



ORGANIZACION Y LITERACIDAD.
EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS
SOCIO-DISCURSIVAS A PARTIR
DE LA INTERACCION MEDIADA
POR DISPOSITIVOS DE
COMUNICACION INFORMATIZADA

En México, D.F., se presentaron a las 11:00 horas del día 5 del mes de enero del año 2015 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA
DR. PABLO GUERRERO SANCHEZ
DR. ARTURO ANDRES PACHECO ESPEJEL

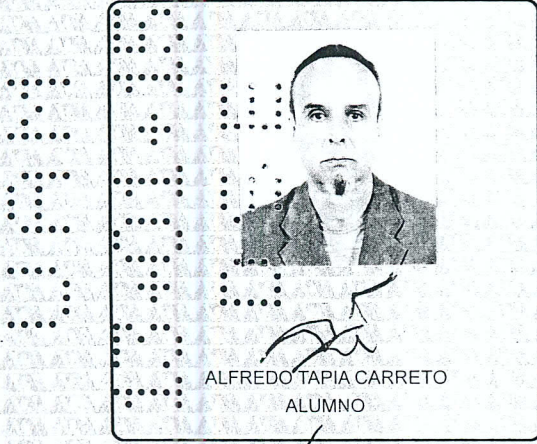
Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES
DE: ALFREDO TAPIA CARRETO

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

aprobar

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



ALFREDO TAPIA CARRETO
ALUMNO

REVISÓ

LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

Juarez Romero
DRA. JUANA JUAREZ ROMERO

PRESIDENTE

Rogelio Mendoza Molina
DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA

VOCAL

Pablo Guerrero Sanchez
DR. PABLO GUERRERO SANCHEZ

SECRETARIO

Arturo Andres Pacheco Espejel
DR. ARTURO ANDRES PACHECO ESPEJEL



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa

Doctorado en Estudios Organizacionales

Organización y literacidad. El desarrollo de competencias socio–discursivas a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada.

T E S I S

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

Presenta:

Alfredo Tapia Carreto

Director:

Dr. Rogelio Mendoza Molina

Lectores:

Dr. Arturo Andrés Pacheco Espejel

Dr. Pablo Guerrero Sánchez

Agradecimientos

Embarcarme en la aventura de hacer un doctorado presentó los mismos elementos que contiene toda emocionante excursión: los sucesos que uno tiene que sortear desde el principio al fin, los escenarios donde ocurren dichos sucesos y los personajes que intervienen en cada una de las etapas que suscitan tal viaje de “corta duración”.

Sobre los sucesos, baste con decir que los hubo desde los emocionantes hasta los aburridos, desde los gratificantes hasta los que causaron decepción, casi todos al interior de mi área de trabajo, de la organización donde laboro. Tales fueron las emociones que llegó el momento en que dudé sobre la oportunidad de haber elegido correctamente un tema de investigación para mi tesis, pero me mantuve firme (a pesar de todo) y concluí con lo propuesto... sobre los escenarios tampoco quisiera ser explícito, mas que decir que trabajar leyendo, observando, analizando e interpretando en El Caribe Mexicano no es trabajo, sino una verdadera bendición.

A quienes más agradezco al concluir con la aventura doctoral, es a los personajes, a quienes junto a mí protagonizaron este viaje, unos desde cerca, otros desde una distancia más prudente. El personaje más importante, sin lugar a dudas, es Verónica, quien no sólo me ha acompañado en cada expedición que me propongo, sino que ha sido la co-protagonista (y muchas veces el personaje principal) de mi mayor aventura desde el 22 de abril de 1989.

Agradezco en especial a mis *sensei* Rogelio como director y Arturo como lector; a mis compañeros de marcha Lorena, Rosiluz, Pilar, Socorro y por supuesto Rafael; a mis estimulantes proveedoras de apoyo tanto

emocional como logístico Rosalba, Alejandra, Cristina y Margot; a los cuates y a los primos que se mantuvieron cerca de pesar de mi necesitado alejamiento; a papá; a mamá; a Fernanda; a Mauricio.

Finalmente, agradezco a la Universidad de Quintana Roo y al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública por las becas que hicieron posible financiar semejante aventura.

Gracias.

*Leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o
procesos psicológicos, sino también prácticas
socioculturales.
Daniel CASSANY, 2006*

Presentación

Siendo las organizaciones como son: micro reproducciones de un sistema social, estudiarlas es bastante atractivo y útil, pues permite extrapolar los descubrimientos que allí se obtengan al exterior, a sistemas sociales de mayor magnitud. Más atractivo resulta estudiarlas cuando la organización es mexicana y del Estado, pues –en comparación con países más desarrollados– de organizaciones mexicanas todavía hay pocos estudios y una empresa pública refleja en gran medida la realidad operativa e histórica de sus gobiernos. Por ello es bien difícil elegir una organización gubernamental para estudiarla como caso, pues temas como «burocracia», «poder», «corrupción» o «nepotismo», por mencionar algunos de los más comunes, son la cotidianeidad con que las organizaciones gubernamentales mexicanas parecen operar. No obstante a lo seductor de estos temas, mi director de tesis y yo hemos optado por un tópico menos oneroso en cuanto a la complejidad para abordarlo, aunque no por ello menos importante.

El problema de investigación que se presenta en esta tesis involucra a la sociedad, a cómo ésta se construye en su realidad y a ciertas prácticas lingüísticas, todo dentro de un micro entorno social que es la organización pública. Lo hemos titulado “Organización y literacidad. El desarrollo de competencias socio–discursivas a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada”, teniendo como objetivo general “reconocer las competencias socio–discursivas que se producen en la universidad pública, a partir de la interacción mediada

por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación profesional”.

Como un acercamiento a un problema de investigación extenso, esta tesis se presenta como un caso de estudio y, como tal, ocurre en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, más específicamente en los programas educativos de licenciatura del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales.

Los términos "competencias socio–discursivas", "dispositivos de comunicación informatizada" y "procesos de formación profesional" a los que recurrimos con frecuencia en esta tesis tienen que ver, respectivamente, con los «nuevos estudios sobre literacidad» en los que intervienen los «artefactos letrados electrónicos» tanto de uso general como personal, mas producidos sólo por la «interacción maestro–alumno/alumno–alumno/alumno–maestro» tanto dentro del salón de clases como fuera, es decir, en un «proceso único e irrepetible cuyo fin es la formación del estudiante» en el momento de la instrucción cara a cara o de la instrucción y/o asesoría a distancia. Decidimos referirnos a esos términos como lo hicimos, pues encontramos más adecuado hacerlo así, en el contexto específico de esta investigación y aglutinados por la idea de investigación en sí.

Asimismo, es pertinente aclarar que, en esta tesis, la redacción empleada en cuanto a los sustantivos es de forma genérica y no de género, mas que cuando sea considerado necesario. Así, cuando hablamos de «maestros» o de «alumnos», nos estaremos refiriendo al sujeto en su forma de palabra masculina, sin demeritar por ello a los sujetos femeninos. Consideramos, pues, que referirnos (como discurso político) a las maestras y maestros, o a las alumnas y alumnos, es una “innecesaria

costumbre de hacer siempre explícita la alusión a los dos sexos” (RAE, 2005), asunto que por considerarlo chocante nos rehusamos a ponerlo en práctica.

Finalmente, aclarar que para hacer pública esta tesis, se hubieron de suprimir algunos contenidos que ponían en riesgo el anonimato e individualidad de las personas observadas durante el trabajo de campo, conservando sin embargo lo concreto y sustancial para la tesis.

Dicho lo anterior, no nos queda más que comenzar...

Índice

Agradecimientos.....	i
Presentación	iii
Índice	vii
Índice de tablas y figuras.....	xiv
Introducción	1
Planteamiento del problema.....	3
1 Capítulo I. Marco Teórico	16
1.1 Perspectiva sociológica.....	18
1.1.1 El desarrollo de un punto de vista sociológico	18
1.1.2 El estudio de la sociología	19
1.1.3 Consecuencias deseadas y no deseadas	19
1.1.4 Los comienzos.....	20
1.1.5 Forjadores de las ciencias sociales	21
1.1.5.1 Auguste COMTE.....	21
1.1.5.2 Émile DURKHEIM	21
1.1.5.3 Karl MARX.....	22
1.1.5.4 Max WEBER	22
1.1.5.5 Michel FOUCAULT y Jürgen HABERMAS.....	23

1.1.5.6	Harriet MARTINEAU	24
1.1.6	¿Es la sociología una ciencia?.....	25
1.1.7	Beneficios de la sociología	25
1.2	Construcción social	27
1.2.1	De BERGER y LUCKMANN	27
1.2.1.1	La realidad de la vida cotidiana.....	27
1.2.1.2	Objetivación.....	29
1.2.2	De PUTNAM.....	30
1.2.3	De SCHÜTZ	33
1.3	La universidad como organización	35
1.3.1	Estudios organizacionales	35
1.3.1.1	El Modelo Burrell y Morgan	36
1.3.1.2	Los Cuatro Paradigmas.....	39
1.3.2	Sobre <i>La Organización Escolar</i> de W. TYLER	41
1.3.2.1	Definición formal de escuela	42
1.3.2.2	Los comienzos de una sociología de la organización escolar	43
1.3.2.3	Imágenes contemporáneas de la organización escolar ...	44

1.3.2.4	Enfoques sociológicos de la estructura escolar.....	45
1.3.2.5	En busca de un marco analítico.....	45
1.3.2.6	La definición del marco analítico.....	46
1.4	Sobre lenguaje.....	48
1.4.1	Literacidad	51
1.4.2	Competencias	53
1.4.2.1	De competencias la literacidad.....	55
1.4.2.2	La alfabetización es una competencia.....	57
1.4.2.3	El meollo del asunto.....	59
1.4.3	Binomio conceptual socio–discursivo	59
1.4.4	Competencias socio–discursivas	60
1.4.5	Conexión teórica	62
1.5	Cierre de capítulo	66
2	Capítulo II. Propuesta Metodológica.....	67
2.1	Aproximación empírica.....	67
2.1.1	Sobre los orígenes de la investigación social.....	68
2.1.2	Descripciones y tipificaciones	69
2.1.2.1	Objetivos particulares	71

2.1.3	Construcción del objeto empírico	72
2.1.3.1	Propósito	72
2.1.3.2	Enfoque	72
2.1.3.3	Dimensión temporal	73
2.1.3.4	Unidad de análisis	73
2.1.3.5	Recolección de datos	73
2.1.3.6	Tratamiento de datos.....	74
2.1.4	El instrumento.....	74
2.1.4.1	El discurso en el salón de clase	76
2.1.4.2	Estructura de eventos en el aula.....	77
2.1.4.3	Estructura interna de lecciones en el aula.....	78
2.1.4.4	Recapitulando	79
2.1.5	El experimento.....	80
2.1.6	Lo que se midió.....	81
2.1.7	Diseño del experimento	84
2.1.8	Muestreo	88
2.1.8.1	Ciclo non, Otoño 2013, Licenciatura en Sistemas Comerciales.....	90

2.1.8.2	Ciclo non, Otoño 2013, Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos.....	91
2.1.8.3	Ciclo par, Primavera 2014, Licenciatura en Sistemas Comerciales.....	92
2.1.8.4	Ciclo par, primavera 2014, Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos.....	93
2.1.9	Grupo de control.....	94
2.2	Cierre de capítulo	96
3	Capítulo III. Trabajo de campo	97
3.1	Licenciatura en Sistemas Comerciales	99
3.1.1	Cohorte 2013.....	99
3.1.1.1	Ciclo 1	100
3.1.1.2	Ciclo 2	103
3.1.2	Cohorte 2012.....	105
3.1.2.1	Ciclo 3.....	105
3.1.2.2	Ciclo 4.....	110
3.1.3	Cohorte 2011.....	114
3.1.3.1	Ciclo 5.....	114
3.1.3.2	Ciclo 6.....	118

3.1.4	Cohorte 2010.....	120
3.1.4.1	Ciclo 7.....	120
3.1.4.2	Ciclo 8.....	121
3.2	Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos.....	124
3.2.1	Cohorte 2013.....	125
3.2.1.1	Ciclo 1.....	125
3.2.1.2	Ciclo 2.....	129
3.2.2	Cohorte 2012.....	132
3.2.2.1	Ciclo 3.....	132
3.2.2.2	Ciclo 4.....	135
3.2.3	Cohorte 2011.....	138
3.2.3.1	Ciclo 5.....	138
3.2.3.2	Ciclo 6.....	142
3.2.4	Cohorte 2010.....	145
3.2.4.1	Ciclo 7.....	145
3.3	Sobre los maestros	150
3.4	Inconvenientes y pormenores	150
3.5	Cierre de capítulo	152

4	Capítulo IV. Análisis y hallazgos.....	153
4.1	Hallazgos específicos.....	153
4.2	Lo que falta por hacer	158
4.3	Hacia dónde profundizar	161
4.4	Límites de conocimiento.....	162
	Conclusiones	166
	Comentarios finales (a manera personal)	170
	Referencias	173
	<Anexo 1: Mapa curricular de la Licenciatura en Sistemas Comerciales>	182
	<Anexo 2: Mapa curricular de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos>.....	183

Índice de tablas y figuras

Figura 1: Cuatro paradigmas para el análisis de la teoría social.	37
Figura 2: Esquema para los supuestos de análisis sobre la naturaleza de la ciencia social.	38
Figura 3: Tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar.	46
Figura 4: Fragmento de chat vía teléfono inteligente	57
Figura 5: Con toda decisión	61
Figura 6: proceso de comunicación	75
Figura 7: adaptación del proceso de comunicación al proceso de interacción	76
Figura 8: proceso de formación	78
Figura 9: estructura orgánica	83
Tabla 1: Programación de ciclos non, LSC	90
Tabla 2: Programación de ciclos non, LGST	91
Tabla 3: Programación de ciclos par, LSC	92
Tabla 4: Programación de ciclos par, LGST	93
Figura 10: diapositiva curso «Desarrollo Económico Regional»	109
Figura 11: diapositiva curso «Conducta del Consumidor»	112
Figura 12: alumna revisando teléfono durante clase	114
Figura 13: diapositiva curso «Investigación de Mercados I»	117
Figura 14: diapositiva curso «Comercio internacional II»	119
Figura 15: diapositiva curso «Optativa II de Mercadotecnia»	124

Figura 16: diapositiva #1 curso «Geografía y Patrimonio de México»	127
Figura 17: diapositiva #2 curso «Geografía y Patrimonio de México»	129
Figura 18: diapositiva curso «Gestión de la Recepción y Reserva del Hotel».....	131
Figura 19: diapositiva curso «Organización de Eventos Turísticos».....	138
Figura 20: diapositiva curso «Administración de Capital Humano y Legislación Laboral».....	141
Figura 21: diapositiva curso «Técnicas de Evaluación de Impactos Turísticos en Áreas Naturales»	144
Figura 22: diapositiva #1 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos».....	146
Figura 23: diapositiva #2 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos».....	147
Figura 24: diapositiva #3 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos».....	148
Figuras 25 y 26: diapositivas #4 y #5 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos».....	149

El uso funcional de la lengua —y no tanto su conocimiento gramatical— afecta a todas las áreas y materias curriculares.
CARRATALÁ, 2013

Introducción

Algo que se sabe desde hace el tiempo suficiente como para que sea del dominio público, es que internet ha modificado muchas de las prácticas cotidianas de la gente, educación incluida. En México, internet llegó primero a las universidades. Las primeras instituciones de educación superior a las que llegó fueron el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), apenas por dar inicio los años noventa (GAYOSSO, 2003). No obstante, diez años antes, iniciando los años ochenta, las escuelas ya habían incorporado el uso de la computadora en su quehacer académico (CASSANY, 2011a; FORESTER, 1987), pero ni el uso de lenguajes informáticos ni el aprendizaje de estos, han tenido tanto impacto en la manera de comunicarse como lo ha tenido el internet.

Internet nos modifica poco a poco, a veces de una forma acelerada y otras veces combatiendo lenta pero efectivamente la resistencia que podemos ofrecerle. Lo cierto es que cada vez hay más cosas que podemos hacer en internet, reemplazando con una interfaz digital muchas de las tareas que antes ejecutábamos de forma física. Actividades como ir al banco a realizar casi cualquier trámite, o ir a la tienda de discos a buscar el álbum más reciente de nuestro artista favorito, o incluso ir a visitar a algún pariente o a algún amigo se han visto reemplazadas por las mismas actividades pero de forma virtual y en muchas ocasiones simultáneas, dejándonos más tiempo disponible para estar frente a la computadora navegando en internet, medio que moldea el proceso de pensamiento, por ejemplo debilitando nuestra capacidad de concentración y de contemplación (CARR, 2010:12). Este fenómeno se estudia desde varias

disciplinas, siendo los nuevos estudios sobre «literacidad» la que he elegido, pues se trata de una disciplina que observa la lectura y la escritura como prácticas sociales desde una perspectiva etnográfica, ya que en estas prácticas sociales, a través de diferentes momentos y en distintos tiempos situados en la historia, las personas utilizamos textos desarrollados para funciones concretas y dentro de instituciones establecidas (CASSANY, 2005:2). Es un tipo de competencia, pues, o de capacidad que se genera en el proceso de interacción social; por eso es una competencia discursiva para comunicarse, pero que tiene un componente social. Es, por tanto, una competencia socio-discursiva, que es de lo que trata este estudio, más específicamente sobre la producción de este tipo de competencias en el salón de clases universitario, pero a través de la interacción mediada por artefactos tecnológicos y tomando en cuenta la influencia que internet puede tener en el modelaje de dichas competencias, todo dentro del marco organizacional.

Planteamiento del problema

De por sí los estudios organizacionales poseen un abanico de enormes posibilidades en cuanto a su objeto de estudio, sobre la organización escolar se han caracterizado por su limitado enfoque de planificación de una reforma, un cambio general o una innovación particular, soliendo poner mucho énfasis en cuestiones metodológicas, de formación docente, de diseño curricular, de evaluación de los aprendizajes (PÉREZ, 2008) y, sobre todo, tal vez debido a su estatus de obligatoriedad en México, en las escuelas de nivel básico.

La universidad es una organización escolar de las menos estudiadas en nuestro país, ya no contemos las distintas perspectivas desde las que se ha estudiado. Como lo hiciera en su momento Esther MORALES (2010), considero a la organización escolar como una red de múltiples encuentros, reconociendo también que “existen condiciones de sentido y práctica que están presentes en la vida cotidiana de la organización y, en consecuencia, potencian no sólo cambios en las prácticas de gestión escolar, sino profundas transformaciones sociales que posibilita el conocimiento sobre lo que pasa en la organización escolar” (13).

Parto de la idea que las competencias socio–discursivas se producen en las organizaciones, que es una ubicación espacial del fenómeno que ocurre en un momento y en un tiempo concretos. La organización en donde se produce el fenómeno que deseo observar es una universidad pública, y el momento y tiempo concretos son la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada, durante la interacción maestro–alumno/alumno–alumno/alumno–maestro en el desarrollo de un determinado tópico de clase, es decir, como parte de las múltiples actividades que se siguen en el proceso formación profesional pero sin

distraerme durante el desarrollo de tópicos en el proceso de formación de profesionistas en sí.

La organización es un sistema social (ROETHLIEBERGER y DICKSON, 1976; DAVIS, 1999) y como tal, es el lugar en donde ocurre la vida cotidiana (SIMON, 1984; CROZIER, 1974). Así, en tanto que los estudios sociales son complicados y extremadamente extensos por el “macro entorno” en el que están concentrados, estudiar la organización coadyuva a la comprensión de problemas sociales complejos a partir de una aproximación exhaustiva en un ambiente de tipo “micro entorno” que es, precisamente, la organización. A partir de lo que se estudie aquí (en la organización), se puede arrojar luz sobre instituciones y sistemas sociales más amplios, pues estos dependen de las pautas de interacción social en las que participamos cotidianamente (GIDDENS, 2006:145).

Una organización se caracteriza, desde el punto de vista formal, por tener funciones y objetivos particulares y porque, en principio, todos los miembros de una organización que laboran en ella lo hacen con el compromiso de alcanzar los objetivos organizacionales, a través de la realización de sus funciones individuales y de conjunto, donde además se presentan fenómenos sociales. El fenómeno que se presenta a continuación es un problema social que se manifiesta en diferentes ambientes, la organización incluida, y es la introducción de las nuevas tecnologías de comunicación e información en el quehacer organizacional, cuyo uso modifica la manera de cumplir sus objetivos. El problema de conocimiento que se presenta, pues, tiene que ver con un tipo de organización particular, que además es una organización compleja (BARBA, 2001; MONTAÑO, 2001) y es la universidad pública. Ésta tiene ciertas funciones y objetivos específicos (docencia, investigación, extensión, difusión) y en años recientes ha introducido una nueva herramienta (nuevas tecnologías) en su quehacer, lo que modifica la

manera de lograr sus objetivos y de realizar sus funciones; como apunta TASCÓN,

...ordenadores, teléfonos móviles, televisiones interactivas y tabletas, por el lado de los dispositivos con los que escribimos y leemos; blogs, redes sociales y páginas web, como herramientas que utilizamos para comunicarnos, y redes de comunicación globales que permiten recibir y emitir en tiempo real mensajes [...] constituyen un ecosistema que aporta muchas novedades y que ha generado cambios en nuestros hábitos, demasiados como para que la lengua, el vocabulario o incluso la gramática no se hayan visto afectados (2012:21).

Dada la difusión y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías, los sistemas de enseñanza no son los únicos que están cambiando con rapidez, adaptándose, más que a las necesidades del usuario, a los ajustes informatizados que exige la renovación ocasionada, a su vez, por la obsolescencia planeada (LEONARD, S/F). Desde luego, son más los males que aquejan al estatuto escolar: la asignación de presupuesto a la educación por parte de los gobiernos, los conflictos de poder al interior de las escuelas y universidades, la economía nacional, los resultados esperados versus la evidencia educativa, etc., son sólo algunos de los males que enfrenta la institución educativa. Para coadyuvar en el entendimiento de una problemática concreta; mi interés se centra en el contexto tecnológico y lingüístico docente, en cómo la incorporación de las nuevas tecnologías para el apoyo de la labor docente produce nuevas competencias en los estudiantes. Y es que “la difusión de la tecnología de la información ya está influyendo en la enseñanza en las escuelas de diferentes maneras” (GIDDENS, 2009:920), asunto que hace que me interese especialmente en el quehacer docente, pues es el actor que ejecuta con acciones la estrategia necesaria para que la escuela alcance uno de sus objetivos y con esto pueda dar la cara con satisfacción a las demandas públicas. Por ello, con este trabajo busco reconocer parte del

efecto que tiene en la universidad la incorporación de nuevas tecnologías (específicamente los dispositivos de comunicación informatizada) en el cumplimiento de sus funciones, por lo que el objetivo de esta propuesta es, a *grosso modo*, reconocer las competencias socio–discursivas que se producen en el salón de clases a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada durante el desarrollo de tópicos en el proceso de formación de profesionistas, pues el hecho de que “los jóvenes de hoy ya han crecido en una sociedad de la información y de los medios de comunicación, y están mucho más familiarizados con estas tecnologías que la mayoría de los adultos, incluyendo a sus profesores” (*ibidem*), es una realidad ineludible que transforma la manera de «aprender».

Así, la competencia socio–discursiva a observar será la capacidad de los sujetos (alumnos y maestros) en comunicarse efectivamente a través de dispositivos tecnológico–digitales, donde por competencia socio–discursiva entenderé «una capacidad que se expresa por medio del lenguaje y se adquiere en la interacción social», pues la competencia socio–discursiva no es una competencia que aparece dentro del sujeto, sino que aparece, justamente, en la interacción (profesor/artefactos, cultura de los artefactos/sociedad, estudiante/cultura de los artefactos, estudiante/profesor). Es una competencia que tiene el sujeto, pero que no proviene de él, sino que se produce en la interacción social.

Así, si es verdad que “la educación formal en lengua acaba en el instituto para la mayoría” (CASSANY 2007:11) por considerarse que «saber escribir» o «saber leer» es cosa sólo de determinadas profesiones, entonces es probable que cuando el alumno llega a estudiar una carrera en la que la formalidad en el estudio de la lengua no es una prioridad, sea más vulnerable a modificar sus hábitos lingüísticos en pos de adaptarse a las corrientes de cambio tecnológico latente en el quehacer

diario y, por consiguiente, modifique igual su competencia lingüística¹ afectando así las formas de comunicarse y la funcionalidad del idioma en que lo haga.

Ahora bien, con lo anterior no estoy implicando que hay idiomas más funcionales que otros. Un idioma es funcional entre los miembros de un grupo social, cuando estos interpretan de la misma forma los significados y significantes del lenguaje. La lectura, que ha sido parte del debate social desde hace al menos 50 años, ha permitido, entre otras cosas, promover el “conocimiento del código escrito y del proceso de composición del texto” (VIGNER, 1982) en cualquier idioma, pero la mayor preocupación han sido las personas que no saben leer. En todo el mundo se iniciaron cruzadas contra el analfabetismo, diseñando políticas públicas que privilegiaran la alfabetización de jóvenes y adultos. Al respecto, en la presentación de un libro de Eliana YUNES, la editorial responsable apunta:

En América, el tópico de *la comprensión de la lectura* ya estaba en boga en los años sesenta, y son numerosos los estudios que se desarrollaron desde la psicología, en particular la cognitiva y la lingüística, para entender lo que sucede al leer y así explicar la llamada falta de comprensión de lo leído (2008:3).

Puede decirse que, limitado a los sistemas de comunicación modernos, nuestro problema tiene uno de sus inicios históricos con la primera transmisión en clave morse, a mediados del siglo XIX. Según nos cuenta GIDDENS (1999), el primer mensaje por telégrafo (“¿qué ha fraguado dios?”), transmitido por el retratista Samuel MORSE, inició una nueva

¹ Por «competencia lingüística» me refiero al dominio de las habilidades del lenguaje: comprensión (leer, escuchar) y producción (escribir, hablar).

fase en la historia del mundo, siendo la primera vez que se prescindía del hombre para hacer entrega de un escrito. Desde entonces y hasta el 1 de febrero de 1999 cuando el código desapareció de la escena mundial cuando dejó de usarse como medio de comunicación marítima², el lenguaje escrito ha vuelto a adaptarse al ritmo acelerado del avance tecnológico, ahora en forma de código binario transmitido vía satélite o por un cable de millones de veces más capacidad que el requerido antes para enviar telégrafos, dando origen a las nuevas tecnologías de comunicación. Esta nueva realidad no disculpa la necesidad de estar alfabetizado, sino por el contrario la hace más urgente. Por ejemplo, CHAVES (2001) apuntó en su tiempo que el sentido del cambio tecnológico sólo se podía entender de acuerdo al contexto socioeconómico en que el cambio ocurre, pues es este contexto el que lo asigna. Por sí sola, la tecnología no modifica el modelo socioeconómico, sino que es este modelo el que condiciona el modo en que la tecnología se inserta en la sociedad. Por ello, decía CHAVES, “no debería sorprender a nadie que la era de la multimedia coincidiera exactamente con la era de la anomia: jamás se tuvieron tantos recursos para decir tan poco y ser casi nada.” (127)

La comunicación electrónica instantánea no es sólo una forma de transmitir noticias o información rápidamente. Su existencia altera la textura misma de nuestras vidas, seamos ricos o pobres. Algo ha cambiado en la esencia de nuestra experiencia cotidiana cuando puede sernos más conocida la imagen de Nelson Mandela que la cara de nuestro vecino de enfrente (1999:24).

² Los franceses, por ejemplo, abandonaron el código Morse en sus aguas territoriales en 1997; se dieron de baja con un adorno galo: “A todos. Éste es nuestro último grito antes del silencio eterno”.

La otra parte del problema que presento tiene su origen en la organización, más concretamente la educativa, tanto por la problemática que tiene para ser reconocida como una organización específica, como por el hecho de que el lenguaje escrito es necesario para realizar sus funciones. Sobre lo primero, TYLER (1988) aborda la problemática que han enfrentado los sociólogos en los aproximadamente últimos 50 años, para sacar a la luz lo que caracteriza a las escuelas como organizaciones. Dice que la escuela no aparece de repente con el advenimiento de los sistemas educativos burocratizados de masas, sino que es una institución cultural ubicua que existe desde las culturas antañas, en la Europa medieval cristiana y en la pre- y post-renacentista, así como en la mayor parte de las civilizaciones no occidentales en múltiples formas. De esta manera, en el recorrido que hace sobre las diferentes caracterizaciones que se le han dado a la escuela como organización, parte de una definición de escuela que la ubica como “una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede” (1985:50), que aunque útil como punto de partida, presenta inconsistencias para la realidad actual. Hoy día la instrucción puede no ser cara a cara, y la normalidad de tener una sola sede no aplica, dada la oportunidad que se genera con las nuevas tecnologías de hacer escuelas virtuales, a distancia, y la proliferación de campus y franquicias tanto nacionales como internacionales. En todo caso, en este estudio me estaré enfocando en la escuela como una organización que puede ser observada, como lo apunta MONTAÑO, “como un espacio ordenado, armónico, monolítico, funcional, transparente, homogéneo y con fronteras bien definidas” (2001:108). Esta escuela será la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, institución pública que reza en su quehacer:

...“formar profesionistas sólidamente preparados, comprometidos con el progreso del ser humano, fuertemente vinculado con la sociedad, capaz

de contribuir al fortalecimiento de la cultura y al desarrollo social y económico de Quintana Roo y México” (www.uqroo.mx, s/f).

Pero además del objetivo de formar, que es un objetivo en el que participan los trabajadores de una escuela, la universidad posee características propias que las distinguen de otro tipo de organizaciones, como lo es el hecho de no contar con un modelo propio que la identifique como una organización *per se*. No obstante, “como la escuela es una institución de cuya historia no son conscientes la mayoría de sus miembros, un pasado que modela, media y limita constantemente el ámbito interactivo, merece que se le otorgue más importancia de la que recibe en estos tratamientos” (TYLER, 1988:13), dada la complejidad de su estructura.

Retomando el asunto de la inclusión de nuevas tecnologías en la organización escolar, encontramos que a la escuela, las computadoras llegaron a partir de 1980, invadiendo desde el kindergarten hasta la universidad (FORESTER, 1987:199-201) y desde entonces su influencia sobre los hábitos de las personas ha sido intensa, dadas las secuencias de interacción hombre–objeto que supuso la introducción de estos dispositivos no sólo en la sociedad y la organización, sino en las aulas escolares también. La introducción de las nuevas tecnologías en el aula ha incrementado el contacto que las personas de por sí ya tenían con la Era de la información. Televisión, cine, revistas, espectaculares y en general los esfuerzos mediáticos se han encargado de recordárnoslo constantemente y, en la escuela con los niños, los adolescentes, los maestros y en general con la comunidad escolar, no suele ser diferente. Esta situación modifica la manera de lograr los objetivos y de realizar las funciones de la escuela, siendo el objetivo de instruir (formar profesionistas) uno que sufrió especial afectación y que es motivo de mi interés de estudio, por ser la primera de las funciones básicas de la

universidad y, a todas luces, la que más le interesa a la sociedad a la que la universidad brindará servicio (docencia, investigación, extensión, difusión).

Según explica VITALE (1990:32), el contacto de los alumnos con la computadora está dominado por los múltiples aspectos de la representación que se le da a este objeto, lo que despierta el cuestionamiento sobre el efecto que tiene en la escuela la incorporación de dispositivos de comunicación informatizada³ en la tarea de formar (instruir/educar) a sus alumnos, más cuando estos dispositivos son las herramientas que median un proceso de enseñanza y que, por supuesto, utilizan un lenguaje durante su ejecución.

Las distintas formas con que cuenta un académico para establecer el “diálogo” con sus estudiantes y viceversa, tanto así como entre los estudiantes mismos más allá del aula y de la tutoría (y con la incorporación de los teléfonos inteligentes incluso más allá del uso sólo de la computadora) a favor de la formación de profesionistas se han visto modificadas en el tiempo, a través del uso a veces sistémico de dispositivos de comunicación informatizada como las presentaciones con diapositivas electrónicas, el chat, el correo electrónico, las redes sociales o la mensajería instantánea. La interacción en internet vía estos dispositivos ha proliferado vertiginosamente, manteniendo por un lado la dinámica ortodoxa de «enseñar» mediante textos con o sin imágenes, mientras por el otro esta dinámica permite cuestionarse sobre la manera en que el lenguaje cumple su función en el proceso. Vale la pena hacer referencia al cuestionamiento planteado por GÓMEZ MONTERO, donde se pregunta si “se puede hoy reducir el acto de leer a entender sólo el

³ Por “dispositivos de comunicación informatizada” me estaré refiriendo a los distintos medios electrónicos por los cuales se transmite el lenguaje con el objetivo de [formar profesionistas](#).

significado de la letra escrita; una letra escrita que nace, además, de muchas fuentes: libros, carteles, películas, computadoras” (2012), o se necesita comprender cómo se interpretan los significados, cómo se comprenden, socializan y practican.

Así, mi principal interés se centra en el lenguaje, en las competencias socio–discursivas que se generan a partir del uso de estos dispositivos de comunicación informatizada, pues “leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales” (CASSANY, 2006a:10). Me queda claro que el contacto con internet ha modificado las maneras de comunicarse de la gente⁴, pero lo que no sé es si esas nuevas formas de lenguaje son utilizadas e interpretadas de la misma forma por la gente involucrada en un proceso de comunicación, ni qué tipo de prácticas lingüísticas se producen a partir del uso sistemático o el contacto sistémico de las personas con esos dispositivos y es que, idealmente, en los procesos lingüísticos necesarios para leer y escribir, se involucran los llamados *procesos mentales superiores* (CASSANY, 1989). Estos procesos se distinguen de otros más básicos y mecánicos como el reconocimiento de los símbolos que forman una palabra o la lectura fonética de ésta, porque se involucran operaciones cognitivas en la cuales se discrimina información, organizándola en una estructura significativa.

Entonces, teniendo en cuenta que cada escuela se diferencia de las otras por la condición social de sus miembros y la instalación tecnológica de sus organizaciones, y que estudiar toda la escuela para comprender un problema de ésta es en esencia imposible, en un acercamiento primigenio a la comprensión del fenómeno propuesto pretendo ***reconocer las competencias socio–discursivas que se producen en la Unidad***

⁴ Vivimos en un “mundo desbocado”, diría GIDDENS (1999).

Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación de profesionistas, en los programas educativos de licenciatura del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales.

«Reconocer», porque después de examinar con cuidado y atención dichas competencias para conocer mejor su estado y formar un juicio acerca de ellas, pretendo distinguir esas competencias entre muchas otras competencias de carácter lingüístico para admitir su existencia. «Competencias» en su acepción también lingüística, como un sistema de reglas asimilado por los hablantes y que constituye su saber lingüístico y, «socio–discursivas» en el sentido que estas competencias se «producen» en la interacción, es decir, no son propias del sujeto.

En efecto, parto de la premisa que las “competencias socio–discursivas” se producen en el aula, de la misma forma en que se producen fuera de ella. Esto no es aventurado. Basta dar una mirada a las palabras ya apropiadas en el español y que antes las tomábamos por un argot como “bloguero” o “chatear” para darnos cuenta que, en efecto, este tipo de incumbencias en las habilidades de interacción a través del lenguaje se producen, por lo cual el trasladar la práctica a un contexto más específico no parece ser descabellado.

De lo que se trata este trabajo, pues, es de examinar con el debido cuidado las competencias a observar para diferenciarlas de otras (reconocer) siendo las competencias de mi interés las competencias socio–discursivas, pero en un contexto de formación de profesionistas (universidad), para enterarnos de su identidad, naturaleza y circunstancias. Lo anterior lo haré en el marco del Conocimiento Organizacional, con la idea de ubicar cómo la universidad, en su tarea de

formar profesionistas, se adapta al medio ambiente con las nuevas formas del lenguaje.

Así, en tanto que “la realidad social determina no sólo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el funcionamiento del organismo” (BERGER y LUCKMANN, 1967:223), y que la realidad está objetivada y una de las tareas del conocimiento es desentrañar esa organización así como definir sus legalidades (OSORIO, 2001:24), es menester de este trabajo aportar su grano de arena a la comprensión de la literacidad dentro de la organización. Y es que, en palabras de PIÑÓN, “el hombre es su cultura y ésta conforma su identidad [...] Cultura, que es una eterna y continua re-novatio o una ri-nascita y, en muchos renglones, hasta un retroceso” (2001:51).

Con todo, nada de lo anterior cobraría sentido sin la concepción de la construcción social, pues ésta establece que las regularidades que explican la vida social son creadas por los hombres, son históricas, mutables, y posibles de ser transformadas por la acción humana (OSORIO, 2001:20). Así pues, reconociendo que la realidad se construye socialmente, ubico este problema al interior de la organización y me dispongo a estudiarlo. Auguro descubrir información interesante, pues si es cierto que la literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase (FREIRE, 1988), reconocer su tipo de empoderamiento nos dará también indicios del estado del fenómeno en la universidad pública nacional.

Entonces, para abordar esta tesis, lo que sigue es la mirada teórica que utilicé para fundamentar mi proyecto, con base en la sociología, la construcción social de la realidad, la organización escolar y los nuevos estudios sobre literacidad, además de la teoría metodológica elegida. Por ello, en el siguiente capítulo abordaré estas teorías, concretamente las fuentes documentales que me permitieron reunir la información de mi

interés para elaborar un marco teórico adecuado para el problema de estudio que acabo de presentar.

*Los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos
han dicho (en tanto es su propio conocimiento)
que lo que los docentes [y los libros] les han
contado.*

K. GOTTSCHALK y K. HJORTSHOJ, 2004

1 Capítulo I.

Marco Teórico

Reconocer las competencias socio–discursivas que se producen en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación de profesionistas, en los programas educativos de licenciatura del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, es importante porque nos permitirá comprender mejor dos problemas diferentes a partir de la conjunción de ambos en un fenómeno unificado: organización y literacidad. El problema para lograrlo es que en un mundo “googleizado”, donde existe una tremenda proliferación de información (páginas web, foros, periódicos, blogs, redes sociales, wikis, etc.) y en donde dicha información no debe considerarse como sinónimo de conocimiento, la ciencia y la filosofía combaten y debaten para reclamar su hegemonía por ser un tipo de conocimiento progresivo, cuyo fundamento se demuestra y argumenta. Para ello, ambas disciplinas recurren a dos exigencias para tratar la información: estructurar y escoger. Al estructurar la información a nuestro alcance obtenemos un marco de análisis en el que organizamos dicha información sobre la realidad o la situación, y al escoger la información obtenemos un marco de referencia con conocimientos sobre los cuales nos apoyamos. Así, mediante esas dos exigencias, explicamos y justificamos la situación que hayamos elegido.

Entonces, ¿cómo estructurar y escoger la información que me permita explicar y comprender la relación entre *organización y literacidad*? En el

mundo hay infinidad de información; el problema está en cómo acceder a esa información y cómo interpretarla. Para explicar y comprender la relación entre organización y literacidad he elegido una mirada sociológica, pues como apunta ADORNO, el concepto central de sociología “es el concepto de sociedad, pues sociología (la palabra es un compuesto horrible) significa tanto como el *logos* de la *societas*, es decir, el conocimiento o la ciencia de la sociedad” (1993:43). Así, siendo el caso de estudio de mi interés un fenómeno social, habré de apuntar lo necesario sobre la doctrina sociológica para comprender el campo en que estudio este fenómeno.

Además de la mirada sociológica, en este capítulo abordaré las teorías desde las cuales estudio mi problema, siguiendo un orden que a mi director de tesis y a mí nos parece lógico en cuanto a la aparición de los conceptos. Así, iniciaré abordando la teoría de la «sociología», identificando en ella la descripción de los grupos sociales en los que ocurre el caso de estudio que abordo. Después enfocaré la atención en la teoría de la «construcción social de la realidad» para entender cómo se construyen los problemas en la sociedad, para enfocarme enseguida en la «teoría organizacional» donde identificaré y caracterizaré la universidad como organización, concluyendo con los estudios sobre «literacidad», que es la teoría que me permitirá abordar el reconocimiento de las competencias socio-discursivas que se producen en el aula universitaria. Así pues, considerando que la información fundamental para estructurar este estudio tiene que ver con estudios sobre sociología, construcción social de la realidad, estudios organizacionales y nuevos estudios sobre literacidad, elegiré de ellos los conocimientos sobre los que me apoyaré para explicar y justificar la relación entre literacidad y organización, buscando con ello alcanzar mi objetivo general de estudio.

1.1 Perspectiva sociológica

⁵La preocupación primordial de la sociología son el origen de nuestro mundo, las diferencias en las condiciones de vida de los individuos en distintas épocas y el rumbo que este mundo puede tomar. La sociología estudia, pues, la vida social del hombre, de sus grupos y sus sociedades, teniendo como objeto nuestro propio comportamiento. Por ello, el ámbito de la sociología es amplísimo y abarca desde la persona individual hasta procesos sociales globales, pasando por sencillos encuentros de interacción entre dos o más personas.

Una de las complicaciones de la sociología, es que “la mayoría de nosotros vemos el mundo según las características que tienen que ver con nuestra propia vida” (GIDDENS, 1999:234). La sociología pretende demostrar que lo que ocurre en nuestro mundo no ocurre por sí solo sino que nosotros somos responsables de sus hechos, tarea compleja en su quehacer.

