Maestro Ch.? Creo que el |
| | 303 | Maestro Ch. |
| | 304 | -Investigador. Pero ¿porque no cambiaran? |
| *Didáctica | 305 | -Catedrático. Pero no, no... ahí es donde está el rollo. |
| | 306 | -Investigador. ¿Qué será? |
| | 307 | -Catedrático. Pues estamos pensando nomas en el pin...he dinero, |
| | 308 | como ahorita si nos movemos pá la beca. |
| | 309 | -Investigador. Ahorita en el tec... |
| | 310 | -Catedrático. Todo el mundo anda corriendo...ahorita están todos... |
| | 311 | y no hay clases y hay si no... pasa nada, dejan todo lo que están |
| | 312 | haciendo por la beca eh... hasta el mismo Maestro K. ahí tiene su |
| | 313 | chin...do paquete ya de... entonces... |
| | 314 | -Investigador. Pero nadie se quiso venir como nosotros acá |
| *Afectación al proceso educativo | 315 | -Catedrático. Nadie... pues si buscaron a los más pend...jos, ¿no? |
| | 316 | -Ambos. Jajajajaj |
| | 318 | |
| | 319 | |

| | | |
|----------------------------------|-----|---|
| *Intereses económicos personales | 320 | - Catedrático. Sí que vaya este cabr... toda la bola de viejas esas de la coordinación se juntaron ahí y no quisieron, y ya me estaban esperando a mi |
| | 321 | |
| | 322 | |
| *Falta de compromiso | 323 | - Investigador. Porque van a entrar a la beca y es un día perdido para... |
| | 324 | |
| | 325 | - Catedrático. Pues si un día perdido... el otro pend.... que lo pierda |
| | 326 | - Investigador. Perdido desde el punto de vista de ellos |
| | 327 | - Catedrático. Si |
| | 328 | - Investigador. Porque si lo supiéramos aprovechar este día sería, tan valioso como para darnos una posibilidad de empleo posteriormente es decir: captar alumnos ¿no? |
| | 329 | |
| | 330 | |
| | 331 | - Catedrático. Claro pues si |
| | 332 | - Investigador. O se si lo vemos desde ese... pero la manera de pensar es la... entonces que será lo que falta en el tec... cambio... de mentalidad |
| | 333 | |
| | 334 | |
| | 335 | - Catedrático. La mentalidad, es que no le hemos atorado a esta honda bien, yo no..., yo creo que no, nadie... |
| | 336 | |
| | 337 | - Investigador. Pero los demás |
| | 338 | - Catedrático. ¡Si! los demás ¡sí! |
| | 339 | - Investigador. Tenemos a la Universidad,... tenemos a las otras universidades que...entraron fuertes |
| | 340 | |
| | 341 | - Catedrático. Pero yo ya...fíjate hay una que... yo creo que si puede... podría ser, por ejemplo: si a mí me pusieran nada más... lo que pasa es que es también el pin..he sistema, pues no te pueden poner por ejemplo: una materia nada más aire acondicionado ¿verdad? O tu que eres de electrónica, pura electrónica que sea especialista el cabr... que... |
| *Mentalidad | 342 | |
| | 343 | |
| | 344 | |
| | 345 | |
| | 346 | |
| | 347 | - Investigador. También... |
| | 348 | - Catedrático. Capacitación... ¿creo que sí? Capacitación pero ¡específica! en las materias. |
| | 349 | |
| | 350 | - Investigador. Pero ¡se dan los cursos!... por ejemplo estos que dan y los maestros no asisten... |
| | 351 | |
| | 352 | - Catedrático. ¡Ese es otro ped...! |
| | 352 | - Ambos. Jajajaja |
| *Planeación de trabajo | 353 | - Investigador. Porque luego se dan cursos y traen gente buena... |
| *carga de trabajo | 354 | - Catedrático. Es el sistema cabr... porque yo dije al... yo le dije una vez al director es el sistema, cuando me corrieron, yo le dije: dígame ¿cuál es la razón por la que? |
| | 355 | |
| | 356 | |
| | 357 | - Investigador. Me quitaron?. |
| *Capacitación | 358 | - Catedrático. Porque ¡yo quiero saber!... ¡yo quiero aprender! pues no..., no es en balde. Yo llegue ahí... parece que no se hace nada pero... pero había un sistema primero, que no funcionaba en la biblioteca, acomodamos el sistema a cómo deben de funcionar todas las bibliotecas estandarizamos son dieciséis mil libros, dieciocho mil libros... |
| | 359 | |
| | 360 | |
| | 361 | |
| | 362 | |
| | 363 | |
| | 634 | - Investigador. ¡Y funciona! |
| | 365 | - Catedrático. Que tuvimos que volver a empe... a, a... |
| *Resentimiento | 366 | - Investigador. Capturar |
| | 367 | - Catedrático. Capturar y a etiquetar e implementar un sistema... |
| | 368 | - Investigador. ¡Y funciona! |
| | 369 | - Catedrático. Y los trabajadores ahí están, cuando llego lo administración la primera esa... encontraron al puro tiro... todo bien, porque yo... yo investigue allá a donde iba a los... me dijeron que tenían que estar por... por áreas |
| | 370 | |
| | 371 | |
| | 372 | |
| | 373 | - Investigador. De esa forma ¿no? |
| | 374 | - Catedrático. Y así fue como lo hicimos. |

| | | | |
|------------------------|----|-----|---|
| *Mejoras sistema | al | 375 | -Investigador. Y le pagaron... |
| | | 376 | -Catedrático. Y... y mira... |
| | | 377 | -Investigador. Quitándolo |
| | | 378 | -Catedrático. Quitándome, entonces como le convenía al... |
| | | 379 | Maestro... al... Maestro P. andaba ahí pidiendo, es de la... del grupo |
| | | 380 | de la Directiva N. por eso lo metieron y a mí lo bueno es que ya me |
| | | 381 | habían dado las cuarenta, ¿no? cuando se armó el jেলنگ que yo le |
| | | 382 | fui a decir al director me dice: ¿no te dijo la Directiva N.? No, ¡no yo no |
| | | 383 | sé! Diga me ¿cuál es la razón?, no me digo en sí, me dijo; que el |
| | | 384 | sindicato o algo así... |
| | | 385 | -Investigador. ¿? |
| | | 386 | -Catedrático. Y que le voy a decir, al del sindicato y cuando hable con |
| | | 387 | el del sindicato, les extraño y dice: bueno mira nosotros este... vamos |
| | | 388 | a... te voy a tener en cuenta todavía... me echo el rollo... ¿no? |
| | | 389 | -Investigador. Si |
| | | 390 | -Catedrático. Y este y ya bueno este... pero luego los de la biblioteca |
| | | 391 | como nos llevábamos bien o sea el T... es el que siempre anda de |
| | | 392 | chin...e y chin...e a todo el mundo ¿no?, supieron y me preguntaron: |
| | | 393 | ¿porque me habían?... y le digo: pues yo no se... algo dijo el |
| | | 394 | sindicato... ah que supieron que el del sindicato y van y se quejan con |
| *Conflicto intereses | de | 395 | la gallina, dijeron: que porq... |
| | | 396 | -Investigador. Lo habían quitado |
| | | 397 | -Catedrático. ¡Nombre! igual la chingad... de... que es bien |
| *Poder | | 398 | escandalosa... |
| | | 399 | -Investigador. Hablo con el director... |
| | | 400 | -Catedrático. Quería hablar con el director y hablar con ella... la |
| | | 401 | Directiva N.... ya luego me hablo la Directiva N. oiga, fíjese que viene |
| | | 402 | aquí gritando esa gente por eso yo le dije, pues es que usted me dijo: |
| *Resignación | | 403 | que había sido por algo sindical... le digo: ¡yo no sé!, yo por eso les |
| | | 404 | dije... no mire es que la verdad no... pues yo no le quería decir... pues |
| *Discurso | | 405 | es que como nos llevamos... nos estimamos... pues yo... me dio pena |
| | | 406 | decirle este... pues para darle la oportunidad a... al otro señor, pues |
| | | 407 | eso, me hubieras dicho... yo... yo me espero, yo ni siquiera hubiera |
| | | 408 | haber dicho nada... pero... pero me sacas así... pues yo no sé... |
| | | 409 | -Investigador. Y ¿qué sintió en el momento, cuando le dijeron que lo |
| *Mito colectivo | | 410 | quitaban? |
| | | 411 | -Catedrático. No pues me... ¡sí!, sientes feo ¿no? que ching... ¿Por |
| | | 412 | qué? digo... díganme... |
| | | 413 | -Investigador. Y más cuando trabaja uno... o piensa que trabaja |
| *Conflicto | | 414 | uno... |
| | | 415 | -Catedrático. ¡Si! que según tú, estás haciendo... porque yo le dije al |
| | | 416 | director yo... de lo que yo... todo lo que se hace aquí, como entregar |
| | | 417 | que el PID que el POC que la poc esa.... ma... de los primeros es |
| | | 418 | más... yo se lo hacía al chig... del maestro Pi. |
| *Desmotivación | | 419 | -Investigador. Si ve que hasta le decíamos... este... va muy rápido |
| | | 420 | usted... |
| | | 421 | -Catedrático. ¡Aja!... siempre... siempre... |
| | | 422 | -Investigador. Luego lo burlábamos ¿no? |
| | | 423 | -Catedrático. Ahora ¡dígame la razón!, de que a lo mejor en sus horas |
| | | 424 | se salía... iba a ver a Pri..... ahí lo veían, ahí de osci... si es eso? |
| *Falta de conocimiento | de | 425 | pues eso es sistemático le digo... porque... |
| | | 426 | -Investigador. No pues es una forma de trabajo. |
| | | 427 | -Catedrático. Porque yo es... es el sistema digo porque... no es el |
| | | 428 | único que hace eso. |
| | | 429 | |

| | | |
|-----------------|-----|---|
| *Compromiso | 430 | -Investigador. ¡Claro! no y a lo mejor es una forma en que usted, eh... otorgaba esa facilidad, ¡pero! sabía que él, tenía que responderle en otra forma, ¿no? -Catedrático. Y si trabajaban y le digo: y de... un fulano que... faltaba mucho y ¿cómo lo detengo? yo ya le metí reporte le digo: ¡ahí está! en recursos humanos no le hacen nada... yo no tengo la culpa. ¡Dígame! una razón... -Investigador. Y no le quiso decir... -Catedrático. No, no, no me dijo. Y ya. ¡Ching... su xxxxx ¡ -Investigador. mmmmm -Catedrático. Si... -Investigador. Bueno maestro le agradezco su entrevista y en fechas posteriores le informare de los resultados de este trabajo de investigación, ¡en verdad muchas gracias! |
| | 431 | |
| | 432 | |
| *Mito colectivo | 433 | |
| | 434 | |
| | 435 | |
| | 436 | |
| | 437 | |
| *Desobediencia | 438 | |
| *Poder | | |

La información que se presenta a continuación, es una entrevista que se pretendía tomar en una reunión de academia del Instituto Tecnológico de Tuxtepec y que en el proceso de iniciar dicha actividad, se suscitó una discusión entre dos maestros, cabe mencionar que uno de ellos es directivo asignado al departamento de Recurso Humano, dicha discusión fue por la implementación de nuevas disposiciones establecidas para el control de asistencia mediante un reloj checador digital o por huella dactilar que ha causado algunas inconsistencia y preocupaciones por parte de personal que trabaja en el Instituto.

Entrevista Abierta

Informante: Catedrático Caso 6

| Categorización | No. Línea | Texto |
|---|-----------|---|
| *Realidad, percepción *Amenaza *Poder grupal *Conflicto de intereses *Poder | 1 | -Catedrático. Ay veces... piensan que los escogemos por sistema o que llevamos la contra por sistema y yo creo que: "tenemos que ser muy conscientes de la realidad que vivimos en la institución" y no quieren ver la realidad de lo que vive la institución pues... adelante se la va a cobrar la vida. Todas las instituciones hoy viven una crisis y no la viven por la institución por si mismas sino por quienes mandan en la institución, sea hecho de las instituciones, presas de unas cuantas gentes y esto hace que... no caminen como deberían caminar y desgraciadamente siempre sea operado, en nuestro sistema, anteponer el interés personal por encima del interés general y eso ha... nos ha llevado a debate, aquí la.. la exhortación va para todos, pero muy en particular para la mesa de dirección, ¿quieren poner orden? ¡excelente! yo creo que solo aquellos, que están aquí por sobrevivir se |
| | 2 | |
| | 3 | |
| | 4 | |
| | 5 | |
| | 6 | |
| | 7 | |
| | 8 | |
| | 9 | |
| | 10 | |
| | 11 | |
| | 12 | |
| | 13 | |

| | | |
|-----------------|----|--|
| *Comparación | 14 | opondrán, pero quienes estamos aquí por vivir, estaremos totalmente |
| | 15 | de acuerdo, en que se ponga orden, pero yo coincido en que debería |
| *Control | 16 | de cerrar el reloj, porque, desgraciadamente no en esta institución en |
| | 17 | ¡todas! y en todos los niveles, el gran problema es, el interés personal |
| | 16 | quien mira alrededor siempre ve un círculo, que hace que esa, ese |
| | 19 | pequeño porque además ni es tan grande deteriore las instituciones, |
| | 20 | entonces, si este sistema va operar, y la petición es: que sea parejo |
| *Conflicto de | 21 | para todos, ¡bienvenido! porque si va a operar, solo para determinadas |
| intereses | 22 | situaciones creo que, por si solo el sistema va a desaparecer y lo voy |
| | 23 | a decir con mucho respeto: |
| | 24 | Si no tenemos la capacidad de visualizar, exactamente ¿dónde |
| | 25 | estamos parados dentro de la institución?, ese sistema no tiene figura, |
| *Conflicto de | 26 | porque el interés personal es más grande que el interés general, hasta |
| intereses | 27 | ahí la dejo. |
| | 28 | -Directivo_RH. Bueno, yo no más quisiera comentar algo: este.. en el |
| *Control | 29 | artículo 36 del mismo reglamento que estamos viendo ahí, dice que, |
| | 30 | para la comprobación de la asistencia y tiempos de entrada y salida, |
| | 31 | el instituto tecnológico exigirá al trabajador; que firme relaciones, |
| | 32 | marque tarjetas o relojes especiales, para que se pueda garantizar, |
| | 33 | bueno, nosotros platicando ahí en la ciudad de México, básicamente |
| | 34 | por el nuevo reloj checador, nos dijeron: independientemente, de lo |
| *Poder, control | 35 | que la base trabajadora sienta, se van hacer las adecuaciones |
| | 36 | pertinentes, pero también aquí de hecho, dicen que la institución |
| | 36 | puede poner este o puede otro cualquier otro que sea. |
| | 37 | ¿Qué sucedió por ejemplo: cuando nosotros estábamos cobrando |
| | 38 | antes en efectivo?, nos llegaban y nos daban nuestro sobrecito y ahí |
| *Rechazo al | 39 | venia nuestro efectivo, vinieron muchos cambios y dijeron: ¡ya no! |
| cambio | 40 | porque ahora te vamos a pagar en cheque, pero roban el dinero, |
| | 41 | cobramos en cheque, de ahí dijeron ¡ya no!, ¡en cheque ya no! ahora |
| | 44 | necesitamos una tarjetita, para que se lo depositemos en el banco, |
| | 45 | entonces básicamente pues, todos esos cambios que se han venido |
| | 46 | dando, en algunos casos vamos a decir es con la finalidad de mejorar, |
| | 47 | no de empeorar ¿porque?, porque ahorita nosotros vamos al cajero e |
| | 48 | inmediatamente disponemos de nuestro dinero, ok, también tiene |
| | 49 | algunas desventajas, ¿no? podemos reconocerlo. |
| | 50 | Pero también aquí, ¿qué es lo que se logró? bueno, que el sistema se |
| | 51 | adecuara, nosotros tenemos ahora, antes de nuestra hora de checada, |

| | | |
|-------------------------|----|---|
| *Control | 52 | veinte minutos, antes de la hora de checada y los diez minutos que ya |
| | 53 | teníamos hacen media hora, para que nosotros podamos checar |
| | 54 | nuestra entrada, entonces ya tenemos media hora, pero pudiera darse |
| | 55 | el caso que no llegáramos en esa media hora, tenemos todavía el resto |
| | 56 | para llegar como quien dice: a la media hora completa de la hora de |
| | 57 | haber entrado para que tengamos el retardo, entonces “como quien |
| | 58 | dice” estamos teniendo casi los cincuenta minutos para poder registrar |
| | 59 | nuestra entrada, entonces creo que por ahí es un... un margen o un |
| | 60 | este... pequeño, vamos a decir espacio que se dio de tal manera que |
| | 61 | el reloj pues, a lo mejor más adelante el programa diga otra cosa, no |
| | 62 | lo sabemos porque apenas se va a poner en marcha, a la salida que |
| *Discurso | 63 | nos dice: yo debo checar a las tres de la tarde, bueno ya no hay ningún |
| | 64 | problema si checo después de: las tres de la tarde, hasta media hora |
| | 65 | después, entonces básicamente ya hay un espacio casi, de una hora |
| | 66 | y media, que tenemos, eso no es tan fácil, ¿porque?, porque las |
| | 67 | personas allá también decían: bueno es que nosotros queremos que |
| | 68 | se registre la entrada exactamente, pero para que registremos la |
| | 69 | entrada necesitaríamos por lo menos diez máquinas para que atienda |
| | 70 | a diez compañeros y los diez compañeros chequen a su hora, porque |
| | 71 | de ahí tienen que avanzar rápido porque el reloj no se detiene, |
| | 72 | entonces en esa dinámica que tuvimos allá, bueno se logran esos |
| | 73 | ajustes, ahora de aquí ¿verdad?, hemos estado recogiendo algunas |
| | 74 | opiniones y básicamente todo es válido, si alguien dice yo quiero que |
| | 75 | aquí mi horario por esta razón... pues se ampliara más el horario, pero |
| | 76 | obviamente el reloj pues, empezara a funcionar, ¿ok?. |
| | 77 | ¿No se? si ¿hay alguna pregunta, ahí? |
| | 78 | -Catedrático. Yo si ingeniero ¿usted no estuvo en la reunión de la |
| | 79 | comisión? |
| | 80 | -Directivo_RH. ¡Si! |
| *Falta de compromiso | 81 | -Catedrático. ¡Y ese no fue el acuerdo!, el acuerdo fue: que se |
| | 82 | consensara a la gente, que se recogiera la opinión, que se adecuara |
| | 83 | el reloj y después de las averiguaciones que se le pudieran hacer, |
| | 84 | entraría en vigor, ¡ese fue el acuerdo!, no ese que está diciendo |
| | 85 | usted,... |
| | 86 | -Directivo_RH. Bueno... |
| | 87 | -Catedrático. Usted hizo un acuerdo fuera del contexto del que se |
| | | decía acá... |

| | | |
|------------|-----|---|
| | 88 | -Directivo_RH. ¡No!, yo creo que no |
| | 89 | -Catedrático. ¿No fue? Digo, porque yo no lo vi en la reunión... |
| | 90 | -Directivo_RH. No, porque... |
| | 91 | -Catedrático. Sin embargo... |
| | 92 | -Directivo_RH. ¡Aja! |
| | 93 | -Catedrático. ¡eh... ese es, el acuerdo que hay al interior de la |
| | 94 | institución! |
| | 95 | -Directivo_RH. si, si ... si, pero bueno, en el momento en que usted |
| | 96 | está... |
| | 97 | -Catedrático. Ahora, dijo usted que ganamos cincuenta minutos |
| | 98 | -Directivo_RH. Si |
| | 99 | -Catedrático. Totalmente de acuerdo, |
| | 100 | -Directivo_RH. Bien... |
| | 101 | -Catedrático. Pero ¿cuánto vamos a ver en todo el proceso, cuanto |
| | 102 | podríamos perder en todo el proceso, administrativo?... de que |
| *Conflicto | 103 | titulación, ...de que el examen de inglés, ...de que..., pudiéramos estar |
| de | 104 | cuidando los pesos, ¡perdón! Los centavos y estar perdiendo el peso, |
| Intereses, | 105 | nada más por una... |
| económico | 106 | -Directivo_RH. No si, pero también como una reflexión ingeniero yo |
| | 107 | impuse lo de las tarjetas, si ahorita no estuviéramos cobrando con las |
| | 108 | tarjetas no tendríamos la ventaja de ir al cajero, ¿sí?, tendríamos que |
| *Reclamo | 109 | esperar hasta que llegue el efectivo y nos pagaran o tendríamos que |
| | 110 | esperar hasta que llegue el cheque y fuéramos al banco |
| | 111 | -Catedrático. Ok, yo estoy de acuerdo inge... en eso |
| | 112 | -Directivo_RH. Qué bueno |
| | 113 | -Catedrático. A lo que yo voy, es..., a las dos condiciones |
| | 114 | -Directivo_RH. ¿Sí? |
| | 115 | -Catedrático. ¡Sí! |
| | 116 | -Directivo_RH. ¿Sí? |
| | 117 | -Catedrático. O sea, son condiciones totalmente diferentes ¡acá! no |
| | 118 | es que nos estemos oponiendo a que no entre el sistema, ¡que lo |
| *Discurso | 119 | perfeccionen!, nada más, |
| | 120 | -Directivo_RH. Si |
| | 121 | -Catedrático. Ahora yo te voy a decir una cosa: por naturaleza, nada |
| | 122 | más humana, reaccionamos en donde creemos que hay cierto riesgo, |
| | 123 | es normal que se preocupen, todo el mundo lo hacemos |
| *Miedo | 124 | -Directivo_RH. No sí, pero que paso pues cuando... |

| | | |
|-------------------------|-----|--|
| *Conflicto de intereses | 125 | -Catedrático. ¿Qué pasa..., que pasa con lo del pago? |
| | 126 | -Directivo_RH. Si. |
| | 127 | -Catedrático. He inclusive todavía la última no, ahora tú tienes que |
| | 128 | ¿este?... cuidar tu talón de cheque, lo tienes que imprimir si lo quieres, |
| | 129 | dos días... |
| | 130 | -Directivo_RH. Y a veces más. |
| | 131 | -Catedrático. Y al final ese proceso en el SNTE, no nos pega. |
| | 132 | Muchedumbre. ¡Noo!, ¿cómo no? |
| | 133 | -Directivo_RH. ¡Nooo!, ¡por el momento no! |
| | 134 | -Catedrático. Aquí en este momento, aquí ya escuchamos y |
| | 135 | levantamos una serie de opiniones, de las posibles situaciones que se |
| | 136 | podieran dar. |
| | 137 | -Directivo_RH. Ok |
| *Desacuerdo | 138 | -Catedrático. Nada más. |
| | 139 | -Directivo_RH. Si pero yo no más te digo, termino ¿sí?, si en el |
| | 140 | proceso no lo implementamos tampoco sabremos ¿cuáles son las |
| | 141 | deficiencias? |
| | 142 | -Catedrático. ¡No si las sabemos!, desde antes... |
| *Discurso | 143 | - Directivo_RH. ¡Perame tantito inge!, nada más, ¡miren!, la verdad en |
| | 144 | primer lugar desde mi parte, de parte de recursos humanos, gracias |
| | 145 | por haber estado y este...lo que yo si les puedo decir como |
| | 146 | responsable del área de humanos: están las puertas abiertas para que |
| | 147 | de manera particular, ¡ay si, por favor, particular cualquier situación |
| | 148 | que se diera a suscitar... |

La siguiente presentación, es sobre una entrevista abierta que se hace a un administrativo en el proceso de promoción en un evento de oferta educativa en el cual se invita al Instituto tecnológico de Tuxtepec para poder promocionar sus carreras en la ciudad de Loma bonita Oaxaca.

Entrevista Abierta

Informante: Administrativa Caso 7

| Categorización | No. Línea | Texto |
|----------------|-----------|--|
| | 1 | -Investigador. Buenos días podemos empezar con la entrevista? |
| | 2 | -Administrativa. Sí claro |
| | 3 | |

| | | |
|----------------------------|----|---|
| | 4 | -Investigador. ¿Qué piensas de los alumnos, docentes, |
| | 5 | administrativos y directivos del instituto? |
| *Percepción administrativa | 6 | -Administrativa. Te hablare de lo que más se, en este caso, el pésimo |
| | 7 | servicio que dan algunos administrativos y directivos |
| | 8 | -Investigador. ¿Por qué piensas así? ¿Qué faltaría según tu |
| | 9 | percepción, tal vez concientización del servicio que dan? |
| *Poder, control | 10 | -Administrativa. Mmm no creo, más bien orden, disciplina, cámaras |
| | 11 | encada lugar jjj porque la gente ya...si, desde ahí... empezarían cosas |
| | 12 | nuevas, porque ya el personal diría ¡a la madr.....! ya hay cámaras |
| | 13 | ¿no? ni madres no hago esto... |
| | 14 | -Investigador. Y si de alguna manera... pudiéramos... por que la |
| | 15 | concientización no crees que pueda servir también en vez de... |
| *Desmotivación | 16 | -Administrativa. Pero... pero no porque ya estamos muy dados a la |
| | 17 | hueva , ya se ha descuidado... |
| *Mentalidad | | -Investigador. ¿Es muy difícil cambiar su forma de pensar? |
| | | -Administrativa. Pues sí, la verdad que sí, yo le digo o sea ahora los |
| | 16 | tramites te los especifican demasiado, ponen gente muy huevona para |
| | 19 | hacer trámites que necesitan agilidad. |
| | | -Investigador. ¿No hay una buena selección a lo mejor de personal? |
| *Capacitación | 20 | -Administrativa. ¡No!, y eso es lo que decía yo acá ¿no? por ejemplo: |
| | 21 | traer a lo mejor a una persona que pueda tener desenvolvimiento y |
| | 22 | que se le capacite , porque a veces eso es lo que sucede ¿no? yo por |
| *Experiencia | 23 | ejemplo: soy nueva aquí pero ya me toco ir a la expo feria... a la expo- |
| | 24 | orienta ayer en el parque Juárez... |
| | 25 | -Investigador. Es decir tú le das la información de las carreras, de |
| | 26 | todas?? |
| | 27 | -Administrativa. Pero yo antes de darle algo al chavo, me puse a leer |
| *Motivación | 28 | ¿qué es?... ¿qué ofrece? ¿Que ven? ¿Qué esto?... ¿Que el otro? y ya |
| | 29 | las edecanes ahí... y ya llegan ¿qué es? no pues este...venimos de la |
| *Información insuficiente | 30 | escuela fulana de... y ¿qué es lo que estudian? No pues estudiamos... |
| | 31 | pero ¿qué es lo que les llama la atención?... empiezo a platicar con |
| | 32 | ellos primero, ¿qué es lo que ellos quieren? ¿Qué es lo que ellos |
| | 33 | piensan? |
| | 34 | -Investigador. ¿O sea que a partir de eso tú le informas a los jóvenes |
| | 35 | prospectos a entrar al Tec? |
| *Intereses | 36 | -Administrativa. ¡aja! y ya digo mira: mira a ti te conviene: fijate... |
| | 36 | ¿qué estudias? de esta... porque mira... trae estas materias, ven |

| | | |
|----------------|--|---|
| *Comunicación | 37 38 39 40 | esto... hacen esto... hacen lo otro... aquí y allá... ya me pongo ahí a platicarles; más que enseñarles platico , oigan un tip... pues sí, es cierto, tiene razón... no pues si ¡muchas gracias!, o sea ya se van con una idea... |
| *Empatía | 41 44 45 46 | -Investigador. Pero eso, tú, lo aprendiste de...desde tu punto de vista, crees que eso necesitan mejor los alumnos, pero no te lo informaron -Administrativa. ¡No! porque yo me pongo en el lugar de ellos... -Investigador. ¡Exacto! |
| *Necesidad | 47 48 49 50 51 | -Administrativa. Y digo yo como alumna, a mí me gustaría que me explicaran bien... de que se trata la carrera que voy a elegir ¿no?... -Investigador. ¡Si! porque por ejemplo: ahorita le decía al Maestro T. digo este... nosotros venimos por nuestras áreas ¿no? pero me preguntaban de otras áreas y a lo mejor te puedo hablar pero no tengo los fundamentos suficientes para poderte motivar ¿no? digo, pero no, |
| *Desmotivación | 52 53 54 55 | nos dijeron nada si no al momento, así, como que nos avisaron ayer ¿no? -Administrativa. Te digo y así uno... o sea llegan ahí luego padres de familia... ¡padres humildes... humildes! |
| *Necesidad | 56 57 58 | -Investigador. ¡a pedir información! -Administrativa. A pedir información apenas y pueden hablar , ¿que se les ofrece? No pues que venimos porque mi hijo quiere... ah les digo ¿usted sabe leer? No, no se leer , bueno les voy a leer lo que dice, |
| *Comunicación | 59 60 61 62 63 64 65 | para que ustedes sepan que es lo que le va a decir a su hijo, ya me pongo a leerlos... y me pongo a esto... y les explico y esto y lo otro... mire aquí esta lo que más su hijo tiene que ver -Investigador. Esta difícil ¿no? imagínate el muchacho saber de alguien que no comprende... |
| *Comprensión | 66 67 68 69 70 71 72 73 | -Administrativa. No comprende -Investigador. Tomar la decisión por una carrera que a lo mejor, ni siquiera es... pero... -Administrativa. ¡Exactamente! Entonces, ya le digo: si necesita algo que... -Investigador. Que venga -Administrativa. venga el muchacho conmigo, yo lo oriento...y ya se va más o menos |
| *Resignación | 74 75 | -Investigador. Si |