1.1.1 El desarrollo de un punto de vista sociológico

Separarnos de nuestras propias realidades para observar el mundo es pensar sociológicamente, o lo que es lo mismo, cultivar la imaginación. La *imaginación sociológica* (MILLS, 1970) nos permite ir más allá de nuestra propia realidad al cuestionarnos sobre las razones por que ocurren las conductas, por ejemplo al preguntarnos cómo actúan las personas cuya realidad es diferente a la nuestra en situaciones en las

⁵ Salvo que se indique lo contrario, este capítulo estará basado en la obra *Sociología* de Anthony GIDDENS, por considerarla un compendio contemporáneo [de teorías sociológicas clásicas y modernas](#) suficientemente sólido para documentar el tema.

que nosotros actuaríamos distinto, permitiéndonos incluso la sorpresa ante algo nuevo. Así, mientras que para algunos los famosos hechos ocurridos el 11 de septiembre de 2001 pueden parecer atroces, para otros sólo es una muestra de la equitativa repartición de justicia.

1.1.2 El estudio de la sociología

La imaginación sociológica permite darnos cuenta que, lo que ocurre de manera personal al individuo, en realidad posee matices más complejos y de orden general. Un *problema personal (ibídem)* puede aquejar a una persona, pero también puede indicar la situación que prevalece en cierta sociedad. El caso es que nuestra realidad es un reflejo de nuestra propia posición en el contexto social.

Dice GIDDENS que “aunque todos estamos influidos por nuestro contexto social, nuestro comportamiento no está del todo condicionado por ellos”. Entonces, la sociología investiga el nexo que hay entre nosotros individuos y nosotros sociedad, estudiando lo que nosotros sociedad hacemos de nosotros individuo y lo que nosotros individuo hacemos de nosotros mismos. Así, “Nuestras actividades estructuran —dan forma— al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él.”, siguiendo una pauta pero modificándose a cada momento.

1.1.3 Consecuencias deseadas y no deseadas

“Lo que hacemos en la vida y de qué modo nuestras acciones afectan a otros puede entenderse como una combinación de consecuencias deseadas y no deseadas.” La vida social se construye y reconstruye con base a los significados que le atribuimos a nuestras acciones, pero éstas no siempre tienen las consecuencias que deseamos. Esta es una clara diferencia que establecen los sociólogos, pues una cosa es lo que pretendemos lograr y otra muy diferente las consecuencias no deseadas

de nuestra acciones para conseguirlo. Un ejemplo sobre esto son los recientes homicidios múltiples ocurridos en distintas ciudades del territorio estadounidense, muchos de ellos perpetrados por personas que en sus casas fueron inducidas a observar lo que supone es una conducta ejemplar para sus padres. Así, ¿qué padres pueden asimilar que un hijo “bien educado” puede terminar siendo un asesino en vez de una persona de bien? Al final del día, lo que somos es lo que atribuimos a nuestra persona y el contexto a veces deja de ser relevante en la definición de nuestras personas.

“La tarea de la sociología es estudiar el equilibrio que hay entre la reproducción social y la transformación social”, significando la primera explicar cómo es que la sociedad funciona en cada etapa de su desarrollo y la segunda estudiar los cambios que la sociedad experimenta en esas diferentes etapas. La reproducción social es importante porque tiene su continuidad en el quehacer cotidiano de los individuos, mientras que la transformación social ocurre tanto por deseo del hombre como por consecuencia inesperada de sus actos.

1.1.4 Los comienzos

De origen relativamente reciente, los comienzos de lo que hoy conocemos como estudios de las ciencias sociales se dieron a principios del siglo XIX, a partir de los profundos cambios sociales a que dieron lugar la Revolución Francesa (1789) y la Revolución Industrial en Europa. Antes, los quehaceres de la humanidad eran herencias generacionales muchas veces ligadas a la ideología religiosa, cuando la sociedad era ignorante a las consecuencias de las cosas. No fue sino hasta principios del siglo XIX, decíamos, cuando el despertar de los primeros sociólogos condujo a los mismos cuestionamientos que nos formulamos hoy sobre el origen del mundo, nuestro quehacer aquí y sobre el destino que nos espera como sociedad humana.

1.1.5 Forjadores de las ciencias sociales

1.1.5.1 Auguste COMTE

Son muchos los autores que fundaron los estudios sociales, pero fue uno solo quien acuñó el término *sociología*. Al principio, a esta disciplina se le conocía como física social, pero fue el francés Auguste COMTE (1798–1857) quien bautizó a la sociología como ciencia, con la firme convicción de que ésta contribuiría con el bienestar humano, comprendiendo y prediciendo su comportamiento.

1.1.5.2 Émile DURKHEIM

También francés, Émile DURKHEIM (1858–1917) consideraba que la mayor parte del trabajo de COMTE era especulativo y vago. No obstante recogió algunos elementos de su obra, proponiéndose lograr lo que COMTE no consiguió: que la sociología tuviera una base científica, para lo cual debía de estudiar aspectos de la vida social como la economía o la influencia de la religión, pues son aspectos que le dan a nuestras vidas los motivos para actuar como lo hacemos. DURKHEIM fue el primero en darse cuenta que un sociólogo debía hacer sus estudios con la misma objetividad y el mismo rigor con que un científico estudia la naturaleza, es decir, estudiar “los hechos sociales como si fueran cosas”.

De la misma forma que a los demás fundadores de la sociología y a los sociólogos contemporáneos, a DURKHEIM le preocupaban los cambios sociales y pensaba que lo que mantenía unida a la sociedad en que vivimos son los valores y costumbres que en conjunto practicamos como adecuados para nosotros. “Su análisis del cambio social se basaba en el desarrollo de la división del trabajo”, es decir, de las cada vez más complejas diferencias que se formaban entre los distintos trabajos que la gente podía desempeñar, ocasionando esta división una mayor

dependencia de las personas y un desapego cada vez más pronunciado de la iglesia.

De acuerdo con DURKHEIM, “los procesos de cambio en el mundo modernos son tan rápidos e intensos que crean grandes trastornos sociales”. Él vinculaba estos trastornos con la anomia, el conjunto de situaciones que derivan de la carencia de normas sociales o de su degradación y que conduce a la sensación de que la vida no tiene sentido.

1.1.5.3 Karl MARX

Para MARX (1918–1883), “toda la historia humana hasta el presente es la historia de la lucha de clases”. Éste es el aporte de este alemán exiliado en la Gran Bretaña, quien huyó de su país a consecuencia de conflictos con la autoridad por su actividad política de joven. Su concepción teórica, distante de las concepciones tanto de COMTE como de DURKHEIM, se basaba en lo que él llamó “la concepción materialista”. Y aunque escribió sobre distintas épocas, su máxima aportación para la sociología fue lo que escribió sobre el cambio social a causa del capital humano, de la diferencia de clases, donde los que tienen el poder (la clase privilegiada) son quienes controlan la producción de bienes y los oprimidos son la clase obrera, que trabaja para el capitalista cerrando así ese círculo social sin aparente huida. Aún así, para MARX imperaba la idea de un mundo sin clases, argumentación que arguyó como el futuro de la sociedad.

1.1.5.4 Max WEBER

Dueño de una vasta cultura, WEBER (1864–1920) abordó disciplinas tan variadas como complejas. La economía, el derecho, la filosofía, la historia comparativa y la sociología fueron las disciplinas que estudió con más apego, centrando la mayor parte de su trabajo, al igual que MARX, en el

desarrollo del capitalismo. No obstante, a diferencia de él, “rechazaba la concepción materialista de la historia y consideraba que los conflictos de clase eran menos relevantes de lo que suponía MARX.” Para WEBER eran importantes los factores económicos pero también lo eran, en la misma medida, el impacto de las ideas y los valores sobre el cambio social. Con esto en mente, algunas de sus obras más influyentes se desarrollaron comparando la cultura y hábitos de diferentes sociedades, especialmente de la occidental con otras civilizaciones. Así contribuyó notablemente con la sociología de la religión, por ejemplo, concluyendo que la religión cristiana tiene fuertes vínculos con el capitalismo. Para WEBER, el capitalismo sólo era una forma de organizar la actividad económica y apenas era uno de los muchos factores que contribuyen al desarrollo social.

1.1.5.5 Michel FOUCAULT y Jürgen HABERMAS

De inclusión más reciente a los aportes a la sociología son el pensador francés Michel FOUCAULT (1926–1984) y el autor alemán Jürgen HABERMAS (1929–), quienes además de ser sociólogos se ocupan de la historia y la filosofía también.

FOUCAULT, a quien se le atribuye ser una de las figuras más prominentes del pensamiento social del siglo XX, escribió sobre prisiones, hospitales, escuelas y otras organizaciones de gran escala, pero también escribió sobre sexualidad. En este tema, de mayor interés para la mente feminista, FOUCAULT desarrolló la idea de que no ha existido siempre, sino que es producto del desarrollo social. También pensaba que la sexualidad está vinculada al poder social y que es falso que el nivel de conocimiento promueva el nivel de libertad de las personas, en tanto que el conocimiento es una forma de clasificar a las personas y, mediante esa clasificación, controlarlas. Para sus estudios sobre el poder, FOUCAULT se apoyó en teorías de MARX y WEBER, quienes como todos los filósofos

tienen un legítimo interés en explicar “de qué manera logran los individuos y los grupos sus fines, en pugna con los de los demás.”

Aún vivo, HABERMAS podría ser el pensador mejor reconocido sobre las cuestiones sociológicas. Al igual que FOUCAULT (como muchos otros), su filosofía proviene de los principios forjados por MARX y WEBER, pero también de corrientes intelectuales contemporáneas. Así, una de las sentencias más reconocidas de HABERMAS, dicta:

...las sociedades capitalistas, en las que siempre está presente el cambio, tienden a destruir el orden moral del que dependen. En la sociedad en la que vivimos el crecimiento económico suele ser lo más importante, pero esta situación hace que la vida cotidiana no tenga sentido.

“De esta manera, HABERMAS retoma el concepto durkheimiano de anomia, aunque lo utiliza de forma novedosa.”

1.1.5.6 Harriet MARTINEAU

Llamada «la primera mujer socióloga», a Harriet MARTINEAU (1802–1876) se le atribuye el haber llevado la sociología al Reino Unido, sobre todo por su traducción del trabajo de COMTE. Autora de unos 50 libros y de varios artículos, MARTINEAU abordó la sociología pero ésta no era su único quehacer. En materia de sociología, su trabajo es importante porque introduce, por primera vez, a la mujer en el análisis social. Asimismo, ella señaló que cuando se estudia a la sociedad hay que tomar en cuenta todos sus aspectos (instituciones de diversas índoles), y observó cuestiones no atendidas por la mirada sociológica de la época, como lo son el matrimonio, los hijos, la vida doméstica y religiosa, y las relaciones raciales.

1.1.6 ¿Es la sociología una ciencia?

Aunque los clásicos del pensamiento sociológico consideraban la sociología una ciencia, es importante comprender qué es la ciencia y saber si podemos estudiar la vida social de forma científica.

“Ciencia es la utilización de métodos sistemáticos de investigación empírica, análisis de datos, elaboración teórica y valoración lógica de argumentos para desarrollar un cuerpo de conocimiento acerca de una determinada materia.” Esta definición explica bien lo que se debe hacer cuando se estudia la naturaleza, pero también lo hace para el quehacer sociológico. Podemos decir que la sociología es una ciencia, aunque diferente a las ciencias naturales, donde la materia prima del estudio no tiene conciencia ni confieren una explicación a su conducta, por lo que estudiar ciencias sociales debe hacerse de distinta forma que estudiar la naturaleza. También, a diferencia de las ciencias exactas, la vida social no se puede explicar con exactitud predefinida. De hecho, una de las mayores dificultades en la indagación social, es el hecho de que la persona a la que estemos investigando puede modificar su conducta al saberse observado, lo que complica la investigación social.

1.1.7 Beneficios de la sociología

Al tratarse de una ciencia que se ocupa de entender a las personas, el estudio sociológico permite el desarrollo de la comprensión de culturas diferentes a la nuestra, o la nuestra incluso. Al gozar de una sensibilidad hacia diferentes actos sociales se puede comprender por qué la gente actúa como actúa. Asimismo, al gozar de esta sensibilidad se crea conciencia social, lo que fomenta el «despertar» humano hacia las desigualdades sociales, logrando así importantes consecuencias para la vida de las personas. Mas con todo, limitarnos al entendimiento sociológico de un problema conlleva la consideración de otras disciplinas

que complementen su estudio. La sociología es importante, pero requerimos también de comprender por qué la gente le da sentido a su realidad.

1.2 Construcción social

El por qué utilizar una teoría como la *construcción social* en una tesis sobre los *estudios organizacionales* obedece al supuesto fundamental de esta tradición, que consiste en hacer al hombre responsable de la creación de cualquier realidad social y, por supuesto, de las formas en que esas realidades son comprendidas por la sociedad. Así, ante lo que sería (visto desde una perspectiva filosófica) un conocimiento obvio sin aportes al conocimiento fundamental, considerar esta teoría en una disciplina “práctica” como lo son los estudios organizacionales, permitirá reconocer lo que en principio ya se sabe, pero que se ignora o se interpreta desde perspectivas no aptas para nuestro propósito, con o sin la intención de hacerlo.

Pero, ¿de dónde viene esta teoría? De acuerdo con BERGER y LUCKMANN, los orígenes de la construcción social se encuentran en la llamada *sociología del conocimiento*, que “derivó de MARX su proposición básica, a saber, que la conciencia del hombre está determinada por su ser social” (1967:16). Luego de MARX vinieron más a completar y complejizar su aporte, destacando los propios BERGER y LUCKMANN (1967), desde luego, pero uniéndose a las filas gente como los filósofos Hilary PUTNAM y Alfred SCHÜTZ, o el Profesor de Análisis del Discurso Jonathan POTTER, de quienes encuentro útil lo siguiente para continuar la construcción de un marco teórico desde el que entender mi estudio.

1.2.1 De BERGER y LUCKMANN

1.2.1.1 La realidad de la vida cotidiana

En *La Construcción Social de la Realidad*, BERGER y LUCKMANN desarrollan la idea de que sólo podemos conocer indicaciones de la conciencia, expresiones de la subjetividad de los actores sociales que se da a nuestros ojos en forma de tipificaciones o creaciones de la

conciencia (MENDOZA, 2002:11). Así es como se explica que le demos significado a nuestra propia creación, pues no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideologizantes de su contexto social.

MANNHEIM creía que las influencias ideologizantes, aunque no pudiesen ser erradicadas del todo, podrían mitigarse mediante el análisis sistemático del mayor número posible de variantes de las posiciones construidas sobre bases sociales; el objeto del pensamiento se va aclarando progresivamente con esta acumulación de las diferentes perspectivas que de él se dan y la sociología del conocimiento ha de convertirse en un valioso auxiliar para la búsqueda de cualquier comprensión correcta del acontecer humano. A su vez, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica, pues el “conocimiento” (que orienta la conducta en la vida cotidiana) del sentido común constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. En un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos. La conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad.

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que «yo» apareciese es escena. La tarea que allí se realiza afectará eventualmente «mi» vida cotidiana. Tal vez «me» interese lo que sucede en Cabo Kennedy,

o en el espacio exterior, pero ese interés es cuestión de un gusto particular «mío», de «mi» “tiempo libre”, más que una necesidad urgente de mi vida cotidiana.

Comparadas con la realidad de la vida cotidiana, otras realidades aparecen como zonas limitadas de significado, enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por significados y modos de experiencia circunscritos. El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado.

1.2.1.2 Objetivación

La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. La realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas. Estoy rodeado todo el tiempo de objetos que “proclaman” las intenciones subjetivas de mis semejantes, aunque a veces resulta difícil saber con seguridad qué “proclama” tal o cual objeto en particular.

Un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial es la significación, o sea, la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita se servir como indicio de significados subjetivos. Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas “aquí y ahora”.

El lenguaje, que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana. Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él.

La auto-producción del hombre es siempre, y por necesidad, una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. El miembro individual de la sociedad, externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica. El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad.

No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico.

1.2.2 De PUTNAM

Mientras que en *La Construcción Social de la Realidad* se habló de la «objetivación», en *Representación y Realidad* Hilary PUTNAM busca describir el estado del «funcionalismo». Aquí, tomando como base una conferencia sobre “ciencias de la computación” que dictó en 1987, PUTNAM apunta que, como en aquél entonces, su concepción computacional de la mente es “una reacción contra la idea de que nuestra materia es más importante que nuestra función, que nuestro *qué* es más importante que nuestro *cómo*” (2000:15). Para PUTNAM es más importante el cómo, y lo explica de una forma audaz.

Dos hechos referidos a las concepciones de la mente, dice, son “la vigencia del viejo modelo de explicación de nuestro funcionamiento mental” y “la tendencia creciente a considerar el cerebro como un ordenador y nuestros estados psicológicos como el *software* del ordenador.” El primero, contrariamente a lo explicado por el «conductismo», se refiere a la explicación en términos de creencias y deseos y, el segundo, tomando como base la idea de «*lingua mentis*», se refiere a un lenguaje innato que posee el cerebro y con el cual somos capaces de utilizarlo como medio de representación. El asunto es que: de acuerdo con el «conductismo», el hombre no necesita de creencias ni deseos para actuar, pues según éste actuamos de la forma en que lo hacemos mediante una respuesta condicionada, mientras que por el otro lado, mediante la idea «*lingua mentis*» —o lenguaje del pensamiento—, podríamos explicar la forma “natural” que tenemos pre-cargada en nuestra mente para otorgar sentido a la realidad. Al respecto, PUTNAM (2000) explica:

...si las representaciones semánticas del cerebro no están compuestas por un conjunto innato de primitivos semánticos, sino que se forman a partir de la experiencia, como las palabras de un lenguaje público, no hay ninguna razón para creer que una representación dada (descrita sintácticamente) no pueda tener significados *diferentes* para grupos distintos de seres humanos (42).

Ahora bien, PUTNAM hace esa referencia apuntando hacia la *lingua mentis*, sin embargo nosotros creemos que (en concordancia con lo referido por el propio PUTNAM) mediante los estímulos externos que recibimos, nuestra condición es responder de acuerdo a nuestras creencias y deseos, a partir de nuestras propias concepciones aprendidas, y no a partir de nuestra *lingua mentis* en su estado

primigenio. La mente piensa sus pensamientos en «mentales»⁶, es cierto, pero los codifica usando el significado de su lenguaje público aprendido y luego lo transmite, cerrándose el ciclo cuando el receptor realiza su propia decodificación a partir del uso del significado de su propio lenguaje público aprendido. Según el esquema aristotélico, “cuando comprendemos una palabra o cualquier otro “signo”, asociamos esa palabra con un “concepto”. Este concepto determina aquello a lo que se refiere la palabra”, y la palabra se asocia en la mente de quien la produce con una representación mental. Visto de otra forma, a la *lingua mentis* se le puede comparar con un criptógrafo. De hecho, el modelo del criptógrafo, que explica que un signo se comprende por ser decodificado en una *lingua mentis* innata, postula la existencia de una identidad propia entre el signo y su significado único. Así, dos palabras de un lenguaje dado que tienen una significación igual, son sólo dos códigos distintivos para referirse al mismo ítem. En todo caso, la cautela es pertinente si queremos decodificar los signos, pues lo que hace creíble que la mente piense “por medio de representaciones es que todo el pensamiento que conocemos se vale de representaciones”. Así, decodificar un signo, una palabra, es posible mediante la representación que produzcamos de ella tanto en nuestra *lingua mentis* como en nuestro lenguaje público aprendido.

Podemos, por tanto, asumir que una representación "adecuada" implica conocer el significado de la palabra, de tal suerte que podríamos:

- a) Saber cómo traducirla,
- b) Poder enunciar su denotación sin usar la misma palabra,
- c) Poder usar adecuadamente la palabra en el discurso.

⁶ Sobre este concepto hablaremos más tarde.

No obstante, “en el único sentido que el hablante medio de la lengua “conoce el significado” de la mayoría de las palabras es c)”, significando que la representación mental lograda de la palabra, es sólo un conocimiento tácito de su significado y, no por ello, significa conocer alguna realidad que la palabra implique. En palabras de SCÜTZ (1993:39), “la estructura del mundo social es significativa no sólo para quienes viven en ese mundo, sino también para sus intérpretes científicos.”

1.2.3 De SCHÜTZ

Considerado un clásico de la filosofía social, Alfred SCHÜTZ (1932) retoma un aspecto metodológico que Max WEBER (1922) formuló en su *Economía y sociedad*, a saber, que en las ciencias sociales no hay cabida a juicios de valor de cualquier índole. Asimismo, al cuestionar a WEBER sobre la posibilidad de reducir la historia del hombre y su cultura a simples leyes como la de la economía o a Karl MARX (1844) sobre si es el ser social lo que determina la consciencia del hombre o viceversa, SCHÜTZ sugiere convertir a la sociología en una ciencia cuyo objeto es comprender y describir la acción social, a partir de eliminar presupuestos metafísicos, éticos o políticos, y la comprensión en dos sentidos de la conducta individual: el primer sentido es la conducta que ocurre entre quienes participan en la acción social, y el segundo la propia conducta de quien "comprende" y "describe" la acción social, es decir, del propio observador, lo que significa que la comprensión lograda estará supeditada por la propia comprensión del observador y su capacidad de observar sin juicios de valor.

De WEBER también le interesa el hecho de que él “reduce todas las clases de relaciones y estructuras sociales, todas las objetivaciones culturales, todos los dominios del espíritu objetivo, a las formas más elementales de conducta individual”, reconociendo que es la gente la que

da significado a sus acciones y que las acciones de la gente son lo único sujeto a comprensión, concluyendo a fin de cuentas que el propósito de la sociología “es el de interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales”, preguntándose de paso cómo es que construimos el significado de las cosas y preocupándose también por la pregunta misma, de cómo es que el intérprete es también quien cambia el significado de la acción por estar contaminado de su propia concepción del mundo social. “Esos elementos no son sino procesos de establecimiento y de comprensión de significado que ocurren dentro de los individuos, procesos de interpretación de la conducta de otras personas y procesos de autointerpretación.” Estos procesos, a fin de cuentas, buscan expresar de forma clara la naturaleza exacta del fenómeno del significado, para con ello tener la capacidad de analizar los componentes que conforman y mantienen unidos los elementos significativos de la acción social.

1.3 La universidad como organización

SAN FABIAN (2011) considera a la escuela como una “caja negra”, porque percibe que, por un lado, los estudiosos de las organizaciones no se han interesado mucho por la institución educativa, mientras que, por otro lado, los investigadores de la educación le han dado poca importancia al fenómeno organizacional.

De por sí otorgar a la organización una categoría particular que la defina y distinga entre las demás organizaciones es complejo, hacer lo propio con la organización escolar no se ha logrado. No es menester de este trabajo hacerlo, sino acaso señalarlo y recuperar la perspectiva idónea desde la cual se entenderá a la universidad como organización.

1.3.1 Estudios organizacionales

Como disciplina, los Estudios Organizacionales es relativamente nueva. Por ello, definir Organización no es una tarea sencilla. No obstante, una aproximación clásica la ofrece HALL, quien dice lo siguiente sobre la organización:

...“una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad” (1996:33).

Así pues, puede observarse que la organización es un sistema social (ROETHLIEBERGER y DICKSON, 1976; DAVIS, 1999) diseñado para alcanzar un objetivo común (TAYLOR, 1981; FAYOL, 1981; BARNARD, 1968), mientras que desde otra perspectiva, la organización es una micro

representación de la sociedad y, como tal, es el lugar en donde sucede la vida cotidiana como ocurre fuera de la propia organización, en la sociedad industrial (CROZIER, 1974).

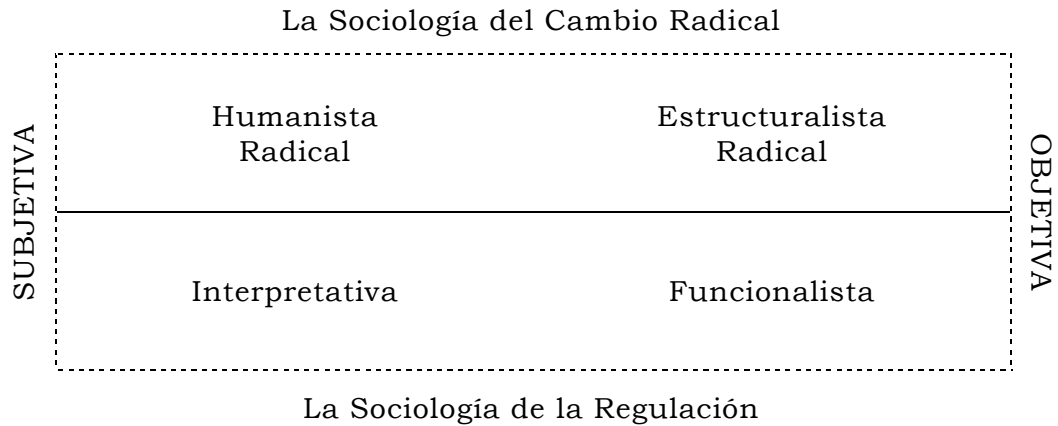
Como la sociedad, la organización es un sistema complejo y por lo tanto muy difícil de entender. Varios teóricos se han dado a la tarea de observarla y describirla, siendo BURRELL y MORGAN dos autores cuyo trabajo ha sido una piedra angular para la disciplina de los Estudios Organizacionales. Al respecto, conviene transcribir parte del trabajo de John HASSARD (1991), quien sintetiza bien lo concebido por BURRELL y MORGAN⁷ al respecto de las organizaciones:

1.3.1.1 El Modelo Burrell y Morgan

Entre los muchos modelos que se han diseñado con la intención de definir paradigmas en la teoría social y de las organizaciones, uno que ha llamado mucho la atención es el desarrollado por BURRELL y MORGAN (LOUIS, 1983; WHITE, 1983; MORGAN, 1990). Ellos definen cuatro paradigmas para el análisis organizacional al cruzar los debates subjetivos-objetivos en la ‘teoría de las ciencias sociales’ contra los debates del consenso-conflicto en la ‘teoría de la sociedad’. Los cuatro paradigmas producidos son: funcionalista, interpretativo, humanista radical y estructuralista radical (ver Figura 1). Los autores grafican los paradigmas para el análisis organizacional, desarrollando un marco que también toma lugar en teorías económicas, filosóficas, políticas, psicológicas y sociológicas.

⁷ El modelo de BURRELL y MORGAN ha sido objeto de debates contrapuestos, pero no es intención de esta tesis aportar a alguna de las posturas sino en todo caso reconocer este modelo como útil para el desarrollo de esta investigación.

Figura 1: Cuatro paradigmas para el análisis de la teoría social.

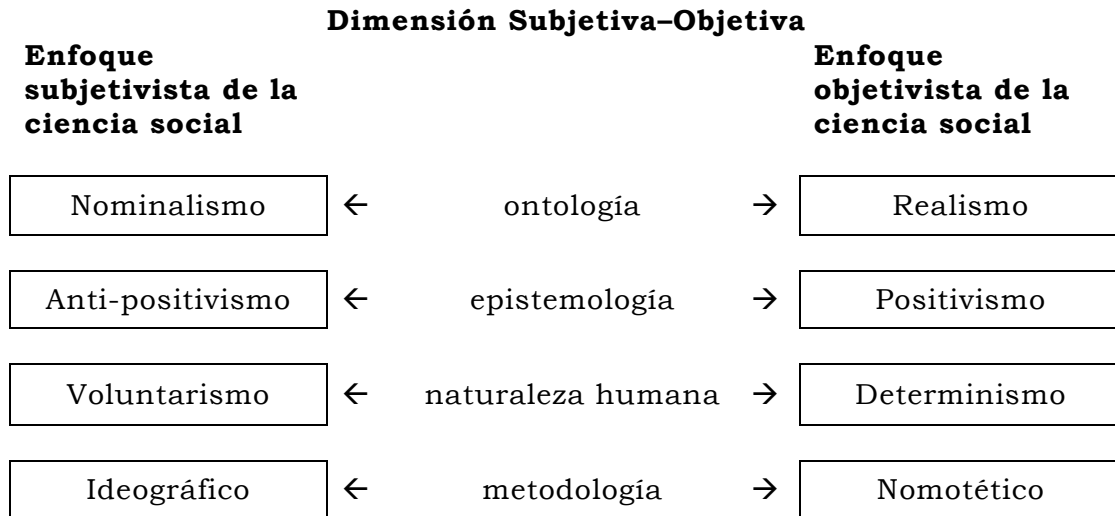


Fuente: BURRELL y MORGAN (1979:22)

BURRELL y MORGAN seccionan la ciencia social al referirse al juego de herramientas del filósofo de la ontología y la epistemología. Ellos se concentran en los supuestos metateóricos que sustentan las declaraciones teóricas. Habiendo identificado tales supuestos, ellos parcelan varias posiciones teóricas en su modelo de cuatro paradigmas.

Para analizar la ciencia social, BURRELL y MORGAN sugieren que es útil conceptualizar los ‘cuatro juegos de supuestos emparentados a la ontología, epistemología, naturaleza humana y metodología’ (ver Figura 2). Sugieren que todo científico social, implícita o explícitamente, abordan sus disciplinas vía supuestos sobre la naturaleza del mundo social y cómo debe ser investigado. Los supuestos son acerca de: ‘la propia esencia del fenómeno bajo estudio’ (ontología), ‘los campos de conocimiento’ (epistemología), ‘las relaciones entre los seres humanos’ (naturaleza humana) y ‘la manera en que uno intenta investigar y obtener “conocimiento” sobre el “mundo real”’ (metodología).

Figura 2: Esquema para los supuestos de análisis sobre la naturaleza de la ciencia social.



Fuente: BURRELL y MORGAN (1979:3)

Para los supuestos sobre la sociedad, BURRELL y MORGAN recurren a los esfuerzos de teóricos sociales tempranos (por ejemplo LOCKWOOD 1956; DAHRENDORF 1959) para distinguir entre ‘los enfoques de la sociología que se concentran en explicar la naturaleza del orden social y el equilibrio [...] y aquellos [...] concernientes al problema del cambio, del conflicto y la coerción’ (1979:10). No obstante, en lugar de hacer referencia a la nomenclatura usual del orden y el conflicto o los debates del consenso y del conflicto, BURRELL y MORGAN hablan de diferencias entre la ‘sociología de la regulación’ y la ‘sociología del cambio radical’. Al polarizar estas dimensiones, los paradigmas ‘conservador’ funcionalista e interpretativo son contrastados con los paradigmas humanista ‘radical’ y estructuralista. Inversamente, con respecto a la naturaleza de la ciencia social, los paradigmas funcionalista y estructuralista radical, que adoptan una postura ‘objetivista’ y ‘científica’, son contrastados con el énfasis ‘subjetivista’ de los paradigmas interpretativo y humanista radical.

Cuando presentan su modelo, estos autores argumentan que estos paradigmas deben ser considerados ‘contiguos pero separados –contiguos por las características que comparten, pero separados porque la diferenciación es [...] lo suficientemente importante para garantizar el tratamiento de los paradigmas como cuatro entidades distintivas’. Como tales, los cuatro paradigmas ‘definen, fundamentalmente, perspectivas diferentes para el análisis del fenómeno social. Se aproximan a esta tarea contrastando puntos de vista y generando conceptos bastante diferentes y herramientas analíticas’.

1.3.1.2 Los Cuatro Paradigmas

Los cuatro paradigmas pueden describirse de la siguiente forma:

El *paradigma funcionalista* descansa en las premisas de que la sociedad tiene una existencia real y concreta, un carácter sistemático y es dirigido hacia la producción del orden y la regulación. Se cree que la tarea de la ciencia social es objetiva y libre de valores. El paradigma defiende un proceso de investigación en el que el científico es distanciado del aspecto subjetivo por el rigor del método científico. El paradigma posee una orientación pragmática; se ocupa del análisis social de forma que produzca conocimiento útil.

En el *paradigma interpretativo*, el mundo social posee un ‘estatus ontológico precario’. Desde esta perspectiva, la realidad social, aunque poseyendo orden y regulación, no posee una forma externa concreta. En vez de eso, es el producto de la experiencia intersubjetiva. Para el análisis interpretativo, el mundo social se entiende mejor desde un punto de vista participativo de la acción. El investigador interpretativo busca deconstruir el proceso fenomenológico a través del cual se crean, se sostienen y se cambian realidades compartidas. Los investigadores en este paradigma consideran esfuerzos para desarrollar una ciencia social puramente ‘objetiva’ como perfección.

El *paradigma humanista radical* comparte con el paradigma interpretativo el supuesto de que la realidad cotidiana es socialmente construida. Si embargo, para el humanista radical, esta construcción social se liga a una ‘patología de la consciencia’, situación en la que los actores se encuentran a sí mismos como prisioneros del mundo (social) que ellos mismos crearon. La crítica humanista radical destaca los modos alienantes de pensamiento que caracterizan la vida en las sociedades industriales modernas. El capitalismo, en particular, es tema de ataque en los asuntos humanistas para vincular el pensamiento y la acción como medios de alienación trascendental.

Finalmente, en el *paradigma estructuralista radical*, también nos encontramos una crítica social radical, pero en desacuerdo con la del paradigma humanista radical en cuanto a que éste se vincula a una concepción materialista del mundo social. En este paradigma, la realidad social es considerada un ‘hecho’. Posee una existencia externa rígida por sí misma y adquiere una forma que es independiente de la forma que es socialmente construido. En este paradigma, el mundo social se caracteriza por tensiones intrínsecas y contradicciones. Estas fuerzas sirven para entablar aspectos sobre el cambio radical en el sistema social como un todo (275-278).

Al principio de este trabajo, se leía que entre los muchos modelos que se han diseñado para explicar la organización, uno que destaca es el de BURRELL y MORGAN, porque define cuatro paradigmas “básicos” para el análisis organizacional. En su obra, TYLER reconoce la importancia de este modelo, pero lo considera “difuso”. Es por ello que él define un nuevo modelo para presentar los cuatro paradigmas aplicados a la organización escolar, reorganizando lo definido por BURRELL y MORGAN y logrando, de paso, hacer un estupendo estado del arte de la teoría organizacional. Lo que se presenta a continuación es la síntesis de ese trabajo.

1.3.2 Sobre *La Organización Escolar* de W. TYLER

Un tipo de organización es la escuela, por cierto también difícil de definir. Desde finales de los 1930 y hasta 1988, por lo menos, los estudiosos de las ciencias sociales se estratificaron intentando clasificar a las escuelas como institución, logrando resultados muy diversos y, con frecuencia, quedándose en metáforas que no reflejan la complejidad de las escuelas. Por ejemplo, a la escuela se le ha comparado con un nosocomio u hospital psiquiátrico, institución gubernamental o fábrica, con el argumento de ser una organización profesionalizada o coercitiva o burocrática o que, al ver a los alumnos como la materia prima de un producto final, trabaja para responder a las demandas del mercado. Con todo y dado que la escuela es una institución diferente tanto de otras organizaciones como de otras escuelas, la definición que ha recibido no ha sido la idónea.

Lo anterior se puede comprobar con ‘una ojeada a la bibliografía sobre la estructura escolar’ [...] que refleja ‘las cambiantes apariencias del debate educativo’ (1988:17). Allí podrá observarse que, de la misma forma que BURRELL y MORGAN definieron cuatro paradigmas para describir la organización, TYLER hace lo propio para la escuela: habrá un sólido interés por la burocracia, o se enfocará en ‘el modo en que parece reproducir las estructuras formales de la organización laboral’, o ‘se transformará por analogía en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso’, o será tratada ‘como “anarquía” en la que los profesionales ocultan su ignorancia fundamental y falta de influencia sobre los acontecimientos tras rituales mistificados y aseveraciones dogmáticas’, donde ‘la estructura de la escuela adopta las características del estado feudal, simple colección de segmentos antagónicos.’

Al existir distintas formas de observar la escuela puede observarse la falta de acuerdo para conceptualizarla como organización. No obstante, uno de los trabajos destacados en estos intentos es el ensayo de BIDWELL (1965), ‘que defendía como característica estructural más importante de la escuela su tendencia hacia la “relajación” que se deriva de la autonomía del profesor en clase y de las consiguientes dificultades de coordinación y supervisión.’ Más adelante, en 1981, DAVIES “perfeccionaría” esta perspectiva sobre la organización, defendiendo ‘de forma coherente una aproximación a las escuelas, desde el punto de vista de la organización, que evita el “absolutismo” de la bibliografía de corte gerencial.’, refiriéndose al quehacer del profesor en el aula como un “atrincheramiento de los valores meritocráticos” (48). En 1983, ALLISON señalaría la necesidad de definir la escuela, afirmando que ésta carece de una identidad propia. Al final del día, lo que puede deducirse de estas revisiones, es la actual necesidad de retomar el tema para definir la escuela como organización, buscando paradigmas adecuados para hacer lo propio.

1.3.2.1 Definición formal de escuela

Basta revisar la historia para darse cuenta que la escuela ha sido el medio de instrucción por excelencia. La escuela no es producto de la llegada de la educación para los pueblos, sino que ha existido siempre entre los grupos sociales desde tiempos ancestrales, ‘en la Europa medieval cristiana y en la pre y post renacentista, así como en la mayor parte de las civilizaciones no occidentales en múltiples formas’. Entonces, tomando en cuenta que la escuela es el objeto empírico en este estudio y considerando la variables sobre la presencia de ésta, se define escuela como *una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del*

*joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede*⁸. Esta definición se centra en tres aspectos principales:

1. Las propiedades formales de su organización, aún las más mínimas y pre burocráticas, en el sentido weberiano;
2. El carácter central del encuentro cara a cara para la práctica instructiva;
3. Su especificidad espacial y temporal: “localización concreta y nombre”.

Parecen ser motivos suficientes el hecho de que la escuela siempre haya estado con nosotros y el valor que se le otorga por parte de la sociedad para otorgarle a esta organización una categoría distinta del sistema escolar nacional, más general.

1.3.2.2 Los comienzos de una sociología de la organización escolar

Parece importar tanto el hecho de que una escuela sea buena o no, que los trabajos de investigación que recojan los indicadores establecidos para darse cuenta de lo propio, son recurridos con frecuencia. Este tipo de trabajos no aporta demasiado al campo teórico de la cuestión, pero permite ver el interés que existe por la escuela desde una perspectiva organizacional.

Otra consideración que se torna importante para comprender la escuela, es la histórica. El investigador audaz debe reconocer la diferencia entre las escuelas de antes y después de los finales del Siglo XIX, pues es la escuela más moderna la que ha propiciado la interacción social también afuera de las aulas y es allí donde se coarta la autonomía departamental

⁸ En el momento en que se logra esta definición, la escuela vía Internet, como educación a distancia, era aún desconocida e improbable.

por la existencia del poder irreductible del director. Estas y otras percepciones de la escuela son construidas socialmente, es decir, las determina la sociedad con su visión colectiva de la realidad, creando una 'percepción solidaria y holística de las escuelas en cuando unidades sociales' (20), en donde también se ha considerado los aspectos culturales como conjunto de características en común dentro del aula.

1.3.2.3 Imágenes contemporáneas de la organización escolar

Las primeras imágenes sociológicas de la escuela parecen estar de acuerdo con las formas estructurales de la propia sociedad: presenta una 'población bien definida, unida por un espíritu de unidad y gobernada mediante una forma de autoridad muy centralizada', pero también ha recibido tratamientos más estrictos, como 'en el sentido invocado por WEBER (1946) como "tipo ideal" de autoridad burocrática con su clara demarcación de líneas de mando y los procedimientos estrictos y formales de actuación". Como quiera que sea, la imagen de la escuela que se vuelve 'mala' es una imagen compartida en todo el mundo, 'llegando a ser más anárquicas y menos organizadas, invadidas por el desorden y el resentimiento, a causa de una decadencia general de las formas tradicionales de disciplina en clase'.

Lo anterior provoca confusión a la hora de referirse a la investigación sobre la estructura escolar, porque de entrada se asume que la escuela está dotada de organización. ¿Cómo puede estarlo si cada vez hay más violencia y disturbios y desmanes en las aulas? Esta situación se le puede atribuir, al menos en parte, al profesor porque él mismo ha hecho de lado el respeto inherente hacia su rol, pero en todo caso, los disturbios que aquejan cada día más a las escuelas, sobre todo en las de las grandes ciudades, son evidencia, más que de baja de la calidad, de una latente falta de disciplina dentro de las aulas y la escuela. Como sea, lo que queda en claro es la necesidad de definir la escuela como

organización desde la vista de los estudios organizacionales, restaurando “la concepción de escuela como entidad social” (23). Para ello se ha de tomar en cuenta tanto la imagen de la organización formal propuesta en los modelos clásicos de la teoría, como la imagen dinámica de un modelo de ajuste desorganizado.

1.3.2.4 Enfoques sociológicos de la estructura escolar

Una de las diferencias de la escuela con otro tipo de organizaciones es “la incertidumbre y el desconocimiento respecto a sus cometidos más básicos (enseñanza y aprendizaje)”. Pero eso es sólo parte del problema. Otro tipo de características que posee la escuela, en especial la pública, son “la mezcla de coerción estatutaria, autoridad burocrática y carácter semi-profesional”, lo que “constituye un campo rico para la especulación teórica, pero, con frecuencia, supone también un desafío para un análisis coherente” (24).