| | | |
|-----------------------|-----|---|
| *Compromiso | 76 | -Administrativa. pero nos falta mucho realmente querer lo que |
| | 77 | hacemos |
| | 78 | -Investigador. Claro ¿no? hacerlo por servir. En el tec, hay muchas |
| *Pasión | 79 | personas que he visto... que no les apasiona lo que hacen, quizá |
| | 80 | porque fue una opción de trabajo, porque también es una comodidad |
| | 81 | ¿no? por lo mismo que hemos platicado... |
| *Intereses personales | 82 | -Administrativa. Trabajo de lunes a viernes, ¡te pagan!, tengo |
| | 83 | vacaciones... al año las veces que yo quiera... |
| | 84 | -Investigador. mmm... |
| | 85 | -Administrativa. Y me ha pasado que yo... yo cuando era estudiante: |
| *Añoranza | 86 | iba con mis compañeras y no o sea... pero ¡si están fácil! decía yo, |
| | 87 | no... ¡es que manita... es que tienes que venir... que no sé qué... |
| | 88 | tienes que regresar... y que tienes... que no sé qué y no sé, que |
| | 89 | cuanto... |
| | 90 | -Investigador. Y ¿cómo veías a los maestros? |
| *Percepción docente | 91 | -Administrativa. ¡Ay! Aburrido... hay algunos que de veras... yo si se |
| | 92 | los decía |
| *Desmotivación | 93 | -Investigador. Si porque: ¿ha de ser difícil como... meterlos en un |
| | 94 | contexto como compañeros no? y desp... |
| | 95 | -Administrativa. Como compañeros |
| | 96 | -Investigador. Y después... ya saber que... |
| | 97 | -Administrativa. Pero fíjate que yo siempre he sabido distinguir eso, |
| *Relación | 98 | bueno, ¿no sé si te has dado cuenta?... pero con la maestra R. por |
| | 99 | ejemplo: yo me llevo bien con ella, pero cuando me daba clases yo era |
| | 100 | su alumna, ¡maestra no le he entendido a esto!, ¡ay Administrativa S.! |
| | 101 | ya... pero de maestra... |
| | 102 | -Investigador. Si |
| | 103 | -Administrativa. Ya en el trabajo oiga lic... oiga esto... ya era |
| | 104 | diferente... con el Maestro T1. Igual o sea yo con el Maestro T1 me |
| | 105 | llevo de piquete de ombligo si tú quieres... |
| | 106 | -Investigador. Pero... |
| | 107 | -Administrativa. Pero, ya dentro de la escuela... |
| | 108 | -Investigador. Cada momento ¿no? |
| | 109 | -Administrativa. ¡Oiga licenciado! es que esto... es que lo otro... |
| *Miedo | 110 | -Administrativa. Yo decía a mi no me va ha cobrar le decía yo: como |
| | 111 | alumna no... no como crees yo no hago esas cosas... |
| | 112 | -Investigador. Si porque trataban? |

| | | |
|-----------------------|-----|--|
| | 113 | -Ambos. Jajajaj |
| | 114 | -Investigador. Por si las dudas ¿no? |
| | 115 | -Administrativa. Por si las dudas |
| *Capacitación | 116 | -Investigador. Pero eso ¿crees que se deba a que realmente no se sienten realmente competentes? o ¿porque cobraran? ¿Por la necesidad? porque hay maestro que tienen tiempo compl... |
| | 117 | |
| | 118 | |
| | 119 | -Administrativa. Yo creo que por la hueva de no calificar |
| *Desmotivación | 120 | -Investigador. De no... de no ejercer, no... no les apasiona ¿no? lo que hablábamos... |
| | 121 | |
| | 122 | -Administrativa. Como que ya se les perdió esa pasión después de... |
| | 123 | tantos años ya de estar dando... |
| *Cambio de mentalidad | 124 | -Investigador. Lo mismo... lo mismo |
| | 125 | -Administrativa. Lo mismo como no tienen un cambio de mentalidad, |
| | 126 | ... de por ejemplo: bueno ya este maestro lleva diez años dando la |
| | 127 | misma materia vamos a darle otra para que estudie para que se |
| | 128 | prepare... para que vea otras cosas... |
| | 129 | -Investigador. Pero si... a veces se la ofrecen y que dicen... |
| *Costumbre, rutina | 130 | -Administrativa. Porque ya se acostumbraron o sea ya nomás con los |
| | 131 | ojos cerrados hacen las cuentas y ya. |
| | 132 | -Investigador. Y como a veces se expresa: ¡a su el maestro tal...! |
| | 133 | ¿No? |
| *Soberbia | 134 | -Administrativa. Una chin...goner...el maestro pero es que ya lleva |
| | 135 | años diciendo que A por B es igual a B, claro que ya hasta, lo contrario, |
| | 136 | que ellos mismo tengan la misma una empatía de dar las clases con |
| | 137 | sudor, yo por ejemplo: cuando di clases, en..., allá con M..., al grupo |
| *Didáctica | 138 | que me toco darle, yo no les hacía exámenes casi o sea que yo les |
| | 139 | diera un examen para que contestaran no, yo les iba preguntando |
| | 140 | haber fulano: ¿cómo se hace esto y esto? y así como que chin... ay |
| | 141 | maestra y ¿porque así? Nomás... |
| | 142 | -Investigador. ¿Diste clases? |
| | 143 | -Administrativa. ¡Aja! |
| | 144 | -Investigador. No sabia |
| | 145 | -Administrativa. No, pues esto... es esto y lo otro... ok ya ¡sale! Ya |
| | 146 | ve estudiando... y así, o sea luego ellos mismos... haber ustedes |
| | 147 | mismos les decía haber ustedes háganme un examen... o sea ustedes |
| | 148 | pónganse las dudas que tienen... que tengan... o sea cuestionense |
| | 149 | ándale ya lo vamos a ir resolviendo y así. Como luego íbamos a |

| | | |
|-----------------------|-----|---|
| *Complejidad | 150 | prácticas, ahí también les calificaba yo, haber quiero que me hagan |
| | 151 | esto y esto, facilito..., pero cuando di a los de pedagogía a su madr... |
| | 152 | como sufría ahí eh |
| | 153 | -Investigador. Si porque ahí ya estabas confrontando con un sistema |
| | 154 | que a ellos les van enseñando no? |
| | 155 | -Administrativa. La verdad como sufrí ahí, ¡eh! e inclusive una de las |
| *Capacitación docente | 156 | chavas hasta me fue a reportar porque le dije: que el color de la |
| | 157 | cartulina que había utilizado era así como este... que no era apta ¿no? |
| | 158 | -Investigador. Si |
| | 159 | -Administrativa. Porque me puso una cartulina fluorescente con |
| | 160 | plumones fluorescente bajitos |
| *Percepción | 161 | -Investigador. ¡Aja! |
| | 162 | -Administrativa. Entonces no veía y le hice esa observación y me fue |
| | 163 | a reportar... |
| | 164 | -Investigador. Pero ¿qué te justifico o qué? |
| | 165 | -Administrativa. Nada más... |
| | 166 | -Investigador. Nada más porque tú le... |
| | 167 | -Administrativa. Porque le llame la atención y no fue llamada de |
| *Poder | 168 | atención, fue una observación porque hasta le dije: te voy hacer una |
| | 169 | observación, la cartulina que tu pusiste y los colores de la tinta que |
| | 170 | utilizaste no es apta para tu programa ¿sabes porque?... no ves a |
| | 171 | cierta distancia es que... pues porque no vez... hay que agarrarlos así |
| | 172 | con pincitas... en cambio hay otras que no... maestra que padre... que |
| | 173 | no sé qué ... que no sé cuánto... oiga como ve esto... como ve lo |
| | 174 | otro... que no sé cuánto.. |
| | 175 | -Investigador. ¿Lo puse bien?... |
| | 176 | -Administrativa. ¡Ándale! luego por el face me decían: oiga maestra |
| | 177 | ¿qué es lo que nos ayuda?, luego a una le di informática pero resulta |
| *Intereses personal | 178 | que esa materia ya la habían llevado y me la había dado Ma... para |
| | 179 | que la llevaran nada más... iba a sentarme... a pasar lista y ya... todos |
| | 180 | querían que les pusiera yo diez en esa materia, espera me están |
| | 181 | hablando del Tec,.....sabes me dicen que me vaya que los deje |
| | 182 | acá y que después viene por ustedes ok como ves, no te digo como |
| *Compromiso | 183 | estamos. Ni modos jjjjj |
| | 184 | -Investigador. Ok, no te preocupes, te agradezco tu información |
| | 185 | -Administrativa. No de que by.. |

Finalmente se entrevista a una alumna de sexto semestre sobre un proyecto que se llevó a cabo en el Tecnológico y que refiere a una de las asignaturas que se imparten en dicha institución.

Entrevista Abierta
Informante: Alumna Caso 8

| Palabras significativas | No. Línea | Texto |
|-----------------------------|-----------|---|
| | 1 | -Catedrático. Bueno, nos encontramos en el instituto tecnológico de |
| | 2 | Tuxtepec, en el aula número 32, para hacerle una entrevista a la |
| | 3 | señorita. Fa..., del área de adm... de sexto semestre, con motivo de |
| | 4 | un proyecto que está llevando a cabo, que se llama el impacto del |
| | 5 | contenido de la asignatura del desarrollo sustentable en el instituto |
| | 6 | tecnológico de Tuxtepec, a cargo del maestro V. |
| | 7 | Bueno, Fa... ¿qué entiendes tú, por el desarrollo sustentable? |
| | 8 | -Alumna. Bueno, yo considero que el término, desarrollo sustentable |
| *Inseguridad en el concepto | 9 | va ligado mucho con lo que es el desarrollo económico y social ¿no? , |
| | 10 | ¡eh! nosotros los seres humanos, la sociedad puede utilizar o hacer |
| | 11 | uso de los recursos para satisfacer sus necesidades propias , siempre |
| *Asertividad | 12 | y cuando no acabe o no deteriore el medio ambiente para que así las |
| | 13 | generaciones futuras puedan satisfacer las suyas es lo que yo |
| | 14 | considero que es el desarrollo sustentable. |
| | 15 | -Catedrático. Ok ¿consideras que la sustentabilidad podría aplicarse |
| | 16 | en el tecnológico? |
| *Conocimiento | 17 | -Alumna. Sí, yo creo que no solamente aquí en el tecnológico, ¿no? |
| | 18 | sino nosotros en nuestras casas también se puede ser sustentable en |
| | 19 | todas las escuelas se puede ser sustentable y aquí en el tecnológico |
| | 20 | aún más porque, pues nosotros unas personas con mayor conciencia |
| | 21 | y este, y aquí por ejemplo en tecnológico hay mucho espacio como |
| | 22 | para poder aplicar la sustentabilidad. |
| | 23 | -Catedrático. Ok ¿cree que el tecnológico es sustentable? |
| *Percepción del alumno | 24 | -Alumna. Yo creo que no, porque al menos he visto muchos |
| | 25 | problemas en cuanto a la basura incluso en mi caso, que soy mujer, |
| | 26 | en el baño de las niñas hay un desorden , no..., no cuidan o las áreas |
| *Compromiso | 27 | por ejemplo las áreas verdes están descuidadas este yo creo que, que |
| | 28 | no existe ese desarrollo o esa preocupación por cuidar el ambiente |
| *Desmotivación | 29 | que está aquí dentro del tecnológico. |

| | | |
|--------------|----|--|
| | 30 | -Catedrático. Ok ¿Que cree que debería hacerse para que el instituto sea sustentable? |
| | 31 | |
| *Optimismo | 32 | -Alumna. Pues son muchísimas cosas que se podrían hacer ¿no?, |
| | 33 | primeramente yo creo que... para poder ser sustentable tendrían que |
| *Creatividad | 34 | crear talleres, en los cuales se les podría explicar a los jóvenes o sea |
| | 35 | que es lo que se puede hacer, con todo lo que nosotros llamamos |
| | 36 | desechos y la mayoría pues no son desechos son cosas que nosotros |
| | 36 | podríamos volver a utilizar ¡mmm! cosas que nos pueden beneficiar a |
| *Intereses | 37 | nosotros mismos o cosas que nosotros podemos este negociar o |
| | 38 | vender y hacer nuestros propios negocios a través de la |
| | 39 | sustentabilidad, también algo que se pueda hacer para que el |
| | 40 | tecnológico sea sustentable, podría ser colocar botes de basura donde |
| | 41 | dividan la basura orgánica o inorgánica, donde diga aquí solamente |
| *Creatividad | 44 | hay contenedores para papel, contenedores para vidrio, contenedores |
| | 45 | para plástico y con esos materias les pues llevarlos a lugares donde |
| | 46 | se recicle o quizás el propio tecnológico crear un lugar donde se pueda |
| | 47 | reciclar, también podrían disminuir lo que es el bióxido de carbono, |
| | 48 | utilizando menos energía cosa que aquí no se da, por ejemplo: a veces |
| | 49 | los alumnos no saben y dejan prendidos lo que son ventiladores, las |
| *Compromiso | 50 | luces y podría ser también un modo de ser sustentable o sea disminuir |
| | 51 | lo que es el consumo de la energía eléctrica, aparte de que al |
| | 52 | tecnológico le beneficiaría en cuanto a lo económico ¿no? o sea |
| | 53 | también son gastos que van disminuyendo y este pues si son muchas |
| *Intereses | 54 | cosas que se pueden hacer aquí por ejemplo hay muchas áreas verdes |
| | 55 | que están descuidadas y se podrían utilizar sembrando vegetales o |
| | 56 | plantas cosas que también al tecnológico le podría dar un beneficio |
| | 57 | económico que nosotros podríamos vender y se podrían utilizar para |
| | 58 | seguir remodelando lo que es la escuela. |
| | 59 | -Catedrático. Ok ¿qué factor negativo puede contribuir para que... |
| | 60 | para no alcanzar la sustentabilidad aquí en el tecnológico? |
| | 61 | -Alumna. Yo creo que primeramente de que nosotros los jóvenes no |
| | 62 | queramos comprometernos no queramos participar con esto o sea es |
| *Compromiso | 63 | cierto que ya somos adultos y tenemos conciencia pero a veces es un |
| | 64 | poco difícil que nosotros entendamos o sea el impacto de todo lo que |
| | 65 | es la contaminación en el ambiente y que nosotros como jóvenes |
| | 66 | tenemos una responsabilidad de hacer algo por... ahora sí que por el |
| | 67 | ambiente porque es donde nosotros realizamos nuestras actividades |

| | |
|----------------|---|
| *Hábitos | <p>68 yo creo que un problema gravísimo son los malos hábitos o las malas 69 costumbres ¿no? por ejemplo en el caso de la basura, ya es un hábito, 70 de por sí, de tirar la basura fuera del bote ¿no? pues... son hábitos 71 que nosotros tenemos desde casa y que si nos cuesta un poco o sea 72 que nos digan no pues aquí solamente vas a tirar papel, aquí 73 solamente cartón, aquí solamente esto.. es algo que no hacemos día 74 con día pues si yo creo que ese el problema más grave que podríamos 75 presentar en el caso de la escuela pues que no tuviera el tiempo</p> |
| *Recursos | <p>76 suficiente como para crear los talleres, o el espacio o aja el recurso 77 económico también que no lo tenga como para invertir en... porque</p> |
| *Desmotivación | <p>78 todo esto no es algo que se va hacer así nada más hay que planearlo 79 y todo esto pues genera costos</p> |
| *Creatividad | <p>80 -Catedrático. Así es, por ultimo te preguntaría, ¿cómo puede 81 contribuir el arte a la sustentabilidad? 82 -Alumna. Bueno, yo creo que todo lo que es sustentable lleva de por 83 sí, lo que es el arte, en nuestro caso en el semestre pasado realizamos 84 lo que era, un proyecto de trabajar con desechos ¿no? este todo lleva 85 al arte ¿porque?, por que utilizamos unos productos y le aplicamos 86 como que un sello personal a lo que hacemos, en nuestro caso por 87 ejemplo: realizamos lo que era un reloj a través de un sartén, un sartén 88 que ya estaba ahora sí que era un desecho que no utilizamos y lleva 89 implícito el arte porque, pues ahí va nuestro diseño, las cositas que le 90 pongamos, o sea y todo yo creo que todo lo que sea sustentable son 91 cosas que se pueden hacer desde: pulseras, cinturones, bolsas, ropa 92 este demasiadas cosas y el arte contribuye a parte de que nosotros nos</p> |
| *Comunicación | <p>93 expresamos ahí, al estar haciendo las manualidades, con cosas que 94 se ven muy bonitas 95 -Catedrático. Es parte de la propia creatividad de ustedes. 96 -Alumna. Así es. 97 -Catedrático. Ok bueno pues te agradezco Fa.. Esta entrevista y por 98 tu tiempo. 99 -Alumna. No a usted, ¡Gracias!</p> |

Como se pudo observar anteriormente en la información presentada, existe mucha evidencia de factores disruptivos que provocan problemáticas al interior del Instituto Tecnológico de Tuxtepec y que se ven reflejadas en el estado de conducta tanto del docente, administrativo, directivo y desafortunadamente impactando en el alumno. Por lo que será de suma importancia sintetizar cada uno de esos factores que están propiciando una disruptividad en el proceso educativo, para lo cual se procederá a la categorización de dicha información conforme a lo que a continuación se explica. Una vez revisado y resaltado los párrafos que expresan una idea o concepto relacionado con la problemática de este trabajo de investigación, como se aprecia en cada entrevista antes mencionada, el siguiente paso fue categorizar cada párrafo seleccionado con alguna palabra significativa, para posteriormente, mediante el número de repeticiones que se encontraba, poder generar dicha categoría o factor disruptivo, cabe mencionar que se utilizó el software Atlas.ti 7 para mejorar y dinamizar el proceso de selección, así como para el análisis estadístico cualitativo, del cual es importante mencionar que el valor y significado de un dato o una información depende de todo el contexto en que se genera.