1.3.2.5 En busca de un marco analítico

Para entender los diferentes enfoques desde los que se ha intentado definir a la organización, se puede recurrir al modelo de BURRELL y MORGAN (1979) presentado antes. Ese modelo puede ser utilizado para analizar de la misma forma la estructura escolar, pues “elimina toda tentativa de ‘forjar una síntesis fundada en bases reducidas’ y trata, por el contrario, de lograr un ‘pluralismo teórico consciente y de amplio espectro’ (MORGAN 1980 en TYLER, 1988:25), a través de metáforas tradicionales (por ejemplo la organización como máquina).

Así pues, TYLER utiliza este modelo para explicar las estructuras de la organización escolar, logrando una relación de correspondencia entre los sistemas rígidos y los flojamente acoplados (a los que él les llama “articulados de modo impreciso”). De esta forma, la organización escolar

se puede clasificar de acuerdo al nivel de “rigidez” de sus enlaces, tanto entre los elementos formales e informales de su estructura como entre los mismos elementos de su estructura formal, como los son los objetivos de la organización, la tecnología que ésta usa o la estructura en la que está compuesta.

1.3.2.6 La definición del marco analítico

Luego de haber señalado las cuatro categorías desde las cuales se ha clasificado, de acuerdo a la rigidez o articulación de los enlaces a la organización escolar, se observan dos oposiciones a partir de las cuales se discuten, todavía, las diferentes perspectivas que aparecen en la bibliografía referente a este tipo de organización. Una forma de visualizar esta cuestión se muestra en la Figura 3, donde se observan los enlaces tanto entre los elementos formales e informales de la estructura, como entre los mismos elementos de la estructura formal.

Figura 3: Tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar.

		Fuerza de los enlaces entre los elementos de la estructura formal	
		BAJA	ALTA
Fuerza de los enlaces entre los elementos formales e informales	ALTA	Modelos de ajuste articulado (las escuelas como “anarquías organizadas”)	Teoría de la organización formal (las escuelas como sistemas racionalizados)
	BAJA	Enfoques interpretativos (las escuelas como lugares de interacción)	Enfoques estructuralistas (las escuelas como realización de principios estructuradores)

Fuente: TYLER (1988:31)

Lo que logra TYLER con este modelo, pues, es eliminar la sensación de inestabilidad de los ejes subjetivo y objetivo, de la sociología del cambio radical y la de la regulación del modelo de BURRELL y MORGAN, al contemplar la fuerza del tipo de enlace (rígido o flojo) entre los ejes, aplicando su modelo a la organización escolar.

1.4 Sobre lenguaje

Tal como lo apunta BENVENISTE (1966), los estudios sobre lenguaje, y más concretamente sobre lingüística, no son algo novedoso sino de una tradición ya clásica. Muchos han sido los caminos que han tomado estos estudios desde la aparición del "*Psychologie du langage*" en 1933 por el *Journal de Psychologie*, ramificándose en una variedad sin fin de estudios, los estudios organizacionales incluidos.

Mucho de lo que ocurre al interior de las organizaciones no podría ocurrir de no existir un código de comunicación a través del cual se entablen diálogos, propuestas, leyes, normas, aprendizaje, negociaciones, etc. Alguien quien notó que la palabra es la herramienta principal del gerente en una empresa para dirigirla es Alain CHANLAT (S/F), quien sintetiza de una forma bien concreta los motivos que demuestran que el lenguaje es la distinción más importante a la hora de diferenciar al hombre del resto de las especies animales:

El pensamiento científico ha infringido varias heridas a la imagen narcisista que el hombre se había construido sobre su papel privilegiado en el cosmos. Galileo inicialmente, mostrando que la tierra era un planeta como tantos, hizo perder al hombre su lugar central en el universo. Más tarde, Darwin demostró que la especie humana había emergido del mundo animal y le arrebató de paso el lugar especial que había ocupado hasta entonces en el seno del mundo viviente. Freud le asesta un golpe mortal al demostrar que sus comportamientos son más a menudo guiados por pulsiones inconscientes que sometidos al imperio de la razón. En los últimos años, los trabajos de etólogos han puesto en evidencia que muchas especies animales utilizan también herramientas, haciendo perder al "homo faber" uno de los rasgos que él creía poseer en exclusiva. Después de esta serie de avatares, ¿cuál especificidad le queda entonces aún al hombre? Pregunta crucial que condiciona toda indagación seria sobre la superioridad del género humano (204).

Ante la pregunta de CHANLAT, la respuesta que se plantea es: «lenguaje», ese lenguaje natural a las personas y que, diría PUTNAM, “lejos de ser esencial al pensamiento, funciona como mero vehículo de la comunicación del pensamiento” (2000:29). Toda comunicación humana está inmersa en un océano de palabras al que conocemos como *lenguaje*, que es (probablemente) la característica más notoria que nos distingue del resto de las especies animales. El hombre es el único animal capaz de establecer un diálogo con las palabras, pero el lenguaje no sirve sólo para comunicarse. Con el lenguaje se crean discursos, se domina, se convence, se instruye... y es un sistema de comunicación tan complejo, que para entenderlo se recurre a la ciencia de la *lingüística*, que es la ciencia que se ha dedicado a entender su especificidad, reconociendo principalmente si lo que ocurre en el proceso de comunicación es un lenguaje o sólo un sistema de códigos que no produce diálogo. La lingüística es, en palabras de BENVENISTE (1974:32), “el intento de apresar ese objeto evanescente que es el lenguaje, y de estudiarlo a la manera como son estudiados los objetos concretos”, mientras que el lenguaje, pues, se caracteriza porque es capaz de producir y promover el diálogo.

Uno de los pioneros que han marcado nuestro entendimiento del complejo fenómeno del lenguaje humano es Ferdinand de SAUSSURE, quien llegó después de los estudios históricos del fenómeno del lenguaje, con un estudio comparativo de las diferentes lenguas que descubre al sánscrito como origen de distintos idiomas que han evolucionado en el tiempo y aparecido en distintas épocas. SAUSSURE, en su búsqueda de un fenómeno de conjunto, define el lenguaje como un “sistema de signos distintos correspondientes a ideas distintas” (1973:26), reconociéndolo como una facultad común a todos los hombres. De ahí que la relación establecida en el lenguaje de significado y significante sea arbitraria, pues resulta ser una convención social compartida, desde luego, por

distintos grupos sociales que han de usar la lengua que diseñen. En su aporte está el reconocimiento de ciertas características propias del lenguaje, como lo lineal, que indica que, en tanto los significantes se colocan yuxtapuestos, la articulación independiente de estos significantes toma tiempo, más articularlos todos en la conjunción de las palabras. Otra característica es que el lenguaje es discreto, es decir, que dependiendo del significante usado, en relación a los otros significantes, el sentido de lo dicho varía.

Otro precursor en los estudios sobre el lenguaje es Noam CHOMSKY (1970), quien se interesó en ver cómo los niños producen oraciones correctas a temprana edad, sin haber ido a la escuela y, por tanto, sin tener conocimientos de gramática. CHOMSKY descubrió que todos los seres humanos tienen una capacidad innata de formular oraciones creativas, que se caracterizan por ser inéditas, es decir, se producen en el momento; no se habían producido antes y no se producirán después. También descubre que, con las palabras, se puede hacer un uso infinito con recursos finitos.

Por su parte, BENVENISTE (1966) apunta que una capacidad bien distintiva del lenguaje es que sirve para vivir. Es a través de la palabra que el ser humano expresa su ser, su identidad personal, pues con la palabra nos expresamos o comunicamos (GUSDORF, 1952). Así, según las palabras que utilizamos podemos confirmar la identidad de la persona con la cual entramos en contacto, o negarla. Por ello, cuando usamos la palabra hay una dimensión ética. Impedir que la gente hable es atentar contra su identidad porque el lenguaje determina (construye) la realidad de las personas e influencia su manera de observarla. Dicho sea de paso, es ahí donde radica la importancia del discurso, producto de la disciplina que se ha dedicado a enseñarle a la gente a hablar: la retórica, que surgió en la antigua Grecia, con los sofistas, como herramienta de persuasión.

Esta herramienta no ponía juicio en la veracidad de los argumentos, sino en la efectividad de los discursos.

1.4.1 Literacidad

El concepto “literacidad” se toma de la década de los 1950, cuando se presentó la necesidad de entender qué competencias tuvieron que desarrollar las personas que empezaron a trabajar con telégrafos primero y con manuales de procedimientos después (MENDOZA, s/f). Los estudios sobre «literacidad» se oponen a los estudios sobre «oralidad», en tanto que observan las maneras en que nos expresamos de forma escrita. Así, lo que se busca hacer en esta tesis es analizar el dispositivo de comunicación informatizada (el espacio, la organización, la legibilidad, etc.) utilizado durante los procesos de formación profesional de los estudiantes universitarios y determinar las consecuencias que esa interacción tiene en las competencias socio-discursivas de los involucrados en el proceso.

Ahora bien, no es difícil deducir que “la mente es el laboratorio donde se elabora el significado” (CASSANY, 2008:19) de los textos (sean escritos o mnemónicos⁹), pero sí es más complicado darse cuenta del proceso como ocurre.

En principio, hablando de los textos escritos, si uno está «bien» alfabetizado, traducirá de la misma forma que sus semejantes un mismo texto, aunque esta práctica se reduce sólo al acto de leer. Comprender es otro asunto. Para comprender —y por tanto apropiarse del conocimiento— se requiere descodificar el texto para darse cuenta de lo que hay escrito entre líneas, de lo que el autor mantiene como implícito.

⁹ En el sentido que lo sugiere Eliana YUNES en *Tejiendo al lector*, al diferenciar entre lenguaje escrito y lenguaje oral.

Esto se resuelve de distintas formas a según pertenezcamos a determinada sociedad o, lo que viene siendo igual, a según domine la cultura en cada uno. Así, una sola palabra colocada en un lugar tendrá significados diferentes en cada individuo individual o colectivo, estando estos significados predeterminados por el contexto, el entorno y en sí el bagaje cultural con que contemos cada quien. Por ejemplo, la palabra «ciego» tendrá significados y reacciones diferentes si se lee en un cartón colgado del cuello de un indigente en el centro de la Ciudad de México, o si se lee en una manta sostenida por un grupo de personas que presencian un partido de fútbol en el Estadio Cuauhtémoc. En el primer caso, uno podrá inferir que la persona que porta el letrero carece del sentido de la vista o que intenta conseguir limosnas apelando a la buena voluntad o dádivas a través del engaño incluso, mientras que en el segundo caso es muy probable que se piense que el letrero está dirigido al árbitro del partido, con quien es frecuente el “desagusto” de los seguidores del deporte. Cualquiera que sea la interpretación que se haga, estará supeditada tanto a la habilidad que se tenga de leer como de interpretar, asunto en el que intervienen tanto los conocimientos del entorno como el recuerdo colectivo.

“El acto de leer, así, lleva a un encuentro de intersubjetividades y memorias varias que se interpenetran y dan como resultado la interpretación” (YUNES, 2008:51). La memoria y el discernimiento, pues, son *condicio sine qua non* ocurre el entendimiento del lenguaje, asunto que se ha venido estudiando desde hace décadas bajo la mirada del alfabetismo, aunque para nuestro propósito es más propio hablar de literacidad que en español corresponde al término en inglés *literacy* y abarca cualquier uso de la lengua escrita. Sobre esto hablaremos más adelante.

1.4.2 Competencias

Lejos (aunque tal vez no demasiado) de estar haciendo una referencia al concepto de moda por el cual se pretende formar a los estudiantes integrando el conocimiento con la acción (ARGUDIN, 2008; BLAS, 2007; VILLA, 2008), al hablar de “competencias”, en un contexto lingüístico, nos estamos refiriendo a algo más que la capacidad de representación del lenguaje mediante la palabra escrita; nos estamos refiriendo al concepto *Literacidad*, el cual recibe otros tratamientos para referirse a él como: alfabetización, cultura escrita, literacia, escrituralidad, literidad, etc. Por ello, al abordar este tema se usarán conceptos diferentes, a según el autor de quien se trate, pero no debe perderse de vista que el concepto al que nosotros estaremos refiriéndonos es el de literacidad, que proviene del inglés en donde se usa universalmente el término literacy y que de acuerdo con la UNESCO, “es un instrumento de empoderamiento para mejorar la salud, los ingresos de uno, y nuestra relación con el mundo”.

Consideramos que un buen punto de partida para comprender el concepto, es la representación del lenguaje y el proceso de alfabetización (CARLINO, 2005; FERREIRO, 1997; GARTON y PRATT, 1989). Ahora bien, la representación del lenguaje va más allá de lo entendido por John LOCKE (1959), quien se refiere a las palabras del lenguaje como “marcas para las ideas que están en la mente (individual) por lo cual deben ser conocidas por los demás y los pensamientos de la mente del hombre (sic) deben transmitirse de uno a otro” (p. 106). Esta descripción no observa el pensamiento colectivo, refiriéndose a una característica somera del lenguaje escrito, aunque ciertamente tiene rasgos de objetividad. “La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (FERREIRO, 1997:13), apenas una parte de las capacidades requeridas para comunicarse de una forma eficaz.

La literacidad (alfabetización) va más allá, decíamos, ya que ésta “es el punto de partida de la educación. Sin ella la escolarización no puede progresar” (GIDDENS, 2009:914) porque la alfabetización “abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos” (CASSANY, 2005:1). La alfabetización abarca todo lo referente “al uso de la escritura, desde las características del código alfabético y la estructura de los discursos, hasta la configuración de interacciones en contexto o los valores sociales y las representaciones derivadas de ellos” (CASSANY, 2006b:100). Sobre este constructo, Paula CARLINO nos explica:

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (2005).

Como se observa, más allá de sólo comprender la representación hablada y/o escrita de un lenguaje, alfabetización contempla tanto la necesidad de una serie de competencias en comunicación lingüística –ahora sí, integrando el conocimiento con la acción– en el ámbito escolar, como la forma en que estas competencias servirán para ingresar a determinada comunidad. En palabras de Judith KALMAN, es el “desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas” (2004:20). La complejidad radica, a nuestro entender, en la capacidad de comprender los elementos de una forma ideográfica en lugar de memorizarlos como un sistema alfabético de códigos, de tal suerte que, además de ser capaces de interiorizar e

interpretar el lenguaje con fluidez y acierto, a través de éste se logre la interacción social requerida para construir conocimiento y aplicarlo.

Entonces, en tanto que «alfabetización» señala la importancia de poseer habilidades lingüísticas profundas para insertarse exitosamente en las dinámicas de formación profesional, «literacidad» contempla y considera todo tipo de escritura, sin importar el idioma, para que el proceso de alfabetización se dé.

1.4.2.1 De competencias la literacidad

Una distinción clásica de la *gramática generativa* de Noam CHOMSKY (1957) es su formulación de la oposición entre *competencia* y *actuación* (ambas lingüísticas), descritas puntualmente por Miguel Ángel AGUILAR:

Para Chomsky, cualquier individuo dotado de la facultad de hablar es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. Es decir, como el ser humano posee la facultad de hablar y conocer la lengua, entendiéndose por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua. Es a lo que llama Chomsky la “competencia lingüística”.

Esta competencia está interiorizada, pero se exterioriza en cada acto lingüístico, y es a lo que llama Chomsky “actuación lingüística” o manifestación de la competencia. Esta dicotomía es para Chomsky el primer requisito de la gramática generativa, relacionada con la distinción lengua/habla de Saussur. Pero no identificada, porque la “lengua” Saussurena es una visión estática de la lengua, mientras que la de Chomsky es una visión dinámica (2004:3).

CASSANY (1989) apunta como importante esta oposición en el campo de la lingüística, porque distingue lo que debe saberse de lo que debe saber

hacerse con la lengua para «dominar» la escritura. La competencia, dice, es “el conocimiento implícito de la lengua”, mientras que la actuación es “la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta”. Así, en la competencia, lo que se espera del autor de un texto es que domine el código requerido para producir textos «sin errores», mientras que, en la actuación, lo que se espera es que estos textos sean adecuados al contexto en el que se van a utilizar.

BARTON y TUSTING (2005) acuñaron el término *artefactos letrados*, apuntando hacia todos aquellos artefactos que utilizan el lenguaje escrito y que requieren de elementos “culturales y pragmáticos necesarios para dar sentido” (CASSANY, 2011b:109) a los escritos y así poder llevar a cabo las actividades diarias. Estos artefactos letrados son de tipos muy variados, y contemplan absolutamente todo lo existente que de una o de otra forma debemos leer, comprendiéndolo o no, e incluso apropiándonos de ellos de manera ya inconsciente, como lo es saber en qué posición poner la palanca de velocidades del carro, a según queramos que éste avance o retroceda.

“Cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad constituye una *práctica letrada*, un tipo de lectura y escritura particular” (CASSANY, 2009). Así, comprender lo que leemos y lo que escribimos toma sentido en el contexto en el que nos encontremos, pudiendo incluso obtener bastante más información (ver °4) que la que ofrece la sola práctica letrada en acción.

Figura 4: Fragmento de chat vía teléfono inteligente



Por ejemplo, al estar practicando una conversación vía chat en un teléfono «inteligente», uno puede darse cuenta, además de con quién está interactuando, de la calidad de la señal en el servicio de telefonía celular, de qué compañía provee el servicio, de si se está o no conectado a una red de tipo WiFi y la calidad de la señal de ésta, de la hora actual, del estado en que se encuentra la batería del teléfono, de los recursos con que cuenta para escribir y colocar *emoticonos*, etc. Y aunque no es lo mismo escribir en chat que en un diario personal o en la libreta escolar, la cotidianeidad en las prácticas letradas nos permiten construir significados apropiándonos de ellos y, a través de su conducto, insertarnos en distintas realidades sociales.

1.4.2.2 La alfabetización es una competencia

Para la lectura de la mayoría de los textos (símbolos, idiomas y disciplinas ajenas a nuestro ámbito cotidiano de comprensión) somos analfabetas, pero en nuestro entorno sí que dominamos la lectura, aunque tal vez no estemos alfabetizados. Comprender un texto no es trivial. “En cualquier tipo de lectura y texto debemos reconocer las letras,

hacer hipótesis de su significado, aportar conocimiento previo, recuperar inferencias, tener control meta-cognitivo sobre el proceso de lectura, etc.” (CASSANY, 2009, el guión es mío), y lo ideal es hacerlo a la velocidad de la lectura. Lo anterior es ilustrado por Emilio SÁNCHEZ (2009) en tres destrezas principales necesarias para llegar a ser lo que él llama *lector experto*:

1. Desplazar sin esfuerzo sus ojos por la página impresa accediendo al significado de cada palabra leída, lo que requiere precisión y velocidad: **Reconocimiento de palabras.**
2. Extraer-seleccionar-organizar-integrar la información del texto en lo que ya sabe: **Competencias básicas de comprensión.**
3. Auto-regular la ejecución de los procesos de lectura e interpretación, lo que supone ser capaz de *detectar* problemas de comprensión respecto de las metas trazadas y *repararlos*: **Auto-regulación.**

Alcanzar estas destrezas requiere de un proceso de dedicación y práctica constantes, pues en sí se trata, más allá de sólo reconocer los símbolos que forman las palabras y leerlas con fluidez, de elegir la información identificada como útil y extraerla y codificarla meta-cognitivamente.

Por supuesto, existen prácticas letradas de diversas índoles. Podría decirse que hay igual diversidad en las prácticas letradas que las hay en los ambientes sociales. El ámbito escolar es uno que llama especialmente la atención, pero de la misma forma que en la escuela estas prácticas ocurren en el hogar, en el trabajo, en los clubes y afiliaciones de distintos tipos a los que pertenecemos y en los que participamos.

1.4.2.3 El meollo del asunto

El término literacidad “equivale al término inglés *literacy* (sinónimo de cultura escrita) e implica todo un conjunto de formas de pensamiento, de prácticas sociales, de habilidades necesarias para utilizar la escritura o los derivados” (CASTELLANOS, 2008:214) del uso de ésta. “Hay una visión que entiende la literacidad como una ‘práctica social’, desarrollada en congruencia con las propuestas de los *Nuevos Estudios de la Literacidad*” (CASSANY, 2006a; POVEDA, 2010) que adoptan una postura sociocultural, por lo que “la literacidad transita desde una noción simple a una cuestión compleja que requiere del desarrollo de destrezas” (LÓPEZ et. al., 2011:167) en cualquier dispositivo letrado, afectando de esta forma el modo y éxito para insertarnos y desarrollarnos en distintos contextos sociales. En el ámbito actual, donde el arribo de las nuevas tecnologías modifica la manera de realizar nuestras actividades cotidianas no es distinto, salvo por la necesidad de cambio a la concepción de las prácticas letradas. “Las nuevas prácticas de comunicación mediadas por ordenador y sus distintos soportes generan nuevos procesos cognitivos en la lectura y escritura de textos” (SAMPAIO, 2012:107), generando competencias socio–discursivas por doquier.

1.4.3 Binomio conceptual socio–discursivo

En tanto que la alfabetización se refiere, más allá de una competencia en comunicación lingüística y al uso “dominado” del lenguaje, a las habilidades, los conocimientos y actitudes necesarios para participar en la cultura discursiva (CASSANY, 2006b; CARLINO, 2005), al hablar de “socio–discursivo” nos estamos refiriendo a la práctica de esas habilidades en cualquier contexto social en el que inferir, conjeturar correctamente, sea necesario para desenvolverse con éxito. Y cuando *socio–discursivo* lo ponemos luego de *competencias*, hablamos de

literacidad. Y es que de acuerdo con ZAVALA (2002:16), el analfabeto es un «inválido» o «un muerto en vida», y el analfabetismo es «atraso» social.

Por lo anterior y reconociendo que hay cultura más allá de la letra, decidimos adoptar el término *literacidad* en tanto evita los problemas derivados de la concepción muy arraigada que se tiene sobre la *alfabetización*.

1.4.4 Competencias socio–discursivas

El concepto *literacidad* se refiere a una forma de alfabetización que no se reduce a la lecto–escritura, sino a una alfabetización ligada a artefactos, como una capacidad para trabajar con significados.

La escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades y leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. El hecho de que comunidades distintas opten por diferentes estilos comunicativos en una misma situación muestra que cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas, por lo que al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto, sino que también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social.

El uso de la escritura provoca cambios profundos en la humanidad: las nuevas formas de comunicación escrita distribuyen la información de otro modo, lo que fomenta que se creen sistemas de organización social distintos, lo que a su vez permite el desarrollo de otros valores o representaciones del conocimiento. El significado de un escrito no se ubica en el texto, sino en la mente. Lo construimos con los datos del

discurso pero también con conocimientos previos. Varios lectores entienden significados diferentes leyendo un mismo texto.

El conocimiento es siempre cultural e ideológico, local. Tampoco es completo tomar los propósitos del autor como fuente básica del significado; el autor es sólo un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas.

Figura 5: Con toda decisión



Fuente: HERNÁNDEZ, 2013, Periódico La Jornada

El conocimiento está siempre situado y es relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcadas con su cultura. Hoy la literacidad crítica afirma que el discurso también tiene ideología.

Varios estudiantes no comprenden alguno de los elementos reseñados, aunque sean universitarios de segundo curso con formación lingüística.

El lector queda «cautivado» por los efectos retóricos de estos mecanismos y es incapaz de analizar fríamente los argumentos del texto o de considerar opiniones alternativas: acepta acríticamente la visión de los hechos. Para elaborar una interpretación crítica se requiere tener un buen conocimiento del tema del texto; recuperar toda la información implícita y comentar el razonamiento del texto. Así es posible evaluar el grado de conciencia que tiene el lector sobre su proceso de lectura: su capacidad para controlar el conocimiento previo, para darse cuenta de lo que no sabe y para formular y evaluar hipótesis de significado. El buen lector, con cierto conocimiento previo y con control sobre su proceso de lectura, identifica los indicios que presenta el texto, gestiona el conocimiento requerido y elabora interpretaciones coherentes. Según conozcamos más o menos datos, accedemos a cotas superiores de comprensión.

Sin duda, cada uno aprende el conocimiento relacionado con su comunidad; lo difícil es acceder a esquemas culturales de otras comunidades, pero puede hacerse mediante la experiencia personal, con el contacto con nativos, viviendo en su comunidad.

1.4.5 Conexión teórica

Dentro del amplísimo ámbito de estudio que posee la sociología, podemos observar que ésta se ocupa, entre otras cosas, de entender nuestro comportamiento tanto en los grupos y sociedades a las que pertenecemos, como de forma individual. Así, siendo que nuestro comportamiento es producto de nuestra propia interpretación del mundo social, es que la sociología pretende dar explicación a lo que ocurre en nuestro mundo, a partir de nuestra propia percepción y entendimiento.

Pero para poder explicar objetivamente los fenómenos sociales es necesario separarse de la propia realidad, reflejo de nuestra posición en el ambiente social que estamos observando y generadora de prejuicios sobre lo que estamos observando. Cuando logramos hacer esto, se dice que se cultiva la imaginación, permitiéndonos ir más allá de nuestra propia realidad.

Otra labor que realiza la sociología es la de estudiar el equilibrio que existe entre la reproducción social y la transformación social, es decir, el equilibrio existente entre el funcionamiento social en sus distintas etapas de desarrollo y los cambios que la sociedad experimenta en cada una de esas etapas. Esta tarea está ligada a la anterior, porque se ocupa de entender tanto lo que ocurre con los individuos en su vida social, como las transformaciones sociales que el propio individuo experimenta consciente o inconscientemente, siempre a partir de la interpretación que logre quien observa, que interpreta a partir de su propia experiencia, de su propia consciencia, forjada por su propia participación en el mundo social en el que crece y se desarrolla. Así, por más objetiva que parezca ser la descripción de los fenómenos sociales observados, estaremos sujetos siempre a conocer tan sólo indicaciones de la consciencia, tipificadas o creadas por la subjetividad de nuestra propia interpretación. No obstante a lo desalentador que puede parecer ser lo anterior, la subjetividad se puede mitigar en tanto existan más y más análisis sobre el mismo fenómeno, pues el objeto del pensamiento se aclara progresivamente con la acumulación de diferentes perspectivas de estudio. Es de esta forma que los actos de la sociedad —delineados por la misma sociedad— son validados para hacer de la vida cotidiana un acto coherente de los individuos.

La coherencia que otorgamos a la actividad humana es objetivada por la producción de un sistema de signos, es decir, por un lenguaje. Éste

supone ser el sistema de signos más importante que poseemos como especie y, probablemente, sea lo más determinante a la hora de distinguirnos de las demás especies animales del planeta. A través del lenguaje nos comunicamos, le damos significación a la vida cotidiana y a lo inexplicable y, sobre todo, nos identificamos como miembros de un determinado grupo social. Al utilizar el lenguaje no sólo ejecutamos determinadas reglas para objetivar lo que deseamos, sino que también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como relatores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir concepciones concretas sobre la realidad y, de esta forma, coadyuvar en nuestra participación dialéctica para hacernos miembros de una sociedad.

Como miembros de una sociedad, nos situamos en determinada posición dentro de ella, según la representación semántica que hagamos de nuestra realidad. Esta representación se logra a partir de un lenguaje público aprendido, de la misma forma que se fueron aprendiendo nuestros hábitos y costumbres y los símbolos que producimos de ellos. La cuestión es, que para que dicha representación se pueda objetivar, debe carecer de juicios de valor, no importa si nuestra consciencia está determinada por nuestro ser social, o nuestro ser social está determinado por nuestra consciencia. Entonces, para estudiar cómo es que funciona un grupo social en determinada etapa y los cambios que dicho grupo experimenta en ella, la sociología, o los estudios sociales, dividen su campo de estudio en diferentes segmentos, siendo los estudios organizacionales uno de ellos.

El campo de los estudios organizacionales es, como su nombre lo indica, la organización, que es una alineación social que se diferencia de otros grupos sociales porque tiene fines específicos, es decir, cada miembro de la alineación social que la conforma labora en la organización buscando

alcanzar los objetivos organizacionales, normalmente constituidos por un orden normativo en el que existen diferentes niveles de autoridad y tareas específicas. Una organización, entonces, es un sistema social en el que ocurre gran parte de la vida cotidiana y, de la misma forma en que ocurre en la sociedad, en la organización existe la reproducción y la transformación social.

Entre los muchos tipos de organización que existen está la escolar, universidades incluidas. Se trata de una organización compleja, perfilada por su objetivismo en oposición al subjetivismo e, idealmente, conformada desde una perspectiva humanista radical. Así, la fenomenología que ocurre al interior de la organización escolar, es producto de los individuos quienes reciben de la propia organización los insumos para actuar como lo hacen.

Uno de esos insumos es, decíamos antes, el lenguaje, tal vez el distintivo más característico que nos identifica como especie. A través del lenguaje comunicamos nuestros pensamientos, convencemos, dominamos, instruimos... y como ocurre con la conducta humana, el lenguaje también es aprendido (y compartido) y sufre transformaciones en el transcurrir del tiempo, adaptándose a los modos que la cotidianidad imponga en turno.

La disciplina que estudia las formas escritas del lenguaje, incluyendo sus transformaciones, es la «literacidad». Esta disciplina, más allá de los pormenores de la alfabetización, que consiste en poseer habilidades lingüísticas para insertarse en las dinámicas de comunicación, se ocupa de las formas ideográficas del lenguaje, y de cómo damos significado a la vida cotidiana a través de éste. Así, al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto, sino que también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir concepciones

concretas sobre la realidad. A esta actividad, la conocemos como práctica letrada.

Se habla de la existencia de una amplia gama de prácticas letradas, en el sentido que hay tantas de éstas como ambientes sociales, significando que en cada ámbito social ocurre una determinada práctica letrada. En cada una se requiere una práctica social, un desarrollo de destrezas, una competencia socio-discursiva. Así, una diapositiva utilizada como apoyo en el dictado de un tema durante una clase escolar, requerirá de habilidades específicas por parte de quien escribe y lee para cumplir su cometido. Esta diapositiva desarrollará también determinadas competencias específicas dentro de su ambiente social, construyendo su realidad según la interpretación que le otorguemos, modificando a fin de cuentas la manera de alcanzar los objetivos previstos.

1.5 Cierre de capítulo

Aquí abordé teorías representativas sobre Sociología, Construcción Social de la Realidad, Organización Escolar y Literacidad, que es de lo que está hecho mi problema de estudio. Extraje, limitada pero suficientemente, los fundamentos necesarios para comprender mejor el fenómeno de estudio al que me enfrento, permitiendo así pasar a las consideraciones metodológicas para el diseño del estudio de caso que planteé al inicio. En el siguiente capítulo expongo la metodología propuesta para la realización de esta tesis doctoral, comenzando por una aproximación teórica adecuada al problema y cerrando con las consideraciones específicas para abordarlo.

*Los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos
han dicho (en tanto es su propio conocimiento)
que lo que los docentes [y los libros] les han
contado.*

K. GOTTSCHALK y K. HJORTSHOJ, 2004

1 Capítulo I.

Marco Teórico

Reconocer las competencias socio–discursivas que se producen en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación de profesionistas, en los programas educativos de licenciatura del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, es importante porque nos permitirá comprender mejor dos problemas diferentes a partir de la conjunción de ambos en un fenómeno unificado: organización y literacidad. El problema para lograrlo es que en un mundo “googleizado”, donde existe una tremenda proliferación de información (páginas web, foros, periódicos, blogs, redes sociales, wikis, etc.) y en donde dicha información no debe considerarse como sinónimo de conocimiento, la ciencia y la filosofía combaten y debaten para reclamar su hegemonía por ser un tipo de conocimiento progresivo, cuyo fundamento se demuestra y argumenta. Para ello, ambas disciplinas recurren a dos exigencias para tratar la información: estructurar y escoger. Al estructurar la información a nuestro alcance obtenemos un marco de análisis en el que organizamos dicha información sobre la realidad o la situación, y al escoger la información obtenemos un marco de referencia con conocimientos sobre los cuales nos apoyamos. Así, mediante esas dos exigencias, explicamos y justificamos la situación que hayamos elegido.

Entonces, ¿cómo estructurar y escoger la información que me permita explicar y comprender la relación entre *organización y literacidad*? En el

mundo hay infinidad de información; el problema está en cómo acceder a esa información y cómo interpretarla. Para explicar y comprender la relación entre organización y literacidad he elegido una mirada sociológica, pues como apunta ADORNO, el concepto central de sociología “es el concepto de sociedad, pues sociología (la palabra es un compuesto horrible) significa tanto como el *logos* de la *societas*, es decir, el conocimiento o la ciencia de la sociedad” (1993:43). Así, siendo el caso de estudio de mi interés un fenómeno social, habré de apuntar lo necesario sobre la doctrina sociológica para comprender el campo en que estudio este fenómeno.

Además de la mirada sociológica, en este capítulo abordaré las teorías desde las cuales estudio mi problema, siguiendo un orden que a mi director de tesis y a mí nos parece lógico en cuanto a la aparición de los conceptos. Así, iniciaré abordando la teoría de la «sociología», identificando en ella la descripción de los grupos sociales en los que ocurre el caso de estudio que abordo. Después enfocaré la atención en la teoría de la «construcción social de la realidad» para entender cómo se construyen los problemas en la sociedad, para enfocarme enseguida en la «teoría organizacional» donde identificaré y caracterizaré la universidad como organización, concluyendo con los estudios sobre «literacidad», que es la teoría que me permitirá abordar el reconocimiento de las competencias socio-discursivas que se producen en el aula universitaria. Así pues, considerando que la información fundamental para estructurar este estudio tiene que ver con estudios sobre sociología, construcción social de la realidad, estudios organizacionales y nuevos estudios sobre literacidad, elegiré de ellos los conocimientos sobre los que me apoyaré para explicar y justificar la relación entre literacidad y organización, buscando con ello alcanzar mi objetivo general de estudio.

1.1 Perspectiva sociológica

⁵La preocupación primordial de la sociología son el origen de nuestro mundo, las diferencias en las condiciones de vida de los individuos en distintas épocas y el rumbo que este mundo puede tomar. La sociología estudia, pues, la vida social del hombre, de sus grupos y sus sociedades, teniendo como objeto nuestro propio comportamiento. Por ello, el ámbito de la sociología es amplísimo y abarca desde la persona individual hasta procesos sociales globales, pasando por sencillos encuentros de interacción entre dos o más personas.

Una de las complicaciones de la sociología, es que “la mayoría de nosotros vemos el mundo según las características que tienen que ver con nuestra propia vida” (GIDDENS, 1999:234). La sociología pretende demostrar que lo que ocurre en nuestro mundo no ocurre por sí solo sino que nosotros somos responsables de sus hechos, tarea compleja en su quehacer.

1.1.1 El desarrollo de un punto de vista sociológico

Separarnos de nuestras propias realidades para observar el mundo es pensar sociológicamente, o lo que es lo mismo, cultivar la imaginación. La *imaginación sociológica* (MILLS, 1970) nos permite ir más allá de nuestra propia realidad al cuestionarnos sobre las razones por que ocurren las conductas, por ejemplo al preguntarnos cómo actúan las personas cuya realidad es diferente a la nuestra en situaciones en las

⁵ Salvo que se indique lo contrario, este capítulo estará basado en la obra *Sociología* de Anthony GIDDENS, por considerarla un compendio contemporáneo [de teorías sociológicas clásicas y modernas](#) suficientemente sólido para documentar el tema.

que nosotros actuaríamos distinto, permitiéndonos incluso la sorpresa ante algo nuevo. Así, mientras que para algunos los famosos hechos ocurridos el 11 de septiembre de 2001 pueden parecer atroces, para otros sólo es una muestra de la equitativa repartición de justicia.

1.1.2 El estudio de la sociología

La imaginación sociológica permite darnos cuenta que, lo que ocurre de manera personal al individuo, en realidad posee matices más complejos y de orden general. Un *problema personal (ibídem)* puede aquejar a una persona, pero también puede indicar la situación que prevalece en cierta sociedad. El caso es que nuestra realidad es un reflejo de nuestra propia posición en el contexto social.

Dice GIDDENS que “aunque todos estamos influidos por nuestro contexto social, nuestro comportamiento no está del todo condicionado por ellos”. Entonces, la sociología investiga el nexo que hay entre nosotros individuos y nosotros sociedad, estudiando lo que nosotros sociedad hacemos de nosotros individuo y lo que nosotros individuo hacemos de nosotros mismos. Así, “Nuestras actividades estructuran —dan forma— al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él.”, siguiendo una pauta pero modificándose a cada momento.

1.1.3 Consecuencias deseadas y no deseadas

“Lo que hacemos en la vida y de qué modo nuestras acciones afectan a otros puede entenderse como una combinación de consecuencias deseadas y no deseadas.” La vida social se construye y reconstruye con base a los significados que le atribuimos a nuestras acciones, pero éstas no siempre tienen las consecuencias que deseamos. Esta es una clara diferencia que establecen los sociólogos, pues una cosa es lo que pretendemos lograr y otra muy diferente las consecuencias no deseadas

de nuestra acciones para conseguirlo. Un ejemplo sobre esto son los recientes homicidios múltiples ocurridos en distintas ciudades del territorio estadounidense, muchos de ellos perpetrados por personas que en sus casas fueron inducidas a observar lo que supone es una conducta ejemplar para sus padres. Así, ¿qué padres pueden asimilar que un hijo “bien educado” puede terminar siendo un asesino en vez de una persona de bien? Al final del día, lo que somos es lo que atribuimos a nuestra persona y el contexto a veces deja de ser relevante en la definición de nuestras personas.

“La tarea de la sociología es estudiar el equilibrio que hay entre la reproducción social y la transformación social”, significando la primera explicar cómo es que la sociedad funciona en cada etapa de su desarrollo y la segunda estudiar los cambios que la sociedad experimenta en esas diferentes etapas. La reproducción social es importante porque tiene su continuidad en el quehacer cotidiano de los individuos, mientras que la transformación social ocurre tanto por deseo del hombre como por consecuencia inesperada de sus actos.

1.1.4 Los comienzos

De origen relativamente reciente, los comienzos de lo que hoy conocemos como estudios de las ciencias sociales se dieron a principios del siglo XIX, a partir de los profundos cambios sociales a que dieron lugar la Revolución Francesa (1789) y la Revolución Industrial en Europa. Antes, los quehaceres de la humanidad eran herencias generacionales muchas veces ligadas a la ideología religiosa, cuando la sociedad era ignorante a las consecuencias de las cosas. No fue sino hasta principios del siglo XIX, decíamos, cuando el despertar de los primeros sociólogos condujo a los mismos cuestionamientos que nos formulamos hoy sobre el origen del mundo, nuestro quehacer aquí y sobre el destino que nos espera como sociedad humana.

1.1.5 Forjadores de las ciencias sociales

1.1.5.1 Auguste COMTE

Son muchos los autores que fundaron los estudios sociales, pero fue uno solo quien acuñó el término *sociología*. Al principio, a esta disciplina se le conocía como física social, pero fue el francés Auguste COMTE (1798–1857) quien bautizó a la sociología como ciencia, con la firme convicción de que ésta contribuiría con el bienestar humano, comprendiendo y prediciendo su comportamiento.

1.1.5.2 Émile DURKHEIM

También francés, Émile DURKHEIM (1858–1917) consideraba que la mayor parte del trabajo de COMTE era especulativo y vago. No obstante recogió algunos elementos de su obra, proponiéndose lograr lo que COMTE no consiguió: que la sociología tuviera una base científica, para lo cual debía de estudiar aspectos de la vida social como la economía o la influencia de la religión, pues son aspectos que le dan a nuestras vidas los motivos para actuar como lo hacemos. DURKHEIM fue el primero en darse cuenta que un sociólogo debía hacer sus estudios con la misma objetividad y el mismo rigor con que un científico estudia la naturaleza, es decir, estudiar “los hechos sociales como si fueran cosas”.

De la misma forma que a los demás fundadores de la sociología y a los sociólogos contemporáneos, a DURKHEIM le preocupaban los cambios sociales y pensaba que lo que mantenía unida a la sociedad en que vivimos son los valores y costumbres que en conjunto practicamos como adecuados para nosotros. “Su análisis del cambio social se basaba en el desarrollo de la división del trabajo”, es decir, de las cada vez más complejas diferencias que se formaban entre los distintos trabajos que la gente podía desempeñar, ocasionando esta división una mayor

dependencia de las personas y un desapego cada vez más pronunciado de la iglesia.

De acuerdo con DURKHEIM, “los procesos de cambio en el mundo modernos son tan rápidos e intensos que crean grandes trastornos sociales”. Él vinculaba estos trastornos con la anomia, el conjunto de situaciones que derivan de la carencia de normas sociales o de su degradación y que conduce a la sensación de que la vida no tiene sentido.

1.1.5.3 Karl MARX

Para MARX (1918–1883), “toda la historia humana hasta el presente es la historia de la lucha de clases”. Éste es el aporte de este alemán exiliado en la Gran Bretaña, quien huyó de su país a consecuencia de conflictos con la autoridad por su actividad política de joven. Su concepción teórica, distante de las concepciones tanto de COMTE como de DURKHEIM, se basaba en lo que él llamó “la concepción materialista”. Y aunque escribió sobre distintas épocas, su máxima aportación para la sociología fue lo que escribió sobre el cambio social a causa del capital humano, de la diferencia de clases, donde los que tienen el poder (la clase privilegiada) son quienes controlan la producción de bienes y los oprimidos son la clase obrera, que trabaja para el capitalista cerrando así ese círculo social sin aparente huida. Aún así, para MARX imperaba la idea de un mundo sin clases, argumentación que arguyó como el futuro de la sociedad.