De lo anterior, alguna información será central para solucionar y dar respuesta a la problemática planteada en este trabajo de investigación, otra será periférica y/o secundaria con su nivel apropiado de importancia.

Una vez comprendido lo anterior, se subministra la base de datos obtenida de cada entrevista en el software ya mencionado, obteniendo en el apartado del examinador de palabra, que se visualiza en la Figura 4.

Cabe hacer mención que en esta presentación aparecen las palabras que de alguna manera reflejan lo acontecido por parte de las entrevistas, representadas por la frecuencia con que cada palabra apareció.

ATLAS.ti Examinador de palabras 2.0
Escaneadas 877 líneas. Total (Fichas): 371, Tipos: 115, Proporción Tipo/Ficha: 0,30

| Nombre | Longitud | Conteo | % | Nombre | Longitud | Conteo | % | Nombre | Longitud | Conteo | % | Nombre | Longitud | Conteo | % |
|-----------------|----------|--------|------|-----------------|----------|--------|------|-------------------|----------|--------|------|-----------------|----------|--------|------|
| actitud | 7 | 3 | 0,80 | crítica | 7 | 1 | 0,26 | interés | 7 | 1 | 0,26 | recuerdo | 8 | 1 | 0,26 |
| actualizaciones | 15 | 1 | 0,26 | desacuerdo | 10 | 1 | 0,26 | ira | 3 | 1 | 0,26 | recuerdos | 9 | 1 | 0,26 |
| actualización | 13 | 1 | 0,26 | desagrado | 9 | 3 | 0,80 | irresponsabilidad | 17 | 1 | 0,26 | recursos | 8 | 2 | 0,53 |
| amenaza | 7 | 1 | 0,26 | desmotivación | 13 | 8 | 2,15 | liderazgo | 9 | 2 | 0,53 | relación | 8 | 1 | 0,26 |
| añoranza | 8 | 3 | 0,80 | desobediencia | 13 | 1 | 0,26 | madurez | 7 | 1 | 0,26 | rendimiento | 11 | 4 | 1,07 |
| asertividad | 11 | 1 | 0,26 | despreocupación | 15 | 1 | 0,26 | maestros | 8 | 1 | 0,26 | resentimiento | 13 | 3 | 0,80 |
| calidad | 7 | 1 | 0,26 | didáctica | 9 | 2 | 0,53 | maltrato | 8 | 1 | 0,26 | resignación | 11 | 8 | 2,15 |
| cambio | 6 | 17 | 4,58 | discurso | 8 | 4 | 1,07 | mejoramiento | 12 | 2 | 0,53 | respeto | 7 | 2 | 0,53 |
| cambios | 7 | 1 | 0,26 | económico | 9 | 1 | 0,26 | mentalidad | 10 | 18 | 4,85 | responsabilidad | 15 | 2 | 0,53 |
| capacitación | 12 | 12 | 3,23 | ego | 3 | 1 | 0,26 | miedo | 5 | 8 | 2,15 | rutina | 6 | 3 | 0,80 |
| capacitados | 11 | 1 | 0,26 | egocentrismo | 12 | 1 | 0,26 | mito | 4 | 2 | 0,53 | sacrificio | 10 | 1 | 0,26 |
| carencia | 8 | 1 | 0,26 | emoción | 7 | 1 | 0,26 | modernidad | 10 | 1 | 0,26 | sensibilidad | 12 | 1 | 0,26 |
| carga | 5 | 2 | 0,53 | empatía | 7 | 1 | 0,26 | molestia | 8 | 1 | 0,26 | soberbia | 8 | 1 | 0,26 |
| castigo | 7 | 1 | 0,26 | enojo | 5 | 2 | 0,53 | motivación | 10 | 13 | 3,50 | temporal | 8 | 1 | 0,26 |
| comparación | 11 | 13 | 3,50 | envergadura | 11 | 1 | 0,26 | necesidad | 9 | 2 | 0,53 | tiempo | 6 | 1 | 0,26 |
| complejidad | 11 | 1 | 0,26 | estabilidad | 11 | 1 | 0,26 | necesidades | 11 | 1 | 0,26 | transformación | 14 | 5 | 1,34 |
| comprensión | 11 | 1 | 0,26 | estancamiento | 13 | 1 | 0,26 | negatividad | 11 | 1 | 0,26 | transformación | 13 | 1 | 0,26 |
| compromiso | 10 | 21 | 5,66 | evasión | 7 | 1 | 0,26 | opinión | 7 | 1 | 0,26 | valores | 7 | 1 | 0,26 |
| computación | 11 | 1 | 0,26 | experiencia | 11 | 3 | 0,80 | optimismo | 9 | 4 | 1,07 | valorización | 12 | 1 | 0,26 |
| comunicación | 12 | 9 | 2,42 | gratitud | 8 | 1 | 0,26 | pasión | 6 | 4 | 1,07 | vocación | 8 | 1 | 0,26 |
| conciencia | 10 | 1 | 0,26 | hábito | 6 | 1 | 0,26 | percepción | 10 | 24 | 6,46 | | | | |
| concientización | 15 | 1 | 0,26 | hábitos | 7 | 2 | 0,53 | personales | 10 | 1 | 0,26 | | | | |
| conducta | 8 | 2 | 0,53 | identidad | 9 | 2 | 0,53 | perspectiva | 11 | 2 | 0,53 | | | | |
| conflicto | 9 | 8 | 2,15 | imposible | 9 | 1 | 0,26 | planeación | 10 | 2 | 0,53 | | | | |
| conformismo | 11 | 5 | 1,34 | indiferencia | 12 | 4 | 1,07 | poder | 5 | 17 | 4,58 | | | | |
| confort | 7 | 3 | 0,80 | información | 11 | 3 | 0,80 | positiva | 8 | 1 | 0,26 | | | | |
| conocimiento | 12 | 2 | 0,53 | infraestructura | 15 | 2 | 0,53 | preocupación | 12 | 1 | 0,26 | | | | |
| conocimientos | 13 | 1 | 0,26 | innovación | 10 | 1 | 0,26 | productividad | 13 | 1 | 0,26 | | | | |
| control | 7 | 11 | 2,96 | inseguridad | 11 | 2 | 0,53 | realidad | 8 | 1 | 0,26 | | | | |
| costumbre | 9 | 1 | 0,26 | insistencia | 11 | 1 | 0,26 | reclamo | 7 | 2 | 0,53 | | | | |
| creatividad | 11 | 3 | 0,80 | interese | 8 | 1 | 0,26 | reconocimiento | 14 | 2 | 0,53 | | | | |
| crisis | 6 | 1 | 0,26 | intereses | 9 | 23 | 6,19 | recuerdo | 8 | 1 | 0,26 | | | | |

Figura 4. Contador de palabras de las entrevistas en el software Atlas.ti 7

Posteriormente se analizó nuevamente la información, sintetizando las palabras que tuviesen relación con otras de manera de poder acotar o depurar palabras que nos dieran mayor presencia en la información recopilada, para esto se aumentó el nivel de Palidecer en el software generando los resultados de la Figura 5.

ATLAS.ti Nubes de palabras en: P 6

Palidecer: 0,0
Límite: 1

| Nombre | Conteo | Longitud |
|----------------------|--------|----------|
| actitud | 3 | 7 |
| actualizaciones | 1 | 15 |
| actualización | 1 | 13 |
| amenaza | 1 | 7 |
| añoranza | 3 | 8 |
| asertividad | 1 | 11 |
| calidad | 1 | 7 |
| cambio | 17 | 6 |
| cambios | 1 | 7 |
| capacitación | 12 | 12 |
| capacitados | 1 | 11 |
| carencia | 1 | 8 |
| carga | 2 | 5 |
| castigo | 1 | 7 |
| comparación | 13 | 11 |
| complejidad | 1 | 11 |
| comprensión | 1 | 11 |
| compromiso | 21 | 10 |
| computación | 1 | 11 |
| comunicación | 9 | 12 |
| conciencia | 1 | 10 |
| concientización | 1 | 15 |
| conducta | 2 | 8 |
| conflicto | 8 | 9 |
| conformismo | 5 | 11 |
| confort | 3 | 7 |
| conocimiento | 2 | 12 |
| conocimientos | 1 | 13 |
| control | 11 | 7 |
| costumbre | 1 | 9 |
| creatividad | 3 | 11 |
| crisis | 1 | 6 |
| crítica | 1 | 7 |
| desacuerdo | 1 | 10 |
| desagrado | 1 | 9 |
| desmotivación | 8 | 13 |
| desobediencia | 1 | 13 |
| despreocupación | 1 | 15 |
| didáctica | 2 | 9 |
| discurso | 4 | 8 |
| económico | 1 | 9 |
| ego | 1 | 3 |
| egocentrismo | 1 | 12 |
| emoción | 1 | 7 |
| empatía | 1 | 7 |
| enojo | 2 | 5 |
| envergadura | 1 | 11 |
| estabilidad | 1 | 11 |
| estancamiento | 1 | 13 |
| evasión | 1 | 7 |
| experiencia | 3 | 11 |
| gratitud | 1 | 8 |
| hábito | 1 | 6 |
| hábitos | 2 | 7 |
| identidad | 2 | 9 |
| imposible | 1 | 9 |
| indiferencia | 4 | 12 |
| información | 3 | 11 |
| infraestructura | 2 | 15 |
| innovación | 1 | 10 |
| inseguridad | 2 | 11 |
| insistencia | 1 | 11 |
| interese | 3 | 8 |
| intereses | 23 | 9 |
| interés | 1 | 7 |
| ira | 1 | 3 |
| irresponsabilidad | 1 | 17 |
| liderazgo | 8 | 9 |
| madurez | 1 | 7 |
| maestros | 1 | 8 |
| maltrato | 1 | 8 |
| mejoramiento | 4 | 12 |
| mentalidad | 18 | 10 |
| miedo | 8 | 5 |
| mito | 2 | 4 |
| modernidad | 1 | 10 |
| molestia | 1 | 8 |
| motivación | 13 | 10 |
| necesidad | 2 | 9 |
| necesidades | 1 | 11 |
| negatividad | 1 | 11 |
| opinión | 1 | 7 |
| percepción | 24 | 10 |
| personales | 1 | 10 |
| perspectiva | 2 | 11 |
| planeación | 2 | 10 |
| poder | 17 | 5 |
| positiva | 1 | 8 |
| preocupación | 1 | 12 |
| productividad | 1 | 13 |
| realidad | 1 | 8 |
| reclamo | 2 | 7 |
| reconocimiento | 2 | 14 |
| recuerdo | 1 | 8 |
| recuerdos | 1 | 9 |
| recursos | 2 | 8 |
| relación | 1 | 8 |
| rendimiento | 4 | 11 |
| resentimiento | 3 | 13 |
| resignación | 8 | 11 |
| respeto | 2 | 7 |
| responsabilidad | 2 | 15 |
| rutina | 3 | 6 |
| sacrificio | 1 | 10 |
| sensibilidad | 1 | 12 |
| soberbia | 1 | 8 |
| temporal | 1 | 8 |
| tiempo | 1 | 6 |
| transformación | 5 | 14 |
| transformación | 1 | 13 |
| valores | 1 | 7 |
| valorización | 1 | 12 |
| vocación | 1 | 8 |

Figura 5. Nube de palabras de las entrevistas en el software Atlas.ti 7

Como puede apreciarse el análisis arroja una serie de palabras de distinto nivel de tamaño, las cuales nos indican el nivel de presencia o frecuencia en que se presentaron en las entrevistas, lo anterior se puede observar en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Categoría extraída del software Atlas.ti 7 en formato de Excel.

| WORDS | Total Count |
|---------------|--------------------|
| Desmotivación | 64 |
| Mentalidad | 60 |
| Percepción | 54 |
| Poder | 30 |
| Intereses | 25 |
| Compromiso | 24 |
| Capacitación | 17 |
| Comunicación | 15 |
| Total: | 289 |

Posteriormente, mediante un análisis exhaustivo de significación y de relación de conceptos de las palabras antes vistas en el software se concretó a representar los factores finales disruptivos que engloban todo el proceso antes mencionado, en una Cuadro de Excel que otorga el mismo software, agrupando cada palabra semejantes o que perteneces a un mismo contexto para finalmente representarlo en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Categoría finales del proceso de conceptualización generalizada.

| Categorización | Total Count |
|-------------------------|--------------------|
| Desmotivación | 178 |
| Intereses Personales | 55 |
| Falta de Compromiso | 24 |
| Falta de Capacitación | 17 |
| Comunicación Deficiente | 15 |
| Total: | 289 |

Es importante, lo que se observa en el cuadro anterior, ya que aparece como primer nivel la palabra desmotivación que para nuestro caso proviene de su antónimo que sería la motivación, en la cual se encuentran una diversidad de conceptos que se apegan al contexto donde se esté utilizando, pero que al final conlleva al deseo de dinamizar o no al ser humano.

Para entender lo anterior, a continuación se presenta en el Cuadro 4, los conceptos de motivación a partir diferentes autores.