1.1.5.4 Max WEBER

Dueño de una vasta cultura, WEBER (1864–1920) abordó disciplinas tan variadas como complejas. La economía, el derecho, la filosofía, la historia comparativa y la sociología fueron las disciplinas que estudió con más apego, centrando la mayor parte de su trabajo, al igual que MARX, en el

desarrollo del capitalismo. No obstante, a diferencia de él, “rechazaba la concepción materialista de la historia y consideraba que los conflictos de clase eran menos relevantes de lo que suponía MARX.” Para WEBER eran importantes los factores económicos pero también lo eran, en la misma medida, el impacto de las ideas y los valores sobre el cambio social. Con esto en mente, algunas de sus obras más influyentes se desarrollaron comparando la cultura y hábitos de diferentes sociedades, especialmente de la occidental con otras civilizaciones. Así contribuyó notablemente con la sociología de la religión, por ejemplo, concluyendo que la religión cristiana tiene fuertes vínculos con el capitalismo. Para WEBER, el capitalismo sólo era una forma de organizar la actividad económica y apenas era uno de los muchos factores que contribuyen al desarrollo social.

1.1.5.5 Michel FOUCAULT y Jürgen HABERMAS

De inclusión más reciente a los aportes a la sociología son el pensador francés Michel FOUCAULT (1926–1984) y el autor alemán Jürgen HABERMAS (1929–), quienes además de ser sociólogos se ocupan de la historia y la filosofía también.

FOUCAULT, a quien se le atribuye ser una de las figuras más prominentes del pensamiento social del siglo XX, escribió sobre prisiones, hospitales, escuelas y otras organizaciones de gran escala, pero también escribió sobre sexualidad. En este tema, de mayor interés para la mente feminista, FOUCAULT desarrolló la idea de que no ha existido siempre, sino que es producto del desarrollo social. También pensaba que la sexualidad está vinculada al poder social y que es falso que el nivel de conocimiento promueva el nivel de libertad de las personas, en tanto que el conocimiento es una forma de clasificar a las personas y, mediante esa clasificación, controlarlas. Para sus estudios sobre el poder, FOUCAULT se apoyó en teorías de MARX y WEBER, quienes como todos los filósofos

tienen un legítimo interés en explicar “de qué manera logran los individuos y los grupos sus fines, en pugna con los de los demás.”

Aún vivo, HABERMAS podría ser el pensador mejor reconocido sobre las cuestiones sociológicas. Al igual que FOUCAULT (como muchos otros), su filosofía proviene de los principios forjados por MARX y WEBER, pero también de corrientes intelectuales contemporáneas. Así, una de las sentencias más reconocidas de HABERMAS, dicta:

...las sociedades capitalistas, en las que siempre está presente el cambio, tienden a destruir el orden moral del que dependen. En la sociedad en la que vivimos el crecimiento económico suele ser lo más importante, pero esta situación hace que la vida cotidiana no tenga sentido.

“De esta manera, HABERMAS retoma el concepto durkheimiano de anomia, aunque lo utiliza de forma novedosa.”

1.1.5.6 Harriet MARTINEAU

Llamada «la primera mujer socióloga», a Harriet MARTINEAU (1802–1876) se le atribuye el haber llevado la sociología al Reino Unido, sobre todo por su traducción del trabajo de COMTE. Autora de unos 50 libros y de varios artículos, MARTINEAU abordó la sociología pero ésta no era su único quehacer. En materia de sociología, su trabajo es importante porque introduce, por primera vez, a la mujer en el análisis social. Asimismo, ella señaló que cuando se estudia a la sociedad hay que tomar en cuenta todos sus aspectos (instituciones de diversas índoles), y observó cuestiones no atendidas por la mirada sociológica de la época, como lo son el matrimonio, los hijos, la vida doméstica y religiosa, y las relaciones raciales.

1.1.6 ¿Es la sociología una ciencia?

Aunque los clásicos del pensamiento sociológico consideraban la sociología una ciencia, es importante comprender qué es la ciencia y saber si podemos estudiar la vida social de forma científica.

“Ciencia es la utilización de métodos sistemáticos de investigación empírica, análisis de datos, elaboración teórica y valoración lógica de argumentos para desarrollar un cuerpo de conocimiento acerca de una determinada materia.” Esta definición explica bien lo que se debe hacer cuando se estudia la naturaleza, pero también lo hace para el quehacer sociológico. Podemos decir que la sociología es una ciencia, aunque diferente a las ciencias naturales, donde la materia prima del estudio no tiene conciencia ni confieren una explicación a su conducta, por lo que estudiar ciencias sociales debe hacerse de distinta forma que estudiar la naturaleza. También, a diferencia de las ciencias exactas, la vida social no se puede explicar con exactitud predefinida. De hecho, una de las mayores dificultades en la indagación social, es el hecho de que la persona a la que estemos investigando puede modificar su conducta al saberse observado, lo que complica la investigación social.

1.1.7 Beneficios de la sociología

Al tratarse de una ciencia que se ocupa de entender a las personas, el estudio sociológico permite el desarrollo de la comprensión de culturas diferentes a la nuestra, o la nuestra incluso. Al gozar de una sensibilidad hacia diferentes actos sociales se puede comprender por qué la gente actúa como actúa. Asimismo, al gozar de esta sensibilidad se crea conciencia social, lo que fomenta el «despertar» humano hacia las desigualdades sociales, logrando así importantes consecuencias para la vida de las personas. Mas con todo, limitarnos al entendimiento sociológico de un problema conlleva la consideración de otras disciplinas

que complementen su estudio. La sociología es importante, pero requerimos también de comprender por qué la gente le da sentido a su realidad.

1.2 Construcción social

El por qué utilizar una teoría como la *construcción social* en una tesis sobre los *estudios organizacionales* obedece al supuesto fundamental de esta tradición, que consiste en hacer al hombre responsable de la creación de cualquier realidad social y, por supuesto, de las formas en que esas realidades son comprendidas por la sociedad. Así, ante lo que sería (visto desde una perspectiva filosófica) un conocimiento obvio sin aportes al conocimiento fundamental, considerar esta teoría en una disciplina “práctica” como lo son los estudios organizacionales, permitirá reconocer lo que en principio ya se sabe, pero que se ignora o se interpreta desde perspectivas no aptas para nuestro propósito, con o sin la intención de hacerlo.

Pero, ¿de dónde viene esta teoría? De acuerdo con BERGER y LUCKMANN, los orígenes de la construcción social se encuentran en la llamada *sociología del conocimiento*, que “derivó de MARX su proposición básica, a saber, que la conciencia del hombre está determinada por su ser social” (1967:16). Luego de MARX vinieron más a completar y complejizar su aporte, destacando los propios BERGER y LUCKMANN (1967), desde luego, pero uniéndose a las filas gente como los filósofos Hilary PUTNAM y Alfred SCHÜTZ, o el Profesor de Análisis del Discurso Jonathan POTTER, de quienes encuentro útil lo siguiente para continuar la construcción de un marco teórico desde el que entender mi estudio.

1.2.1 De BERGER y LUCKMANN

1.2.1.1 La realidad de la vida cotidiana

En *La Construcción Social de la Realidad*, BERGER y LUCKMANN desarrollan la idea de que sólo podemos conocer indicaciones de la conciencia, expresiones de la subjetividad de los actores sociales que se da a nuestros ojos en forma de tipificaciones o creaciones de la

conciencia (MENDOZA, 2002:11). Así es como se explica que le demos significado a nuestra propia creación, pues no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideologizantes de su contexto social.

MANNHEIM creía que las influencias ideologizantes, aunque no pudiesen ser erradicadas del todo, podrían mitigarse mediante el análisis sistemático del mayor número posible de variantes de las posiciones construidas sobre bases sociales; el objeto del pensamiento se va aclarando progresivamente con esta acumulación de las diferentes perspectivas que de él se dan y la sociología del conocimiento ha de convertirse en un valioso auxiliar para la búsqueda de cualquier comprensión correcta del acontecer humano. A su vez, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica, pues el “conocimiento” (que orienta la conducta en la vida cotidiana) del sentido común constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. En un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos. La conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad.

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que «yo» apareciese es escena. La tarea que allí se realiza afectará eventualmente «mi» vida cotidiana. Tal vez «me» interese lo que sucede en Cabo Kennedy,

o en el espacio exterior, pero ese interés es cuestión de un gusto particular «mío», de «mi» “tiempo libre”, más que una necesidad urgente de mi vida cotidiana.

Comparadas con la realidad de la vida cotidiana, otras realidades aparecen como zonas limitadas de significado, enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por significados y modos de experiencia circunscritos. El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado.

1.2.1.2 Objetivación

La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. La realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas. Estoy rodeado todo el tiempo de objetos que “proclaman” las intenciones subjetivas de mis semejantes, aunque a veces resulta difícil saber con seguridad qué “proclama” tal o cual objeto en particular.

Un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial es la significación, o sea, la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita se servir como indicio de significados subjetivos. Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas “aquí y ahora”.

El lenguaje, que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana. Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él.

La auto-producción del hombre es siempre, y por necesidad, una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. El miembro individual de la sociedad, externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica. El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad.

No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico.

1.2.2 De PUTNAM

Mientras que en *La Construcción Social de la Realidad* se habló de la «objetivación», en *Representación y Realidad* Hilary PUTNAM busca describir el estado del «funcionalismo». Aquí, tomando como base una conferencia sobre “ciencias de la computación” que dictó en 1987, PUTNAM apunta que, como en aquél entonces, su concepción computacional de la mente es “una reacción contra la idea de que nuestra materia es más importante que nuestra función, que nuestro *qué* es más importante que nuestro *cómo*” (2000:15). Para PUTNAM es más importante el cómo, y lo explica de una forma audaz.

Dos hechos referidos a las concepciones de la mente, dice, son “la vigencia del viejo modelo de explicación de nuestro funcionamiento mental” y “la tendencia creciente a considerar el cerebro como un ordenador y nuestros estados psicológicos como el *software* del ordenador.” El primero, contrariamente a lo explicado por el «conductismo», se refiere a la explicación en términos de creencias y deseos y, el segundo, tomando como base la idea de «*lingua mentis*», se refiere a un lenguaje innato que posee el cerebro y con el cual somos capaces de utilizarlo como medio de representación. El asunto es que: de acuerdo con el «conductismo», el hombre no necesita de creencias ni deseos para actuar, pues según éste actuamos de la forma en que lo hacemos mediante una respuesta condicionada, mientras que por el otro lado, mediante la idea «*lingua mentis*» —o lenguaje del pensamiento—, podríamos explicar la forma “natural” que tenemos pre-cargada en nuestra mente para otorgar sentido a la realidad. Al respecto, PUTNAM (2000) explica:

...si las representaciones semánticas del cerebro no están compuestas por un conjunto innato de primitivos semánticos, sino que se forman a partir de la experiencia, como las palabras de un lenguaje público, no hay ninguna razón para creer que una representación dada (descrita sintácticamente) no pueda tener significados *diferentes* para grupos distintos de seres humanos (42).

Ahora bien, PUTNAM hace esa referencia apuntando hacia la *lingua mentis*, sin embargo nosotros creemos que (en concordancia con lo referido por el propio PUTNAM) mediante los estímulos externos que recibimos, nuestra condición es responder de acuerdo a nuestras creencias y deseos, a partir de nuestras propias concepciones aprendidas, y no a partir de nuestra *lingua mentis* en su estado

primigenio. La mente piensa sus pensamientos en «mentales»⁶, es cierto, pero los codifica usando el significado de su lenguaje público aprendido y luego lo transmite, cerrándose el ciclo cuando el receptor realiza su propia decodificación a partir del uso del significado de su propio lenguaje público aprendido. Según el esquema aristotélico, “cuando comprendemos una palabra o cualquier otro “signo”, asociamos esa palabra con un “concepto”. Este concepto determina aquello a lo que se refiere la palabra”, y la palabra se asocia en la mente de quien la produce con una representación mental. Visto de otra forma, a la *lingua mentis* se le puede comparar con un criptógrafo. De hecho, el modelo del criptógrafo, que explica que un signo se comprende por ser decodificado en una *lingua mentis* innata, postula la existencia de una identidad propia entre el signo y su significado único. Así, dos palabras de un lenguaje dado que tienen una significación igual, son sólo dos códigos distintivos para referirse al mismo ítem. En todo caso, la cautela es pertinente si queremos decodificar los signos, pues lo que hace creíble que la mente piense “por medio de representaciones es que todo el pensamiento que conocemos se vale de representaciones”. Así, decodificar un signo, una palabra, es posible mediante la representación que produzcamos de ella tanto en nuestra *lingua mentis* como en nuestro lenguaje público aprendido.

Podemos, por tanto, asumir que una representación "adecuada" implica conocer el significado de la palabra, de tal suerte que podríamos:

- a) Saber cómo traducirla,
- b) Poder enunciar su denotación sin usar la misma palabra,
- c) Poder usar adecuadamente la palabra en el discurso.

⁶ Sobre este concepto hablaremos más tarde.

No obstante, “en el único sentido que el hablante medio de la lengua “conoce el significado” de la mayoría de las palabras es c)”, significando que la representación mental lograda de la palabra, es sólo un conocimiento tácito de su significado y, no por ello, significa conocer alguna realidad que la palabra implique. En palabras de SCÜTZ (1993:39), “la estructura del mundo social es significativa no sólo para quienes viven en ese mundo, sino también para sus intérpretes científicos.”

1.2.3 De SCHÜTZ

Considerado un clásico de la filosofía social, Alfred SCHÜTZ (1932) retoma un aspecto metodológico que Max WEBER (1922) formuló en su *Economía y sociedad*, a saber, que en las ciencias sociales no hay cabida a juicios de valor de cualquier índole. Asimismo, al cuestionar a WEBER sobre la posibilidad de reducir la historia del hombre y su cultura a simples leyes como la de la economía o a Karl MARX (1844) sobre si es el ser social lo que determina la consciencia del hombre o viceversa, SCHÜTZ sugiere convertir a la sociología en una ciencia cuyo objeto es comprender y describir la acción social, a partir de eliminar presupuestos metafísicos, éticos o políticos, y la comprensión en dos sentidos de la conducta individual: el primer sentido es la conducta que ocurre entre quienes participan en la acción social, y el segundo la propia conducta de quien "comprende" y "describe" la acción social, es decir, del propio observador, lo que significa que la comprensión lograda estará supeditada por la propia comprensión del observador y su capacidad de observar sin juicios de valor.

De WEBER también le interesa el hecho de que él “reduce todas las clases de relaciones y estructuras sociales, todas las objetivaciones culturales, todos los dominios del espíritu objetivo, a las formas más elementales de conducta individual”, reconociendo que es la gente la que

da significado a sus acciones y que las acciones de la gente son lo único sujeto a comprensión, concluyendo a fin de cuentas que el propósito de la sociología “es el de interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales”, preguntándose de paso cómo es que construimos el significado de las cosas y preocupándose también por la pregunta misma, de cómo es que el intérprete es también quien cambia el significado de la acción por estar contaminado de su propia concepción del mundo social. “Esos elementos no son sino procesos de establecimiento y de comprensión de significado que ocurren dentro de los individuos, procesos de interpretación de la conducta de otras personas y procesos de autointerpretación.” Estos procesos, a fin de cuentas, buscan expresar de forma clara la naturaleza exacta del fenómeno del significado, para con ello tener la capacidad de analizar los componentes que conforman y mantienen unidos los elementos significativos de la acción social.

1.3 La universidad como organización

SAN FABIAN (2011) considera a la escuela como una “caja negra”, porque percibe que, por un lado, los estudiosos de las organizaciones no se han interesado mucho por la institución educativa, mientras que, por otro lado, los investigadores de la educación le han dado poca importancia al fenómeno organizacional.

De por sí otorgar a la organización una categoría particular que la defina y distinga entre las demás organizaciones es complejo, hacer lo propio con la organización escolar no se ha logrado. No es menester de este trabajo hacerlo, sino acaso señalarlo y recuperar la perspectiva idónea desde la cual se entenderá a la universidad como organización.

1.3.1 Estudios organizacionales

Como disciplina, los Estudios Organizacionales es relativamente nueva. Por ello, definir Organización no es una tarea sencilla. No obstante, una aproximación clásica la ofrece HALL, quien dice lo siguiente sobre la organización:

...“una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad” (1996:33).

Así pues, puede observarse que la organización es un sistema social (ROETHLIEBERGER y DICKSON, 1976; DAVIS, 1999) diseñado para alcanzar un objetivo común (TAYLOR, 1981; FAYOL, 1981; BARNARD, 1968), mientras que desde otra perspectiva, la organización es una micro

representación de la sociedad y, como tal, es el lugar en donde sucede la vida cotidiana como ocurre fuera de la propia organización, en la sociedad industrial (CROZIER, 1974).

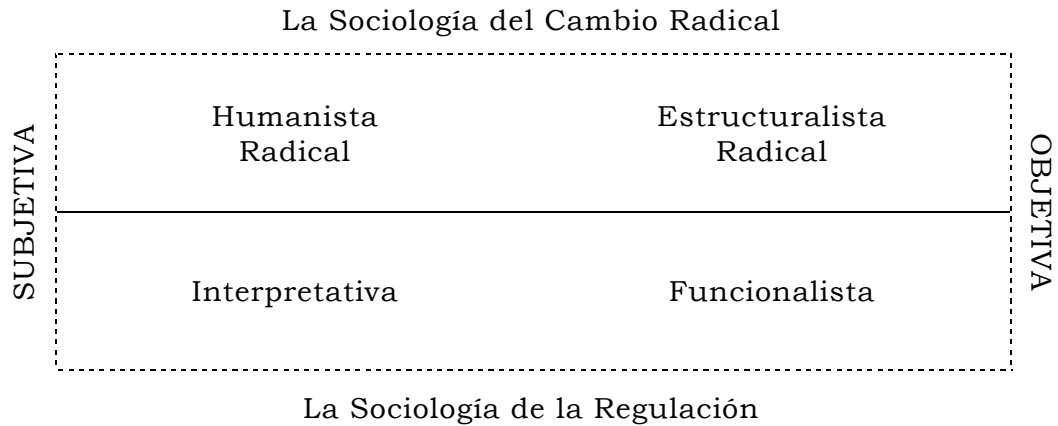
Como la sociedad, la organización es un sistema complejo y por lo tanto muy difícil de entender. Varios teóricos se han dado a la tarea de observarla y describirla, siendo BURRELL y MORGAN dos autores cuyo trabajo ha sido una piedra angular para la disciplina de los Estudios Organizacionales. Al respecto, conviene transcribir parte del trabajo de John HASSARD (1991), quien sintetiza bien lo concebido por BURRELL y MORGAN⁷ al respecto de las organizaciones:

1.3.1.1 El Modelo Burrell y Morgan

Entre los muchos modelos que se han diseñado con la intención de definir paradigmas en la teoría social y de las organizaciones, uno que ha llamado mucho la atención es el desarrollado por BURRELL y MORGAN (LOUIS, 1983; WHITE, 1983; MORGAN, 1990). Ellos definen cuatro paradigmas para el análisis organizacional al cruzar los debates subjetivos-objetivos en la 'teoría de las ciencias sociales' contra los debates del consenso-conflicto en la 'teoría de la sociedad'. Los cuatro paradigmas producidos son: funcionalista, interpretativo, humanista radical y estructuralista radical (ver Figura 1). Los autores grafican los paradigmas para el análisis organizacional, desarrollando un marco que también toma lugar en teorías económicas, filosóficas, políticas, psicológicas y sociológicas.

⁷ El modelo de BURRELL y MORGAN ha sido objeto de debates contrapuestos, pero no es intención de esta tesis aportar a alguna de las posturas sino en todo caso reconocer este modelo como útil para el desarrollo de esta investigación.

Figura 1: Cuatro paradigmas para el análisis de la teoría social.

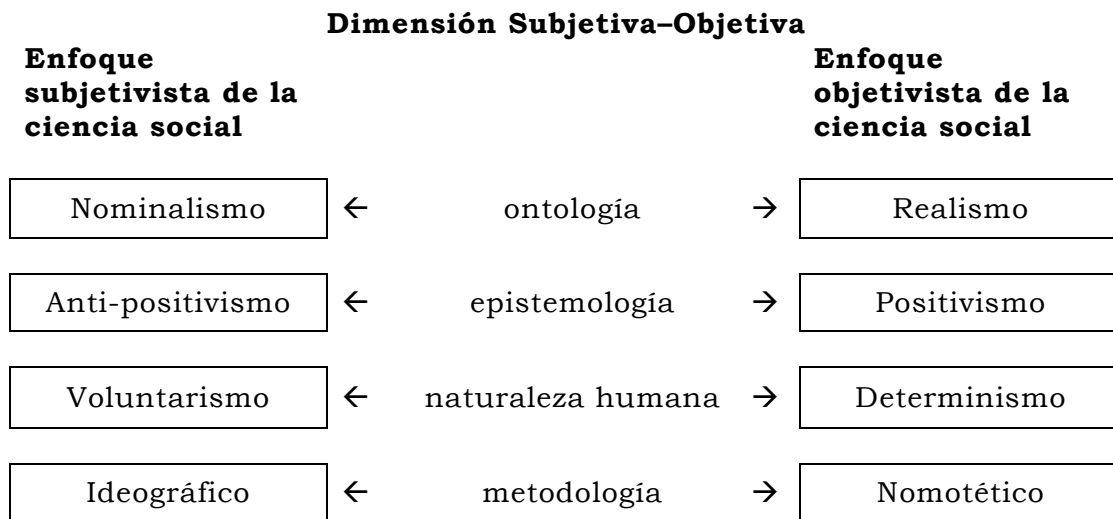


Fuente: BURRELL y MORGAN (1979:22)

BURRELL y MORGAN seccionan la ciencia social al referirse al juego de herramientas del filósofo de la ontología y la epistemología. Ellos se concentran en los supuestos metateóricos que sustentan las declaraciones teóricas. Habiendo identificado tales supuestos, ellos parcelan varias posiciones teóricas en su modelo de cuatro paradigmas.

Para analizar la ciencia social, BURRELL y MORGAN sugieren que es útil conceptualizar los ‘cuatro juegos de supuestos emparentados a la ontología, epistemología, naturaleza humana y metodología’ (ver Figura 2). Sugieren que todo científico social, implícita o explícitamente, abordan sus disciplinas vía supuestos sobre la naturaleza del mundo social y cómo debe ser investigado. Los supuestos son acerca de: ‘la propia esencia del fenómeno bajo estudio’ (ontología), ‘los campos de conocimiento’ (epistemología), ‘las relaciones entre los seres humanos’ (naturaleza humana) y ‘la manera en que uno intenta investigar y obtener “conocimiento” sobre el “mundo real”’ (metodología).

Figura 2: Esquema para los supuestos de análisis sobre la naturaleza de la ciencia social.



Fuente: BURRELL y MORGAN (1979:3)

Para los supuestos sobre la sociedad, BURRELL y MORGAN recurren a los esfuerzos de teóricos sociales tempranos (por ejemplo LOCKWOOD 1956; DAHRENDORF 1959) para distinguir entre ‘los enfoques de la sociología que se concentran en explicar la naturaleza del orden social y el equilibrio [...] y aquellos [...] concernientes al problema del cambio, del conflicto y la coerción’ (1979:10). No obstante, en lugar de hacer referencia a la nomenclatura usual del orden y el conflicto o los debates del consenso y del conflicto, BURRELL y MORGAN hablan de diferencias entre la ‘sociología de la regulación’ y la ‘sociología del cambio radical’. Al polarizar estas dimensiones, los paradigmas ‘conservador’ funcionalista e interpretativo son contrastados con los paradigmas humanista ‘radical’ y estructuralista. Inversamente, con respecto a la naturaleza de la ciencia social, los paradigmas funcionalista y estructuralista radical, que adoptan una postura ‘objetivista’ y ‘científica’, son contrastados con el énfasis ‘subjetivista’ de los paradigmas interpretativo y humanista radical.

Cuando presentan su modelo, estos autores argumentan que estos paradigmas deben ser considerados ‘contiguos pero separados –contiguos por las características que comparten, pero separados porque la diferenciación es [...] lo suficientemente importante para garantizar el tratamiento de los paradigmas como cuatro entidades distintivas’. Como tales, los cuatro paradigmas ‘definen, fundamentalmente, perspectivas diferentes para el análisis del fenómeno social. Se aproximan a esta tarea contrastando puntos de vista y generando conceptos bastante diferentes y herramientas analíticas’.

1.3.1.2 Los Cuatro Paradigmas

Los cuatro paradigmas pueden describirse de la siguiente forma:

El *paradigma funcionalista* descansa en las premisas de que la sociedad tiene una existencia real y concreta, un carácter sistemático y es dirigido hacia la producción del orden y la regulación. Se cree que la tarea de la ciencia social es objetiva y libre de valores. El paradigma defiende un proceso de investigación en el que el científico es distanciado del aspecto subjetivo por el rigor del método científico. El paradigma posee una orientación pragmática; se ocupa del análisis social de forma que produzca conocimiento útil.

En el *paradigma interpretativo*, el mundo social posee un ‘estatus ontológico precario’. Desde esta perspectiva, la realidad social, aunque poseyendo orden y regulación, no posee una forma externa concreta. En vez de eso, es el producto de la experiencia intersubjetiva. Para el análisis interpretativo, el mundo social se entiende mejor desde un punto de vista participativo de la acción. El investigador interpretativo busca deconstruir el proceso fenomenológico a través del cual se crean, se sostienen y se cambian realidades compartidas. Los investigadores en este paradigma consideran esfuerzos para desarrollar una ciencia social puramente ‘objetiva’ como perfección.

El *paradigma humanista radical* comparte con el paradigma interpretativo el supuesto de que la realidad cotidiana es socialmente construida. Si embargo, para el humanista radical, esta construcción social se liga a una 'patología de la consciencia', situación en la que los actores se encuentran a sí mismos como prisioneros del mundo (social) que ellos mismos crearon. La crítica humanista radical destaca los modos alienantes de pensamiento que caracterizan la vida en las sociedades industriales modernas. El capitalismo, en particular, es tema de ataque en los asuntos humanistas para vincular el pensamiento y la acción como medios de alienación trascendental.

Finalmente, en el *paradigma estructuralista radical*, también nos encontramos una crítica social radical, pero en desacuerdo con la del paradigma humanista radical en cuanto a que éste se vincula a una concepción materialista del mundo social. En este paradigma, la realidad social es considerada un 'hecho'. Posee una existencia externa rígida por sí misma y adquiere una forma que es independiente de la forma que es socialmente construido. En este paradigma, el mundo social se caracteriza por tensiones intrínsecas y contradicciones. Estas fuerzas sirven para entablar aspectos sobre el cambio radical en el sistema social como un todo (275-278).

Al principio de este trabajo, se leía que entre los muchos modelos que se han diseñado para explicar la organización, uno que destaca es el de BURRELL y MORGAN, porque define cuatro paradigmas "básicos" para el análisis organizacional. En su obra, TYLER reconoce la importancia de este modelo, pero lo considera "difuso". Es por ello que él define un nuevo modelo para presentar los cuatro paradigmas aplicados a la organización escolar, reorganizando lo definido por BURRELL y MORGAN y logrando, de paso, hacer un estupendo estado del arte de la teoría organizacional. Lo que se presenta a continuación es la síntesis de ese trabajo.

1.3.2 Sobre *La Organización Escolar* de W. TYLER

Un tipo de organización es la escuela, por cierto también difícil de definir. Desde finales de los 1930 y hasta 1988, por lo menos, los estudiosos de las ciencias sociales se estratificaron intentando clasificar a las escuelas como institución, logrando resultados muy diversos y, con frecuencia, quedándose en metáforas que no reflejan la complejidad de las escuelas. Por ejemplo, a la escuela se le ha comparado con un nosocomio u hospital psiquiátrico, institución gubernamental o fábrica, con el argumento de ser una organización profesionalizada o coercitiva o burocrática o que, al ver a los alumnos como la materia prima de un producto final, trabaja para responder a las demandas del mercado. Con todo y dado que la escuela es una institución diferente tanto de otras organizaciones como de otras escuelas, la definición que ha recibido no ha sido la idónea.

Lo anterior se puede comprobar con ‘una ojeada a la bibliografía sobre la estructura escolar’ [...] que refleja ‘las cambiantes apariencias del debate educativo’ (1988:17). Allí podrá observarse que, de la misma forma que BURRELL y MORGAN definieron cuatro paradigmas para describir la organización, TYLER hace lo propio para la escuela: habrá un sólido interés por la burocracia, o se enfocará en ‘el modo en que parece reproducir las estructuras formales de la organización laboral’, o ‘se transformará por analogía en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso’, o será tratada ‘como “anarquía” en la que los profesionales ocultan su ignorancia fundamental y falta de influencia sobre los acontecimientos tras rituales mistificados y aseveraciones dogmáticas’, donde ‘la estructura de la escuela adopta las características del estado feudal, simple colección de segmentos antagónicos.’

Al existir distintas formas de observar la escuela puede observarse la falta de acuerdo para conceptualizarla como organización. No obstante, uno de los trabajos destacados en estos intentos es el ensayo de BIDWELL (1965), ‘que defendía como característica estructural más importante de la escuela su tendencia hacia la “relajación” que se deriva de la autonomía del profesor en clase y de las consiguientes dificultades de coordinación y supervisión.’ Más adelante, en 1981, DAVIES “perfeccionaría” esta perspectiva sobre la organización, defendiendo ‘de forma coherente una aproximación a las escuelas, desde el punto de vista de la organización, que evita el “absolutismo” de la bibliografía de corte gerencial.’, refiriéndose al quehacer del profesor en el aula como un “atrincheramiento de los valores meritocráticos” (48). En 1983, ALLISON señalaría la necesidad de definir la escuela, afirmando que ésta carece de una identidad propia. Al final del día, lo que puede deducirse de estas revisiones, es la actual necesidad de retomar el tema para definir la escuela como organización, buscando paradigmas adecuados para hacer lo propio.

1.3.2.1 Definición formal de escuela

Basta revisar la historia para darse cuenta que la escuela ha sido el medio de instrucción por excelencia. La escuela no es producto de la llegada de la educación para los pueblos, sino que ha existido siempre entre los grupos sociales desde tiempos ancestrales, ‘en la Europa medieval cristiana y en la pre y post renacentista, así como en la mayor parte de las civilizaciones no occidentales en múltiples formas’. Entonces, tomando en cuenta que la escuela es el objeto empírico en este estudio y considerando la variables sobre la presencia de ésta, se define escuela como *una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del*

*joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede*⁸. Esta definición se centra en tres aspectos principales:

1. Las propiedades formales de su organización, aún las más mínimas y pre burocráticas, en el sentido weberiano;
2. El carácter central del encuentro cara a cara para la práctica instructiva;
3. Su especificidad espacial y temporal: “localización concreta y nombre”.

Parecen ser motivos suficientes el hecho de que la escuela siempre haya estado con nosotros y el valor que se le otorga por parte de la sociedad para otorgarle a esta organización una categoría distinta del sistema escolar nacional, más general.

1.3.2.2 Los comienzos de una sociología de la organización escolar

Parece importar tanto el hecho de que una escuela sea buena o no, que los trabajos de investigación que recojan los indicadores establecidos para darse cuenta de lo propio, son recurridos con frecuencia. Este tipo de trabajos no aporta demasiado al campo teórico de la cuestión, pero permite ver el interés que existe por la escuela desde una perspectiva organizacional.

Otra consideración que se torna importante para comprender la escuela, es la histórica. El investigador audaz debe reconocer la diferencia entre las escuelas de antes y después de los finales del Siglo XIX, pues es la escuela más moderna la que ha propiciado la interacción social también afuera de las aulas y es allí donde se coarta la autonomía departamental

⁸ En el momento en que se logra esta definición, la escuela vía Internet, como educación a distancia, era aún desconocida e improbable.

por la existencia del poder irreductible del director. Estas y otras percepciones de la escuela son construidas socialmente, es decir, las determina la sociedad con su visión colectiva de la realidad, creando una 'percepción solidaria y holística de las escuelas en cuando unidades sociales' (20), en donde también se ha considerado los aspectos culturales como conjunto de características en común dentro del aula.

1.3.2.3 Imágenes contemporáneas de la organización escolar

Las primeras imágenes sociológicas de la escuela parecen estar de acuerdo con las formas estructurales de la propia sociedad: presenta una 'población bien definida, unida por un espíritu de unidad y gobernada mediante una forma de autoridad muy centralizada', pero también ha recibido tratamientos más estrictos, como 'en el sentido invocado por WEBER (1946) como "tipo ideal" de autoridad burocrática con su clara demarcación de líneas de mando y los procedimientos estrictos y formales de actuación". Como quiera que sea, la imagen de la escuela que se vuelve 'mala' es una imagen compartida en todo el mundo, 'llegando a ser más anárquicas y menos organizadas, invadidas por el desorden y el resentimiento, a causa de una decadencia general de las formas tradicionales de disciplina en clase'.

Lo anterior provoca confusión a la hora de referirse a la investigación sobre la estructura escolar, porque de entrada se asume que la escuela está dotada de organización. ¿Cómo puede estarlo si cada vez hay más violencia y disturbios y desmanes en las aulas? Esta situación se le puede atribuir, al menos en parte, al profesor porque él mismo ha hecho de lado el respeto inherente hacia su rol, pero en todo caso, los disturbios que aquejan cada día más a las escuelas, sobre todo en las de las grandes ciudades, son evidencia, más que de baja de la calidad, de una latente falta de disciplina dentro de las aulas y la escuela. Como sea, lo que queda en claro es la necesidad de definir la escuela como

organización desde la vista de los estudios organizacionales, restaurando “la concepción de escuela como entidad social” (23). Para ello se ha de tomar en cuenta tanto la imagen de la organización formal propuesta en los modelos clásicos de la teoría, como la imagen dinámica de un modelo de ajuste desorganizado.

1.3.2.4 Enfoques sociológicos de la estructura escolar

Una de las diferencias de la escuela con otro tipo de organizaciones es “la incertidumbre y el desconocimiento respecto a sus cometidos más básicos (enseñanza y aprendizaje)”. Pero eso es sólo parte del problema. Otro tipo de características que posee la escuela, en especial la pública, son “la mezcla de coerción estatutaria, autoridad burocrática y carácter semi-profesional”, lo que “constituye un campo rico para la especulación teórica, pero, con frecuencia, supone también un desafío para un análisis coherente” (24).

1.3.2.5 En busca de un marco analítico

Para entender los diferentes enfoques desde los que se ha intentado definir a la organización, se puede recurrir al modelo de BURRELL y MORGAN (1979) presentado antes. Ese modelo puede ser utilizado para analizar de la misma forma la estructura escolar, pues “elimina toda tentativa de ‘forjar una síntesis fundada en bases reducidas’ y trata, por el contrario, de lograr un ‘pluralismo teórico consciente y de amplio espectro’ (MORGAN 1980 en TYLER, 1988:25), a través de metáforas tradicionales (por ejemplo la organización como máquina).

Así pues, TYLER utiliza este modelo para explicar las estructuras de la organización escolar, logrando una relación de correspondencia entre los sistemas rígidos y los flojamente acoplados (a los que él les llama “articulados de modo impreciso”). De esta forma, la organización escolar

se puede clasificar de acuerdo al nivel de “rigidez” de sus enlaces, tanto entre los elementos formales e informales de su estructura como entre los mismos elementos de su estructura formal, como los son los objetivos de la organización, la tecnología que ésta usa o la estructura en la que está compuesta.

1.3.2.6 La definición del marco analítico

Luego de haber señalado las cuatro categorías desde las cuales se ha clasificado, de acuerdo a la rigidez o articulación de los enlaces a la organización escolar, se observan dos oposiciones a partir de las cuales se discuten, todavía, las diferentes perspectivas que aparecen en la bibliografía referente a este tipo de organización. Una forma de visualizar esta cuestión se muestra en la Figura 3, donde se observan los enlaces tanto entre los elementos formales e informales de la estructura, como entre los mismos elementos de la estructura formal.

Figura 3: Tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar.

		Fuerza de los enlaces entre los elementos de la estructura formal	
		BAJA	ALTA
Fuerza de los enlaces entre los elementos formales e informales	ALTA	Modelos de ajuste articulado (las escuelas como “anarquías organizadas”)	Teoría de la organización formal (las escuelas como sistemas racionalizados)
	BAJA	Enfoques interpretativos (las escuelas como lugares de interacción)	Enfoques estructuralistas (las escuelas como realización de principios estructuradores)

Fuente: TYLER (1988:31)

Lo que logra TYLER con este modelo, pues, es eliminar la sensación de inestabilidad de los ejes subjetivo y objetivo, de la sociología del cambio radical y la de la regulación del modelo de BURRELL y MORGAN, al contemplar la fuerza del tipo de enlace (rígido o flojo) entre los ejes, aplicando su modelo a la organización escolar.

1.4 Sobre lenguaje

Tal como lo apunta BENVENISTE (1966), los estudios sobre lenguaje, y más concretamente sobre lingüística, no son algo novedoso sino de una tradición ya clásica. Muchos han sido los caminos que han tomado estos estudios desde la aparición del "*Psychologie du langage*" en 1933 por el *Journal de Psychologie*, ramificándose en una variedad sin fin de estudios, los estudios organizacionales incluidos.

Mucho de lo que ocurre al interior de las organizaciones no podría ocurrir de no existir un código de comunicación a través del cual se entablen diálogos, propuestas, leyes, normas, aprendizaje, negociaciones, etc. Alguien quien notó que la palabra es la herramienta principal del gerente en una empresa para dirigirla es Alain CHANLAT (S/F), quien sintetiza de una forma bien concreta los motivos que demuestran que el lenguaje es la distinción más importante a la hora de diferenciar al hombre del resto de las especies animales:

El pensamiento científico ha infringido varias heridas a la imagen narcisista que el hombre se había construido sobre su papel privilegiado en el cosmos. Galileo inicialmente, mostrando que la tierra era un planeta como tantos, hizo perder al hombre su lugar central en el universo. Más tarde, Darwin demostró que la especie humana había emergido del mundo animal y le arrebató de paso el lugar especial que había ocupado hasta entonces en el seno del mundo viviente. Freud le asesta un golpe mortal al demostrar que sus comportamientos son más a menudo guiados por pulsiones inconscientes que sometidos al imperio de la razón. En los últimos años, los trabajos de etólogos han puesto en evidencia que muchas especies animales utilizan también herramientas, haciendo perder al "homo faber" uno de los rasgos que él creía poseer en exclusiva. Después de esta serie de avatares, ¿cuál especificidad le queda entonces aún al hombre? Pregunta crucial que condiciona toda indagación seria sobre la superioridad del género humano (204).

Ante la pregunta de CHANLAT, la respuesta que se plantea es: «lenguaje», ese lenguaje natural a las personas y que, diría PUTNAM, “lejos de ser esencial al pensamiento, funciona como mero vehículo de la comunicación del pensamiento” (2000:29). Toda comunicación humana está inmersa en un océano de palabras al que conocemos como *lenguaje*, que es (probablemente) la característica más notoria que nos distingue del resto de las especies animales. El hombre es el único animal capaz de establecer un diálogo con las palabras, pero el lenguaje no sirve sólo para comunicarse. Con el lenguaje se crean discursos, se domina, se convence, se instruye... y es un sistema de comunicación tan complejo, que para entenderlo se recurre a la ciencia de la *lingüística*, que es la ciencia que se ha dedicado a entender su especificidad, reconociendo principalmente si lo que ocurre en el proceso de comunicación es un lenguaje o sólo un sistema de códigos que no produce diálogo. La lingüística es, en palabras de BENVENISTE (1974:32), “el intento de apresar ese objeto evanescente que es el lenguaje, y de estudiarlo a la manera como son estudiados los objetos concretos”, mientras que el lenguaje, pues, se caracteriza porque es capaz de producir y promover el diálogo.

Uno de los pioneros que han marcado nuestro entendimiento del complejo fenómeno del lenguaje humano es Ferdinand de SAUSSURE, quien llegó después de los estudios históricos del fenómeno del lenguaje, con un estudio comparativo de las diferentes lenguas que descubre al sánscrito como origen de distintos idiomas que han evolucionado en el tiempo y aparecido en distintas épocas. SAUSSURE, en su búsqueda de un fenómeno de conjunto, define el lenguaje como un “sistema de signos distintos correspondientes a ideas distintas” (1973:26), reconociéndolo como una facultad común a todos los hombres. De ahí que la relación establecida en el lenguaje de significado y significante sea arbitraria, pues resulta ser una convención social compartida, desde luego, por

distintos grupos sociales que han de usar la lengua que diseñen. En su aporte está el reconocimiento de ciertas características propias del lenguaje, como lo lineal, que indica que, en tanto los significantes se colocan yuxtapuestos, la articulación independiente de estos significantes toma tiempo, más articularlos todos en la conjunción de las palabras. Otra característica es que el lenguaje es discreto, es decir, que dependiendo del significante usado, en relación a los otros significantes, el sentido de lo dicho varía.

Otro precursor en los estudios sobre el lenguaje es Noam CHOMSKY (1970), quien se interesó en ver cómo los niños producen oraciones correctas a temprana edad, sin haber ido a la escuela y, por tanto, sin tener conocimientos de gramática. CHOMSKY descubrió que todos los seres humanos tienen una capacidad innata de formular oraciones creativas, que se caracterizan por ser inéditas, es decir, se producen en el momento; no se habían producido antes y no se producirán después. También descubre que, con las palabras, se puede hacer un uso infinito con recursos finitos.

Por su parte, BENVENISTE (1966) apunta que una capacidad bien distintiva del lenguaje es que sirve para vivir. Es a través de la palabra que el ser humano expresa su ser, su identidad personal, pues con la palabra nos expresamos o comunicamos (GUSDORF, 1952). Así, según las palabras que utilizamos podemos confirmar la identidad de la persona con la cual entramos en contacto, o negarla. Por ello, cuando usamos la palabra hay una dimensión ética. Impedir que la gente hable es atentar contra su identidad porque el lenguaje determina (construye) la realidad de las personas e influencia su manera de observarla. Dicho sea de paso, es ahí donde radica la importancia del discurso, producto de la disciplina que se ha dedicado a enseñarle a la gente a hablar: la retórica, que surgió en la antigua Grecia, con los sofistas, como herramienta de persuasión.

Esta herramienta no ponía juicio en la veracidad de los argumentos, sino en la efectividad de los discursos.

1.4.1 Literacidad

El concepto “literacidad” se toma de la década de los 1950, cuando se presentó la necesidad de entender qué competencias tuvieron que desarrollar las personas que empezaron a trabajar con telégrafos primero y con manuales de procedimientos después (MENDOZA, s/f). Los estudios sobre «literacidad» se oponen a los estudios sobre «oralidad», en tanto que observan las maneras en que nos expresamos de forma escrita. Así, lo que se busca hacer en esta tesis es analizar el dispositivo de comunicación informatizada (el espacio, la organización, la legibilidad, etc.) utilizado durante los procesos de formación profesional de los estudiantes universitarios y determinar las consecuencias que esa interacción tiene en las competencias socio–discursivas de los involucrados en el proceso.

Ahora bien, no es difícil deducir que “la mente es el laboratorio donde se elabora el significado” (CASSANY, 2008:19) de los textos (sean escritos o mnemónicos⁹), pero sí es más complicado darse cuenta del proceso como ocurre.

En principio, hablando de los textos escritos, si uno está «bien» alfabetizado, traducirá de la misma forma que sus semejantes un mismo texto, aunque esta práctica se reduce sólo al acto de leer. Comprender es otro asunto. Para comprender —y por tanto apropiarse del conocimiento— se requiere descodificar el texto para darse cuenta de lo que hay escrito entre líneas, de lo que el autor mantiene como implícito.

⁹ En el sentido que lo sugiere Eliana YUNES en *Tejiendo al lector*, al diferenciar entre lenguaje escrito y lenguaje oral.

Esto se resuelve de distintas formas a según pertenezcamos a determinada sociedad o, lo que viene siendo igual, a según domine la cultura en cada uno. Así, una sola palabra colocada en un lugar tendrá significados diferentes en cada individuo individual o colectivo, estando estos significados predeterminados por el contexto, el entorno y en sí el bagaje cultural con que contemos cada quien. Por ejemplo, la palabra «ciego» tendrá significados y reacciones diferentes si se lee en un cartón colgado del cuello de un indigente en el centro de la Ciudad de México, o si se lee en una manta sostenida por un grupo de personas que presencian un partido de fútbol en el Estadio Cuauhtémoc. En el primer caso, uno podrá inferir que la persona que porta el letrero carece del sentido de la vista o que intenta conseguir limosnas apelando a la buena voluntad o dádivas a través del engaño incluso, mientras que en el segundo caso es muy probable que se piense que el letrero está dirigido al árbitro del partido, con quien es frecuente el “desagusto” de los seguidores del deporte. Cualquiera que sea la interpretación que se haga, estará supeditada tanto a la habilidad que se tenga de leer como de interpretar, asunto en el que intervienen tanto los conocimientos del entorno como el recuerdo colectivo.

“El acto de leer, así, lleva a un encuentro de intersubjetividades y memorias varias que se interpenetran y dan como resultado la interpretación” (YUNES, 2008:51). La memoria y el discernimiento, pues, son *condicio sine qua non* ocurre el entendimiento del lenguaje, asunto que se ha venido estudiando desde hace décadas bajo la mirada del alfabetismo, aunque para nuestro propósito es más propio hablar de literacidad que en español corresponde al término en inglés *literacy* y abarca cualquier uso de la lengua escrita. Sobre esto hablaremos más adelante.

1.4.2 Competencias

Lejos (aunque tal vez no demasiado) de estar haciendo una referencia al concepto de moda por el cual se pretende formar a los estudiantes integrando el conocimiento con la acción (ARGUDIN, 2008; BLAS, 2007; VILLA, 2008), al hablar de “competencias”, en un contexto lingüístico, nos estamos refiriendo a algo más que la capacidad de representación del lenguaje mediante la palabra escrita; nos estamos refiriendo al concepto *Literacidad*, el cual recibe otros tratamientos para referirse a él como: alfabetización, cultura escrita, literacia, escrituralidad, literidad, etc. Por ello, al abordar este tema se usarán conceptos diferentes, a según el autor de quien se trate, pero no debe perderse de vista que el concepto al que nosotros estaremos refiriéndonos es el de literacidad, que proviene del inglés en donde se usa universalmente el término literacy y que de acuerdo con la UNESCO, “es un instrumento de empoderamiento para mejorar la salud, los ingresos de uno, y nuestra relación con el mundo”.

Consideramos que un buen punto de partida para comprender el concepto, es la representación del lenguaje y el proceso de alfabetización (CARLINO, 2005; FERREIRO, 1997; GARTON y PRATT, 1989). Ahora bien, la representación del lenguaje va más allá de lo entendido por John LOCKE (1959), quien se refiere a las palabras del lenguaje como “marcas para las ideas que están en la mente (individual) por lo cual deben ser conocidas por los demás y los pensamientos de la mente del hombre (sic) deben transmitirse de uno a otro” (p. 106). Esta descripción no observa el pensamiento colectivo, refiriéndose a una característica somera del lenguaje escrito, aunque ciertamente tiene rasgos de objetividad. “La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (FERREIRO, 1997:13), apenas una parte de las capacidades requeridas para comunicarse de una forma eficaz.

La literacidad (alfabetización) va más allá, decíamos, ya que ésta “es el punto de partida de la educación. Sin ella la escolarización no puede progresar” (GIDDENS, 2009:914) porque la alfabetización “abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos” (CASSANY, 2005:1). La alfabetización abarca todo lo referente “al uso de la escritura, desde las características del código alfabético y la estructura de los discursos, hasta la configuración de interacciones en contexto o los valores sociales y las representaciones derivadas de ellos” (CASSANY, 2006b:100). Sobre este constructo, Paula CARLINO nos explica:

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (2005).

Como se observa, más allá de sólo comprender la representación hablada y/o escrita de un lenguaje, alfabetización contempla tanto la necesidad de una serie de competencias en comunicación lingüística –ahora sí, integrando el conocimiento con la acción– en el ámbito escolar, como la forma en que estas competencias servirán para ingresar a determinada comunidad. En palabras de Judith KALMAN, es el “desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas” (2004:20). La complejidad radica, a nuestro entender, en la capacidad de comprender los elementos de una forma ideográfica en lugar de memorizarlos como un sistema alfabético de códigos, de tal suerte que, además de ser capaces de interiorizar e

interpretar el lenguaje con fluidez y acierto, a través de éste se logre la interacción social requerida para construir conocimiento y aplicarlo.

Entonces, en tanto que «alfabetización» señala la importancia de poseer habilidades lingüísticas profundas para insertarse exitosamente en las dinámicas de formación profesional, «literacidad» contempla y considera todo tipo de escritura, sin importar el idioma, para que el proceso de alfabetización se dé.

1.4.2.1 De competencias la literacidad

Una distinción clásica de la *gramática generativa* de Noam CHOMSKY (1957) es su formulación de la oposición entre *competencia* y *actuación* (ambas lingüísticas), descritas puntualmente por Miguel Ángel AGUILAR:

Para Chomsky, cualquier individuo dotado de la facultad de hablar es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. Es decir, como el ser humano posee la facultad de hablar y conocer la lengua, entendiéndose por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua. Es a lo que llama Chomsky la “competencia lingüística”.

Esta competencia está interiorizada, pero se exterioriza en cada acto lingüístico, y es a lo que llama Chomsky “actuación lingüística” o manifestación de la competencia. Esta dicotomía es para Chomsky el primer requisito de la gramática generativa, relacionada con la distinción lengua/habla de Saussur. Pero no identificada, porque la “lengua” Saussurena es una visión estática de la lengua, mientras que la de Chomsky es una visión dinámica (2004:3).

CASSANY (1989) apunta como importante esta oposición en el campo de la lingüística, porque distingue lo que debe saberse de lo que debe saber

hacerse con la lengua para «dominar» la escritura. La competencia, dice, es “el conocimiento implícito de la lengua”, mientras que la actuación es “la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta”. Así, en la competencia, lo que se espera del autor de un texto es que domine el código requerido para producir textos «sin errores», mientras que, en la actuación, lo que se espera es que estos textos sean adecuados al contexto en el que se van a utilizar.

BARTON y TUSTING (2005) acuñaron el término *artefactos letrados*, apuntando hacia todos aquellos artefactos que utilizan el lenguaje escrito y que requieren de elementos “culturales y pragmáticos necesarios para dar sentido” (CASSANY, 2011b:109) a los escritos y así poder llevar a cabo las actividades diarias. Estos artefactos letrados son de tipos muy variados, y contemplan absolutamente todo lo existente que de una o de otra forma debemos leer, comprendiéndolo o no, e incluso apropiándonos de ellos de manera ya inconsciente, como lo es saber en qué posición poner la palanca de velocidades del carro, a según queramos que éste avance o retroceda.

“Cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad constituye una *práctica letrada*, un tipo de lectura y escritura particular” (CASSANY, 2009). Así, comprender lo que leemos y lo que escribimos toma sentido en el contexto en el que nos encontremos, pudiendo incluso obtener bastante más información (ver °4) que la que ofrece la sola práctica letrada en acción.

Figura 4: Fragmento de chat vía teléfono inteligente



Por ejemplo, al estar practicando una conversación vía chat en un teléfono «inteligente», uno puede darse cuenta, además de con quién está interactuando, de la calidad de la señal en el servicio de telefonía celular, de qué compañía provee el servicio, de si se está o no conectado a una red de tipo WiFi y la calidad de la señal de ésta, de la hora actual, del estado en que se encuentra la batería del teléfono, de los recursos con que cuenta para escribir y colocar *emoticonos*, etc. Y aunque no es lo mismo escribir en chat que en un diario personal o en la libreta escolar, la cotidianeidad en las prácticas letradas nos permiten construir significados apropiándonos de ellos y, a través de su conducto, insertarnos en distintas realidades sociales.

1.4.2.2 La alfabetización es una competencia

Para la lectura de la mayoría de los textos (símbolos, idiomas y disciplinas ajenas a nuestro ámbito cotidiano de comprensión) somos analfabetas, pero en nuestro entorno sí que dominamos la lectura, aunque tal vez no estemos alfabetizados. Comprender un texto no es trivial. “En cualquier tipo de lectura y texto debemos reconocer las letras,

hacer hipótesis de su significado, aportar conocimiento previo, recuperar inferencias, tener control meta-cognitivo sobre el proceso de lectura, etc.” (CASSANY, 2009, el guión es mío), y lo ideal es hacerlo a la velocidad de la lectura. Lo anterior es ilustrado por Emilio SÁNCHEZ (2009) en tres destrezas principales necesarias para llegar a ser lo que él llama *lector experto*:

1. Desplazar sin esfuerzo sus ojos por la página impresa accediendo al significado de cada palabra leída, lo que requiere precisión y velocidad: **Reconocimiento de palabras.**
2. Extraer-seleccionar-organizar-integrar la información del texto en lo que ya sabe: **Competencias básicas de comprensión.**
3. Auto-regular la ejecución de los procesos de lectura e interpretación, lo que supone ser capaz de *detectar* problemas de comprensión respecto de las metas trazadas y *repararlos*: **Auto-regulación.**

Alcanzar estas destrezas requiere de un proceso de dedicación y práctica constantes, pues en sí se trata, más allá de sólo reconocer los símbolos que forman las palabras y leerlas con fluidez, de elegir la información identificada como útil y extraerla y codificarla meta-cognitivamente.

Por supuesto, existen prácticas letradas de diversas índoles. Podría decirse que hay igual diversidad en las prácticas letradas que las hay en los ambientes sociales. El ámbito escolar es uno que llama especialmente la atención, pero de la misma forma que en la escuela estas prácticas ocurren en el hogar, en el trabajo, en los clubes y afiliaciones de distintos tipos a los que pertenecemos y en los que participamos.

1.4.2.3 El meollo del asunto

El término literacidad “equivale al término inglés *literacy* (sinónimo de cultura escrita) e implica todo un conjunto de formas de pensamiento, de prácticas sociales, de habilidades necesarias para utilizar la escritura o los derivados” (CASTELLANOS, 2008:214) del uso de ésta. “Hay una visión que entiende la literacidad como una ‘práctica social’, desarrollada en congruencia con las propuestas de los *Nuevos Estudios de la Literacidad*” (CASSANY, 2006a; POVEDA, 2010) que adoptan una postura sociocultural, por lo que “la literacidad transita desde una noción simple a una cuestión compleja que requiere del desarrollo de destrezas” (LÓPEZ et. al., 2011:167) en cualquier dispositivo letrado, afectando de esta forma el modo y éxito para insertarnos y desarrollarnos en distintos contextos sociales. En el ámbito actual, donde el arribo de las nuevas tecnologías modifica la manera de realizar nuestras actividades cotidianas no es distinto, salvo por la necesidad de cambio a la concepción de las prácticas letradas. “Las nuevas prácticas de comunicación mediadas por ordenador y sus distintos soportes generan nuevos procesos cognitivos en la lectura y escritura de textos” (SAMPAIO, 2012:107), generando competencias socio–discursivas por doquier.

1.4.3 Binomio conceptual socio–discursivo

En tanto que la alfabetización se refiere, más allá de una competencia en comunicación lingüística y al uso “dominado” del lenguaje, a las habilidades, los conocimientos y actitudes necesarios para participar en la cultura discursiva (CASSANY, 2006b; CARLINO, 2005), al hablar de “socio–discursivo” nos estamos refiriendo a la práctica de esas habilidades en cualquier contexto social en el que inferir, conjeturar correctamente, sea necesario para desenvolverse con éxito. Y cuando *socio–discursivo* lo ponemos luego de *competencias*, hablamos de

literacidad. Y es que de acuerdo con ZAVALA (2002:16), el analfabeto es un «inválido» o «un muerto en vida», y el analfabetismo es «atraso» social.

Por lo anterior y reconociendo que hay cultura más allá de la letra, decidimos adoptar el término *literacidad* en tanto evita los problemas derivados de la concepción muy arraigada que se tiene sobre la *alfabetización*.

1.4.4 Competencias socio–discursivas

El concepto *literacidad* se refiere a una forma de alfabetización que no se reduce a la lecto–escritura, sino a una alfabetización ligada a artefactos, como una capacidad para trabajar con significados.

La escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades y leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. El hecho de que comunidades distintas opten por diferentes estilos comunicativos en una misma situación muestra que cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas, por lo que al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto, sino que también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social.

El uso de la escritura provoca cambios profundos en la humanidad: las nuevas formas de comunicación escrita distribuyen la información de otro modo, lo que fomenta que se creen sistemas de organización social distintos, lo que a su vez permite el desarrollo de otros valores o representaciones del conocimiento. El significado de un escrito no se ubica en el texto, sino en la mente. Lo construimos con los datos del

discurso pero también con conocimientos previos. Varios lectores entienden significados diferentes leyendo un mismo texto.

El conocimiento es siempre cultural e ideológico, local. Tampoco es completo tomar los propósitos del autor como fuente básica del significado; el autor es sólo un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas.

Figura 5: Con toda decisión



Fuente: HERNÁNDEZ, 2013, Periódico La Jornada

El conocimiento está siempre situado y es relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcadas con su cultura. Hoy la literacidad crítica afirma que el discurso también tiene ideología.

Varios estudiantes no comprenden alguno de los elementos reseñados, aunque sean universitarios de segundo curso con formación lingüística.

El lector queda «cautivado» por los efectos retóricos de estos mecanismos y es incapaz de analizar fríamente los argumentos del texto o de considerar opiniones alternativas: acepta acríticamente la visión de los hechos. Para elaborar una interpretación crítica se requiere tener un buen conocimiento del tema del texto; recuperar toda la información implícita y comentar el razonamiento del texto. Así es posible evaluar el grado de conciencia que tiene el lector sobre su proceso de lectura: su capacidad para controlar el conocimiento previo, para darse cuenta de lo que no sabe y para formular y evaluar hipótesis de significado. El buen lector, con cierto conocimiento previo y con control sobre su proceso de lectura, identifica los indicios que presenta el texto, gestiona el conocimiento requerido y elabora interpretaciones coherentes. Según conozcamos más o menos datos, accedemos a cotas superiores de comprensión.

Sin duda, cada uno aprende el conocimiento relacionado con su comunidad; lo difícil es acceder a esquemas culturales de otras comunidades, pero puede hacerse mediante la experiencia personal, con el contacto con nativos, viviendo en su comunidad.

1.4.5 Conexión teórica

Dentro del amplísimo ámbito de estudio que posee la sociología, podemos observar que ésta se ocupa, entre otras cosas, de entender nuestro comportamiento tanto en los grupos y sociedades a las que pertenecemos, como de forma individual. Así, siendo que nuestro comportamiento es producto de nuestra propia interpretación del mundo social, es que la sociología pretende dar explicación a lo que ocurre en nuestro mundo, a partir de nuestra propia percepción y entendimiento.

Pero para poder explicar objetivamente los fenómenos sociales es necesario separarse de la propia realidad, reflejo de nuestra posición en el ambiente social que estamos observando y generadora de prejuicios sobre lo que estamos observando. Cuando logramos hacer esto, se dice que se cultiva la imaginación, permitiéndonos ir más allá de nuestra propia realidad.

Otra labor que realiza la sociología es la de estudiar el equilibrio que existe entre la reproducción social y la transformación social, es decir, el equilibrio existente entre el funcionamiento social en sus distintas etapas de desarrollo y los cambios que la sociedad experimenta en cada una de esas etapas. Esta tarea está ligada a la anterior, porque se ocupa de entender tanto lo que ocurre con los individuos en su vida social, como las transformaciones sociales que el propio individuo experimenta consciente o inconscientemente, siempre a partir de la interpretación que logre quien observa, que interpreta a partir de su propia experiencia, de su propia consciencia, forjada por su propia participación en el mundo social en el que crece y se desarrolla. Así, por más objetiva que parezca ser la descripción de los fenómenos sociales observados, estaremos sujetos siempre a conocer tan sólo indicaciones de la consciencia, tipificadas o creadas por la subjetividad de nuestra propia interpretación. No obstante a lo desalentador que puede parecer ser lo anterior, la subjetividad se puede mitigar en tanto existan más y más análisis sobre el mismo fenómeno, pues el objeto del pensamiento se aclara progresivamente con la acumulación de diferentes perspectivas de estudio. Es de esta forma que los actos de la sociedad —delineados por la misma sociedad— son validados para hacer de la vida cotidiana un acto coherente de los individuos.

La coherencia que otorgamos a la actividad humana es objetivada por la producción de un sistema de signos, es decir, por un lenguaje. Éste

supone ser el sistema de signos más importante que poseemos como especie y, probablemente, sea lo más determinante a la hora de distinguirnos de las demás especies animales del planeta. A través del lenguaje nos comunicamos, le damos significación a la vida cotidiana y a lo inexplicable y, sobre todo, nos identificamos como miembros de un determinado grupo social. Al utilizar el lenguaje no sólo ejecutamos determinadas reglas para objetivar lo que deseamos, sino que también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como relatores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir concepciones concretas sobre la realidad y, de esta forma, coadyuvar en nuestra participación dialéctica para hacernos miembros de una sociedad.

Como miembros de una sociedad, nos situamos en determinada posición dentro de ella, según la representación semántica que hagamos de nuestra realidad. Esta representación se logra a partir de un lenguaje público aprendido, de la misma forma que se fueron aprendiendo nuestros hábitos y costumbres y los símbolos que producimos de ellos. La cuestión es, que para que dicha representación se pueda objetivar, debe carecer de juicios de valor, no importa si nuestra consciencia está determinada por nuestro ser social, o nuestro ser social está determinado por nuestra consciencia. Entonces, para estudiar cómo es que funciona un grupo social en determinada etapa y los cambios que dicho grupo experimenta en ella, la sociología, o los estudios sociales, dividen su campo de estudio en diferentes segmentos, siendo los estudios organizacionales uno de ellos.

El campo de los estudios organizacionales es, como su nombre lo indica, la organización, que es una alineación social que se diferencia de otros grupos sociales porque tiene fines específicos, es decir, cada miembro de la alineación social que la conforma labora en la organización buscando

alcanzar los objetivos organizacionales, normalmente constituidos por un orden normativo en el que existen diferentes niveles de autoridad y tareas específicas. Una organización, entonces, es un sistema social en el que ocurre gran parte de la vida cotidiana y, de la misma forma en que ocurre en la sociedad, en la organización existe la reproducción y la transformación social.

Entre los muchos tipos de organización que existen está la escolar, universidades incluidas. Se trata de una organización compleja, perfilada por su objetivismo en oposición al subjetivismo e, idealmente, conformada desde una perspectiva humanista radical. Así, la fenomenología que ocurre al interior de la organización escolar, es producto de los individuos quienes reciben de la propia organización los insumos para actuar como lo hacen.

Uno de esos insumos es, decíamos antes, el lenguaje, tal vez el distintivo más característico que nos identifica como especie. A través del lenguaje comunicamos nuestros pensamientos, convencemos, dominamos, instruimos... y como ocurre con la conducta humana, el lenguaje también es aprendido (y compartido) y sufre transformaciones en el transcurrir del tiempo, adaptándose a los modos que la cotidianidad imponga en turno.

La disciplina que estudia las formas escritas del lenguaje, incluyendo sus transformaciones, es la «literacidad». Esta disciplina, más allá de los pormenores de la alfabetización, que consiste en poseer habilidades lingüísticas para insertarse en las dinámicas de comunicación, se ocupa de las formas ideográficas del lenguaje, y de cómo damos significado a la vida cotidiana a través de éste. Así, al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto, sino que también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir concepciones

concretas sobre la realidad. A esta actividad, la conocemos como práctica letrada.

Se habla de la existencia de una amplia gama de prácticas letradas, en el sentido que hay tantas de éstas como ambientes sociales, significando que en cada ámbito social ocurre una determinada práctica letrada. En cada una se requiere una práctica social, un desarrollo de destrezas, una competencia socio–discursiva. Así, una diapositiva utilizada como apoyo en el dictado de un tema durante una clase escolar, requerirá de habilidades específicas por parte de quien escribe y lee para cumplir su cometido. Esta diapositiva desarrollará también determinadas competencias específicas dentro de su ambiente social, construyendo su realidad según la interpretación que le otorguemos, modificando a fin de cuentas la manera de alcanzar los objetivos previstos.

1.5 Cierre de capítulo

Aquí abordé teorías representativas sobre Sociología, Construcción Social de la Realidad, Organización Escolar y Literacidad, que es de lo que está hecho mi problema de estudio. Extraje, limitada pero suficientemente, los fundamentos necesarios para comprender mejor el fenómeno de estudio al que me enfrento, permitiendo así pasar a las consideraciones metodológicas para el diseño del estudio de caso que planteé al inicio. En el siguiente capítulo expongo la metodología propuesta para la realización de esta tesis doctoral, comenzando por una aproximación teórica adecuada al problema y cerrando con las consideraciones específicas para abordarlo.

*El conocimiento del sentido común
constituye el edificio de significados sin
el cual ninguna sociedad podría existir.
BERGER y LUCKMANN, 1967*

2 Capítulo II.

Propuesta Metodológica

Dicen DENZIN y LINCOLN que “la investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del «Otro»” (2011:43). Y, en tanto mi interés en esta tesis es reconocer parte del efecto que tiene en la universidad la incorporación de nuevas tecnologías y que mi principal interés sobre estudios organizacionales aquí se centra en el lenguaje, en las competencias socio–discursivas que se generan a partir del uso de dispositivos de comunicación informatizada, con este estudio pretendo acercarme a la comprensión de lo que sucede al leer y dar cuenta de si se comprende o no lo leído, desde una perspectiva de construcción de significados por parte de los actores involucrados durante el desarrollo de tópicos en el proceso de formación de profesionistas. Para eso es necesario observar los efectos de la lectura en diferentes sectores de la sociedad, siendo mi elección el sector universitario. Allí pretendo reconocer las competencias socio–discursivas que se producen a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación profesional, concretamente en los Programas Educativos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales de la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo.

2.1 Aproximación empírica

Para lograr el objetivo planteado, la actividad particular que observo es la “formación profesional”, el desarrollo de tópicos profesionalizantes en el

aula, pues es en esta actividad donde el alumno, o el profesor, o ambos, se influyen mutuamente mediante medios discursivos, más aún cuando hay una distancia física entre estos actores que se relacionan, además, por medios discursivos a través de un artefacto tecnológico o, como lo he llamado antes, un dispositivo de comunicación informatizada. Esta es una competencia que no está dentro del sujeto, sino que aparece mediante la interacción alumno–maestro, alumno–artefacto, alumno–cultura de los artefactos con la sociedad.

Elegir un método de investigación social no es simple, y menos aún cuando el problema que pretende investigarse es un problema tan complejo como la literacidad y dentro, además, de la ya complejidad que representa la organización. A esto se le suma la dificultad de una dosis de análisis de comportamiento humano al cual es difícil acceder, en tanto que, de acuerdo con FREUD, “lo que gobierna gran parte de nuestro comportamiento proviene del inconsciente” (en GIDDENS, 1991:60). Es por ello que me cobijaré bajo la supuesta comodidad del abrigo de la investigación cualitativa, no sin antes reconocer las asperezas de las que está tejida...

2.1.1 Sobre los orígenes de la investigación social

En su obra máxima y fundamental, “*Economía y Sociedad*” (1957), Max WEBER fue uno de los primeros autores en darse cuenta que las ciencias sociales deben evitar a toda costa formular juicios de valor, sentando así las bases para el futuro de la investigación social. En palabras de SCHUTZ,

Emprendió la batalla contra las ideologías políticas y morales que con demasiada facilidad influyen sobre el juicio del científico social, sea esta influencia consciente o no. Con el mismo temperamento, definió la tarea de la sociología no como especulación metafísica sino como descripción

simple y cuidadosa de la vida social. “Para él la sociología ya no es la filosofía de la existencia humana. Es la ciencia particular de la conducta humana y sus consecuencias.” (1989:35).

Como se observa, la postura weberiana ante la estructura sociológica consiste en dos conceptos: acción social (1) y relación social (2), conceptos que a la postre reescribirían la forma de estudiar sociología en Alemania, reconociéndose más tarde como una ciencia en vez de una corriente “filosófica” y facilitando a esta nueva ciencia las herramientas que necesitaba para cumplir su tarea (*ibidem*) alrededor del mundo entero. Y es que gracias a la aportación de WEBER se pudieron tipificar las reglas de conocimiento de la misma forma que se hacía con las ciencias naturales, pues “la sociedad y las instituciones sociales se consideraban como parte de un universo natural, único y regido por leyes” (THERBORN, 1980:218).

2.1.2 Descripciones y tipificaciones

GONZÁLEZ (2008) afirma que “conforme Internet se consolida como un conjunto de tecnologías y medios de comunicación [...] el interés por dar cuenta de las implicaciones sociales de su uso mantiene particular vigencia en la actividad académica.” (pp. 55-56). Nuestra postura para hacer frente a este interés comulga con los principios establecidos por BERGER y LUCKMANN, quienes establecen que la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce (1967:11). Por ello, en el entendido que el supuesto ontológico básico de la investigación cualitativa es que el mundo social está construido por significados y símbolos, y que la realidad se construye socialmente a través del lenguaje (REBOLLEDO, s/f), el propósito de esta propuesta de investigación es reconocer cuáles son las competencias socio–discursivas que se producen en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, a partir de la

interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación de profesionistas en los programas educativos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, para lo cual se observarán las características del fenómeno, sus aspectos dinámicos y las orientaciones vinculadas a éste (BARRIGA, 2003:12), mediante algunos de los aspectos metodológicos contemplados por De La ROSA para realizar estudios organizacionales bajo el enfoque de las Organizaciones y Análisis Transcultural, a saber, estudios comparativos de corte estadístico y estudios de caso de corte etnográfico (2010), además de la observación participativa.

La observación cultural es importante para el enfoque de las Organizaciones y Análisis Transcultural. En este sentido, vale aclarar que nuestra «postura cultural» es la misma que señala GIDDENS (1991), donde “una sociedad es un sistema de interrelaciones que vincula a los individuos” (43-44), más allá de la concepción generalizada que observa la cultura como las tradiciones artísticas de las diferentes sociedades. En tanto la mirada con estamos viendo el fenómeno planteado es una mirada sociológica, observamos la cultura como la forma de vida de los miembros, en este caso de una organización, específicamente las pautas que este grupo observa para llevar a cabo el proceso de formación profesional a partir de la interacción mediada por dispositivos tecnológicos.

Y, dado que “un buen punto de partida para estudiar la organización es nuestro propio empleo” (SIMON, 1978:XVI), pues “el investigador social forma parte del objeto que estudia, la sociedad” (OSORIO, 2001:18), esta propuesta de investigación se propone como un estudio de caso en la Universidad de Quintana Roo. Algunas técnicas más específicas se presentan a continuación.

2.1.2.1 Objetivos particulares

Porque así lo consideré conveniente, para este estudio de caso adopté la mirada de BARRIGA y HENRÍQUEZ sobre la construcción del objeto de un estudio (2003) para llevar a buen puerto la conclusión de este proyecto.

- ✓ En cuanto a las unidades de análisis a estudiar, estas fueron tanto docentes como alumnos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales. Se obtuvo una muestra representativa de la población total de grupos en activo durante el ciclo escolar en que se llevó a cabo el trabajo de campo, teniendo así identificados a los casos a estudiar. El contexto fue el salón de clases y el muestreo se obtuvo por juicio.
- ✓ El segundo punto fue identificar las competencias socio–discursivas de las unidades estudiadas, para lo cual se hizo observación participativa.
- ✓ Lo tercero fue identificar los dispositivos de comunicación informatizada usados durante los procesos de formación profesional de las unidades estudiadas, para lo cual se hizo uso también de la observación participativa, pero además del análisis teórico.
- ✓ En cuarto orden, establecí las posibles relaciones entre competencias socio–discursivas y los dispositivos de comunicación informatizada usados durante el proceso de formación profesional, para lo cual se hizo uso del análisis teórico.
- ✓ Como quinto punto y también usando el análisis teórico se examinaron dichas relaciones, lo que permitió establecer la causalidad observada.

Finalmente, para redactar los hallazgos se utilizó la construcción teórica, dando así por terminada la investigación.

2.1.3 Construcción del objeto empírico

Para realizar las observaciones necesarias que condujeron a cumplir el objetivo planteado, desarrollé mi actividad en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo. Esta actividad fue guiada con el siguiente diseño metodológico:

2.1.3.1 Propósito

Como indiqué en el planteamiento del problema, partí de la premisa que las “competencias socio–discursivas” se producen en el aula, de la misma forma en que se producen fuera de ella. Es por ello que lo que busqué con este estudio es «reconocer» esas competencias, para conocer el estado en se encuentran arraigadas en la vida académica de los alumnos y maestros, y mediante este reconocimiento aportar conocimiento sobre el estado de la cuestión para futuras investigaciones, además de la mejor comprensión de la literacidad en la organización escolar y, más específicamente, en la comunidad académica de nivel superior de la institución pública de Cozumel.

2.1.3.2 Enfoque

Me interesan las características del fenómeno, las acciones vinculadas a éste y las motivaciones que lo originan. Dicho de otra forma, me interesa revelar de qué manera actuamos cotidianamente para darle sentido a nuestra realidad, en el específico contexto de interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada en los procesos de formación profesional.

En cuanto a las características, mi interés es el elemento estático de las competencias socio–discursivas de la comunidad académica, es decir, las que son propias del individuo. Sobre las acciones vinculadas al fenómeno me interesa el elemento dinámico de dichas competencias, las que se han

visto modificadas por las nuevas prácticas letradas que hay en boga. Finalmente, sobre las motivaciones que originan esas competencias socio–discursivas, me interesan sus aspectos subjetivos ante el uso de dispositivos de comunicación informatizada.

2.1.3.3 Dimensión temporal

Las competencias socio–discursivas se han producido a lo largo del tiempo y en distintos ámbitos, al mismo ritmo en que avanzan los recursos tecnológicos y que la gente se adapta a ellos. Hoy por hoy ya no se habla sólo de literacidad (o alfabetización), sino de literacidad crítica y de literacidad electrónica, que responden a las exigencias del dominio de los artefactos letrados con que convivimos cotidianamente. Esta es la dimensión diacrónica, la cual requiere no sólo de un tratamiento teórico, sino de la memoria de la gente. En cuanto a la dimensión sincrónica, mi interés se centra en los efectos del proceso de apropiación de dichas competencias en cada etapa de apropiación, especialmente en la etapa actual en que los artefactos letrados más usados son los electrónicos.

2.1.3.4 Unidad de análisis

Reconozco, en principio, dos actores sociales en el objeto de análisis de esta tesis: la comunidad académica de la Unidad Cozumel de la Universidad de Quintana Roo (especialmente alumnos y maestros del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales), y los dispositivos de comunicación informatizada utilizados por ellos durante el proceso de formación profesional.

2.1.3.5 Recolección de datos

“El hecho de que desde el nacimiento hasta la muerte interactuemos con otros condiciona, sin ninguna duda, [...] el comportamiento que desarrollamos” (GIDDENS, 1991:72), sugiere que mucho de las

competencias socio–discursivas que poseemos son producto de la práctica social y no de la conciencia individual.

La información a extraer de las observaciones que se hicieron tienen que ver con las diferentes competencias socio–discursivas que el individuo ha aprendido a usar en diferentes tiempos y mediados por distintos artefactos letrados. Quiero hacer un inventario de los diferentes dispositivos de comunicación informatizada que median (y han mediado) la formación profesional del estudiante universitario, pero también es de mi interés examinar el estado actual de sus competencias socio–discursivas y de sus maestros, para que nos enteremos de su identidad, naturaleza y circunstancias.

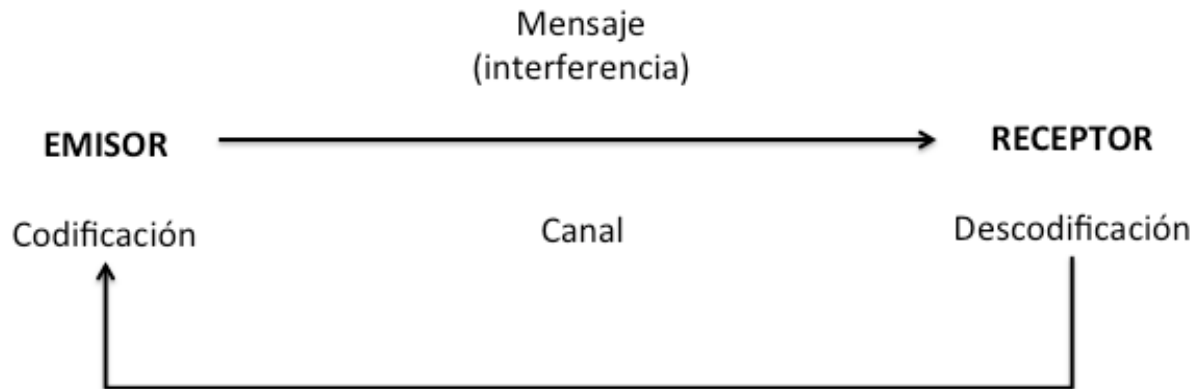
2.1.3.6 Tratamiento de datos

La información que se obtuvo de la observación sirvió para establecer causalidad entre el fenómeno a tratar y su relación de origen y consecuencia. Pretendo que esto sirva para darnos cuenta del origen de distintas problemáticas que tienen que ver tanto con el éxito académico de los alumnos, como de la capacidad de la organización para cumplir sus objetivos.

2.1.4 El instrumento

El fenómeno de la comunicación se representa, normalmente, por un esquema clásico altamente conocido y que generalmente se grafica de la siguiente forma:

Figura 6: proceso de comunicación



Este esquema explica que un emisor se comunica con un receptor por medio de un mensaje codificado que el receptor habrá de descodificar. El mensaje, que debe transmitirse a través de un canal, está expuesto a las perturbaciones ocasionadas por fenómenos de interferencia. Si el emisor quiere que el mensaje sea transmitido correctamente, es decir, que llegue al receptor de forma íntegra, estos fenómenos de interferencia se deberán eliminar o compensar, repitiendo la emisión para reconstruir el contenido del mensaje, en teoría cuantas veces sea necesario.

En este caso, el que atañe al término de esta tesis doctoral, los fenómenos de interferencia son las competencias socio-discursivas que poseen cada uno de los actores involucrados durante el desarrollo de tópicos en el proceso de formación de profesionistas (emisor y receptor) y el canal de transmisión los dispositivos de comunicación informatizada utilizados en dicho proceso, que de paso median la interacción de los actores; estos no interactúan directamente entre ellos, sino que su interacción está mediada por estos artefactos tecnológicos, que suprimen además la demanda de los recursos necesarios durante una instrucción de tipo cara a cara (TYLER, 1988). Ahora bien, el mensaje, en tanto está compuesto por distintos tópicos que complementan un determinado tema de enseñanza para la profesionalización del estudiante, tiene forma de

discurso y como tal, se analizó de manera que me permitió descubrir lo que buscaba en un fenómeno de comunicación representado ahora de la siguiente forma:

Figura 7: adaptación del proceso de comunicación al proceso de interacción



Entonces, considerando que mi objeto de estudio son los procesos de interacción socio-discursiva que ocurren dentro del salón de clases, es que utilicé el modelo de MEHAN (1996) que analiza las secuencias de interacción en el salón de clase, por lo que fue útil a mi propósito pues investiga los procesos discursivos y culturales en la educación, haciendo un análisis de estructuras dentro del aula. Estas estructuras comprenden desde las distribuciones espacial y kinésicas, hasta las de orden para que los actores del proceso interactúen por turnos en el proceso discursivo que se da durante la clase.

2.1.4.1 El discurso en el salón de clase

Antes hablé sobre la distinción que hiciera CHOMSKY al apuntar que en el lenguaje existen la competencia y la actuación. Esta distinción es similar a la expresada por antropólogos como FRAKE (1964) y GOODENOUGH (1964), quienes preguntaron “¿qué necesita conocer la gente para operar de modo que sea aceptado por otros en la sociedad?”,

cuestionamiento similar también al que investigadores de la comunidad educacional se han hecho: “¿qué necesitan conocer los profesores y estudiantes con la intención de participar efectivamente en las clases y contextos escolares?”

MEHAN apunta que la participación en la comunidad del salón de clases integra, como una unidad, tanto lo social como lo académico, situación característica en una instancia organizacional como lo es la escuela. Si bien es cierto que los estudiantes necesitan aprender a leer y escribir, entre otras exigencias académicas, también requieren de aprender a manejar ciertas consideraciones sociales para conducirse de manera efectiva dentro del salón y asegurar con ello una interacción provechosa. Tanto profesores como estudiantes necesitan, pues, acumular un acervo de conocimientos académicos (la competencia) y otro de conocimiento social (la actuación) para tener una práctica exitosa no sólo durante los procesos de formación, sino en la situación social que se requiera.

2.1.4.2 Estructura de eventos en el aula

De la misma forma que ocurre durante cualquier tipo de evento en el que participamos en el día (FRAKE, 1964; HYMES, 1974), la estructura del evento en el salón de clases tiene características únicas, como lo es el hecho de ajustar el comportamiento para adaptarlo al evento social en el que se está participando. Estos eventos tienen la característica de ser temporales, pues ocurren en un lugar específico durante un periodo de tiempo cada día. La principal característica del evento que ocurre en el aula, es que (idealmente) para la mayoría de sus participantes lo obtenido de ese evento será recordado para el resto de sus vidas, lo que lo convierte en un acontecimiento importante.