Cuadro 4. Conceptos de motivación a partir de diferentes autores.

| Autores | Concepto de Motivación |
|----------------|--|
| Maslow | Es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades. |
| Piaget | La voluntad de aprender, entendido como un interés del niño por absorber y aprender todo lo relacionado con su entorno |
| Freud | El ser humano cuenta con motivaciones inconscientes que condicionan y determinan sus actos y decisiones |
| McClelland | <p>Se debe a la búsqueda de satisfacción de tres necesidades:</p> <p>La necesidad de logro: relacionada con aquellas tareas que suponen un desafío, la lucha por el éxito, la superación personal, etc.</p> <p>La necesidad de poder: referida al deseo de influir en los demás, de controlarlos; de tener impacto en el resto de personas.</p> <p>La necesidad de afiliación: se refiere al deseo de establecer relaciones, de formar parte de un grupo; todo aquello relacionado con relacionarse con los demás.</p> |
| Herzberg | <p>El resultado influenciado por dos factores:</p> <p>Factores de motivación. Son factores como logros, reconocimiento, responsabilidad, incentivos, los cuales ayudan principalmente a la satisfacción del trabajador.</p> <p>Factores de higiene. Son factores como sueldo, ambiente físico, relaciones personales, status, ambiente de trabajo, los cuales fallan o son inadecuados, causan insatisfacción en el trabajador.</p> |
| Chiavenato | <p>El resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea. Dependiendo de la situación que viva el individuo en ese momento y de cómo la viva, habrá una interacción entre él y la situación que motivará o no al individuo.</p> |
| Lattman | <p>El estado que se genera en el individuo como consecuencia de los motivos. Puede surgir de un conjunto de motivos simultáneamente, motivos que se influyen entre sí, pero también pueden surgir como consecuencia de una situación de contraposición de motivos</p> |
| Sexton | <p>Motivación es el proceso de estimular a un individuo para que se realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada para el motivador</p> |

| | |
|-----------|---|
| Armstrong | La motivación de los recursos humanos consiste fundamentalmente en mantener culturas y valores corporativos que conduzcan a un alto desempeño |
| Roobins | La motivación es el deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la necesidad de satisfacer alguna necesidad individual. Si bien la motivación general se refiere al esfuerzo por conseguir cualquier meta, nos concentramos en metas organizacionales a fin de reflejar nuestro interés primordial por el comportamiento conexo con la motivación y el sistema de valores que rige la organización. |

De lo anterior, podemos interpretar que la desmotivación será el no cumplimiento de lo que cada autor demanda al expresar su idea sobre la motivación, por lo cual podríamos definir el término desmotivación como:

La percepción negativa que tiene el cerebro de interpretar los estímulos sensoriales que recibe de los sentidos, para formar un pensamiento y sentimiento hacia un determinado medio por satisfacer o cubrir alguna necesidad, disminuyendo con ello el impulso necesario para que ponga en acción ese medio o para dejarlo de hacer completamente.

Para comprender dicha información en un todo coherente y lógico, se integra la información de todos actores en una estructura que de sentido y explique lo sucedido, para nuestro caso se integra en un esquema o red conceptual dicha información, indicando con cada flecha la relación causal o influencia más significativas e importantes de lo analizado.

De esta manera, se presenta a continuación la red que proporciona el software Atlas.ti 7. Para representar lo antes comentado.

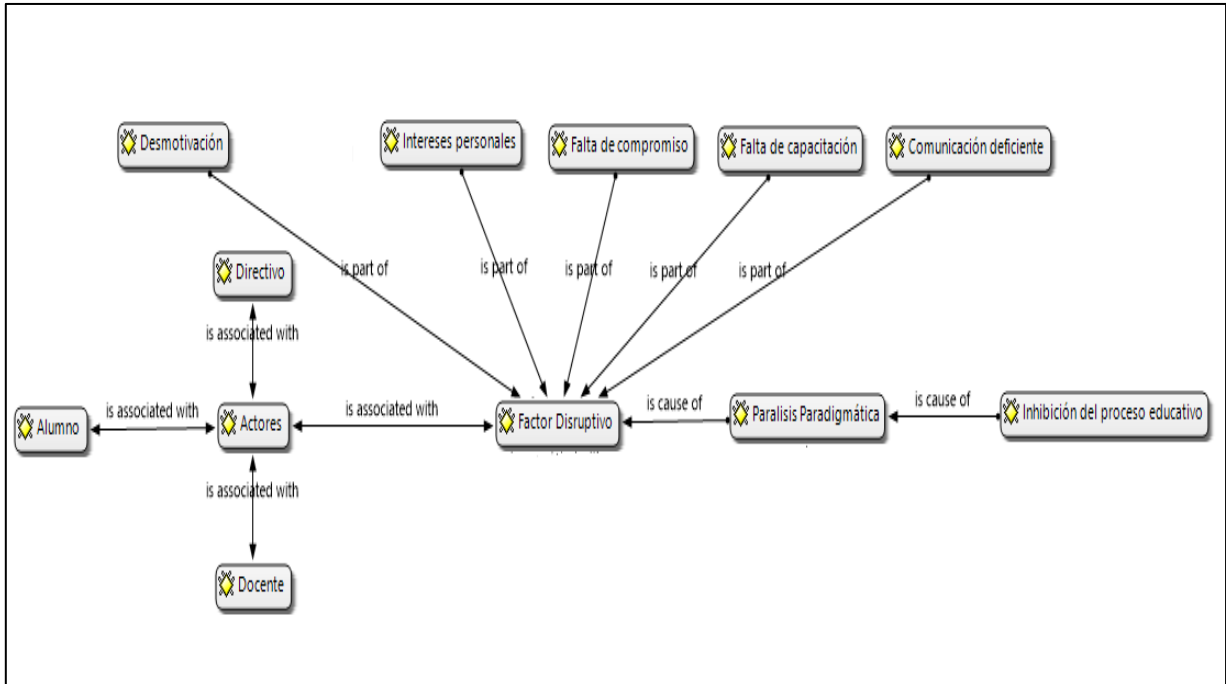


Figura 6. Red conceptual de los factores disruptivos.

En la red de la Figura 6, podemos apreciar la asociación que se presenta entre los actores del proceso educativo como son, alumnos, docentes y directivos, lo cuales a su vez se encuentran asociados con los factores disruptivos que emergieron del proceso etnográfico ya mencionado anteriormente, a lo cual ejemplifica la existencia de problemas relacionados con la comunicación, capacitación, compromiso, intereses personales y la de mayor impacto de las anteriores la desmotivación.

Con lo anterior podríamos dar certeza sobre la hipótesis cualitativa establecida al inicia de este trabajo de investigación, ya que al existir los factores disruptivos antes mencionados, el docente presenta un nivel alto de Parálisis Paradigmática, pero ya se ampliara esta información más adelante en el apartado de resultados y discusión

3.1.4. Análisis Cuantitativo

Con la finalidad de poder representar e interpretar cuantitativamente los resultados proporcionados en el apartado anterior, correspondiente al análisis cualitativo, se tomará el Cuadro 3, como información base para primeramente representar el factor disruptivo que proporcione el mayor nivel de afectación a la Parálisis Paradigmática que pudiese presentar el docente.

Así, mediante la aplicación del concepto de Pareto, presentamos en la Figura 7 el análisis en donde observamos que el 80% de los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son causados por el 20% de los factores disruptivos, que en este caso es la desmotivación del docente y los intereses personales, para lo cual se puede hipotétizar que si impactamos en esos dos factores disruptivos estaríamos mejorando en un 80% nuestro proceso de educativo.

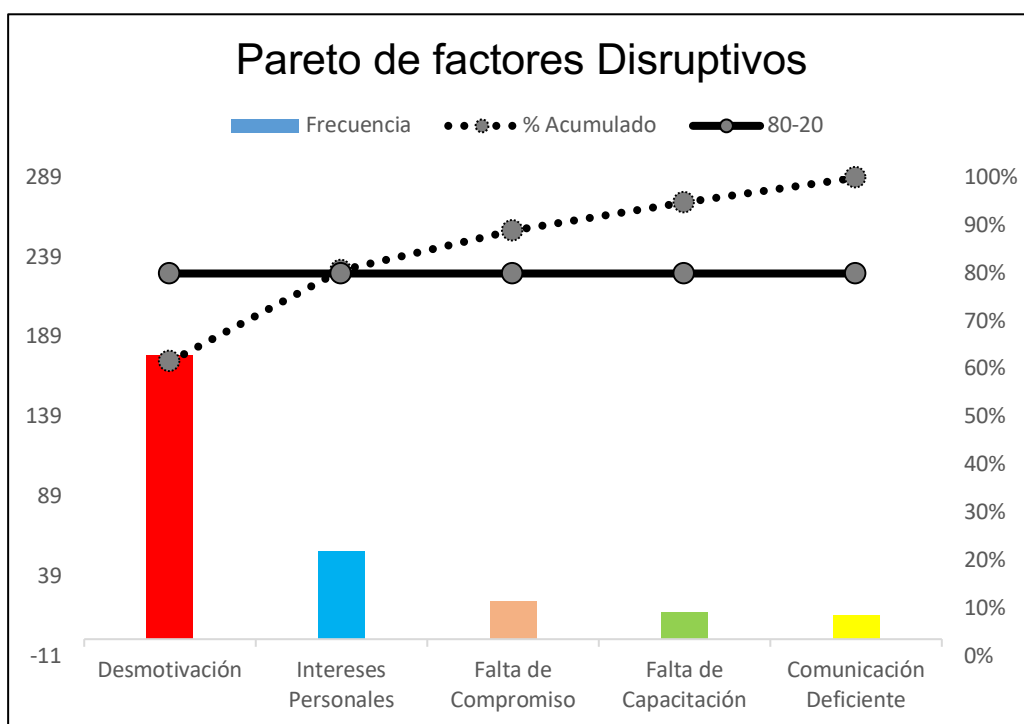


Figura 7. Gráfica de Pareto de los Factores Disruptivos.

Como se observó en el Pareto de la Figura 7, la desmotivación es el factor disruptivo con mayor frecuencia, lo cual será importante validar si también es una percepción que presente el alumno, cabe recordar que se encuestó alumnos de segundo, cuarto, sexto y octavo, que son los que se presentan en el periodo de clases que comprende la investigación, siendo un total de 150 alumnos encuestados y con ello

validar una de las dos hipótesis establecida al inicio de este trabajo de investigación y que a continuación se citan nuevamente.

Hi: La desmotivación docente como factor disruptivo, afecta en gran medida el proceso de enseñanza - aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI.

Ho: La desmotivación docente como factor disruptivo, no afecta en gran medida el proceso de enseñanza - aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI.

A continuación se presenta el siguiente formato de encuesta para dar inicio con este análisis y como se manifestó en párrafos anteriores, el instrumento se diseñó para cuantificar la desmotivación que presenta el docente ante sus alumnos o en otras palabras que tanta desmotivación recibe o percibe el alumno de sus maestros.

Formato 3: Cuestionario aplicado a alumnos del Instituto Tecnológico de Tuxtepec

Instrucciones: Mediante la siguiente escala de Likert, valora tu actitud Favorable o desfavorable que consideres apropiado para cada ítem o pregunta.

| Ítems | Muy Favorable | Favorable | Regular | Poco Favorable | Nada Favorable |
|--|---------------|-----------|---------|----------------|----------------|
| ¿En qué medida el estudio es importante para tu profesión? | | | | | |
| ¿En qué medida el profesor motiva en sus clases para que estudies y comprendas adecuadamente? | | | | | |
| ¿En qué medida el profesor implementa estrategias diferentes e innovadoras en clase? | | | | | |
| ¿En qué medida el profesor disfruta el impartir su clase? | | | | | |
| ¿En qué medida el profesor es amable y da respuesta a las preguntas que se le proponen? | | | | | |
| ¿En qué medida entiendes los temas que presenta el maestro? | | | | | |
| ¿En qué medida el maestro es motivador y hace que sus alumnos sientan que pueden ser buenos en su clase? | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| ¿En qué medida el profesor tiene en cuenta las necesidades que presenta el grupo? | | | | | |
| ¿En qué medida me gusta como enseña mi profesor? | | | | | |
| ¿En qué medida lo recomendaría o solicitaría para que me impartiera una nueva materia? | | | | | |
| ¿En qué medida, cuándo soy evaluado me siento a gusto con el tipo y método que se aplicó para valorar mi desempeño? | | | | | |
| ¿En qué medida después de cada evaluación el profesor me comenta mis áreas de oportunidad? | | | | | |
| ¿En qué medida Piensas que tu maestro utiliza adecuadamente las Tic's? | | | | | |
| ¿En qué medida piensas que tu maestro está capacitado para impartir la materia? | | | | | |
| ¿En qué medida piensas que tu desempeño es adecuado en el aula? | | | | | |
| ¿En qué medida piensas que estas comprometido con tus estudios? | | | | | |
| ¿En qué medida te gusta lo que estudias? | | | | | |
| ¿En qué medida te sientes identificado con tu escuela? | | | | | |
| ¿En qué medida te sientes feliz en la escuela? | | | | | |

Cabe mencionar que al momento de contestar cada una de las encuestas, se les pidió que evaluaran de preferencia a los docentes que en su momento hubieran tenido algún detalle en cuanto a la catedra recibida resultando en su mayoría los docentes que presentamos como casos en este trabajo de investigación.

A continuación se presenta un el Cuadro 5, la información resumida, resaltando el apartado de Nada Favorable, que es el que tuvo mayor número de puntos al realizar dicha encuesta.

Cuadro 5. Percepción del alumno hacia el docente.

| Percepción del alumno hacia el docente | | | | | |
|--|---------------|-----------|---------|----------------|----------------|
| Docente | Muy Favorable | Favorable | Regular | Poco Favorable | Nada Favorable |
| Caso 5 | 5 | 45 | 35 | 113 | 114 |
| Caso N | 17 | 2 | 26 | 48 | 102 |
| Caso 3 | 2 | 10 | 23 | 78 | 147 |
| Caso 2 | 28 | 30 | 77 | 67 | 110 |
| Caso 4 | 62 | 110 | 157 | 144 | 86 |
| Caso 6 | 6 | 7 | 41 | 94 | 164 |
| Totales | 120 | 204 | 359 | 544 | 723 |

Así mismo, se presenta a continuación una figura que representa los casos antes mencionados, así como un nuevo caso o docente que resulto de la encuesta, generando circunstancia muy parecidas a los demás.

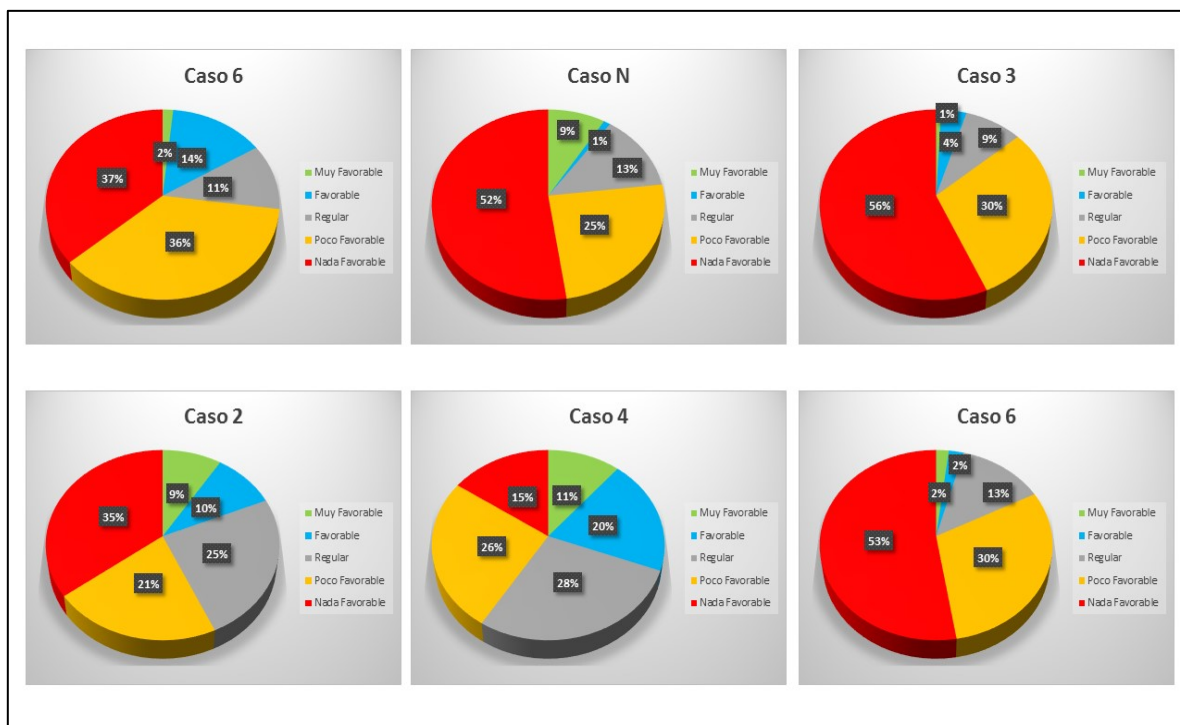


Figura 8. Estadísticas por cada caso (docentes).