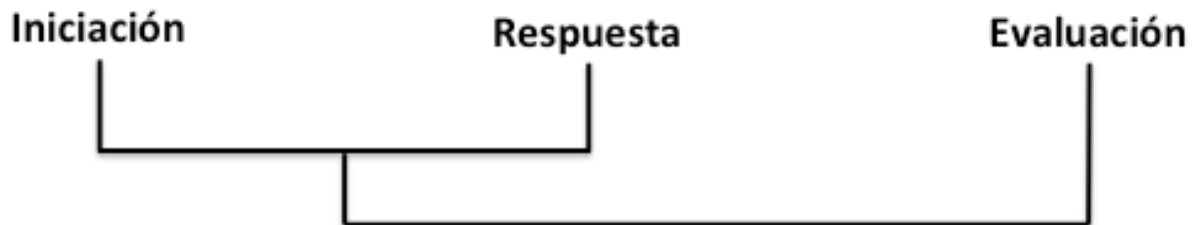
Ahora bien, este evento posee una característica organizacional única que se vincula a la interacción entre alumnos y maestros, y es precisamente

la interacción que ambos sostienen durante el proceso de formación, tanto así como la distribución física en el aula para interactuar de diferentes formas con la intención de favorecer ese proceso.

2.1.4.3 Estructura interna de lecciones en el aula

Como el proceso de comunicación, el proceso de formación de los alumnos ocurre en unidades de interacción. Esta interacción es secuencial porque ocurre una después de otra y tiene tres componentes que se relacionan y actúan entre sí: la iniciación, la respuesta y la evaluación. Estas partes de la secuencia están formadas por dos pares adyacentes que se acoplan entre sí (SACKS, SCHEGLOFF, & JEFFERSON, 1974) y su relación de concurrencia (ERVIN-TRIPP, 1973; GUMPERZ, 1971, 1976) se representa de la siguiente forma:

Figura 8: proceso de formación



Como se ve en la figura, el primer par adyacente está compuesto por «iniciación» y por «respuesta», que a su vez son el primer componente del segundo par adyacente, compuesto en este caso por «iniciación–respuesta» y por «evaluación».

Durante una clase, las secuencias que se dan en la interacción alumno–maestro están organizadas jerárquicamente por los distintos tópicos que componen la lección, resultando en una progresión de escenarios que se vinculan a estas secuencias de interacción durante la fase instruccional, donde aparecen a su vez tres fragmentos y representaciones extendidas.

Los tres fragmentos de la secuencia ocurren cuando la respuesta solicitada por la «iniciación» “ocurre en el siguiente turno y es inmediatamente seguida por una evaluación” (MEHAN, 1985). Cuando el maestro no obtiene una respuesta esperada de sus alumnos, o cuando obtiene una respuesta equivocada de ellos se dice que la secuencia es extendida, y también puede ocurrir por distracciones durante el proceso (interferencia). En estos casos, para obtener la respuesta esperada en el primer acto de iniciación, las acciones pueden repetirse de manera que los fenómenos de interferencia se supriman o reduzcan lo máximo posible.

2.1.4.4 Recapitulando

Como en el proceso de comunicación, la secuencia «iniciación–respuesta–evaluación» que ocurre en la interacción maestro–alumno durante el proceso de formación, puede ser exitosa desde su primer aplicación o puede presentar una secuencia extendida mientras la respuesta esperada no se obtenga. La interacción se da de forma secuencial y jerárquica, y puede acomodarse en el espacio físico para favorecer el éxito de la lección, que tiene forma de discurso y es similar a otros procesos de interacción social que ocurren en la vida cotidiana.

La estructura del discurso en el salón de clases es muy similar en diferentes partes del mundo. Esta similitud indica que lo escolar es tanto dependiente como autónomo de la sociedad. Lo escolar depende de la sociedad en tanto que es un transmisor de cultura, y obtiene sus contenidos culturales específicos de la sociedad de la cual es parte. Y es autónomo de la sociedad en tanto que la escolarización cumple una “función reproductiva” (BOURDIEU & PASSERON, 1977) en una amplia variedad de configuraciones culturales, políticas y económicas (MEHAN, 1985).

2.1.5 El experimento

Una de las particularidades en el diseño de este experimento es que la secuencia temporal varía, pues ahora está mediada por un artefacto tecnológico que reemplaza la interacción tradicional cara a cara, lo que me lleva a recordar la pregunta formulada en la introducción de esta tesis: ¿cómo explicar y comprender la relación entre *organización* y *literacidad*?

Se sabe que la principal alteración por el uso de la máquina es la temporalidad (la manera en que se genera esta secuencia), sin embargo, en esta tesis no me enfoqué a esta búsqueda de las modificaciones en la temporalidad del proceso, sino la modificación del patrón de interacción, referido a la estrategia socio-discursiva, en el entendido que la forma del discurso se modifica por la situación social donde están insertos los sujetos. El espacio para la interacción, el contenido son los cursos y los recursos son los materiales, etcétera, incluidos los artefactos.

Siguiendo el método de observación participante, indagué en las secuencias temporales de interacción mediadas por los dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación de profesionistas en los programas educativos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, registrando mediante la secuencia iniciación-respuesta-evaluación (IRE) las competencias socio-discursivas que se producen en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo. Para ello, busqué reconocer la forma en que la secuencia IRE se produce durante los discursos que se dan en el salón de clases en el desarrollo de una lección, descartando aquellas competencias que no estuvieran mediadas por los dispositivos mencionados y teniendo en cuenta las consideraciones establecidas por SIMON (1978) para la organización:

- Que es la propia universidad la que, estableciendo sus objetivos de formación profesional a los alumnos, los espacios físicos en donde ocurrirán las clases, la contratación de los maestros que las impartirán, la selección de los alumnos a quienes formará, etc., establece el *locus* en donde suceden los eventos cotidianos.
- Que es la propia universidad la que, al decidir qué oferta educativa ofrecerá a la sociedad, las materias que compondrán dichos programas educativos y qué cursos se ofertarán en qué periodos académicos, promueve los *motivos* de estos eventos cotidianos.
- Que es la propia universidad la que, proveyendo de artefactos tecnológicos a la comunidad académica, así como tomando la decisión sobre el diseño de los cursos, las asesorías y las tutorías académicas, dota los *recursos* para que los eventos cotidianos ocurran en la propia organización.

Tener en cuenta estas consideraciones fue importante porque el conjunto de estos tres elementos es lo que permite la ocurrencia de una práctica inducida por la organización, que al fijar tareas y rutinas a sus miembros desarrolla modos de acción como los considerados en esta tesis.

2.1.6 Lo que se midió.

Con el análisis de la palabra hay una posibilidad de profundizar en el análisis de la calidad de interacción entre las personas. El empleo de la palabra justa en el lenguaje es la única manera de expresarse de la forma que uno quiere. En tanto que “la lectura y la escritura electrónicas se están usando para resolver transacciones y tareas que antes ejecutábamos con el habla” (CASSANY, 2006b:99) y que “la tecnología ha sustituido a la manualidad sin que por ello se haya reducido la jerarquía asignada a los medios” (CHAVES, 2001:122), situación que pone en

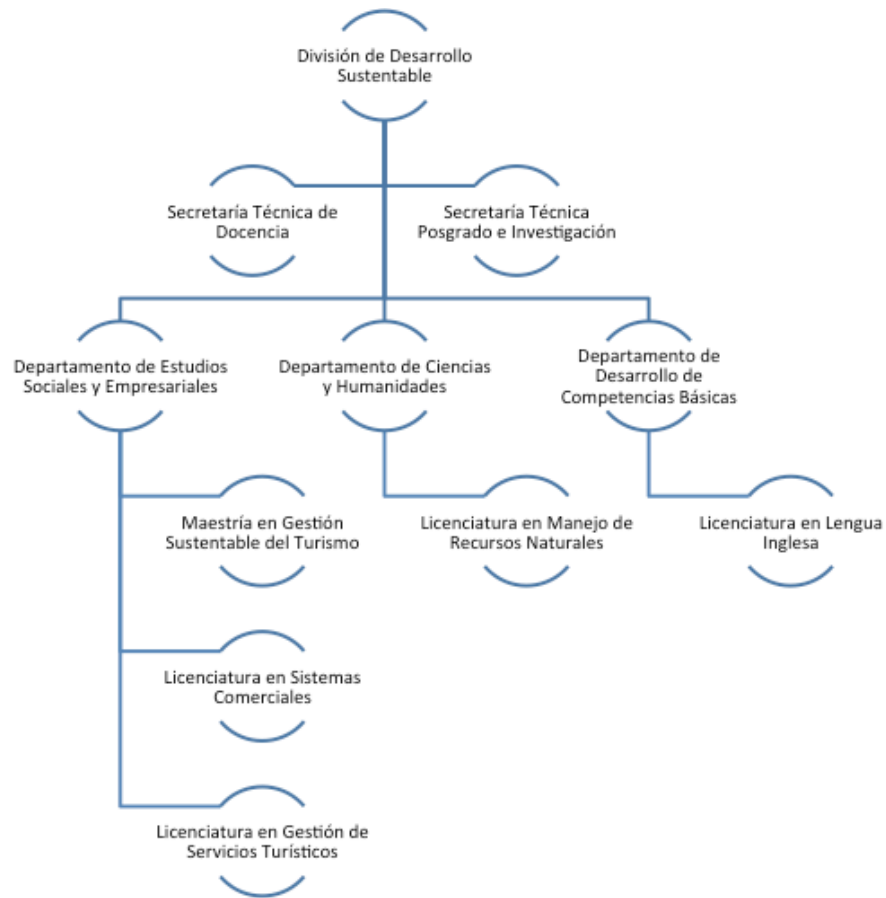
manifiesto prácticas sociales que también ocurren en el aula, el diseño de este experimento contempló dos momentos:

1. Analizar los dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación profesional de los alumnos inscritos en los programas educativos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales de la Universidad de Quintana Roo, y
2. Observar la secuencia temporal que ocurre en el salón de clases durante la interacción maestro–alumno en el desarrollo de una lección.

Con el primero, mi interés fue reconocer aquellas prácticas letradas específicas y particulares que suceden en el ámbito en que están inmersas, pues “los individuos se sitúan en instituciones particulares, donde llevan a cabo las prácticas letradas, insertas en su actividad, organigrama y organización” (CASSANY, 2006b:102); así, identifiqué a los autores de los dispositivos que median la interacción en el salón de clases, los roles que asumen y los procesos organizados y secuenciales que siguen estas prácticas, entre otras cosas más. Con el segundo, busqué observar la forma en que los dispositivos de comunicación informatizada utilizados en el aula cumplen la función discursiva durante la interacción que median dichos dispositivos, ya que no es lo mismo interactuar cara a cara que hacerlo mediante nuevas tecnologías y “es fundamental saber qué aspectos diferencian a ambos medios para poder optimizar los contenidos de forma adecuada a cada soporte” (STEEN, 2012:44). Finalmente, al juntar ambas observaciones, estuve en condiciones de alcanzar el objetivo general de esta investigación.

Ahora bien, es prudente describir las características del referente empírico en el cual se llevó a cabo esta investigación, ya que la ubicación de las particularidades que lo componen pudo ser determinante (o no) a la hora de ir descubriendo los componentes del fenómeno a estudiar.

Figura 9: estructura orgánica



En la fecha en que se escribe esto, la Universidad de Quintana Roo cuenta con tres unidades académicas: Chetumal, Cozumel y Playa del Carmen. Este estudio se desarrolló en la Unidad Académica Cozumel, específicamente en las asignaturas de concentración profesional de las dos licenciaturas adscritas al Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, cuyas características tienen una variación particular: mientras que la licenciatura en Sistemas Comerciales es un programa educativo de diseño e implementación «tradicional», la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos supone su diseño y práctica basados en «competencias», lo que otorgó más sazón a este estudio, en tanto se pretendió reconocer «competencias» socio-discursivas. Así, resultó interesante descubrir si existen diferencias significativas entre los

hallazgos en las dos licenciaturas que se usaron como referente empírico, situación que permitió un buen de reflexiones. En cuanto a las variables secundarias de la tesis, éstas consistieron en lo siguiente:

- Elementos estructurales de la organización:
 - Dos tipos de contrato para los docentes (tiempo completo y por asignatura),
 - Dos tiempos de dedicación de los alumnos (tiempo completo y tiempo parcial);
- Sociales (docentes):
 - Género, edad, estado civil, nivel socio-económico, etc.;
- Sociales (alumnos):
 - Género, edad, estado civil, nivel socio-económico, etc.;
- Personales o biográficos (docentes):
 - Experiencia docente y profesional, grado académico,
- Personales o biográficos (alumnos):
 - Nivel académico, escuela de procedencia.

2.1.7 Diseño del experimento

El diseño del experimento consistió en lo siguiente:

1. Una muestra por juicio que incluyó, para los ciclos académicos Otoño 2013 y Primavera 2014, la observación de la secuencia temporal en el discurso maestro-alumno durante la impartición de clases en asignaturas de concentración profesional¹⁰, de un grupo

¹⁰ Es importante destacar que la asignatura a observar se elige de tipo «concentración profesional», pues de esta forma se asegura que los alumnos que interactúan en la clase pertenecen al programa educativo observado y no a algún otro que no es de nuestro interés en este estudio.

de cada nivel educativo (1er, 3er, 5to y 7mo ciclos en Otoño, 2do, 4to, 6to y 8vo ciclos en Primavera) y de ambas licenciaturas (16 grupos en total);

2. Una muestra por juicio que incluyó, para los ciclos académicos Otoño 2013 y Primavera 2014, la observación de los dispositivos de comunicación informatizada utilizados por maestros y alumnos en el proceso de interacción de asignaturas de concentración profesional, de un grupo de cada nivel educativo (1er, 3er, 5to y 7mo ciclos en Otoño, 2do, 4to, 6to y 8vo ciclos en Primavera) y de ambas licenciaturas (16 grupos en total);
3. La aplicación de una entrevista semi-estructurada a una muestra por conveniencia de alumnos y maestros observados, que complementó la información a analizar para cumplir el objetivo general de esta investigación.

El experimento observó un «antes» y un «después» de la introducción del artefacto tecnológico como instrumento de mediación. Con la secuencia iniciación-respuesta-evaluación observé cómo se da el fenómeno, antes y después, y que tiene que ver con motivo de la enseñanza. Lo que rastreeé fue la manera de interactuar antes y una manera de interactuar después. Las formas de expresión distintas (sintaxis, estrategias de argumentación, etc.), de tal suerte que se tiene las secuencias de interacción y el contenido de las conversaciones.

Al estilo de lo que hace POTTER (1996:129-155), hice una comparación entre una clase presencial y una asesoría vía internet. En cada escenario, analicé las estrategias discursivas que se siguen en la interacción, contrastando la diferencia entre dichas estrategias cuando se producen entre actores diferentes pero siempre involucrado el maestro. Así, siguiendo el modelo iniciación-respuesta-evaluación de análisis discursivo en el salón de clase, pude contrastar las diferentes estrategias

que se siguen a según se trata de uno u otro alumno, como las formas idiomáticas o las contracciones, es decir, identificar las estrategias discursivas que se usan para cada caso en particular.

La observación de la secuencia temporal en el salón de clases, el análisis de los dispositivos de comunicación informatizada, el instrumento de recolección de datos y la entrevista semi-estructurada sirvieron para reconocer las competencias socio-discursivas que se producen en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación de profesionales en los programas educativos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, por lo que considero que el diseño del experimento resultó completo.

“Los estudiosos de la investigación sociológica reconocen que todo encuentro social es potencialmente una situación de entrevista y que puede revelar o estimular un amplio orden de respuestas” (CICOUREL, 2011:113). No obstante, hubo que andar con cuidado a la hora de entrevistar, pues este método no es tan sólo estructurar un cuestionario como medio de investigación sociológica que pueda y deba ser perfeccionado (MERTON, FISKE y KENDALL, 1956; HYMAN *et al.* 1954; KAHN y CANNELL, 1957), sino una arista de dos filos en la que, si no se aparta uno de toda posible influencia hacia el entrevistado, el recurso es susceptible de fallar, o que no se diferencien de aquellas que se distinguen en otros tipos de artefactos letrados también.

El lenguaje es fundamental tanto para la vida social como para el aprendizaje profesional. Para darnos cuenta de cómo los docentes y estudiantes usan el lenguaje durante el desarrollo de tópicos en el

proceso de formación de profesionistas hice uso de la etnometodología¹¹, con el objetivo de reconocer la forma en que nuestros distintos actores están interpretando dicho lenguaje, es decir, darnos cuenta de si para todos el lenguaje utilizado posee el mismo significado o, por el contrario, hace falta más contexto para que esto ocurra. Así, tras identificar aquellas competencias socio-discursivos más comunes utilizadas para el proceso de formación profesional mediante los dispositivos de comunicación informatizada, pregunté a los actores qué significado tienen para ellos, cómo es que cada quien las interpreta.

Hubo competencias muy sencillas de identificar, tanto por la obviedad en la que se presentan como porque “muchas de las «normas» de la conversación cotidiana sólo resultan evidentes cuando alguien las infringe” (GIDDENS, 2006:151). Desde luego, mi investigación no se desarrolla en la conversación hablada sino en las prácticas letradas electrónicas, pero creo que esta norma ocurre igual en el lenguaje escrito. Así, realicé observación participativa registrando los sucesos por escrito, con el objetivo de analizar los procesos y reconocer si se producen malas interpretaciones de los presupuestos implícitos de los escritos, pues cuando se vulneran las convenciones tácitas del lenguaje nos sentimos confundidos (*ibídem*) y esto puede derivar en la producción de competencias no adecuadas para el objetivo que se buscaba.

La valía de este experimento se reconoce porque aquí están expresadas las características que dieron sustento a su diseño: el fenómeno ocurre en una organización (la universidad), los actores involucrados convergen por los motivos «objetivos» organizacionales (formar profesionistas) y actúan mediado por los instrumentos que le otorga la propia organización

¹¹ De acuerdo con GIDDENS (2006:149), la etnometodología es el estudio de los «etnométodos» –los métodos populares o los no expertos– que la gente emplea para *dar sentido* a lo que hacen los demás y, especialmente, a lo que dicen.

(programas de estudio, aulas, etc.), teniendo como pregunta de investigación ¿cómo influye el cambio del contexto, de los instrumentos con que la universidad dota a sus actores para alcanzar los objetivos organizacionales en sus formas de expresión, de comunicarse, dentro del proceso de formación profesional de los alumnos?

2.1.8 Muestreo

Aunque la Universidad de Quintana Roo ofrece licenciaturas con sistema de créditos para que sus estudiantes planeen el tiempo en que quieran concluir con sus estudios decidiendo el número de asignaturas que desea cursar en cada ciclo escolar, la Unidad Académica Cozumel programa sus cursos de una forma escolarizada. Esto es, cada cohorte generacional inicia el mes de agosto, marcando éste el comienzo del «primer ciclo», en el que se programan cursos de los ciclos nones indicados en el mapa curricular sugerido para cada licenciatura. El «ciclo par» inicia en enero y en éste se programan cursos de los ciclos pares indicados en el mapa curricular sugerido para cada licenciatura, dejando para el «ciclo especial», el periodo de verano, la programación de cursos que apoyen a los alumnos que requieran de cursar de nuevo alguna asignatura general o divisional que hayan reprobado en su momento o, por lo contrario, que quisieran cursar para avanzar más rápido en el cumplimiento de sus créditos. Así pues, para elegir los cursos a observar en cada ciclo, de acuerdo a la programación académica realizada para los programas educativos de Licenciatura en Sistemas Comerciales y Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos, se optó por el muestreo no probabilístico (ELORZA, 2008), donde la decisión sobre los grupos a observar estuvo determinada por criterio. Así, realizando un muestreo por juicio, se observaron las siguientes consideraciones:

- Dado que el objeto de estudio ocurre en los programas educativos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, fue importante que los grupos a observar fueran aquellos de asignaturas de «concentración profesional» (ACP), es decir, aquellas asignaturas únicas pertenecientes a cada programa educativo a observar. De esta forma me aseguré de observar alumnos tanto de la Licenciatura en Sistemas Comerciales como de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos eliminando el riesgo de observar alumnos de otros programas educativos, ya que las asignaturas «generales» (AG) y «divisionales» (AD) las cursa el 100% de la población estudiantil.
- Con el objetivo de tener la mayor gama posible de variación en el estilo de impartir clases, no repetir maestros.
- Dado que se observa la interacción durante el desarrollo de una clase, elegimos, preferentemente, aquellos grupos con menor número de alumnos inscritos mas sin ser demasiado pequeños. De esta forma, se asegura un mayor control sobre la observación pues hay menos puntos de fuga por donde se escape la atención, pero se espera ocurra una dinámica continua al ser grupos con más de 15 alumnos.
- Observar un grupo por ciclo, para reducir el riesgo de observar al mismo alumno más de una vez y que, por lo tanto, modificara su conducta al saber las intenciones del observador.
- No dar aviso anticipado al profesor cuya clase se observará sino indicarle sobre la intención de observación en el momento mismo en que la clase esté por comenzar, con el objetivo de observar una dinámica lo más natural posible y no planeada.
- Por la dificultad que conlleva separarse del entorno social y con el objetivo de hacer un trabajo lo más imparcial posible, sólo

observar, preferentemente, clases cuyos docentes no le sean ni simpáticos ni antipáticos al observador.

Con lo anterior en mente, resta la elección de clases a observar. En el siguiente capítulo se muestran éstas.

2.1.8.1 Ciclo non, Otoño 2013, Licenciatura en Sistemas Comerciales

Tomando en cuenta las consideraciones metodológicas diseñadas para el experimento y de acuerdo con la programación académica para este ciclo, del mapa curricular sugerido por la División de Desarrollo Sustentable para la licenciatura en Sistemas Comerciales, se eligieron las siguientes asignaturas para observar en clase: Administración para el Ciclo 1, Desarrollo económico regional para el Ciclo 3, Investigación de mercados I para el Ciclo 5 y, finalmente, Planeación estratégica para el Ciclo 7.

Tabla 1: Programación de ciclos non, LSC

Clave	Asignatura	Inscritos	
CICLO 1			
AD-110	Historia y cultura regional	39	39
AG-151	Inglés introductorio	40	36
AG-108	Escritura y comprensión de textos	40	40
ACP-145	Economía y la empresa	39	38
ACP-146	Administración	40	37
AG-109	Matemáticas	39	37
CICLO 3			
ACP-106	Matemáticas financieras	31	
AG-153	Inglés pre-intermedio	18	
ACPSC-103	Mercadotecnia	31	22
ACP-111	Macroeconomía	21	34
ACP-147	Desarrollo económico regional	35	15
ACPSC-102	Contabilidad de costos	37	
CICLO 5			
ACP-113	Comercio internacional I		30
ACPSC-104	Derecho fiscal		27
ACPSC-130	Investigación de mercados I		24
ACPSC-112	Sistemas y logística de distribución y transporte		35
ACP-148	Función financiera y análisis de los estados financieros		40
CICLO 7			
ACPSC-142	Seminario de investigación I	12	14
AG-111	Seminario de problemas regionales	21	

ACPSC-110	Planeación estratégica	24	15
ACPSC-136	Proyecto empresarial I	24	
ACPSC-140	Optativa I de mercadotecnia	18	
ACPSC-143	Optativa I de administración	19	

2.1.8.2 Ciclo non, Otoño 2013, Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos

Tomando en cuenta las consideraciones metodológicas diseñadas para el experimento y de acuerdo con la programación académica para este ciclo, del mapa curricular sugerido por la División de Desarrollo Sustentable para la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos, se eligieron las siguientes asignaturas para observar en clase: Geografía y patrimonio de México para el Ciclo 1, Economía turística para el Ciclo 3, Administración de capital humano y legislación laboral para el Ciclo 5 y, finalmente, Estrategia de venta de productos turísticos para el Ciclo 7.

Tabla 2: Programación de ciclos non, LGST

Clave	Asignatura	Inscritos	
CICLO 1			
AG-118	Razonamiento matemático	35	36
ACPGT-101	Geografía y patrimonio de México	34	36
ACPGT-102	Bases turísticas	35	35
AG-151	Inglés introductorio	34	38
AD-166	Técnicas para el aprendizaje efectivo y continuo	37	35
AG-117	Razonamiento escrito	35	35
CICLO 3			
ACPGT-107	Planeación y control de actividades grupales	10	8
ACPGT-111	Gestión división cuartos y depto. AYB	16	6
AG-153	Inglés pre-intermedio		27
AD-171	Bases de datos y administración de recursos	16	4
AD-169	Desarrollo sustentable con buenas prácticas ambientales		19
ACPGT-103	Economía turística	12	12
AD-168	Métodos de investigación aplicados		15
CICLO 5			
ACPGT-133	Idioma IV (preparación para FIRST)		13
ACPGT-115	Bases culinarias y elaboración de recetas estándares		23
ACPGT-119	Seminario de especialización I	13	15
ACPGT-113	Optativa de énfasis I		36
ACPGT-124	Administración de capital humano y legislación laboral		30
ACPGT-114	Logística y control de operaciones en parques naturales		33

ACPGT-123	Auditoría contable con tecnologías de la información CICLO 7	28
ACPGT-121	Seminario de especialización III	3
ACPGT-132	Optativa de énfasis III	20
ACPGT-117	Gestión de operadoras de servicios turísticos minoristas	26
ACPGT-131	Instrumentos para la administración de parques naturales	23
ACPGT-126	Estrategia de venta de productos turísticos	26
ACPGT-129	Administración estratégica de empresas turísticas	20

2.1.8.3 Ciclo par, Primavera 2014, Licenciatura en Sistemas Comerciales

Tomando en cuenta las consideraciones metodológicas diseñadas para el experimento y de acuerdo con la programación académica para este ciclo, del mapa curricular sugerido por la División de Desarrollo Sustentable para la licenciatura en Sistemas Comerciales, se eligieron las siguientes asignaturas para observar en clase: Contabilidad básica y administrativa para el Ciclo 2, Recursos humanos para el Ciclo 4, Investigación de mercados II para el Ciclo 6 y, finalmente, Optativa II de mercadotecnia para el Ciclo 8.

Tabla 3: Programación de ciclos par, LSC

Clave	Asignatura	Inscritos	
CICLO 2			
AG-152	Inglés básico	30	31
AD-107	Problemas sociales contemporáneos	35	29
ACP-102	Matemáticas I (cálculo y ecuaciones)	28	37
ACP-144	Contabilidad básica y administrativa	23	33
ACP-107	Microeconomía	29	24
CICLO 4			
ACP-149	Estadística	29	15
ACPSC-135	Recursos humanos	37	
AG-154	Inglés intermedio	17	9
ACPSC-133	Estrategia de ventas		39
ACPSC-128	Derecho mercantil		38
ACPSC-129	Conducta del consumidor		39
CICLO 6			
AD-105	Metodología de la investigación en ciencias sociales	13	12
ACPSC-106	Operaciones bancarias y financieras		26
ACP-114	Comercio Internacional II		25
ACPSC-116	Promoción y publicidad		22
ACPSC-131	Investigación de mercados II		17

ACPSC-132	Estrategia de producto	29
	CICLO 8	
ACPSC-145	Seminario de investigación II	14
ACPSC-134	Inglés para negocios	13
ACPSC-137	Análisis y evaluación de proyectos	19
ACPSC-138	Proyecto empresarial II	20
ACPSC-139	Seminario de mercadotecnia	24
ACPSC-141	Optativa II de mercadotecnia	17
ACPSC-144	Optativa II de administración	21

2.1.8.4 Ciclo par, primavera 2014, Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos

Tomando en cuenta las consideraciones metodológicas diseñadas para el experimento y de acuerdo con la programación académica para este ciclo, del mapa curricular sugerido por la División de Desarrollo Sustentable para la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos, se eligieron las siguientes asignaturas para observar en clase: Geografía y patrimonio de México para el Ciclo 1, Economía turística para el Ciclo 3, Administración de capital humano y legislación laboral para el Ciclo 5 y, finalmente, Estrategia de venta de productos turísticos para el Ciclo 7.

Tabla 4: Programación de ciclos par, LGST

Clave	Asignatura	Inscritos	
	CICLO 2		
ACPGT-104	Modelos de análisis matemático para el turismo	19	23
AD-167	Procesos administrativos	30	32
AD-172	Análisis y síntesis de información	29	35
AD-170	Tecnologías de la información	33	35
AG-152	Inglés básico	30	31
ACPGT-110	Gestión de la recepción y reserva del hotel	31	35
ACPGT-105	Comunicación y trabajo en equipo	34	32
	CICLO 4		
AG-154	Inglés intermedio	17	9
ACPGT-118	Investigación y segmentación de mercados turísticos		21
ACPGT-112	Anticipación de necesidades y calidad en el servicio		23
ACPGT-109	Organización de eventos turísticos		14
ACPGT-122	Comercio electrónico: diseño de páginas web y promoción turística		15
ACPGT-108	Contabilidad básica y administrativa en empresas turísticas		15
ACPGT-106	Protección legal del turista		18
	CICLO 6		
ACPGT-130	Emprendedor y líder empresarial		22

ACPGT-120	Seminario de especialización II	12
ACPGT-128	Técnicas de evaluación de impactos turísticos en áreas naturales	27
ACPGT-125	Administración financiera y evaluación de proyectos	27
ACPGT-116	Optativa de énfasis II	17
ACPGT-134	Idioma V (preparación para FIRST)	8
ACPGT-127	Motivación y diseño de programas de capacitación en recursos humanos	22

2.1.9 Grupo de control

La interacción social que ocurre en una clase en la que el maestro no utiliza más recursos para promover el aprendizaje de sus alumnos que el “pizarrón”, un “plumón” para escribir en él, su discurso, su voz y su postura, es una interacción que definimos como «interacción tradicional». Observar la interacción tradicional que ocurre durante el desarrollo de tópicos en el proceso de formación de profesionistas es importante, pues permite contrastar la interacción mediada por los dispositivos informatizados y, de esta forma, reconocer con mayor facilidad lo que se busca.

Para prevenir la aparición de conclusiones erróneas, se tomó como grupo de control una clase de corte tradicional, en la que el maestro rechaza en un principio el uso de nuevas tecnologías como herramienta para la impartición y/o apoyo de clases y en la que, durante las aproximadamente dos horas que dura ésta, la característica primordial del maestro es que ocupa casi todo (o todo) el tiempo de su clase demostrando erudición, desarrollando habilidades limitadas en los alumnos como: estar atentos, tomar apuntes y memorizar para un examen (AYALA, 1998:11-14; CAZDEN, 1991). Las características observadas en este tipo de dinámicas son la siguientes:

- Los alumnos toman notas de manera tradicional, lo mismo que el docente explica su lección usando sólo el pizarrón.

- El docente invierte un tiempo considerable en reproducir en clase lo enviado a los alumnos con antelación.
- La intervención de los alumnos es desordenada, quienes participan lo hacen sin esperar que un compañero concluya con su intervención, sino que alzan el volumen de la voz para tratar de hacerse notar entre los demás.
- El docente explica la lección mientras que, de manera simultánea, la escribe en una mitad del pizarrón y los alumnos van copiando lo que leen y escuchan.
- La escritura de las lecciones en el pizarrón se ocurren de mitad en mitad, de tal suerte que los alumnos tienen tiempo de copiar lo que hay de un lado, mientras el maestro continúa en el otro.
- Pero hay alumnos que, situados en el extremo del salón, no alcanzan a leer lo que el maestro escribe en el pizarrón.
- El docente hace pausas regulares para preguntar si hay dudas, continuando con la impartición del tema tras la confirmación de dos o tres alumnos que indicaron la negativa, más de otros dos o tres que el docente escoge al azar para confirmar de manera más directa.
- Un alumno cree haber detectado un error en el procedimiento del maestro y cuando se lo indica a éste, el maestro sólo dice “no, ahorita veo” (sic), pero no le explica al alumno por qué su detección no es acertada.
- Luego de una hora aproximadamente de la misma dinámica, los alumnos empiezan a dar muestras de agotamiento y dispersión de su atención, pero el maestro parece no notarlo y continúa con su dinámica.
- Recurrencia a la estrategia de memorización en vez de a la apropiación del conocimiento o la reflexión.

De manera adicional, pudo observarse que, en una clase de corte tradicional, los alumnos adquieren la habilidad de comprensión lectora a la forma de escribir del maestro. Detalles como el contraste que se obtiene por la elección de determinado color del plumón para escribir, aunado a la calidad de la superficie del pizarrón y de la intensidad de escritura del plumón, así como el tamaño de la letra del maestro y la legibilidad proyectada por su forma de escribir, son asimiladas por el alumnado en cada clase donde el profesor escriba a mano sobre el pizarrón y en cada ciclo escolar a lo largo de toda su formación académica. Esta situación, pues, genera un tipo de competencias socio-discursivas en los alumnos que nos son motivo de esta tesis, pero se menciona como importante para investigaciones futuras.

2.2 Cierre de capítulo

En mi propuesta metodológica consideré un estudio de caso para abordar mi problema de investigación. Por ello, en este capítulo abordé teorías útiles para el método y diseñé una propuesta para extraer la información necesaria para comprender mejor el fenómeno de estudio. El siguiente paso es llevar a cabo el experimento, el trabajo de campo, mismo que detallo en el siguiente capítulo.

*Para conocer la realidad no hay como
escuchar bien lo que la gente dice de
ella.*

Norberto CHAVES, 2001

*Los estudiantes universitarios y los
bachilleres también escriben para
«labrarse» un futuro.*

Daniel CASSANI, 2007

3 Capítulo III.

Trabajo de campo

En realidad, ninguna parte de la vida social es distinta a otras. Si nosotros le quitamos la “contaminación” a la actuación del sujeto en cualquier interacción, lo que podemos observar es que el sujeto otorga significado a todo lo que ocurre e interviene a su alrededor para que la vida social ocurra. Hablando en específico de la interacción que ocurre durante el desarrollo de tópicos en el proceso de formación de profesionistas de los alumnos en la universidad, podemos observar que ésta (la interacción) está contaminada por las actitudes corporales y gestuales de los actores, el espacio físico en donde ocurre, la temperatura, la humedad, el bagaje cultural de cada actor, los dispositivos de comunicación usados, las competencias socio-discursivas «pre-cargadas» de los sujetos que participan en la interacción... si nosotros sustraemos todos estos contaminantes, lo que queda es el significado que cada persona otorga a la situación que ocurre y al artefacto que interviene en la ocurrencia, de la misma forma que se le otorga a cualquiera otra interacción social.

Nuestro interés de investigación se centra en la presencia de un instrumento distinto, novedoso, como medio de interacción en los procesos de formación profesional, en el significado que la gente da a estos instrumentos, a estos dispositivos de comunicación informatizada. Así, la pregunta que hay que responderse es ¿cuál es la competencia que

deben poseer, poseen y desarrollan los sujetos que interactúan con los dispositivos de comunicación informatizada? Aprendemos y producimos en la propia interacción, como lo hemos hecho siempre, sólo que el acelerado avance tecnológico nos obliga a aprender y producir de forma que se adapte a los dispositivos de uso actual.

La teoría sobre lectura y redacción que se nos ha enseñado y que se enseña aún hasta el bachillerato (QUINTERO, 2012; de la TORRE, DUFÓO y de la TORRE, 2010)¹², se enfoca principalmente en lo que CHOMSKY define como competencia, pero no se esfuerza mucho en la actuación. Dado que el trabajo de campo para esta investigación indaga en las secuencias de interacción, en los próximos apartados detallaremos el análisis de las diferentes interacciones que ocurren en el aula durante el proceso de formación profesional de los estudiantes, buscando reconocer cuáles son las competencias socio-discursivas que se producen a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada. Para ello, hacemos una distinción entre la «interacción tradicional» y la «interacción mediada», donde la tradicional es aquella en la que no se recurre al uso de dispositivos de comunicación informatizada para el desarrollo de la clase y la mediada es, por el contrario, la que sí los utiliza. Reconocemos importante analizar los dos momentos, para distinguir el “antes” y el “después”.

Otra decisión que se tomó para el trabajo de campo en esta tesis fue la de no hacer grabaciones de las clases, con el objetivo de reducir el riesgo de

¹² Además, la teoría responde al programa de la Secretaría de Educación Pública de la materia Taller de Lectura y Redacción que se imparte el primer año de bachillerato para constatarlo.

que los actores modifiquen su comportamiento al saberse, además de observados, registrados en un medio perenne.

3.1 Licenciatura en Sistemas Comerciales

De acuerdo con los datos suministrados por el Departamento de Apoyo Escolar de la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, al 9 de diciembre de 2013 hay 211 alumnos inscritos (94 mujeres y 117 hombres) y en calidad de "activos" en el programa educativo Licenciatura en Sistemas Comerciales, distribuidos en cuatro cohortes generacionales: 2010 (Ciclos 7 y 8), 2011 (Ciclos 5 y 6), 2012 (Ciclos 3 y 4) y 2013 (Ciclos 1 y 2). La gran mayoría de los alumnos provienen de bachilleratos públicos (94%) y, de los 198 alumnos provenientes de este tipo de bachillerato, 176 terminaron su preparatoria en Cozumel. El promedio general de estos 211 alumnos arroja una media de 8.19, siendo los promedios más altos los de los alumnos egresados del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) plantel Cozumel (9.02) y los más bajos los de los alumnos provenientes del Colegio de Bachilleres (COBACH) Cozumel (7.73), estando el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) más cercano a éste último con un promedio de egreso de 7.83, mientras que el promedio general de los alumnos que concluyeron sus estudios preparatorios en escuela privada es de 8.28.

3.1.1 Cohorte 2013

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Sistemas Comerciales hay 74 alumnos inscritos (33 mujeres y 41 hombres). 67 provienen de bachilleratos públicos, siendo 61 originarios de escuelas cozumeleñas.

3.1.1.1 Ciclo 1

La clase que se eligió del Ciclo 1 para ser observada es «Administración», una de las dos primeras asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan en su carrera. Corresponde al 1er ciclo académico de ocho, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 1). Se eligió la sección "LSC-02 B" con 37 alumnos inscritos, primero porque era el grupo menos numeroso y por ello era más sencillo controlar la observación, segundo porque en el otro grupo, además de los otros 37 alumnos de recién ingreso, había tres más de ciclos posteriores que "debían" la asignatura y cuya interacción, digamos "más experimentada", podía alterar el curso de la observación.

Materia ACP-146 ADMINISTRACIÓN								
Sección	LSC-02 A	Docente			Tipo	ORD	Cupo 40	Inscritos 40
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado		
	07:00-09:00/107			07:00-09:00/107				
Sección	LSC-02 B	Docente			Tipo	ORD	Cupo 40	Inscritos 37
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado		
	11:00-13:00/305			11:00-13:00/305				

De los 37 alumnos inscritos en este grupo, sólo seis tienen computadora en casa pero 31 poseen teléfono inteligente. El 100% de los alumnos cuenta con afiliación a al menos una red social y la mayoría de ellos (80% aproximadamente) refiere invertir la mayor parte de su tiempo libre navegando en ellas. Algunos incluso puntualizan revisar su estado en la red social que usan durante las clases a las que asisten, motivo por el cual a veces no comprenden en qué consiste la lección del día. No obstante a esta observación, los alumnos que practican esta costumbre aseguran aprender lo mismo que si pusieran atención al maestro, pues “sus clases son bien aburridas y de todas formas ni se entiende nada así que mejor aprovechamos el tiempo en algo que sí nos interese” [sic].

En esta clase, la maestra se apoya en el uso de computadora pero no proyecta contenidos a sus alumnos, sino que su uso se limita a consultar el orden de los temas que se exponen de manera "catedrática", es decir, el maestro da su cátedra y los alumnos atienden, pero apenas tres toman apuntes de lo que oyen y cuando se promueve la participación de los alumnos, acaso dos (otros) se animan a intervenir, aunque de forma escueta y hasta cierto punto, soez. La dinámica de clase es el diálogo de la maestra mientras que el resto o asiente con la cabeza, o revisa su teléfono o bosteza o se hurga la nariz o dormita, revisando el maestro el tópico que sigue exponer, preguntando a sus alumnos lo que piensan de ese tema antes de abordarlo y exposición continua del maestro.

Hubo un momento en que la maestra le pidió a uno de sus alumnos explicar la forma de trabajo de un hotel al que acudió para hacer una tarea de investigación. Llama la atención que cuando la maestra hizo la solicitud, varios alumnos empezaron a retozar en sus asientos y a reír con cierto dejo de vergüenza, vergüenza que se acentuó ante la solicitud de que alguien más hablara sobre su experiencia. Dos alumnos comenzaron a hablar, pero sólo quienes se encontraban alrededor de quien hablaba parecían atender el diálogo, mientras el resto del grupo se dispersaba en su atención, revisaba su teléfono o pestañeaba aletargado.

Un poco más tarde, cuando la maestra abordó el tema de departamentalización, se observó que el grupo presta más atención de lo que parece. "A ver, supongan que abren un negocio con las cosas que les gustan", dijo la maestra. "¿Qué venderían?", preguntó y aquellos alumnos que parecían dormidos, aturdieron a la maestra con sus respuestas mientras los demás reían.

—Comida.

—Teléfonos.

—Hamburguesas y hot dogs.

—Bebidas.

—Ropa.

Tras ese breve despertar, continuó la dinámica con la que la maestra comenzó su exposición, preguntando hacia el final de la clase sobre la existencia de dudas sobre lo abordado hasta el momento, a lo que ningún alumno respondió. La maestra encargó una tarea que casi todo el grupo apuntó en sus libretas, se anunció un nuevo tema y la clase continuó.

Con el abordaje de un nuevo tema, descriptor de puestos, la maestra escribió en el pizarrón la ejemplificación del tópico a tratar, lo que ocasionó que al menos cinco de los alumnos que habían permanecido de brazos cruzados reprodujeran en sus libretas lo que la maestra escribía en el pizarrón.

Otro momento de mayor participación de los alumnos ocurrió cuando la maestra explicó las «fuentes de reclutamiento y selección» y preguntó a sus alumnos “¿cómo se les ocurre que podemos informar sobre los puestos que la empresa quiere contratar?”.

—Por radio.

—Televisión.

—Periódicos.

—Bolsa de trabajo.

—Internet.

—Redes sociales.

Dicho esto último, "Redes Sociales", alumnos y maestra desviaron su atención a debatir el resto de la clase sobre la importancia de facebook™ y twitter™ para atraer personas a la empresa, no solamente clientes sino posibles trabajadores.

3.1.1.2 Ciclo 2

La clase que se eligió del Ciclo 2 para ser observada es «Contabilidad Básica y Administrativa», una de las cinco primeras asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan en su carrera. Corresponde al 2do ciclo académico de ocho, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 1). Se eligió la sección "LSC03A" con 23 alumnos inscritos.

Materia	ACP-144 CONTABILIDAD BÁSICA Y ADMINISTRATIVA								
Sección	LSC03A	Docente	[Redacted]			Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 23
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
		09:00-11:00/102		09:00-11:00/102					
Sección	LSC03B	Docente	[Redacted]			Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 35
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
	07:00-09:00/105		07:00-09:00/105						

A esta clase en particular asistieron 15 de los 23 alumnos inscritos. De ellos, 11 manifiestan poseer computadora personal y propia en casa, los 15 tienen teléfono inteligente, todos tienen por lo menos una red social siendo la común facebook™, a la que ingresan diario, incluso durante el desarrollo de una clase, invirtiendo aproximadamente 3 horas diarias de su tiempo allí. La mayoría de los alumnos, con cierta pena, expresan leer sólo lo que tienen que leer, o sea textos que les encargan sus maestros, y su tiempo libre lo ocupan, sobre todo, para ver televisión, descansar, ir al cine y dormir.

Aunque la clase se desarrolla de una forma tradicional (el maestro explica los conceptos, los alumnos demuestran con memoria que se saben los conceptos, el maestro pide a los alumnos pasar al frente a desarrollar ejercicios, los alumnos toman notas en sus libretas...), durante la clase ocurrió algo interesante: dos de los alumnos ocuparon sus teléfonos para fotografiar los ejercicios que sus compañeros desarrollaban en el pizarrón, y al final de clase uno de ellos se acercó al profesor para preguntarle una duda sobre uno de los ejercicios que fotografió. El alumno, mostrándole al maestro el ejercicio capturado en su teléfono, cuestiona:

—¿Cuál es el producto financiero?

—Éste, mira, ahí dice.

—Ajá. Pero ése ¿no es el gasto de venta?

—No, ése es el gasto de operación.

Se buscó la oportunidad de platicar con el alumno en cuestión, preguntándole por qué había hecho lo que hizo.

—Es más fácil. Escribir en mi libreta el ejercicio es bien tardado y con la foto es de volada (sic).

—Pero, ¿no se te complica luego estudiar o repasar los ejercicios con las fotos en lugar de tenerlos en tu libreta?

El alumno sonrío con cierto dejo de vergüenza.

—No las guardo. Las borro pa' que no se llene mi memoria (sic).

—Pero la foto ¿cumple su objetivo?, es decir, ¿comprendes la lección?

—Sí, bueno, casi siempre, a veces no me acuerdo cómo era pero igual en los exámenes no nos dejan sacar apuntes (sic).

3.1.2 Cohorte 2012

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Sistemas Comerciales hay 66 alumnos inscritos (29 mujeres y 37 hombres). 63 provienen de bachilleratos públicos, siendo 55 originarios de escuelas cozumelneas.

3.1.2.1 Ciclo 3

La clase que se eligió para ser observada es «Desarrollo Económico Regional», una de las 10 asignaturas de concentración profesional que el alumno debe de cubrir para el 3er ciclo académico de ocho de su carrera, de acuerdo con el mapa curricular (Anexo 1). Siguiendo los criterios establecidos en la metodología diseñada en esta tesis, de esta asignatura se eligió observar la sección "LSC-12 B" con 15 alumnos inscritos; lo primero a notar es la ausencia de 16 de los alumnos pertenecientes a esta cohorte, pero vale recordar que: dado que el sistema que se sigue en los programas educativos es un sistema de créditos, el alumno cuenta con la flexibilidad de elegir qué asignaturas cursar a partir del segundo ciclo. Por ello, a partir de ese momento, los alumnos que integren una clase, no necesariamente pertenecerán al ciclo académico al que ésta corresponda.

Materia ACP-147 DESARROLLO ECONÓMICO REGIONAL								
Sección	LSC-12 A	Docente			Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 35
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado		
	11:00-13:00/104		11:00-13:00/104					
Sección	LSC-12 B	Docente			Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 15
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado		
		07:00-09:00/303			07:00-09:00/303			

A esta clase asistieron 8 de los 15 alumnos inscritos. De ellos, 7 manifiestan poseer computadora personal y propia en casa, los 8 tienen teléfono inteligente, todos tienen por lo menos una red social siendo la común facebook™, a la que ingresan diario, incluso durante el desarrollo de una clase, invirtiendo aproximadamente 3 horas diarias de su tiempo allí. Todos los alumnos dicen leer sólo aquellos textos que les piden en la escuela y su tiempo libre lo ocupan, sobre todo, para ver televisión, descansar, ir al cine y reunirse con amigos.

Clase impartida con PowerPoint™ mientras los alumnos toman notas de manera tradicional, es decir, escribiendo en un sustrato convencional con pluma o lápiz.

Entre su discurso el maestro pregunta a sus alumnos recordar qué es la sustentabilidad y los alumnos reaccionan de distinta forma. Unos miran hacia arriba, otros se ríen nerviosos, otro dice “estoy buscando las palabras” y ninguno sabe responder. El maestro les recuerda y mantiene su discurso, apoyado por diapositivas, permitiendo tiempo para que los alumnos continúen tomando notas, lo que significa transcribir los textos presentados mediante el dispositivo.

Si una diapositiva tiene mucho texto o imágenes adicionales a éste, los alumnos no transcriben lo que se presenta sino prestan atención a lo que dice el maestro, siendo pocos ($\pm 30\%$) los alumnos que intentan resumir lo visto en la diapositiva.

Avanzado $\frac{1}{4}$ de la clase el maestro pregunta:

—¿Entonces qué debemos tomar en cuenta para todo esto?” (sic), y los alumnos, en orden y leyendo lo que dice la presentación, responden:

—El medio ambiente.

—La economía.

—La cultura.

—La sociedad... y el maestro retoma el discurso y después pregunta:

—¿Cuál es el meollo del problema?” (sic).

—Que la economía está estancada.

El maestro retoma su discurso repitiendo “que hay un estancamiento en la economía” y continúa su exposición. Luego, intentando la interacción de sus alumnos, sigue: “¿Un factor heterogéneo ambiental, qué se les ocurre?”, pero los alumnos no reaccionan (no hay algo al respecto en la diapositiva que el maestro dejó proyectada en la pared). “A ver, en Cozumel, qué tenemos en Cozumel”, y el mutismo de los alumnos se extiende, a lo que el maestro responde: “pues tenemos una gran diversidad de plantas autóctonas, qué más...”

—Arrecifes, dice dudoso un alumno. Al ver la expresión de aprobación del maestro, otros continúan.

—Pescados.

—Animales.

El maestro menciona un ejemplo de Sonora y continúa con su discurso. “¿Sí?, entonces es importante, los cuatro aspectos del desarrollo sustentable. ¿Cuáles son?” (sic). Y, con la proyección presente, los alumnos responden.

A los 49 minutos de clase el maestro hace una pausa para preguntar si hay dudas hasta el momento y todos los alumnos niegan con la cabeza, a lo que el maestro continúa. Al momento, la lámpara del proyector

empieza a parpadear, a lo que el maestro da “5 minutitos en lo que se arregla el proyector” (sic) y los alumnos, entusiasmados, salen del salón. Cuando regresan, luego de que el maestro sale a llamarlos, los alumnos hacen bromas de que sí se corrigió el funcionamiento del proyector. “¿Sí se arregló?” (Sí) “Chin”, y varios ríen. El maestro retoma su discurso.

“Aistán cinco factores que resumen la metodología” (sic). El maestro las recita y las explica, pregunta si hay dudas y otorga tiempo para que los alumnos terminen de copiar lo que se apunta en la diapositiva.

En un cambio repentino de estrategia de enseñanza, el maestro pide a un alumno leer el texto de la diapositiva. Explica brevemente lo que el alumno leyó y pide a los alumnos explicar lo que entendieron, a lo que los alumnos responden mencionando fragmentos de lo leído. Una vez concluida la participación de los alumnos, el maestro retoma su estilo discursivo.

Figura 10: diapositiva curso «Desarrollo Económico Regional»

1. El contexto del desarrollo local: los procesos de cambio

- Nos encontramos ante procesos de cambio sociales, pero la cuestión es diagnosticar la naturaleza del cambio social que afrontamos.**
- Es preciso hacer una valoración realista:**
 - ¿Estamos ante un cambio continuista que el sistema social puede asumir con ligeras adaptaciones?, O**
 - ¿Estamos ante un cambio revolucionario que exige profundas modificaciones de las estructuras sociales?**
- ¿Qué consecuencias tiene para una propuesta de desarrollo humano local?**

La clase termina a los 84 minutos de la hora de inicio y el maestro aprovecha para preguntar a sus alumnos qué piensan que se puede aplicar de una serie de pláticas que se presentaron en la universidad en un evento de mercadotecnia al tema de su clase (desarrollo local), participando los alumnos de una forma ya más entusiasta, o menos laxa.

La clase se desarrolla en una generalidad de discurso por parte del docente, haciendo pausas esporádicas para preguntar a los alumnos algo relacionado al tema. La participación de estos es escasa, casi siempre «obligada» por la insistencia del maestro quien por lo general termina explicando lo que preguntó. Adicionalmente, el maestro les pide a los alumnos no escribir lo que presenta en las diapositivas sino usar otro

tipo de estrategias como mapas mentales o listado de conceptos. Los alumnos siguen intentando abarcar lo más posible con sus notas.

Además, mientras la clase ocurre, hay momentos en los que uno u otro alumno se distraen, ya sea platicando algo personal entre ellos, revisando su teléfono celular, escribiendo en él, mirándose las uñas, compartiendo miradas cómplices.

3.1.2.2 Ciclo 4

En un principio, la clase que se eligió del Ciclo 4 para ser observada fue «Recursos Humanos», una de las 15 primeras asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan en su carrera. Sin embargo, el maestro a cargo de dicha materia nos negó la oportunidad de observar su clase, debiendo entonces elegir un grupo diferente. El reemplazo fue la clase «Conducta del Consumidor», también corresponde al 4to ciclo académico de ocho, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 1). Se eligió la sección "LSC09" con 39 alumnos inscritos.

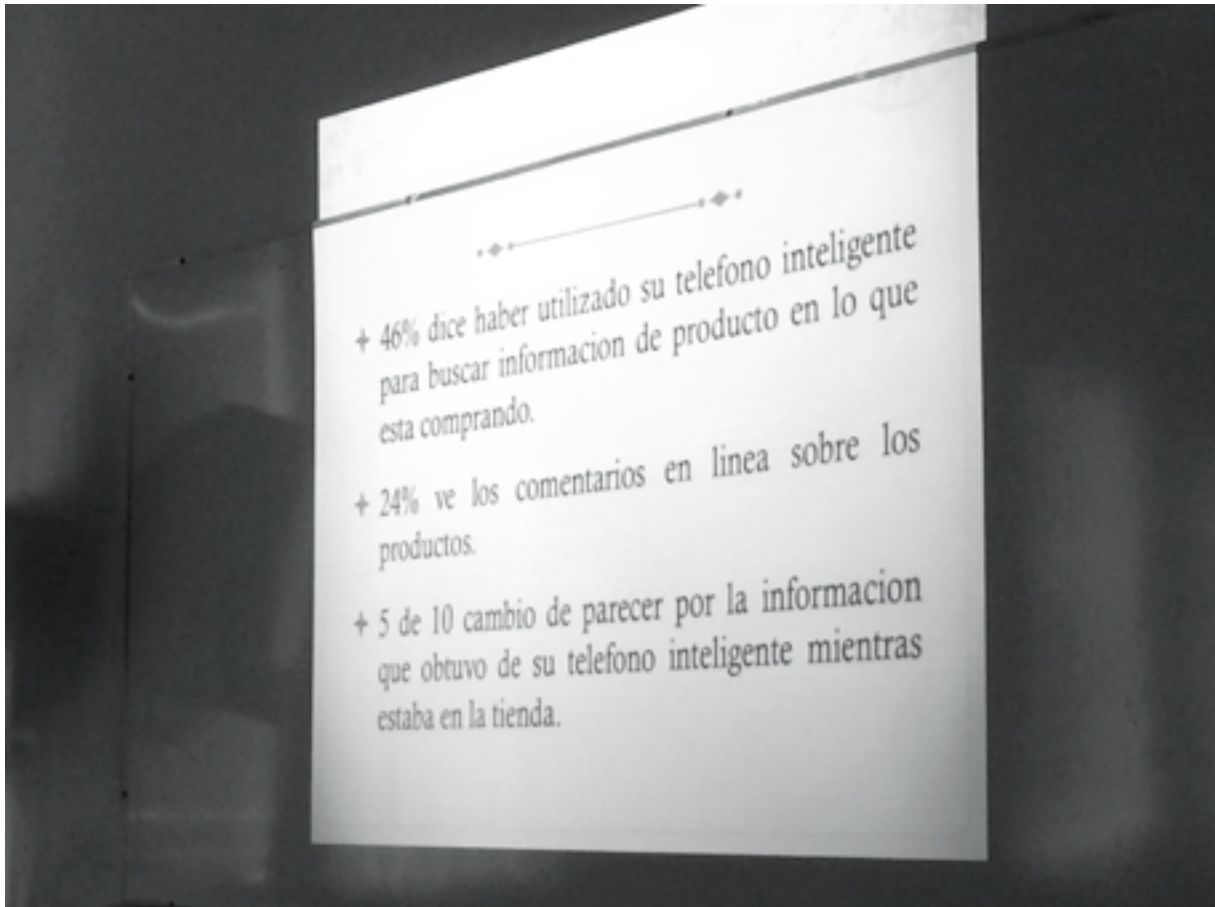
Materia ACPSC-129 CONDUCTA DEL CONSUMIDOR									
Sección	LSC09	Docente	[Redacted]			Tipo	ORD	Cupo 39	Inscritos 39
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
		11:00-11:00/107		11:00-11:00/107					

A la clase asistieron 31 de los 39 alumnos inscritos. De estos, 27 dicen tener computadora propia personal en casa y los 31 dicen poseer teléfono inteligente. También, todos están afiliados al menos a una red social, siendo facebook™ la que todos usan. A ésta le sigue twitter™ y en menor medida otras más. En promedio, los alumnos pasan entre 2 y 4 horas diarias en internet, la mayor parte interactuando en sus redes sociales y la menor leyendo para la escuela; finalmente, dicen ocupar su tiempo libre en descansar, ver televisión e ir al cine o reunirse con los amigos. Sólo tres alumnos dijeron o hacer deporte o leer un texto por placer.

La clase es apoyada por el uso de tecnología PowerPoint®, utilizando un cañón provisto por la escuela y una computadora personal portátil propia. La maestra expone su tema, «Proceso de decisión de compra», proyectando contenidos hacia el frente del salón de clases y explica los conceptos siguiendo un estilo erudito, en el que ella lee un concepto, lo explica, lo ejemplifica interactuando con sus alumnos y continúa. Los alumnos atienden con interés las explicaciones de la maestra, algunos reproducen los contenidos de las diapositivas en sus libretas¹³ y pocos se distraen, tal vez porque la maestra es dinámica y utiliza mucho las bromas y los ejemplos en que los alumnos se puedan involucrar para mantenerlos atentos y despiertos. De hecho, si algún alumno se distrae y hace un ruido ajeno al que pudiera ser ocasionado por la interacción con la maestra, otro hace "shhh!" para que calle.

¹³ Al inicio de su exposición, la maestra notó que algunos de sus alumnos empezaban a tomar apuntes, a lo que les recordó que las presentaciones serían subidas a la nube para su libre acceso.

Figura 11: diapositiva curso «Conducta del Consumidor»



“De cinco a diez cambió de parecer por la información que obtuvo de su teléfono inteligente mientras estaba en la tienda” (sic), lee la maestra, concluyendo la explicación del dato con un “miren, ahí está”, diciendo categóricamente al tiempo que señala la diapositiva.

En su discurso, la maestra se desenvuelve con soltura y confianza y sólo hasta concluir su exposición pregunta a sus alumnos si tienen alguna duda sobre el tema expuesto. Como respuesta a unas cuantas cabezas que negaron, la maestra anuncia la proyección de un video en relación al tema y los alumnos se acomodan para verlo cual si estuvieran en un lugar más cómodo que la banca en la que han estado sentados. Inicia la proyección (con equipo de sonido de la maestra) y la mayoría de los

alumnos atienden el video con interés (unos cuantos dormitan o se distraen entre ellos), aunque en un momento el audio distorsiona y es difícil comprender el diálogo. Sólo se inclinan hacia delante cuando el audio no es legible del todo, y mientras los alumnos atienden la proyección del video la maestra ocupa otra computadora personal portátil propia.

La atención de los alumnos va mermando poco a poco, amenazando revertir el número de interesados al principio con quienes estaban desinteresados desde que el video comenzó. Aumenta la frecuencia de alumnos saliendo del salón para volver al poco tiempo, comienzan los bostezos, los juegos en silencio, las charlas quedas, los estirones, los cabeceos, las consultas de los teléfonos inteligentes. El número de estudiantes distraídos sería mayor, sin embargo al saberse observados modifican su conducta y, cuando notan que fueron vistos, enseguida vuelven a mirar el video, intentando conseguir interés. No obstante, el aburrimiento va ganando más adeptos conforme pasa el tiempo, aminorado un poco hacia el final de la clase, cuando la maestra consultó el tiempo que le quedaba a la proyección y, quienes notaron que faltaban poco más de cinco minutos para su fin, recobraron interés en el video deshaciéndose de su desinterés. Termina el video, la maestra da las gracias y la clase concluye.

Figura 12: alumna revisando teléfono durante clase



3.1.3 Cohorte 2011

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Sistemas Comerciales hay 42 alumnos inscritos (20 mujeres y 22 hombres). 40 provienen de bachilleratos públicos, siendo 36 originarios de escuelas cozumeleñas.

3.1.3.1 Ciclo 5

La clase que se eligió observar de este ciclo es «Investigación de Mercados I», una de las 25 asignaturas de concentración profesional de orientación "profesionalizante" que contiene la licenciatura. La materia corresponde al 5to ciclo académico de ocho de la carrera, de acuerdo con el mapa curricular de la misma (Anexo 1). A diferencia de las asignaturas

observadas antes, ésta sólo contó con una sección, por lo que fue más sencillo observar los criterios metodológicos diseñados para el propósito. Idealmente debían de haber habido 42 alumnos inscritos en esta asignatura, sin embargo aquí se empiezan a conjugar dos factores determinantes para que los alumnos puedan cursar su carrera de forma regular: cada vez son más los alumnos en necesidad de iniciar sus actividad laboral, lo que incrementa el número de alumnos que se atrasan en el avance regular de sus estudios.

Materia ACPSC-130 INVESTIGACIÓN DE MERCADOS I									
Sección	LSC-20	Docente				Tipo	ORD	Cupo 30	Inscritos 24
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
			18:00-20:00/103		18:00-20:00/103				

A la clase asistieron 18 de los 24 alumnos inscritos al curso, de los cuales 15 dicen tener computadora propia personal en casa; los 17 alumnos tienen teléfono inteligente y todos están afiliados cuando menos a una red social, siendo facebook® la que todos tienen. En promedio, 80% de los alumnos dicen invertir alrededor de 2 horas diarias en internet para consultar sus redes y una ½ hora para leer los textos que les mandan en la escuela. Finalmente, además de los estudios y el trabajo, la mayoría de los alumnos dicen ocupar su tiempo libre en descansar, ver televisión, ir al cine y a la playa.

Clase impartida con PowerPoint™ mientras los alumnos toman notas de manera tradicional, es decir, escribiendo en un sustrato convencional con pluma o lápiz.

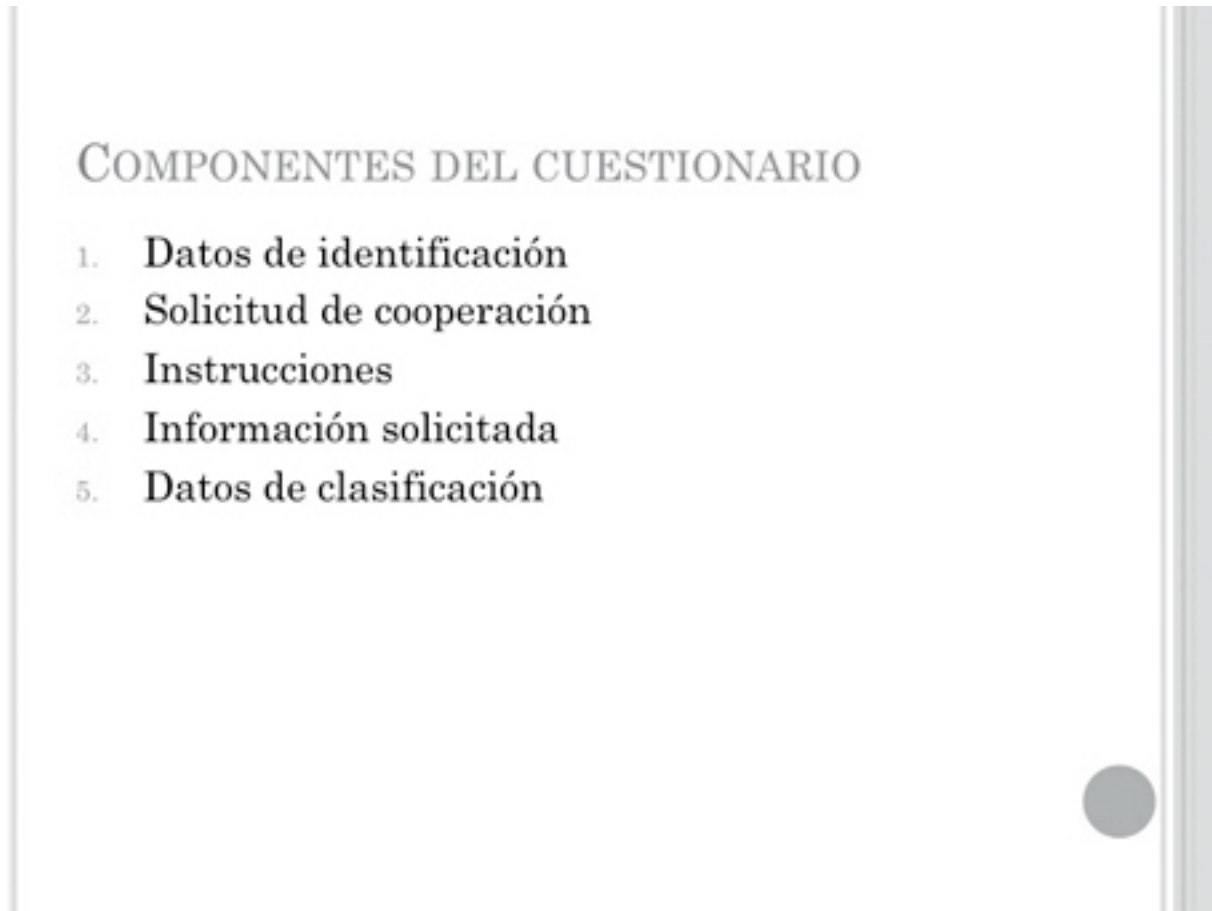
La clase cuenta con una interacción dinámica, donde la maestra repasa temas anteriores antes de iniciar su exposición y los alumnos aprovechan la oportunidad para aclarar dudas presentes.

Antes de presentar su diapositiva, la maestra cuestiona a los alumnos sobre lo que es determinado tema. Así, antes de presentarles lo que es un «cuestionario», la maestra les pregunta a los alumnos lo que piensan que es; los alumnos opinan y tras dos o tres intervenciones, la maestra avanza su presentación y expone lo que lleva preparado sobre el tema.

Por el contrario, si la maestra considera que el tema a presentar es desconocido por los alumnos y por ello no vale la pena preguntarles lo que piensan, presenta la diapositiva y ofrece su discurso. Los alumnos atienden y toman notas, interviniendo con ejemplos que demuestren la comprensión del tema expuesto.

Otra forma que utiliza la maestra para interactuar con los alumnos a través del PowerPoint™, es presentar la diapositiva comentando su contenido —“éestas son las cosas que debe contener un cuestionario, no necesariamente todas, orita vamos a verlo” (sic)—, interactuando con ellos sobre lo que infieren que es cada uno de los elementos a observar del tema.

Figura 13: diapositiva curso «Investigación de Mercados I»



Cada vez que la maestra muestra una diapositiva con un párrafo de texto, pide a algún alumno que la lea. Sin embargo, ciertas diapositivas tienen tanto texto que el tamaño de la letra disminuye y hay alumnos incapaces de alcanzar a leer. En estos casos la maestra lee y/o explica los conceptos contenidos en la lámina.

Mientras la maestra expone y una vez que los alumnos van terminando de tomar sus notas, atienden a la proyección del tema mientras oyen lo que la maestra instruye, asintiendo entusiasmados con la cabeza cada vez que parecen comprender la lección. De acuerdo con los alumnos, “las presentaciones de la maestra son muy chidas” (sic) y “tienen todo lo que se requiere para comprender el tema”.

3.1.3.2 Ciclo 6

La clase que se eligió del Ciclo 6 para ser observada es «Comercio internacional II», una de las 23 asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan en su carrera. Corresponde al 6to ciclo académico de ocho, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 1). Se eligió la sección " LSC13" con 25 alumnos inscritos.

Materia ACP-114 COMERCIO INTERNACIONAL II									
Sección	LSC13	Docente				Tipo	ORD	Cupo 30	Inscritos 25
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
	16:00-18:00/107			16:00-18:00/107					

De los 25 alumnos inscritos a esta asignatura, asistieron a la clase 20. De ellos, 12 tienen computadora propia personal en casa y todos tienen teléfono inteligente, lo mismo que afiliación vigente a por lo mismo una red social, siendo facebook™ la constante y twitter™ la que sigue en número de afiliaciones con 13. La mayoría de los alumnos dice leer tan sólo aquellos textos que les piden leer en la escuela y otros tres mencionan leer, además, textos con motivo recreativo. El tiempo promedio que invierten estos alumnos en las redes sociales es de 3½ horas, y además de esto ocupan su tiempo libre en descansar, ver televisión o reunirse con amigos.

En esta cohorte ya se observa una mayor cercanía de los alumnos con los dispositivos de comunicación informatizada. En la clase la maestra se apoya con el uso de tecnología PowerPoint™, mientras que la mayoría de los alumnos toman notas de manera tradicional y sólo tres se apoyan o con su computadora portátil personal (2) o con su tableta.

La clase se distribuye hacia la parte posterior del aula, hacia la pared sobre la que la maestra proyectará los contenidos de su presentación. La maestra introduce el tema explicando cuáles son los tópicos que van a

tratarse durante la clase y los alumnos van acomodándose para observar las diapositivas. La maestra inicia su locución y el grupo atiende las explicaciones dadas, leyendo la información que se presenta en la diapositiva, tomando alguna nota sobre lo que ahonda la maestra al tópic o transcribiendo en sus libretas lo que dice la diapositiva; los alumnos conservan el orden del grupo, atendiendo sin hablar y sin ver de frente a la maestra sino oyéndola a sus espaldas, interactuando esporádicamente entre ellos.

Figura 14: diapositiva curso «Comercio internacional II»



Eventualmente algún alumno interrumpe la exposición de la maestra (en toda la clase sólo hubo cinco interacciones de este tipo y siempre de los mismos dos alumnos) con algún cuestionamiento sobre lo explicado y la

maestra responde a ese alumno, dirigiéndose a él y no al resto del grupo que, tal vez debido a lo anterior, aprovecha para interactuar entre ellos. Una vez respondido, la maestra solicita reanudar la atención y continúa su locución.

Un momento interesante durante la clase ocurrió cuando en una de las diapositivas presentadas había un texto oscuro sobre alguna figura también oscura, dificultando por ello la legibilidad de su lectura. Una vez que la maestra concluyó su explicación un alumno preguntó “¿qué dice ahí?”, y tras la dificultad de la maestra de leer lo que decía ahí profundizó sobre los tópicos expuestos, calculando que la pregunta del alumno iba más allá de sólo saber lo que decía el texto.

Al terminar su exposición, la maestra pregunta a sus alumnos si tienen alguna duda sobre lo visto, a lo que algunos dicen “no” y el resto calla. “¿Seguros?”, insiste la maestra, pero nadie parece tener alguna duda y la clase se da por concluida.

3.1.4 Cohorte 2010

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Sistemas Comerciales hay 29 alumnos inscritos (12 mujeres y 17 hombres). 28 provienen de bachilleratos públicos, siendo 24 originarios de escuelas cozumeleñas.

3.1.4.1 Ciclo 7

La clase que se eligió observar de este ciclo fue «Planeación Estratégica», una de las 25 asignaturas de concentración profesional de orientación "profesionalizante" que contiene la licenciatura, sin embargo se tuvo que rechazar la observación, dado que el grupo a observar resultó ser un grupo especial para atender a alumnos de intercambio y, dado que el ciclo académico estaba cerca de su conclusión, coincidió que el resto de los grupos de ese ciclo estaban en proceso de revisión de proyectos

finales, por lo que las clases se habían suspendido desde hacía unos días y el tiempo de las clases se invertía en la revisión de los trabajos finales de los alumnos.

Materia ACP9C-110 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA									
Sección	LTI-LSC-21	Docente				Tipo	ORD	Cupo 25	Inscritos 24
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
	20:00-22:00/106			20:00-22:00/106					
Sección	LTI-LSC-21B	Docente				Tipo	ORD	Cupo 15	Inscritos 15
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
	20:00-22:00/103	20:00-22:00/103							

3.1.4.2 Ciclo 8

La clase que se eligió del Ciclo 8 para ser observada es «Optativa II de Mercadotecnia», una de las 35 asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan en su carrera. Corresponde al 8vo y último ciclo académico, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 1). Se eligió la sección "LSC24" con 17 alumnos inscritos.

Materia ACP9C-141 OPTATIVA II DE MERCADOTECNIA									
Sección	LSC24	Docente				Tipo	ORD	Cupo 30	Inscritos 17
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
		18:00-20:00/104		18:00-20:00/104					

De los 13 alumnos que asistieron a la clase, 6 trabajan además de estudiar, 10 tienen computadora personal propia; 15 tienen teléfono inteligente y todos están afiliados al menos a una red social, siendo facebook® la constante, seguido por twitter® e instagram®; indistintamente, otros 6 alumnos tienen otra red social y, como "dato curioso", uno de ellos está inscrito a diez redes sociales diferentes. En promedio ocupan tres horas diarias de su tiempo para navegar en internet, y el 20% más o menos dicen consultar su red social incluso

durante clase algunas veces. El 90% dice leer los textos que le piden en la escuela y un 20% dice leer literatura de otro tipo, adicionalmente a los textos escolares, para lo cual dicen invertir de 1 a 2 horas diarias. Finalmente, su tiempo libre lo usan para ir al cine, a la playa o descansar.

Clase asistida por tecnología PowerPoint™, presentaciones proyectadas desde la computadora personal portátil de la maestra, a través de un cañón proveído por la universidad.

La clase inicia con una dinámica en la que los alumnos leen y explican una serie de conceptos que la maestra les indicó previamente, recibiendo retroalimentación tanto por parte de los propios alumnos como por parte de la maestra. Tras la exposición de cada tópico el grupo entra a un diálogo y/o debate de no más de tres intervenciones y luego de éstas pasan al siguiente concepto, así sucesivamente hasta que inicia la proyección del tema del día.

Cuando la exposición del tema inicia, la maestra empieza diciendo los temas que se van a tratar; algunos alumnos comienzan a escribir en sus libretas y la maestra, al notarlo, enseguida dice: “¿van a anotar?”, a lo que la respuesta de los alumnos que habían empezado a escribir fue negar con la cabeza, dejar la pluma sobre la libreta y atender a la maestra, a lo que la maestra dijo “gracias” y continuó¹⁴.

¹⁴ Por acuerdo previo, los alumnos no debían distraerse transcribiendo el texto de las presentaciones sino prestar atención a la exposición de la maestra, quien les enviaría a sus alumnos las presentaciones posteriormente.

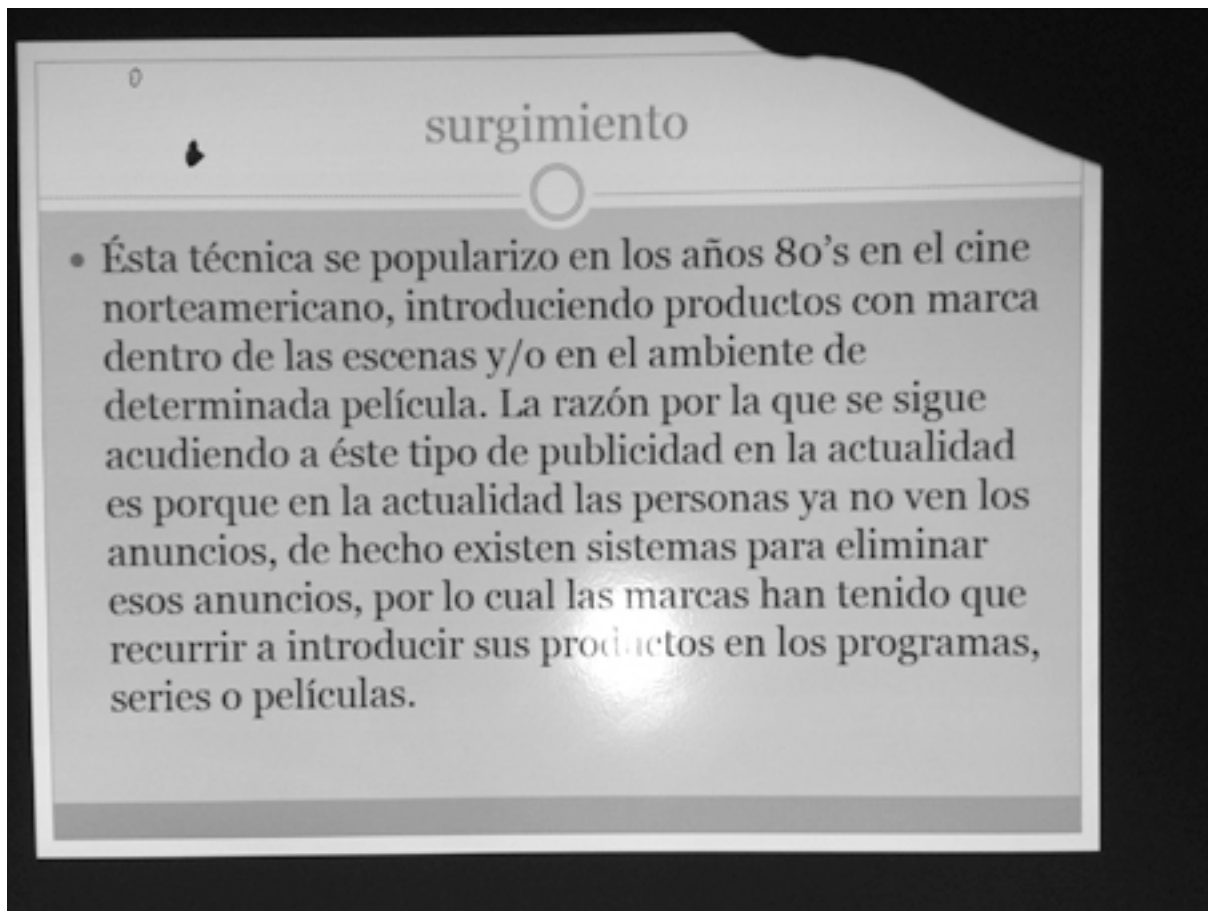
La clase continúa su desarrollo de una forma típica: discurso erudito de la maestra, ejemplos dinámicos y motivación a los alumnos a opinar y hacer recuento de lo que han aprendido hasta el momento.

Cuando se proyecta un texto, la maestra le pide a algún alumno leerlo y explicar lo que leyó, interactuando con los alumnos luego para identificar ejemplos conocidos. Mientras la maestra imparte cátedra, algunos alumnos la atienden, otros interactúan comentando más ejemplos, otros transcriben el texto de la diapositiva en sus libretas.

—Quién sigue, Óscar, lee por favor.

—“Esta técnica se popularizó en los años ochenta, en el cine norteamericano...” [...] “La razón por la que se sigue acudiendo a este tipo de publicidad en la actualidad, es porque las personas ya no ven los anuncios. De hecho, existen sistemas...”

Figura 15: diapositiva curso «Optativa II de Mercadotecnia»



3.2 Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos

De acuerdo con los datos suministrados por el Departamento de Apoyo Escolar de la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, al 9 de diciembre de 2013 hay 182 alumnos inscritos (99 mujeres y 83 hombres) y en calidad de "activos" en el programa educativo Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos, distribuidos en cuatro cohortes generacionales: 2010 (Ciclos 7 y 8), 2011 (Ciclos 5 y 6), 2012 (Ciclos 3 y 4) y 2013 (Ciclos 1 y 2). La gran mayoría de los alumnos provienen de bachilleratos públicos (96%) y, de los 175 alumnos provenientes de este tipo de bachillerato, 148 terminaron su preparatoria en Cozumel. El promedio general de estos 182 alumnos arroja una media

de 8.16, siendo los promedios más altos los de los alumnos egresados del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) plantel Cozumel (8.98) y los más bajos los de los alumnos provenientes del Colegio de Bachilleres (COBACH) Cozumel (7.57), estando el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) más cercano a éste último con un promedio de egreso de 7.81, mientras que el promedio general de los alumnos que concluyeron sus estudios preparatorios en escuela privada es de 7.62.

3.2.1 Cohorte 2013

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos hay 68 alumnos inscritos (38 mujeres y 30 hombres). 67 provienen de bachilleratos públicos, siendo 58 originarios de escuelas cozumeleñas.

3.2.1.1 Ciclo 1

La clase que se eligió para ser observada es «Geografía y Patrimonio de México», una de las dos primeras asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan en su carrera. Corresponde al 1er ciclo académico de siete, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 2). Se eligió la sección "LGST-02-A" con 34 alumnos inscritos, primero porque era el grupo menos numeroso y por ello era más sencillo controlar la observación, segundo porque en el otro grupo, además de los otros 36 alumnos de recién ingreso, había dos más de ciclos posteriores que "debían" la asignatura y cuya interacción, digamos "más experimentada", podía alterar el curso de la observación.

Materia ACPGT-III GEOGRAFÍA Y PATRIMONIO DE MÉXICO								
Sección	LGST-02 A	Docente			Tipo	ORD	Cupo 40	Inscritos 34
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes		Sábado	
		07:00-09:00/305			07:00-09:00/105			
Sección	LGST-02 B	Docente			Tipo	ORD	Cupo 40	Inscritos 36
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes		Sábado	
		07:00-09:00/306			07:00-09:00/106			

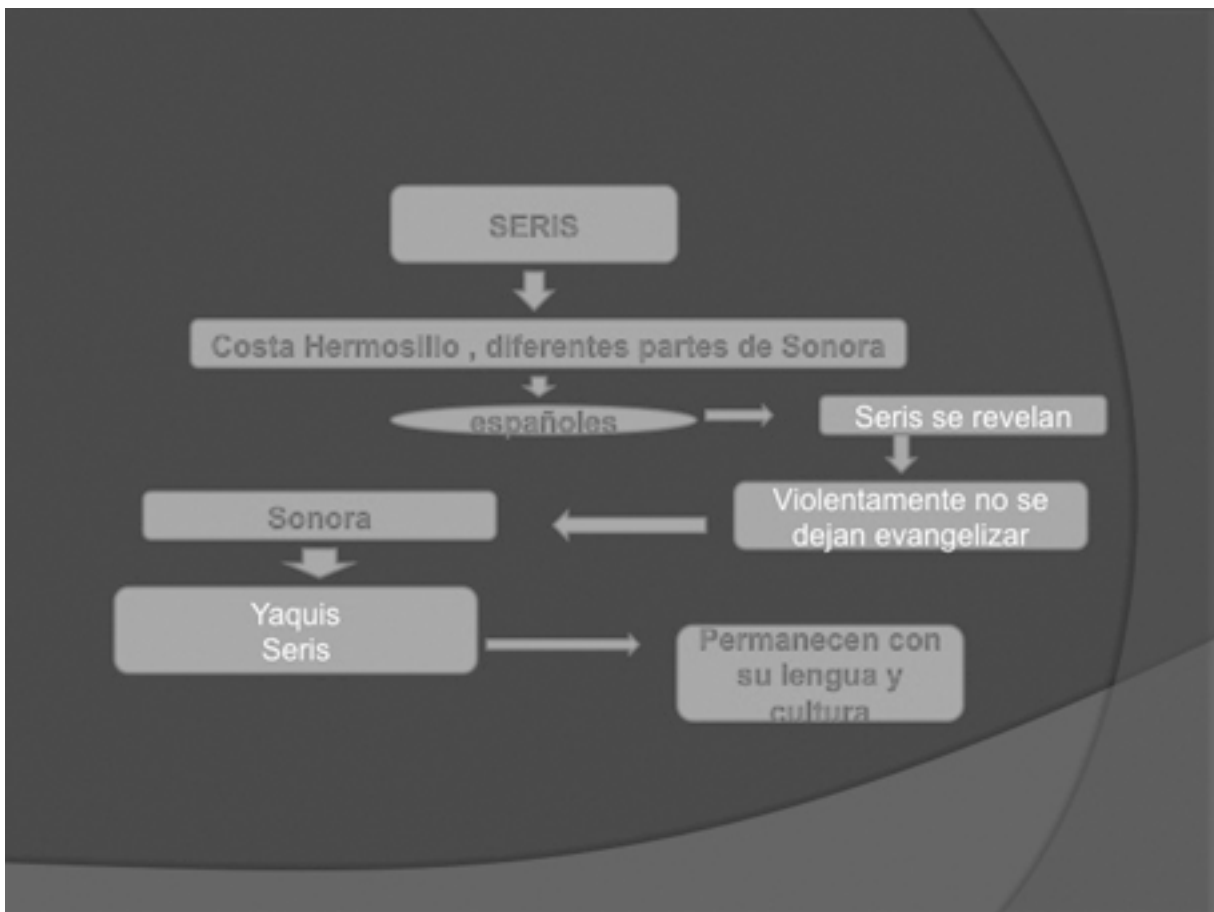
A esta clase asistieron 30 de los 34 alumnos inscritos a la sección. De esos 30, 9 dijeron tener computadora propia en casa, los 30 teléfono inteligente y todos aseguran estar inscritos en al menos una red social, siendo facebook™ la que todos tienen y en la que, en promedio, dicen invertir entre dos y tres horas diarias navegando en ellas. De los 30, ninguno lee textos diferentes a los que deben leer para sus clases, y en los textos escolares invierten en promedio ½ hora diaria. Finalmente, las actividades sociales que practican casi todos son: salir con los amigos, ir al cine e ir a la playa los fines de semana.