Como se aprecia en todas las gráficas de la Figura 8, el porcentaje de percepción desfavorable o nada favorable por parte del alumno es muy alta el cual se presenta

en color rojo, así mismo, se puede apreciar en la Figura 9, el nivel de desmotivación que presenta el alumno hacia el docente es verdaderamente desfavorable.

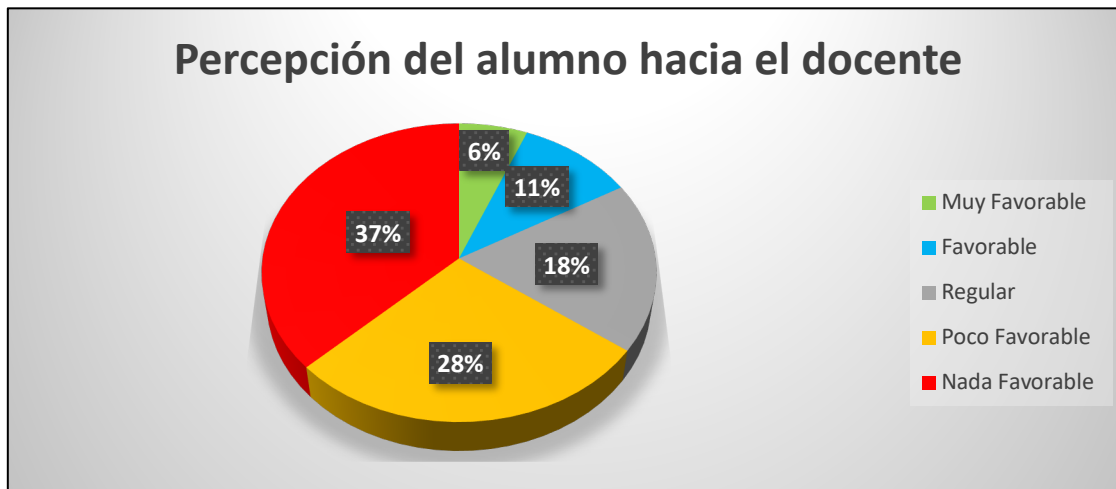


Figura 9. Percepción del alumno hacia el docente.

En base a los resultados anteriores, se procedió a indagar el historial de los docentes o casos presentados en estas estadísticas, para lo cual se pudo rescatar las bases de datos de los promedios de reprobación de dichos docentes, del periodo comprendido de Agosto de 2011 a Agosto de 2015, agrupando dicha información en una tabla en Excel, misma que se presenta en el Cuadro 5, cabe mencionar que esta misma tabla se utiliza más adelante en la prueba de correlación causal.

Cuadro 6. Índice de reprobación general por maestro.

| Semestres de Análisis de Agosto 2011 a Agosto 2015 | | | | | | | | | | | |
|--|----------|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|
| Promedio de Reprobación | | | | | | | | | | | |
| N o | Docentes | Ago- Dic/1 1 | Ene- Jun/12 | Ago- Dic/12 | Ene- Jun/13 | Ago- Dic/13 | Ene- Jun/14 | Ago- Dic/14 | Ene- Jun/15 | Ago- Dic/15 | Promedio General |
| 1 | Caso 5 | -50 | -60 | -47 | -52 | -55 | -52 | -51 | -50 | -52 | -52 |
| 2 | Caso N | -50 | -55 | -48 | -49 | -55 | -40 | -48 | -51 | -49 | -49 |
| 3 | Caso 3 | -54 | -50 | -55 | -55 | -52 | -57 | -55 | -56 | -57 | -55 |
| 4 | Caso 2 | -49 | -48 | -50 | -50 | -49 | -50 | -51 | -50 | -51 | -50 |
| 5 | Caso 4 | -42 | -46 | -43 | -45 | -42 | -47 | -50 | -46 | -40 | -45 |
| 6 | Caso 6 | -61 | -62 | -50 | -59 | -59 | -58 | -59 | -60 | -58 | -58 |

Como se puede apreciar en el Cuadro 6, los valores promedio que se presentan son muy preocupantes, con lo que se puede rechazar la hipótesis H_0 y dar como válida la hipótesis H_1 , la cual refiere a que:

Hi: La desmotivación docente como factor disruptivo, afecta en gran medida el proceso de enseñanza - aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI.

Y como se pudo apreciar afecta significativamente, al grado de que existe en varios semestres un índice de reprobación por abajo incluso del 50%. Lo anterior se profundizará más adelante en el apartado de resultados y discusión de este trabajo de investigación.

Por otro lado, se analizará los datos del Cuadro 6 en conjunto con el Cuadro 5, específicamente la última columna de ambos cuadros para ver qué tanta asociación causal existe entre el nivel de desmotivación y el índice de reprobación, dando respuesta a la hipótesis cuantitativa H_a , mencionada al inicio de este trabajo y que recordamos nuevamente.

Ha: La desmotivación docente como factor disruptivo, provoca una percepción negativa en el alumno, aumentando el índice de reprobación del proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Tuxtepec para el modelo educativo del siglo XXI.

Para poder validar estadísticamente la afirmación anterior, se utilizará el coeficiente de Correlación de Pearson para aceptar el hecho que a medida que aumenta el nivel de desmotivación del docente, aumentará la percepción negativa del alumno sobre sus clases, mismas que provocará una disminución del índice de aprobación, o lo que es lo mismo un aumento en el número de alumnos reprobados.

Por lo anterior, se tomarán los datos del Cuadro 5 y 6, para representar en un diagrama de dispersión la relación existente entre las variables dependiente e independiente, donde la variable dependiente es el índice de reprobación de los alumnos y la variable independiente es el nivel de desmotivación de los docentes.

Para realizar de manera rápida y eficiente este análisis, se recurrió al software estadístico Minitab 17., generando los siguientes resultados, mostrados en la Figura 10.

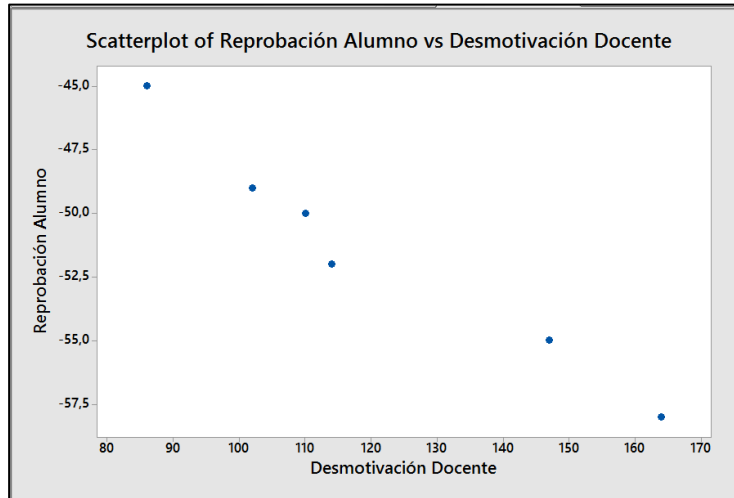


Figura 10. Diagrama de dispersión de las variables.

Como se puede apreciar en diagrama de dispersión, existe una fuerte relación de la nube de puntos, por lo que utilizamos la técnica de mínimos cuadrados y correlación de Pearson para representar un mejor ajuste y si en algún momento se desea estimar los valores del índice de reprobación a partir de los niveles de desmotivación se pueda hacer, a lo cual se le denomina pronostico.

El siguiente análisis como ya se mencionó anteriormente, es cuantificar la intensidad de la relación lineal entre dos variables, para lo cual el parámetro que nos da tal cuantificación es el coeficiente de correlación lineal de Pearson r , cuyo valor oscila entre -1 y $+1$ dada por la siguiente expresión matemática.

$$-1 \leq r = \frac{Cov(X, Y)}{s_x s_y} = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X}) * (Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2} * \sqrt{\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2}} \leq +1$$

La expresión anterior genera una serie de posibles resultados, mismos que se presentan en la siguiente Figura 11.

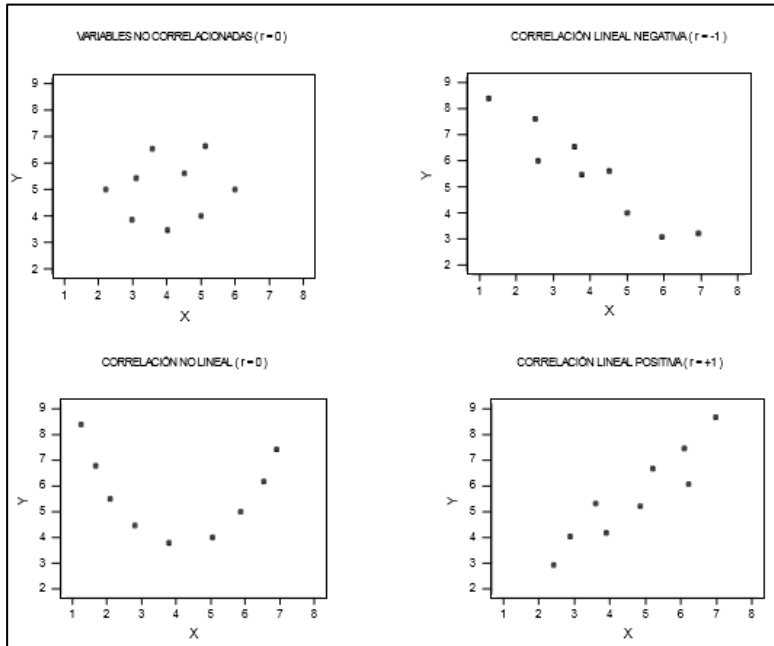


Figura 11. Familia de correlación lineal de Pearson de -1 a +1.

Como se observa en los diagramas anteriores, el valor de r se aproxima a +1 cuando la correlación tiende a ser lineal directa, y se aproxima a -1 cuando la correlación tiende a ser lineal inversa.

Veamos ahora como se adapta nuestra gráfica a partir de introducir los datos en el software Minitab 17.

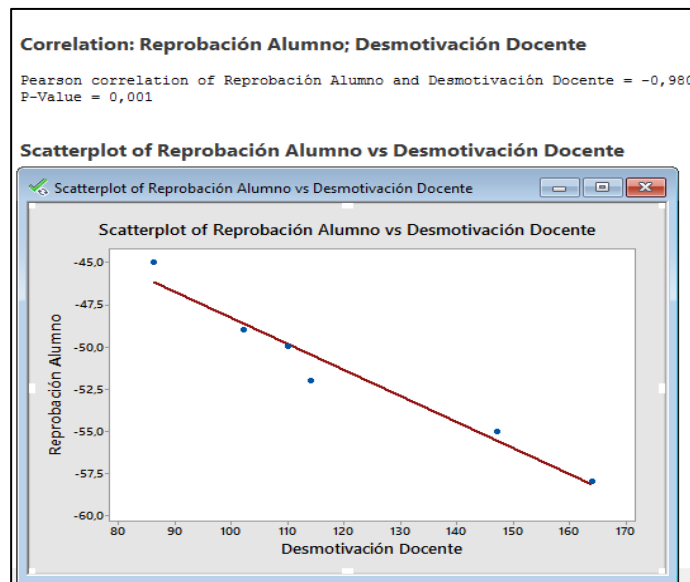


Figura 12. Nube de puntos, recta de mínimos cuadrados y Correlación Pearson.

Como se puede ver en la Figura 12, el nivel de correlación $r = -0,980$, el cual está muy próximo a -1, lo anterior hace suponer que en principio, la correlación entre

ambas variables es muy alta por lo que se puede prever que en la regresión lineal obtendremos un buen ajuste, lo anterior nos da suficiente evidencia estadística para aceptar hipótesis **H_a**, validando la existencia de una fuerte correlación negativa causal, indicando que a medida que el nivel de desmotivación aumenta, el índice de aprobación disminuye, más adelante se profundizará lo anterior en el apartado de resultados y discusión.

Ahora analicemos por regresión lineal dicha información, nuevamente con el apoyo de software Minitab 17.

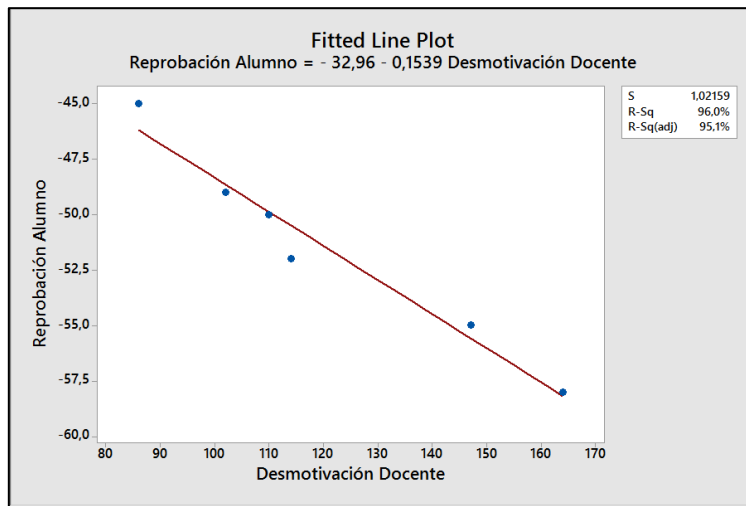


Figura 13. Análisis de regresión lineal

Así, el gráfico de la Figura 13, el modelo lineal simple ajusta con mínimos errores la evolución de los índices de reprobación en función de los niveles de desmotivación. De hecho, si nos fijamos en el valor del coeficiente de determinación R-sq, veremos que este modelo explica casi el 96% del comportamiento de los índices de reprobación de los alumnos a través de la evolución, por lo que es un buen ajuste y por tanto, los residuos son mínimos.

Esta sería la expresión matemática resultante del análisis anterior, denominada regresión lineal, el podrá estimar valores de Y:

$$Y = -32.96 - 0.1539 X$$

Donde:

Y= Índice de reprobación del alumno

X= Nivel de desmotivación del docente

Lo anterior, se utilizará en el caso de ser necesario estimar más valores de Y.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

“El futuro mostrará los resultados y juzgará a cada uno de acuerdo a sus logros”.

Nikola Tesla

Como todo proceso de investigación, es importante al final poder discutir los resultados que se fueron generando durante el proceso de análisis, por lo que a continuación se presenta los elementos más importantes y significativos de este estudio tanto de la parte cualitativa como de la parte cuantitativa.

Primeramente se comentará los sucesos observados en las entrevistas, paralelamente con la experiencia teórica que se citó en el marco conceptual, es decir desde el enfoque cualitativo.

Todo proceso en donde el docente interviene, conlleva a un análisis exhaustivo del mismo, para poder predecir el posible comportamiento del mismo en el aula, a lo anterior Tardif señala que “es imposible comprender la naturaleza de lo que el profesor sabe, sin ponerlo en íntima relación con lo que es, hace, piensa y dice en los espacios cotidianos de trabajo” (2004, pág. 13).

Lo anterior nos lleva, a discutir qué es lo que realmente está sucediendo con el docente en el salón de clases, como se pudo apreciar en los resultados cualitativos, el nivel de Parálisis Paradigmática, se ve reflejado en cada comentario alusivo con el nivel de desmotivación, interés personal, falta de compromiso, falta de capacitación y comunicación deficiente, los cuales como se comentó anteriormente son los factores disruptivos que emergieron de dicho análisis y que presenta el docente ante el proceso educativo.

En este sentido veamos cómo surge el efecto Paradigma, en especial la Parálisis Paradigmática desde el punto de vista de la disonancia cognitiva, análisis del discurso, representaciones e imaginario social.

Como una aproximación de la importancia en el ámbito académico, las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimiento presentan conductas y/o resultados diferentes, por qué las personas actúan en disonancia con sus habilidades. Lo anterior permite, entre otras cosas, generar disonancia cognoscitiva en el sujeto en relación con su nivel de capacitación, intereses personales, compromiso y claro está la motivación, así como sus habilidades de comunicación, siendo estos factores que

ya se mencionaron con anterioridad y van generando en el docente la parálisis paradigmática como se verá a continuación.

En las entrevistas que se tuvieron, se observaron cómo estos factores emergían de cada persona entrevistada, y que se veía reflejada en la percepción que el alumno tiene del proceso educativo, por ejemplo en el momento en que el docente ante una duda o comentario por parte del alumno, referente a la acción educativa, no es respondida adecuadamente o de manera eficiente, generará en ambos actores niveles de parálisis paradigmáticos importantes, ya que en lo sucesivo quedarán predispuestos en sus conductas, viéndolo desde el aspecto de la disonancia, el docente estará tan dentro de su paradigma que no visualizará que la conducta que está manifestando no es la apropiada para crear un andamiaje adecuado entre el alumno y el aprendizaje requerido.

Por lo que el docente podrá sentirse incómodo cuando tiene que justificar o defenderse ante diferentes creencias o cuando dichas creencias no están en armonía con lo que hace; es decir, cuando sentimos cierta tensión hacia una pregunta o crítica personal o profesional.

En este sentido, la disonancia cognitiva enfatiza en el docente, la toma de decisión ante un cambio de comportamiento o de actitud, el cual se ve reflejado en una situación ambivalente o contradictoria ante dos pensamientos o más. Recordando también que esta complejidad o situación, se da por creencia o paradigmas ya ubicados en la mente del docente, de cómo debe él de comprarse o comunicarse ante una experiencia educativa.

Sin embargo con los nuevos contextos culturales, a los docentes les cuesta adaptarse a estos nuevos escenarios educativos, y una forma fácil de salir de esta encrucijada, es crear disonancias cognitivas que conlleve a dar una respuesta lógica ante la realidad existente.

Cabe mencionar, que esta realidad está muy distante de su realidad cognitiva o de su paradigma, ya que dicha disonancia pudiera provenir de inconsistencias lógicas, presiones culturales, experiencias pasadas o desmotivaciones existentes.

Con lo anterior, el docente genera un discurso sobre su actuar, el cual conlleva a estudiar su lenguaje en uso; es decir, emisiones realmente emitidas por el hablante

lo que con lleva a una valoración denominada la materialidad de los signos o sea los efectos sobre la realidad social de los discursos en este caso el impacto de este en el proceso educativo. En esta misma línea, “Fairclough (2003), van Dijk (2000) enfatizan en decir que toda una corriente de estudio conocida como Análisis Crítico del Discurso, define este como una práctica social y desde esa convicción inicia y justifica sus análisis discursivos como análisis sociales” (Santander, 2011, pág. 209).

Este discurso del docente, ante la realidad existente, tratará de mejorarlo y sustentarlo para no realizar dicho cambio de actitud o conducta. Este discurso, presupone conceptos ya establecidos en el docente; es decir, creencia, supuestos, incluso hasta dogmas que originan un discurso totalmente paradigmático o enfocado tan solo en su realidad, con lo cual justifique su actuar o su toma de decisión ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, partiendo de la teoría de acción comunicativa de Habermans citado anteriormente, la acción comunicativa eficiente se dará, gracias a que se comparten los mismos referentes, en lo cual el proceso educativo existente carece de ello como ya se apreció en las entrevistas realizadas, generando una situación de conflicto ideológico mediante el discurso, provocando mala entonación, uso de la semántica verbal deficiente, negaciones aparentes y sobre todo la intencionalidad en el discurso que se ve reflejado en los intereses personales de los maestros ante su praxis.

Dicho todo lo anterior, entendemos por qué, bajo esta perspectiva teórica se toma como referente para esta investigación, ya que se concibe el discurso de los docentes como una forma de acción; entonces, en este sentido, analizar el discurso docente ante la oposición o negativa de adoptar el nuevo modelo educativo o no, es analizar una forma de acción social.

Este discurso como se vio en la Figura 2, conlleva a niveles de manejo de información y que a partir de ello, se generan situaciones de control. Esta acción de control se dará mediante la acción discursiva; es decir, existe como personas de élite un acceso mayor y diversificado a gran variedad de discursos educativos que los alumnos no tendrían, siendo este otro elemento de manejo del poder del

discurso entre el docente y alumnos que propicia la inhibición del proceso de Enseñanza – Aprendizaje dentro del Instituto Tecnológico en el cual se presenta dicha problemática.

Debemos asumir que a diferencia de otras representaciones sociales más permanentes (como el conocimiento cultural, actitudes sociales o ideologías), y a diferencia de los modelos mentales de experiencias personales pasadas, estos modelos mentales activos en los sistemas educativos, están en continua interacción con el procesamiento que se produce en la memoria activa y con los actores involucrados en ella. Esto es, durante la comprensión o producción del discurso, los participantes van aprendiendo cosas del mundo, y al mismo tiempo acerca de la situación de interacción en curso (Van Dijk 2001).

Esas creencias, valores y actitudes en el docente actúan como organizadores de las representaciones sociales en el proceso educativo. Ante estas situaciones, y las que surgen con la implementación del modelo educativo del siglo XXI, generan en el docente algunos imaginarios que van creando en él un modo de pensar y de actuar o adecuados ante escenarios educativos existentes o por existir como es el nuevo modelo, provocando una fuerte inhibición del mismo.

Estos análisis, generan algunos elementos que nos pueden dar una idea del impacto y de los factores que lo ocasionan, los cuales de manera de diagrama o red se presentan a continuación en la siguiente Figura 14.

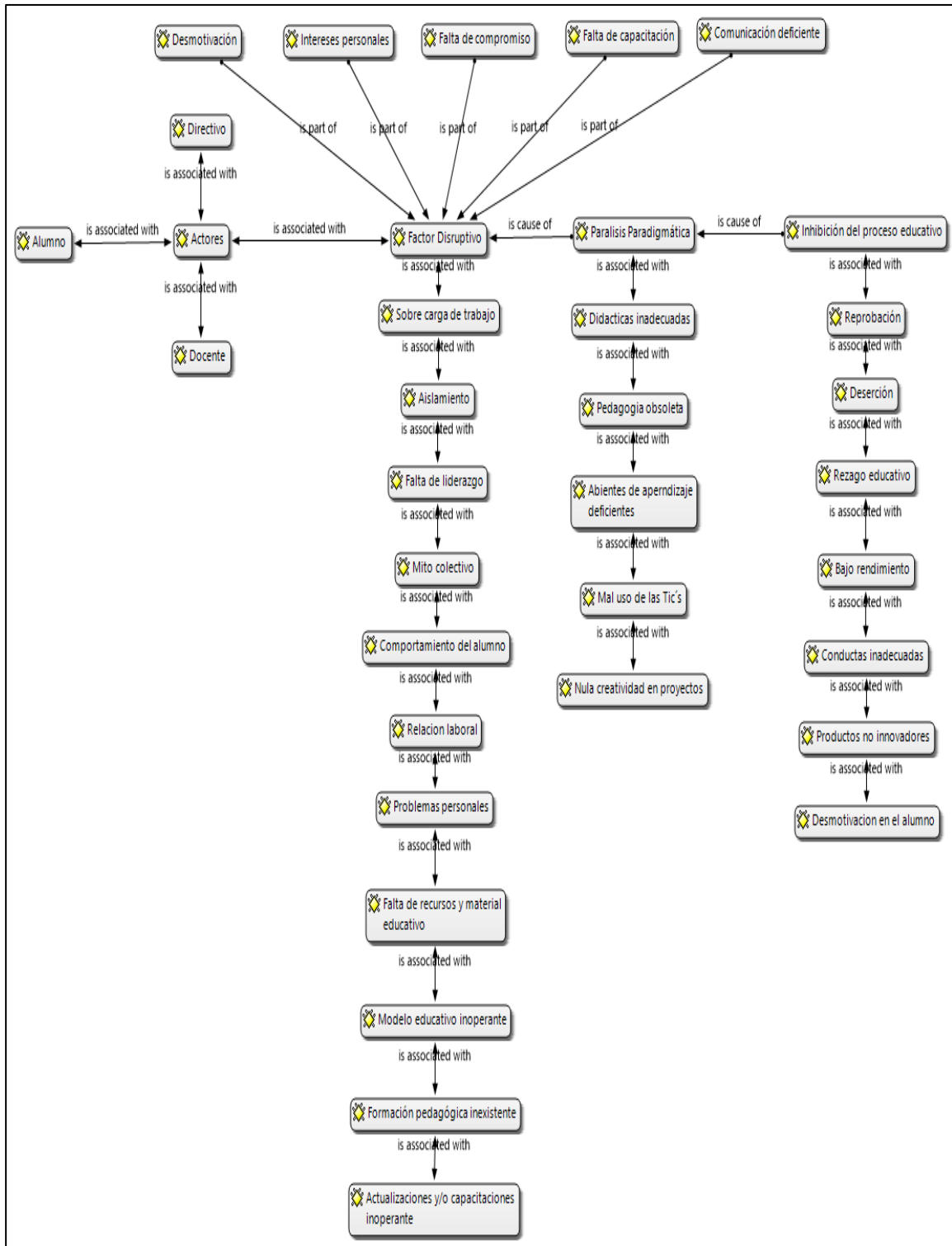


Figura 14. Red de relación final del proceso educativo.

Sin embargo al revisar el concepto de paradigma en el libro de Barker, se encuentra que un paradigma es un conjunto de reglas y disposiciones que hacen dos cosas:

1) Establece o define límites

2) Indica cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito.

Ante lo mostrado en la Figura 14, los docentes, se encuentren con un conjunto de aforismos o experiencias que empiezan a generarles grandes inquietudes, por ejemplo, si de verdad están viviendo una época de cambios o simplemente es un cambio de época, presentando algunos de ellos a continuación:

- No hay otra forma de hacer las cosas.
- Existen limitaciones para poder hacerlo.
- Cada quien interpreta el mundo desde su propio paradigma.
- El error consiste en creer que esa sea la única manera de interpretar el mundo.
- Vivimos una época de confrontación de paradigmas.

Por ultimo comentar en este apartado, que los argumentos mostrados en este trabajo de investigación, dan una inestabilidad al aspecto emocional y conductual del docente, representados en este constructo como los factores disruptivos.

Tales factores como son la desmotivación, el interés personal, falta de compromiso, la falta de capacitación y finalmente una comunicación deficiente, generan en el docente disonantes cognitivos, imaginarios y representaciones sociales que van generando en él un efecto paradigmático, provocando un nivel de afectación en sus procesos educativos generando con ello una Parálisis Paradigmática alta que inhiba el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Instituto Tecnológico de Tuxtepec, mismos que se visualizaron en los resultados cuantitativos de esta investigación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“La gente no quiere pensar. Si se piensa, hay que llegar a conclusiones. Las conclusiones no son siempre agradables”.

Helen Keller

Como conclusiones finales de esta investigación mixta con preponderancia cualitativa, podemos mencionar que al conocer los factores disruptivos encontrados en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, nos otorgaron suficiente información acerca del impacto y afectación que provocan en el proceso educativo del mismo, al grado que se está presentando gran número de alumnos que están reprobando y desertando de dicha Institución. Este nivel de impacto genera en el docente disonancias que le impiden no ver el problema que se está generando al grado de ser consecutivo cada semestre este índice de reprobación alto ocasionando esa famosa Parálisis Paradigmática del docente. Lo anterior reduce sustancialmente la posibilidad de poder darse la modernización o evolución de una didáctica más apegada a las necesidades actuales de la sociedad, coadyuvando a los alumnos necesitados de respuestas contextuales acordes a su edad y temporalidad.

En este sentido, la falta de conocimiento de los nuevos procesos educativos trae como consecuencia que los docentes no generen escenarios creativos e innovadores que animen al alumno a poder descubrir sus capacidades o desarrollar adecuadamente sus competencias a lo largo de su estancia en el sistema educativo del nivel superior, todo esto claro esta como efecto de factores disruptivos encontrados en esta investigación y que de manera especial nos referimos al nivel de desmotivación del docente, para el cual recomendamos implementar algún tipo de Coaching Educativo.

Esta propuesta se presenta en el Anexo A, la cual ayudará al docente a conocer alternativas pedagógicas creativas, así como estrategias motivadoras en materia educativa que nos permita el desarrollo de las competencias docentes en el nivel superior, el cual coadyuvará a modificar la dinámica actual existente en los docentes del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, sirviendo como punto experimental para la mejora del Sistema Educativo en Oaxaca.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2012). Representaciones sociales de los escolares acerca de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-12. Obtenido de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/1111/108>.
- Amador, B. R., & Didriksson, T. A. (2011). *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*. D.F, México: Plaza y Valdez editores.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI.
- Báez, J. (2012). *Investigación Cualitativa*. Madrid: Alfaomega.
- Bajtín, M. M. (2003). *Estética de la creación Verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Banchs, A. M. (1990). Cambio de conductas por Representaciones e Imaginario Social. *Cambio de conductas por Representaciones e Imaginario Social*.
- Barker, J. A. (1995). *Pardigmas "El negocio de decubrir el futuro"*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Baró, M. (1983). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA editores.
- Bolivar, A. (2011). El Diálogo en la Ocupación y en la Resistencia. *Discurso y Sociedad*, 1-8. Obtenido de <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5%281%29Introduccion.pdf>
- Bonilla , E., & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: CEDE Universidad de Los Andes.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision, suivi de L'em prise du journalisme*. Paris: Liber Éditions.
- Bourdieu, P., & Wacquant, J. D. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Boves, N. M. (1992). *El diálogo : Estudio Pragmático, Lingüístico y Literario*. Madrid: Gredos.
- Bunge, M. (2014). *Pseudociencia e Ideología*. México: Siglo XXI Editores.
- Caro, J., & Sicilia, P. M. (2014). Las Emociones y la Resistencia al Cambio de las Actitudes. *Española de Investigación de Marketing ESIC*, 17-31. doi:10.1016/S1138-1442(14)60003-6
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* . Barcelona: TUSQUETS EDITORES.
- Cegarra, J. (2012). Social Imaginary Theoretical-Epistemological basis. *Cinta moebio*, 1-13.
- Chalmers, A. (2008). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* D.F: Siglo XXI Editores.
- Charaudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris: Collection Médias-Recherches.

- Chilton, P. (2011). Argumentos Criticables: representando a Habermans a la Luz de la Lingüística. *Discurso y Sociedad*, 71-95. Obtenido de <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5%281%29Chilton.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Nebraska, USA: Sage Publications.
- DGEST. (2013). *Dirección General de Educación Superior Tecnológica*. Obtenido de <http://www.snit.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>
- Díaz, L. M., & Aguilar, C. L. (2010). *Reparando el Cerebro*. D.F. México: Trillas.
- Didou, A. (2002). Las políticas de educación superior en los Institutos Tecnológicos Federales: una reforma inconclusa. *Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 51-73.
- Dilthey, W., & Jameson, F. (1976). The rise of hermeneutics. *New Literary History*, 229-244.
- Farr, R. (1986). *Las Representaciones Sociales*. Barcelona: Paidós.
- Farrán, R. (2009). La lógica del nudo borromeo: un paradigma del corte estructural, notas para un filosofía psicoanalítica. *Nomadas. Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22, 67- 80. Obtenido de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/22/roquefarran.pdf>
- Fernández, F. S. (2011). Análisis lingüístico-comunicativo del tratamiento informativo. *Amnis Revue*. doi:10.4000/amnis.1228
- Ferrater Mora, J. (1984). *Diccionario de Filosofía (4 tomos)*. Barcelona: Alianza Dictionaries.
- Festinger, L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Feyerabend, P. K. (1981). *Problems of Empiricism: Philosophical Papers (Vol. 2)*. Chicago: Cambridge University Press.
- Fleck, L. (1935). *Genesis and Development of a Scientific Fact*. Chicago: University of Chicago.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. D.F: Siglo XXI editores.
- Franco, A. (2006). *Gramática Comunicativa*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. Londres: New York, Harper & Row.
- Fullat, O. (2011). *Homo Educandus*. Puebla, México: Lupus Magister.
- Gadamer, G. (1977). *Warheit und Methode*. Salamanca: Sígueme.
- Girola, L. (2010). *Representaciones e imaginarios sociales: Tendencias recientes en la investigación*. D.F. México: UAM.

- Goffman, E. (2009). *Presentacion de la persona en la vida cotidiana* (2 ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermans, J. (2003). *Truth and Justification*. E.U: Mit Pr.
- Heisenberg, W. (1958). *Physics and philosophy: the revolution of modern science*. Nueva York: Harper & Row.
- Henderson, R. (2005). A Faircloughian approach to CDA: Principled eclecticism or a method searching for a theory? *USQ Melbourne Studies in Education*, 1-24. Obtenido de http://eprints.usq.edu.au/2489/1/Henderson_MSE_v46n2_AV.pdf
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México, D.F: Mc Graw Hill.
- Herrán, A. (2010). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en la educación. *AKADEMEIA*, 65.
- Hizmeri, J. (2011). Paradigma de la complejidad como ideal de racionalidad transclásico. *Pequén*, 27-37. Obtenido de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/Paradigma%20de%20la%20complejidad%20%20como%20ideal%20de%20racionalidad%20transcl%C3%A1sico.pdf>
- Kant, E. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kuhn. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. D.F: Fondo de Cultura y Economía.
- Kuhn, T. (1977). *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lara, M. E. (2013). *Fundamentos de Investigación: Un enfoque por competencias*. México: Alfaomega.
- Luhmann, N. (2007). *La realidad de los medios de masas*. D.F: Universidad Iberoamericana/Anthropos.
- Maffesolí, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, L. F. (2007). La noción de paradigma. *Signo y pensamiento* 50, Volumen xxvi, 34-45. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/n50/n50a04.pdf>
- Martín, C. E. (2012). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. *Revista internacional de Sociología RIS*, 72(1), 115-138. doi:10.3989/ris.2012.07.24
- Martínez, M. (1 de Abril de 2006). *Discursos en Sociedad*. Obtenido de <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%20F3n%20social.pdf>
- Martínez, M. M. (1997). *El Paradigma Emergente: Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. México: Trillas.
- Martínez, M. M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M. M. (2010). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. D.F, México: Trillas.

- Martínez, M. M. (2014). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Materán, A. (2008). Las Representaciones Sociales: Un Referente Teórico para la Investigación Educativa. *Redalyc*, 243-248. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso. *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 288-302. Obtenido de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26075/27380>
- Mejía, R., & Sandoval, S. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Jalisco: TESO.
- Merton, R. (1980). *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social. Pensamiento y vida social II*. Barcelona: Paidós.
- Netzahualcoyotl N., M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, VI(15), 3-25. Obtenido de <http://ries.universia.net/article/view/1049/representaciones-socialesdocentes->
- Nietzsche, F. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (1978). *Mas allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.
- Ortega, F. S., & Moreno, S. M. (2014). Efectos de la flexibilidad didáctica sobre la calidad del aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(42), 39-47. Obtenido de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/493/1027>
- Ovejero, A. (1993). La Teoría de la Disonancia Cognoscitiva. *Psicothema*, 5(1), 201-206. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72705116>
- Pardo, N. G. (2007). Niveles de Organización del Significado en el Discurso. *Discurso y Sociedad*, 85-115. Obtenido de <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1%281%29PardoAbril.pdf>
- Pardo, N. G. (2013). Violencia simbólica, discursos mediáticos y reproducción de exclusiones sociales. *Discurso y Sociedad*, 416-440. Obtenido de <http://www.dissoc.org/ediciones/v07n02/DS7%282%29Pardo.pdf>
- Pardo, N., & Hernández, E. (2007). *La parálisis Cognitiva. Sumatoria de determinantes socioculturales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Patiño, M. (2005). Representaciones sociales, percepciones e imaginarios de jóvenes ecuatorianos artesanos/indígenas y artistas/estudiantes, inmigrantes en Francia. 165-195. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/5439>
- Pintos. (2003). El metacódigo “relevancia/opacidad” en la construcción sistémica de las realidades. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 21-34. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38020202>
- Pintos, J. L. (2000). Construyendo realidad (es): Los Imaginarios Sociales. *Realidad*(1), 7-25.
- Pol, E. (2000). *Impacte Social, Comunicació Ambiental i Participació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Dep Medi Ambient. Monografies Universitàries.
- Pol, E., & Castrechini, A. (2013). ¿Disrupción en la educación para la sostenibilidad? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 335-349. doi:doi: 10.14349/rlp.v45i3.1477
- Popper, K. (1970). Against normal science. *Criticism and the Growth of Knowledge*, 4, 25-37.
- Poutis, J., & Desnet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Reynaga, O. S. (2003). *Tras Las vetas de la Investigación Cualitativa. Perspectivas y Acercamientos desde la Práctica*. Jalisco, México: Teso.
- Rojas, B. M., & Patiño, P. L. (2005). *Métodos y Enfoques en las Investigaciones Cualitativas*. Bogota, Colombia: El Poira Editores Sa.
- Ruiz , L. (2004). *Los ingenieros en la industria manufacturera. Formación, profesión y actividad*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Ruíz, L. (2011). La Educación Superior Tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, II(3), 35-52. Obtenido de <http://ries.universia.net/article/view/43/educacion-superior-tecnologica-mexico-historia-situacion-actual-perspectivas>
- Salazar G., J. F. (2010). *Una propuesta de educación alternativa para elevar el aprovechamiento de los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales Generación 2007-2011 del Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca*. Alemania: Grin.
- Sánchez, F. (1980). *Historia de la tecnología y la invención en México*. México: Fomento Cultural Banamex.
- Santander, P. (2011). Why and how to do Discourse Analysis. *Moebio Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 207-222. Obtenido de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.html>
- Sartre, J.-P. (1996). *Verdad y existencia*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (1998). *Cincuentenario de los institutos tecnológicos en México*. México: SEP-SEIT.

- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Educación*, 334.
- Smith, A. (1975). *Power of the Mind*. New York: Ballantine Books.
- SNIT. (2003). *Modelo educativo para el tercer milenio*. Obtenido de sep-snit-dgit: <www.dgest.gob.mx
- Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. *Discurso y Sociedad*, 642-678. Obtenido de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2%283%29Soler.pdf>
- Solomon, M. R. (2008). *Comportamiento del Consumidor*. México: Pearson Prentice Hall.
- Stevens, W. (1995). *The grammar of the machine. Technical literacy and early industrial expansion in the Unites States*. Estados Unidos: Yale University Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TNM. (2014). *Tecnológico Nacional de México*. Obtenido de <http://www.tecnm.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.pdf>
- UNESCO. (26-28 de Abril de 2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Urbina, K. (2008). Imágenes institucionales comparativas en el posicionamiento estratégico de universidades. *CITEG Revista Arbitrada*, 44-50.
- vanDijk, T. (1990). *La Noticia como Discurso*. Barcelona: Paidós.
- vanDijk, T. (1997). Discurso, Poder y Cognición Social. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 66-74.
- vanDijk, T. (1999). *El Análisi Crítico del Discurso*. Barcelona: Antropos.
- vanDijk, T. (2009). *Discurso y Poder*. (A. Bixio, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- vanDijk, T. (2011). *Sociedad y Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimineto de Durkheim. *Sociológica*(50), 103-121. Obtenido de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5005.pdf>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Yúren, C. M. (1999). *La Filosofía de la Educación en México*. México: Trillas.
- Zajonc, R. (1968). *Cognitive theories in social psychology*. Reading, Massachusetts: Addison–Wesley.
- Zapata-Ros, M. (2015). Conectivismo, metacognición y elaboración. *RED. El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Obtenido de <http://red.hypotheses.org/825>
- Zubieta, V. L. (1982). Etnografía y Política Educativa. *Revista Colombiana de educación*. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_07pole.pdf

Anexo A:

Estructura del curso de Coaching Académico

Introducción.

A lo largo de los últimos años se ha presentado un aumento considerable de inconsistencias, quejas y desanimo por parte de los alumnos de nivel superior sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el sistema de Institutos Tecnológicos.

Así mismo en base a investigaciones realizadas anteriormente, se ha identificado algunos elementos o factores que han propiciado este desencantamiento entre el alumno y el docente. En este sentido, cito dos principales factores que se encuentran relacionados:

1. Existencia de una Parálisis Paradigmática
2. Falta de motivación en ambientes para el desarrollo de ambientes de aprendizaje creativo e innovador

En el primero, la existencia de una Parálisis Paradigmática según Barker:

Consiste en ajustar la información proveniente de la realidad a la percepción que se basa en arquetipos mentales, rechazando todo lo que no se acomoda a los paradigmas, cambiar los paradigmas es modificar la manera de hacer las cosas, cuando algo se enfrenta al paradigma, ni siquiera lo analizamos racionalmente, tendemos a rechazarlo, ya que romper el paradigma supondría un trauma, destruiría nuestra manera de ver el mundo, hacer diferente las cosas, a esto se le conoce como Parálisis Paradigmática (1995, pág. 93).

Lo anterior reduce sustancialmente la posibilidad de poder darse la modernización o evolución de una didáctica más apegada a las necesidades actuales de la sociedad, coadyuvando a los alumnos necesitados de respuestas contextuales acordes a su edad y temporalidad.

En este sentido, la falta de conocimiento de los nuevos procesos educativos trae como consecuencia que los docentes no generen escenarios creativos e innovadores que animen al alumno a poder descubrir sus capacidades o desarrollar adecuadamente sus competencias a lo largo de su estancia en el sistema educativo del nivel superior.

Por lo anterior, se pretende que:

El programa de Coaching Académico, integre los conceptos vinculados al Coaching como una de las metodologías más innovadoras y eficaces para el desarrollo del docente en su ámbito personal e institucional.

Mediante la articulación pedagógica de fundamentos teóricos y discusión de casos prácticos, dentro de un espacio de interacción promovido por los profesores, una persona que culmine el programa de Coaching Académico podrá:

Objetivo General:

Desarrollar en el docente las capacidades de coaching necesarias para liderar y motivar al alumno de manera que puedan ser mediadores en el descubrimiento de su máximo potencial, desarrollando las competencias necesarias, así como el acompañamiento necesario en su proceso académico.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar las competencias esenciales para la generación del Coaching Académico en entornos divergentes.
- Identificar fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente.
- Conocer las técnicas y metodologías aplicables al proceso de Coaching Académico.
- Comprender las herramientas lingüísticas (modelo de conversación), las herramientas emocionales (gestión emocional) y corporales (técnicas y procesos de comunicación no verbal) para una buena praxis educativa.
- Servir como motor del cambio en las academias o centros educativos.
- Gestionar procesos donde interviene el Coaching en grupo o de Equipos.

A quien va dirigido.

El programa de Coaching está destinado a profesionales de la educación o de cualquier área de capacitación educativa.

Profesionales o docentes que quieran completar su formación en las metodologías más representativas de esta especialidad, así como desarrollar las capacidades necesarias para adquirir el lenguaje educativo que les facilite trabajar con alumnos de pensamiento crítico.

Estructura y duración del programa.

El programa de Coaching Académico, posee una estructura curricular basada en 3 partes formativas secuenciales y un trabajo final de curso o proyecto, con una carga lectiva total de 80 horas:

- 1ª Parte: Fundamentos del Coaching Académico (20 horas)
 - Fundamentos teóricos del Coaching Académico
 - Enfoques teóricos del Coaching Académico
 - Ámbitos de la aplicación del Coaching Académico
- 2ª Parte: Habilidades y Competencias del Coach Académico (32 horas)
 - Técnicas de liderazgo Académico
 - Técnicas de comunicación Académica
 - Técnicas de resolución de conflictos Académicos
 - Técnicas de trabajo colaborativo en Academias
 - Manejo del estrés y la motivación en clases
- 3ª Parte: Técnicas y Herramientas de Coaching Académico (20 horas)
 - Inteligencia Emocional
 - Programación Neurolingüística
 - Resiliencia Anómica
- 4ª Parte: Trabajo Final de Curso o Proyecto (8 horas)
 - Este proyecto, tiene como objetivo presentar una propuesta educativa que muestre el desarrollo total del proyecto propuesto, contemplando asimismo la posibilidad de su ejecución concreta.

Material y comunicación.

Todos los docentes inscritos, reciben el material para el aprendizaje en formato impreso y de manera digital mediante el intercambio de correo electrónico o mediante un acceso en Dropbox, de esta manera, el docente podrá ir recibiendo la documentación actualizada con los últimos eventos surgidos en este ámbito o según se vaya realizando el proceso de aprendizaje.

Sistema de evaluación.

Cada una de las partes formativas, que componen el programa se evalúa mediante la realización de un test.

Después de cumplir con todas las exigencias académicas requeridas en los bloques, se continuará con el trabajo final de curso o proyecto.

La evaluación final del Programa de Coaching será calculada considerando:

- Las calificaciones finales de cada una de las asignaturas de las distintas partes del programa. La realización de los ejercicios de reflexión y de los casos prácticos que se soliciten en cada bloque será tomada en cuenta para la nota final.
- La calificación del Trabajo Final de Curso o Proyecto.

Es requisito imprescindible para la obtención de la competencia o desarrollo del Coaching Académico aprobar todas y cada una de estas partes.

FACTORES DISRUPTIVOS QUE INHIBEN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN DE NIVEL SUPERIOR



ISBN: 978-607-8617-60-9



©RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. 2020