Los alumnos cursando esta asignatura se presentan a la clase con una actitud indiferente a la formación profesional; asisten, pero tardan una cantidad considerable de tiempo para atender las instrucciones del profesor. Sobre sus habilidades lingüísticas, en general presentan dificultad para leer de forma fluida, especialmente cuando aparecen palabras hasta el momento desconocidas para ellos.

En esta clase el maestro introduce el tema de forma tradicional «etnias» antes de recurrir al uso de computadora para apoyar su exposición. Cuando inicia su presentación en PowerPoint™, el maestro advierte que las diapositivas son extensas y solicita a sus alumnos no «perder» tiempo copiando lo que viene en ellas, que mejor pongan atención, que la presentación se las enviará después y que prefiere que pongan atención.

En cada diapositiva, el maestro solicita a algún alumno leer y una vez leído el texto, el maestro ahonda sobre lo expuesto. Cuando la lectura debe traducir la interpretación de un diagrama, el alumno lo lee como si fuesen párrafos independientes y después el maestro traduce el cuadro en un texto continuo donde los alumnos obtienen una idea más clara sobre cómo leer un diagrama.

Figura 16: diapositiva #1 curso «Geografía y Patrimonio de México»



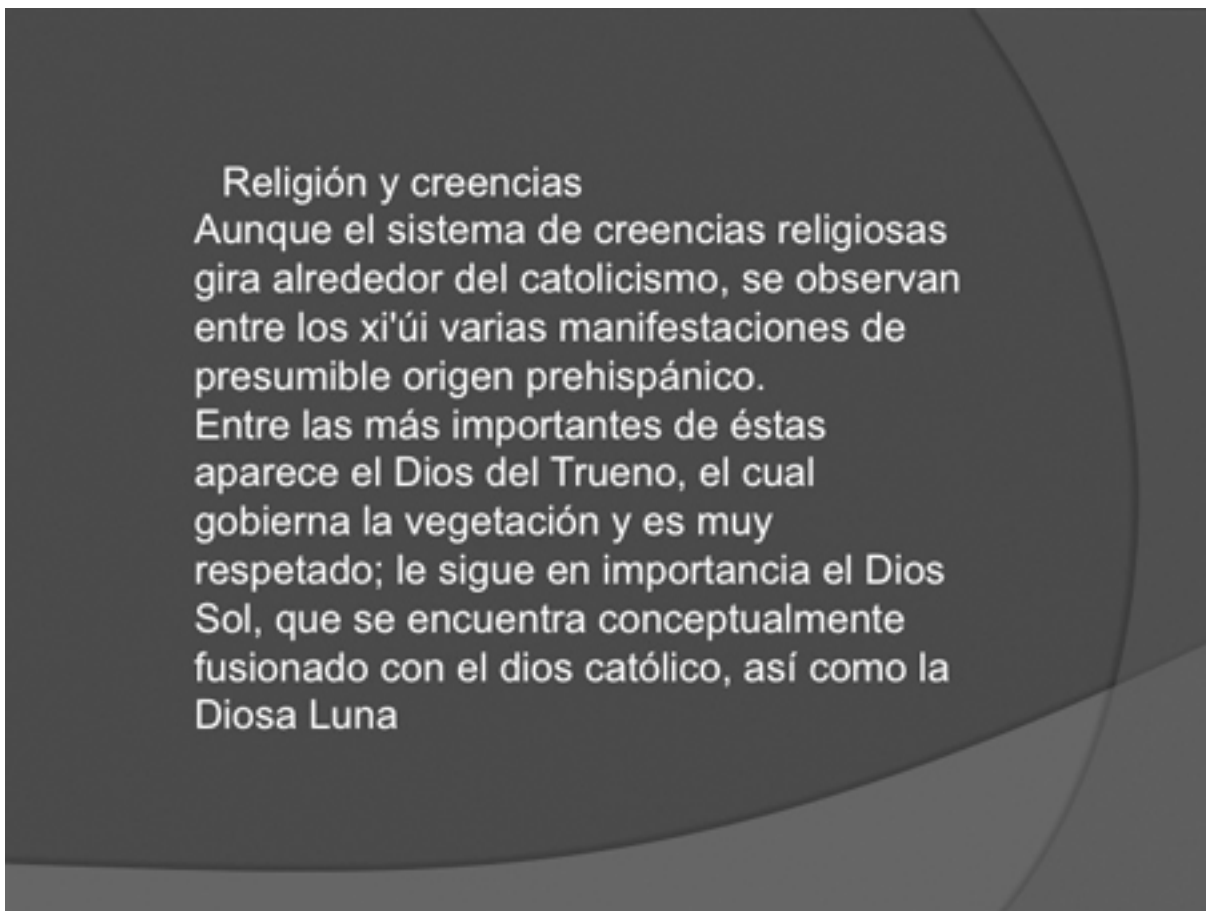
Durante la exposición de su clase, el maestro hace pausas para recordar algunas de las cosas vistas antes, preguntando a los alumnos sobre determinado tópico. Cuando un alumno acierta, el maestro muestra entusiasmo y da las gracias a quien acertó en la respuesta. No obstante, los alumnos no demuestran interés en participar. Hay incluso los que

esquivan la mirada del maestro cuando éste recorre los rostros en busca de a quién preguntar. Incluso hubo un alumno quien durante toda la clase estuvo con la mirada fija en su computadora, mano derecha sobre el ratón, y pareció no haberse movido sino hasta que el maestro dio por concluida la clase.

Hubo un momento en el que, durante su discurso, el maestro utilizó la palabra «sincretismo» para referirse a “la unión de dos culturas que formaron una etnia” (sic), pero ningún alumno presentó dudas de su significado. Cuando se les cuestionó sobre si sabían qué quiere decir la palabra, ninguno supo la respuesta.

En otro momento se les preguntó qué dioses dominaban determinada etnia y a pesar de estar indicados en la diapositiva proyectada, no hubo un alumno capaz de reconocerlos.

Figura 17: diapositiva #2 curso «Geografía y Patrimonio de México»



3.2.1.2 Ciclo 2

Inicialmente, la clase que se eligió para ser observada fue «Modelos de Análisis Matemático para el Turismo» en su sección "LGT02A" con 19 alumnos inscritos, sin embargo se trataba de una clase en la que el maestro no ocupaba dispositivos de comunicación informatizada para apoyar su cátedra ni hubo otro tipo de interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada. Por ese motivo se eligió en vez «Gestión de la Recepción y Reserva del Hotel», una de las cinco primeras asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan en su carrera. Corresponde al 2do ciclo académico de siete, de

acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 2). Se eligió la sección "LGST07A" con 31 alumnos inscritos.

Materia ACPGT-110 GESTIÓN DE LA RECEPCIÓN Y RESERVA DEL HOTEL									
Sección	LGST07A	Docente				Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 31
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
		11:00-13:00/303			11:00-13:00/303				
Sección	LGST07B	Docente				Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 35
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
			09:00-11:00/106	09:00-11:00/106					

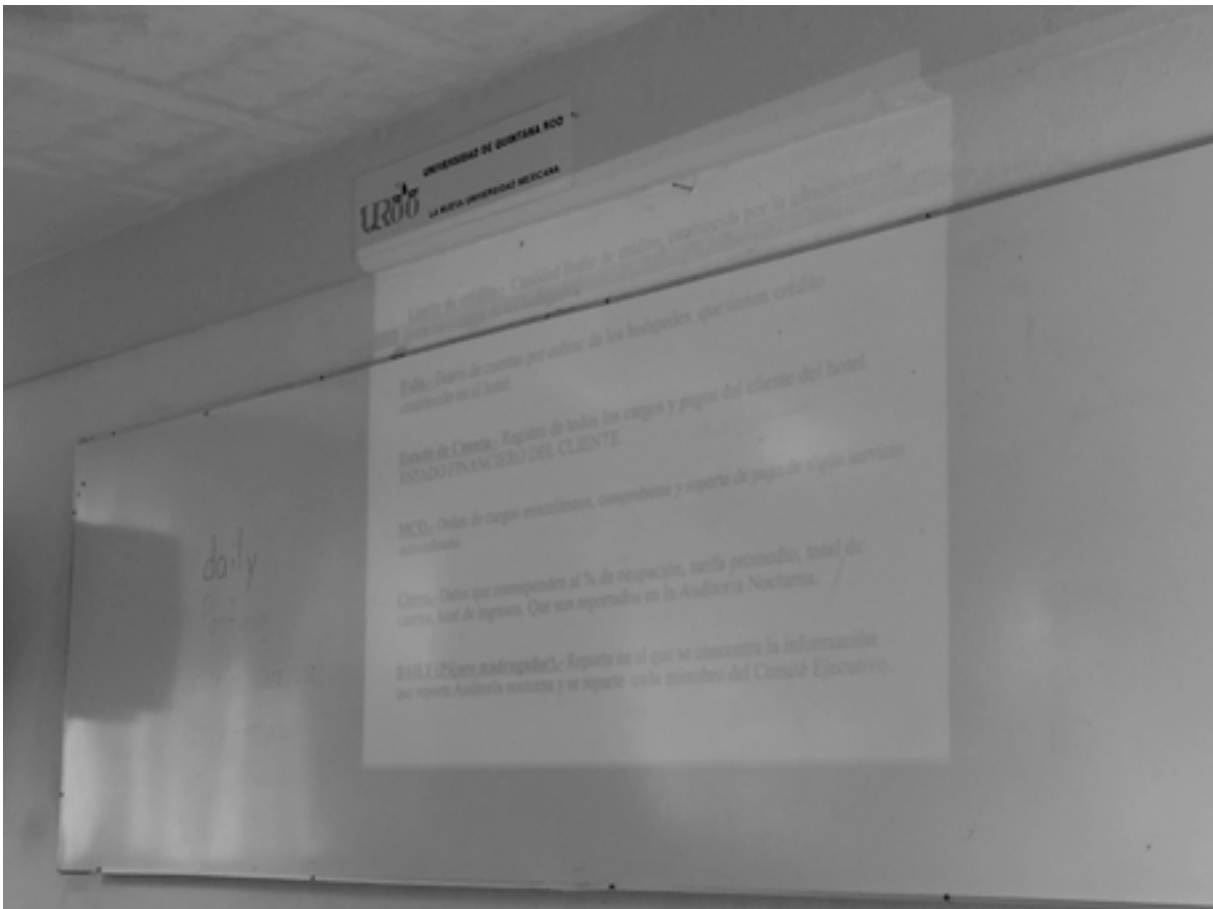
A la clase asistieron 24 de los 33 alumnos inscritos a la materia¹⁵. De esos 24, 20 dijeron tener computadora propia en casa, 22 teléfono inteligente y todos aseguran estar inscritos en al menos una red social, siendo facebook™ la que todos tienen y en la que, en promedio, dicen invertir al menos dos horas diarias para navegar en ella. Sólo tres alumnos dijeron leer textos diferentes a los que deben estudiar para sus clases, pero no supieron decir el tiempo que ocupan para ello. Finalmente, las actividades sociales que practican casi todos son: salir con los amigos, ir al cine, a la playa y, en menor medida, permanecer en la universidad con los amigos.

Clase apoyada con el uso de tecnología PowerPoint™, proyectada desde el iPad® de la maestra. En esta clase en particular, la maestra distribuyó a sus alumnos en el salón de clase agrupados por equipos de trabajo, pidiéndoles asumir determinados roles para realizar una dinámica. Los alumnos eligieron a quien se pidió, un "auditor nocturno". Acto seguido, la maestra pidió a los alumnos escribir definiciones propias de

¹⁵ Una variable fuera de nuestro control que puede alterar los datos obtenidos es que en cada ciclo hay alumnos de intercambio inscritos a las diferentes materias de las licenciaturas del Departamento. No obstante, al ser los menos, se calcula (y espera) que la alteración no es demasiado significativa.

determinados conceptos y después de darles tiempo para que escribieran sus respuestas, fue pidiendo a alumnos diferentes, asegurándose de incluir a todos los equipos formados, que fueran leyendo lo que escribieron. A cada intervención, retroalimentación verbal más proyección de las definiciones teóricas, mismas que, a pesar de proyectarse, ningún alumno aprovechó leer para responder correctamente en el momento de ser cuestionado. No obstante, hubo varios de ellos, al menos 10, que copiaron en sus libretas las definiciones proyectadas en el pizarrón.

Figura 18: diapositiva curso «Gestión de la Recepción y Reserva del Hotel»



Luego de la dinámica la maestra continuó el desarrollo de los temas a tratar en su materia, proyectando conceptos y explicando a lo que se

refieren, no sin antes pedir a algún alumno explicar lo que pensaba éste que era a lo que se refería el concepto proyectado.

En un momento, mientras la maestra proyectaba un formato para explicar su llenado y para lo que sirve cada registro que se llena en éste, notó una falta de ortografía en lo que estaba proyectado.

—Por cierto "coordinador" está mal escrito aquí.

—¡Le falta una "o"!

—Muy bien.

Tras concluir con la presentación de los temas, la maestra le indicó al alumno que al inicio de la clase asumió el rol de "auditor nocturno" y al resto de su equipo de trabajo la dinámica que harían. La maestra proyectaba en el pizarrón una situación figurada que los alumnos debían analizar y resolver, terminando la clase dando fin el ejercicio de los alumnos.

3.2.2 Cohorte 2012

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos hay 33 alumnos inscritos (18 mujeres y 15 hombres). 32 provienen de bachilleratos públicos, siendo 30 originarios de escuelas cozumeleñas.

3.2.2.1 Ciclo 3

La clase que se eligió para ser observada es «Economía Turística», una de las 8 asignaturas de concentración profesional que el alumno debe de cubrir para el 3er ciclo académico de ocho de su carrera, de acuerdo con el mapa curricular (Anexo 2). Sin ser necesario seguir los criterios establecidos en la metodología diseñada en esta tesis dado que los dos

grupos contaban con el mismo número de alumnos inscritos, de esta asignatura se eligió observar la sección "LGST-12 A" con 12 alumnos inscritos; lo primero a notar es la ausencia de 9 de los alumnos pertenecientes a esta cohorte, pero vale recordar que: dado que el sistema que se sigue en los programas educativos es un sistema de créditos, el alumno cuenta con la flexibilidad de elegir qué asignaturas cursar a partir del segundo ciclo. Por ello, a partir de ese momento, los alumnos que integren una clase, no necesariamente pertenecerán al ciclo académico al que ésta corresponda.

Materia		ACPGT-103 ECONOMÍA TURÍSTICA							
Sección	LGST-12 A	Docente	[Redacted]			Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 12
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
	09:00-11:00/103			09:00-11:00/103					
Sección	LGST-12 B	Docente	[Redacted]			Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 12
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
		09:00-11:00/304			09:00-11:00/304				

De los 12 alumnos que asistieron a esta clase 8 dicen tener computadora propia en casa, conectada a internet. Asimismo, todos aseguran tener al menos una red social inscrita, siendo la más popular facebook® y seguida por tweeter®, instagram® y youtube®. Además, 10 de los alumnos dicen poseer un teléfono inteligente, siendo estos quienes invierten más tiempo en navegar por internet. Los 12 alumnos dicen pasar más tiempo en internet en sus redes sociales que en hacer "trabajos de investigación" para la escuela. Dicen que los únicos libros que leen son de texto, y que sólo los fines de semana ocupan su tiempo en actividades diferentes a la escuela y la computadora, siendo principalmente salir al cine, a la playa o reunirse con los amigos.

Aunque la clase se desarrolla de forma tradicional, es decir, sin la mediación de dispositivos de comunicación informatizada para impartirla,

algunos alumnos utilizaron sus teléfonos inteligentes para fotografiar apuntes que el maestro hacía sobre el pizarrón. En la clase el profesor interactúa con sus alumnos y estos responden guiados por las enseñanzas que el maestro desea abarcar. Los alumnos toman notas, responden a las bromas, pero tienen dificultad para encontrar los términos, las palabras que describan lo que se les pide expresar, si es que lo que se les pide expresar no implica repetir alguna línea de los apuntes. Por ejemplo, el maestro pregunta:

—¿Creen en el karma?, qué es el karma, y los alumnos no hallan cómo describirlo.

—Es lo que te pasa, dice uno.

—No le hagas al otro lo que no quieras que te hagan a ti, dice otra.

—No me sé explicar, apunta uno más.

No así cuando se les pregunta algo en relación al tema que se está abordando:

—¿Qué es el ingreso?

—Es recibir dinero en efectivo.

—¿Cuáles son los bienes de producción?

—Viajes, becas de estudio.

—¿Qué es demanda?

—Lo que se solicita.

La razón por la que el maestro no ocupa dispositivos de comunicación informatizada para mediar sus clases, es que tiene una creencia

arraigada. “Hijos de la tecnología, huérfanos de razonamiento”, dice con frecuencia a sus alumnos cuando la respuesta a algún cuestionamiento es el silencio. No obstante, aprovechando el tiempo en que los alumnos razonan un cuestionamiento y preparan su respuesta, el maestro toma su teléfono de la mesa para revisar si tiene alguna notificación.

3.2.2.2 Ciclo 4

La clase que se eligió para ser observada es «Organización de Eventos Turísticos», una de las 14 asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan hasta este ciclo en su carrera. Corresponde al 4to ciclo académico de siete, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 2). Se eligió la sección " LGST13B" con 14 alumnos inscritos.

Materia ACPGT-09 ORGANIZACIÓN DE EVENTOS TURÍSTICOS									
Sección	Docente					Tipo	ORD	Cupo 35	Inscritos 14
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado				
09:00-11:00/304			09:00-11:00/304	08:00-09:00/304					

Los 12 alumnos que asistieron a esta clase dicen tener computadora propia en casa, conectada a internet. Asimismo, todos aseguran tener al menos una red social inscrita, siendo el general facebook® y en menor medida tweeter®, instagram® y youtube®. Por otro lado, sólo el 80% de los alumnos dicen poseer un teléfono inteligente, siendo estos quienes invierten más tiempo en navegar por internet. Los 14 alumnos dicen ocupar el internet, en primer lugar para investigar sobre las tareas que les dejan en la escuela, y en segundo lugar para entretenerse en sus redes sociales, ocupando un tiempo promedio de cinco horas diarias. Dicen que los únicos libros que leen son los de texto que no hallan en la red, y que sólo los fines de semana ocupan su tiempo en actividades diferentes a la escuela y la computadora, siendo principalmente salir al cine, a la playa o reunirse con los amigos a “gustar la copa” (sic).

Las actividades que se realizaron en esta clase fueron ultimar detalles para un viaje de estudios programado para dentro de cinco días y exposición de los alumnos. Antes de que los alumnos comenzaran con su exposición (mientras el primer equipo se preparaba), el maestro hace un repaso de conceptos. Para ello se apoya con una computadora portátil en la que tiene el desarrollo de los temas a tratar.

“¿Quién me dice qué vende un hotel?”, pregunta el maestro:

—Descanso.

—Noches.

“¿Y qué vende una empresa de organización de eventos?”

—Logística.

—Lugares.

—Actividades.

Mientras el maestro revisa su computadora para hacer el repaso de los tópicos relacionados al tema de repaso, los alumnos usan su libreta para verificar la concordancia de los contenidos que se encuentran en sus apuntes. Así, cuando el maestro hace las preguntas que desea para verificar que los alumnos tengan aprendidos los conceptos, los alumnos van leyendo para responder lo que el maestro pregunta. No obstante la interacción que ocurre en esta actividad es poca, siendo el maestro quien ocupa casi todo el tiempo en su discurso "catedrático". “¿Por favor podrían escucharme?, gracias” (sic) dice el maestro cuando inicia la lectura de conceptos en su computadora, y continúa exponiendo verbalmente con poca intervención de los alumnos.

Lo que lee el maestro son tópicos específicos que los alumnos tienen por instrucción haber leído antes de llegar a clase. De esta forma, cuando el maestro lee, aquellos alumnos que hayan hecho su tarea podrán seguir la lectura del tópico con cierta fluidez, sin embargo son apenas 1/3 del grupo quienes llegan a la clase con lectura previa, mientras que el resto batalla por escribir algo en sus libretas.

En la siguiente actividad un par de alumnos tenían la responsabilidad de presentar ejemplos de empresas “socialmente responsables” pero sólo uno hizo la presentación. Ésta consistió de textos copiados de las páginas de internet donde obtuvieron la información a presentar, leídos con dificultad pues no existía estudio previo de lo que se iba a presentar. Luego de cada diapositiva el maestro abundaba con ejemplos, pero la única interacción que hubo fue el aplauso que el grupo ofreció al compañero que hizo la presentación.

Figura 19: diapositiva curso «Organización de Eventos Turísticos»



3.2.3 Cohorte 2011

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos hay 43 alumnos inscritos (23 mujeres y 20 hombres). 41 provienen de bachilleratos públicos, siendo 34 originarios de escuelas cozumeleñas.

3.2.3.1 Ciclo 5

La clase que se eligió observar de este ciclo es «Administración de Capital Humano y Legislación Laboral», una de las 21 asignaturas de concentración profesional de orientación "profesionalizante" que contiene la licenciatura. La materia corresponde al 5to ciclo académico de ocho de

la carrera, de acuerdo con el mapa curricular de la misma (Anexo 2). A diferencia de las asignaturas observadas antes, ésta sólo contó con una sección, por lo que fue más sencillo observar los criterios metodológicos diseñados para el propósito. Idealmente debían de haber habido 43 alumnos inscritos en esta asignatura, sin embargo aquí se empiezan a conjugar dos factores determinantes para que los alumnos puedan cursar su carrera de forma regular: cada vez son más los alumnos en necesidad de iniciar sus actividad laboral, lo que incrementa el número de alumnos que se atrasan en el avance regular de sus estudios.

Materia ACPGT-024 ADMINISTRACIÓN DE CAPITAL HUMANO Y LEGISLACIÓN LABORAL							
Sección	LGST-20	Docente	Tipo		ORD	Cupo 35	Inscritos 30
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado		
18:00-20:00/203			18:00-20:00/203				

De los 23 alumnos que asistieron a la clase, 15 dicen poseer computadora propia personal en casa y 20 dicen tener teléfono inteligente; todos están inscritos al menos a una red social, siendo facebook™ la que todos tienen, seguida por twitter™ e instagram™. Los alumnos dicen invertir en promedio unas 2-2½ horas en internet todos los días, ocupando el tiempo en ocio, sobre todo, y otro poco en buscar información para la escuela. Finalmente, el tiempo libre lo ocupan para descansar, ver televisión, ir al cine y reunirse con las amistades.

Asignatura correspondiente al 5º Ciclo de la licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos.

La clase es asistida por la proyección de contenidos en MS Word™, donde el maestro imparte su clase y los alumnos atienden y toman nota en sus libretas. Es un grupo en general atento, ordenado, tal vez por el nivel de exigencia del maestro, quien, como costumbre, evalúa clase a clase lo que

los alumnos han conservado en la memoria como aprendizaje. Pregunta el maestro:

—Supongamos que tienes dos trabajos (dirigiéndose a un alumno en específico); uno en la mañana y uno en la tarde. En el de la mañana tienes seguridad social y en el de la tarde no. ¿Está bien?, o está mal.

—Depende (responde un alumno).

—¿De qué?

—De si quieres pagar más impuestos para estar más protegido o de si quieres ahorrarte ese dinero aunque una de las chambas quede en riesgo.

—Muy bien (y les pone un ejercicio).

Figura 20: diapositiva curso «Administración de Capital Humano y Legislación Laboral»



En el ejercicio los alumnos extrajeron la información que el maestro proyectó y, para realizarlo, se apoyaron tanto en sus apuntes como en la memoria. Una vez concluido el tiempo otorgado para realizar los ejercicios, los alumnos entregan al maestro sus hojas con sus resultados y la clase continúa con el orden anterior, donde los alumnos responden, uno a uno, los cuestionamientos del maestro. Así, continuando el orden, los alumnos a quienes les toca turno de responder van pasando uno a uno a resolver los ejercicios que antes resolvieron de manera individual, de tal suerte que se sigue evaluando individual y grupalmente los aprendizajes adquiridos, al tiempo que los alumnos se retroalimentan

entre ellos además de la retroalimentación que reciben del maestro. Terminado el proceso, se repite con otras cantidades para calcular.

Mientras los alumnos trabajaban en el segundo ejercicio, el maestro tomó una hoja de papel, la puso sobre la mesa y empezó a apuntar, mientras decía "OK, participaciones, ustedes me dicen sí o no" (sic). El maestro fue nombrando uno a uno sus alumnos, y estos respondían, en vez de un "presente", un "sí" o un "no". Sólo cinco respondieron "no".

Algo interesante que ocurrió durante la clase, fue cuando un alumno quiso resolver una duda, dirigiéndose al maestro. El alumno dijo no entender cómo fue que uno de sus compañeros había resuelto un ejercicio, y cuando el aludido comenzó a explicar lo que hizo, coreado por otros tres alumnos que quisieron intervenir en la explicación, el maestro interrumpió diciendo "discúlpenme, pero fue a mí a quien me hicieron la pregunta" (sic), a lo que el grupo calló y el maestro continuó con la dinámica de ir preguntando uno a uno de sus alumnos que hiciera determinado cálculo con la información proyectada en el pizarrón (que por cierto siempre fue la misma y el maestro sólo modificaba cantidades para el mismo tipo de cálculos) hasta concluir la clase.

3.2.3.2 Ciclo 6

La clase que se eligió para ser observada es «Técnicas de Evaluación de Impactos Turísticos en Áreas Naturales», una de las 28 asignaturas de concentración profesional que los alumnos cursan hasta este ciclo en su carrera. Corresponde al 6to ciclo académico de siete, de acuerdo con el mapa curricular de la carrera (Anexo 2) y se eligió la sección " LGST19" con 27 alumnos inscritos.

Materia ACPGT-128 TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE IMPACTOS TURÍSTICOS EN ÁREAS NATURALES									
Sección	LGST19	Docente	[Redacted]			Tipo	ORD	Cupo 30	Inscritos 27
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado			
		16:00-18:00/103			16:00-18:00/103				

A esta clase asistieron 17 de los 27 alumnos inscritos. De ellos, todos dicen poseer computadora personal propia en casa; también los 17 poseen teléfono inteligente, pero sólo 16 están inscritos a por lo menos una red social, siendo la más popular facebook™, seguida por twitter™, instagram™ y otras más. En promedio ocupan dos horas y media al día para navegar en internet (redes sociales incluidas) y la mayoría sólo lee los textos que le piden en la escuela “y los subtítulos de las películas del cine” (sic). Finalmente, la mayoría dice ocupar su tiempo libre en fiestas, reuniones con los amigos, ver televisión e ir a la playa.

La impartición de clase es asistida con presentaciones PowerPoint®, proyectadas desde la computadora portátil de la maestra y a través de un cañón proveído por la universidad. De los 17 alumnos que asistieron a la clase 5 ocupan computadora personal portátil para hacer consultas mientras atienden la clase y también para tomar apuntes.

La dinámica de clase consiste en un discurso continuo por parte de la maestra. Mientras va proyectando diferentes diapositivas –luego de leer el texto que aparece en ellas– va explicando los conceptos a los que se refieren los conceptos, interactuando de repente con los alumnos.

—“A ver” —pregunta la maestra—. “Además del anclaje y los fenómenos climatológicos, qué otros tipos de impactos ambientales se les ocurre...”

—Que se derrame la gasolina de los barcos.

—El drenaje.

—Que se cortan los árboles.

—“Y un montón de cosas más”, continúa la maestra, “como las especies animales que no son endémicas, los desagües de productos químicos en ríos y costas, la construcción de muelles, etcétera.”

Terminando la clase, se preguntó a los alumnos que dijeron “El drenaje” y “Que se cortan los árboles” cuando la maestra preguntó sobre otros tipos de impactos ambientales, cómo se les había ocurrido la respuesta. Uno de ellos simplemente dijo: “porque está en el Power” (sic).

Figura 21: diapositiva curso «Técnicas de Evaluación de Impactos Turísticos en Áreas Naturales»



3.2.4 Cohorte 2010

En esta cohorte generacional de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos hay 38 alumnos inscritos (20 mujeres y 18 hombres). 35 provienen de bachilleratos públicos, siendo 26 originarios de escuelas cozumeleñas.

3.2.4.1 Ciclo 7

La clase que se eligió observar de este ciclo fue «Estrategia de Venta de Productos Turísticos», una de las 34 asignaturas de concentración profesional de orientación "profesionalizante" que contiene la licenciatura, de acuerdo con su mapa curricular (Anexo 2). De igual manera que la asignatura observada antes, ésta sólo contó con una sección, por lo que fue más sencillo observar los criterios metodológicos diseñados para el propósito. Idealmente debían de haber habido 38 alumnos inscritos en esta asignatura, sin embargo, al ser una materia del último ciclo académico de la carrera, cuenta con mayor rezago que materias de ciclos anteriores.

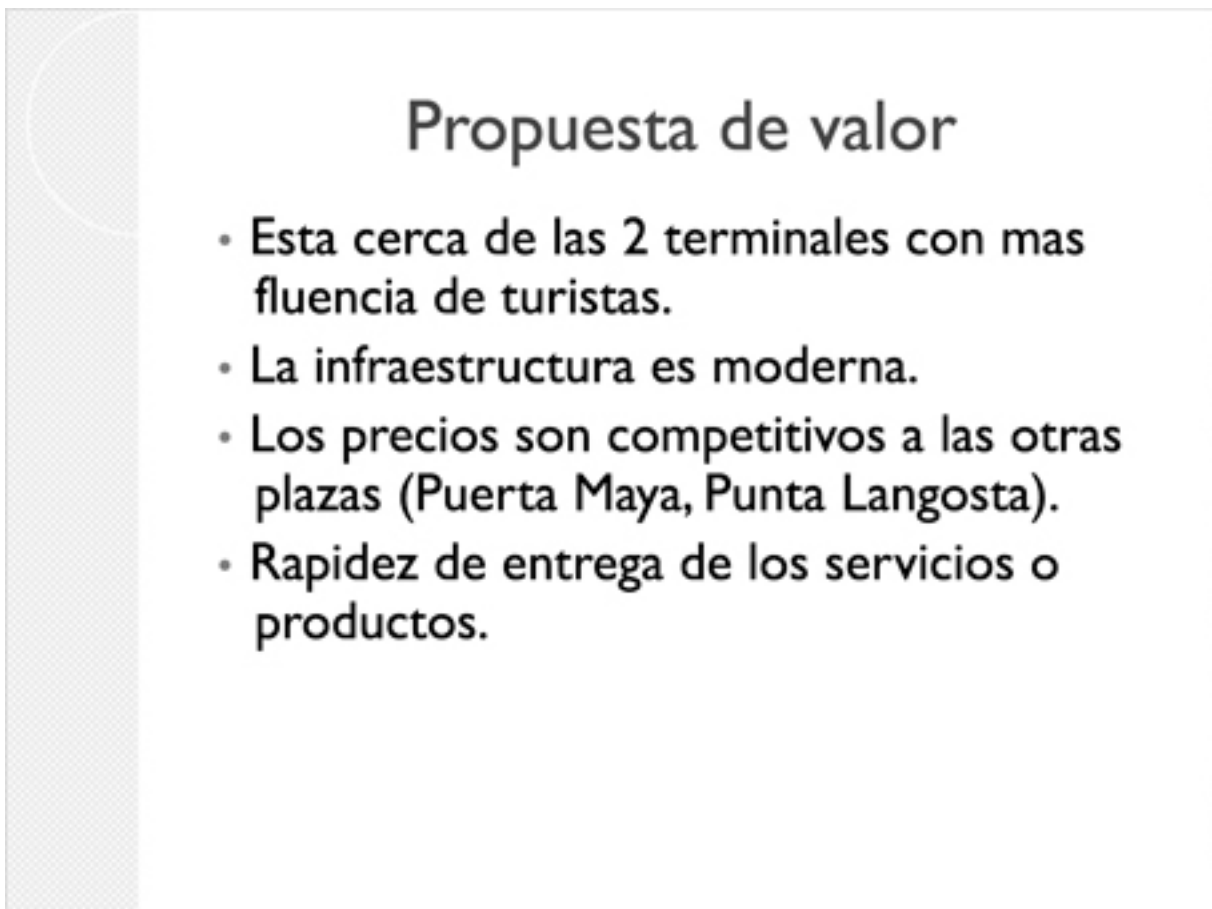
Materia ACPGT-126 ESTRATEGIA DE VENTA DE PRODUCTOS TURÍSTICOS							
Sección	LGST-23	Docente	Tipo		ORD	Cupo 25	Inscritos 26
	Lunes		Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	
	18:00-20:00/107			18:00-20:00/107			

A esta clase asistieron 22 de los 26 alumnos inscritos. De ellos, 12 tienen computadora propia en casa y 18 tienen teléfono inteligente; todos están inscritos al menos a una red social, siendo facebook™ la que todos tienen; la mayoría de los alumnos dicen pasar alrededor de 3 horas diarias en internet, ocupando más tiempo en consultar sus redes sociales que en investigar para trabajos escolares. Además de la escuela y el internet, su tiempo libre lo aprovechan para descansar, ver televisión y estar con sus familias.

En esta clase en particular, fueron los alumnos quienes expusieron temas. El primer equipo en exponer tardó en preparar su exposición, empezando por ello 27 minutos después de la hora de inicio de clase.

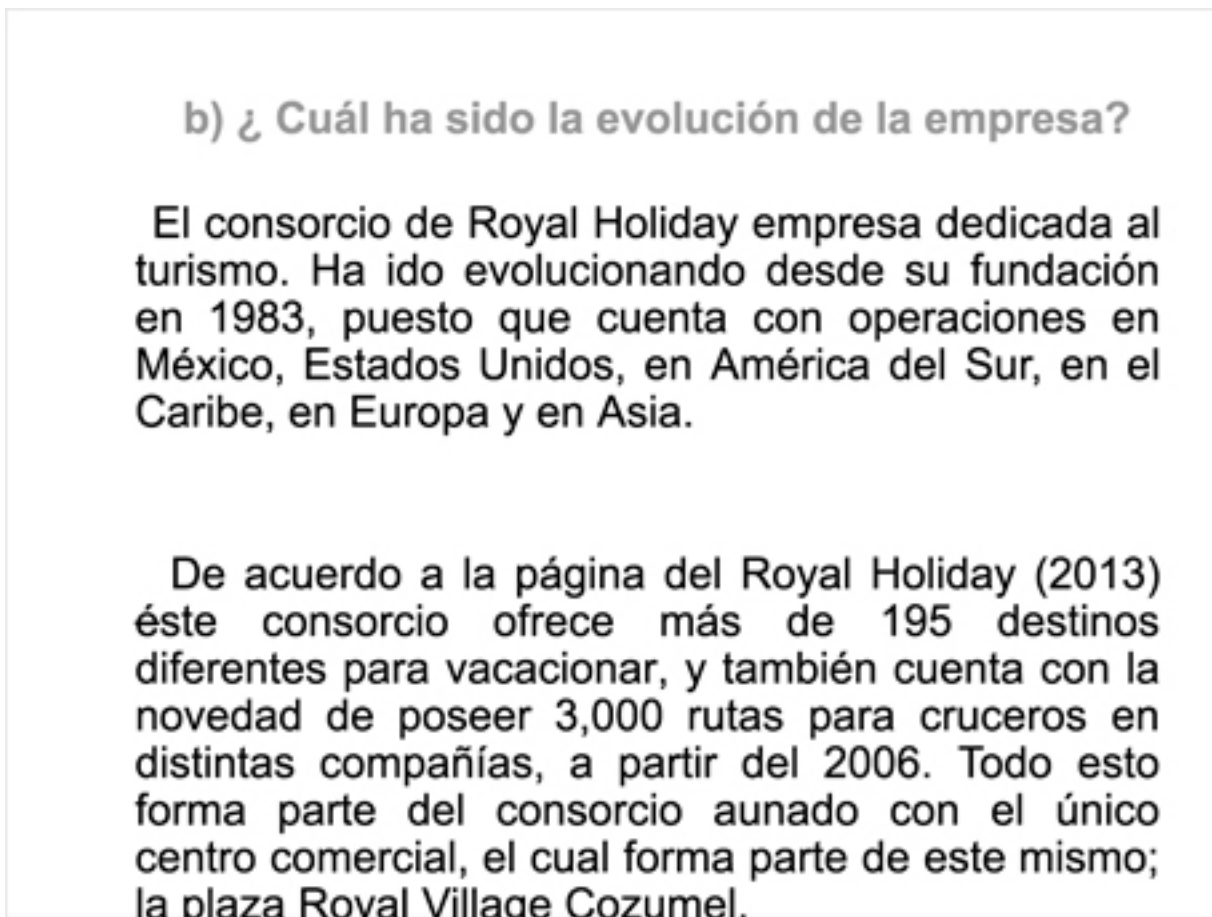
El primer equipo presentó una exposición que consistió en diapositivas que leyeron, acaso contribuyendo un poco en la explicación de a lo que se refería cada diapositiva, pero siendo básicamente una lectura asistida por el PowerPoint™, leída por un expositor que se alternaba entre los cuatro miembros del equipo, mientras el resto del grupo seguía la lectura en silencio.

Figura 22: diapositiva #1 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos»



El segundo grupo de alumnos siguió la misma dinámica de alternar de expositor entre los miembros del equipo, lo mismo que de leer los textos de sus dispositivas y explicar muy poco sobre lo que se trataba en cada lámina. En todo caso, lo que este equipo se ocupó de hacer, fue evitar leer el extenso texto de sus diapositivas, enfocándose a lo que cada quien consideró sería lo más importante a mencionar.

Figura 23: diapositiva #2 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos»



Lo que distinguió al tercer equipo de los anteriores dos, fue emplear alguna imagen adecuada al tema que se estaba presentando, sin embargo, como los otros dos, también presentaron tablas en las cuales, dada la cantidad de información que contenían, era imposible que

quienes estaban siguiendo la lectura asistidos por el artefacto, lograran leer lo presentado.

Figura 24: diapositiva #3 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos»

IV. Diseño del plan de implementación y control de la estrategia de mercadotecnia

TABLA DE IMPLEMENTACIÓN Y CONTROL DE ESTRATEGIAS DE VENTA

ÁREA	ESTRATEGIA GENERAL	NÚMERO	ACCIONES ESTRATEGICAS	INDICADORES DE LOGRO	MÉTRICAS	TIEMPO ESTIMADO DE REALIZACIÓN	DEPARTAMENTOS INVOLUCRADOS	PLAN DE CONTINGENCIA
PROMOCIÓN DE VENTA	Catálogos	1	Publicar catálogos donde se ofrezcan locales con sus características que oferta la plaza	Publicar 2 catálogos al año	Catálogos Distribuidos/ Total impresos	6 meses	Gerencia, Marketing, Relaciones Públicas y Finanzas	Redactar novedades en redes sociales y página web de la plaza
		2	Crear un catálogo en línea y actualizar cuando exista un nuevo negocio	Una publicación por cada nueva empresa	Total de publicaciones de Internet/ Total de empresas nuevas	12 meses	Marketing y Relaciones Públicas	Publicación en redes sociales.
	Telen marketing	1	Contactar a clientes potenciales vía telefónica ofreciendo locales	Realizar 10 llamadas en un mes	Llamadas realizadas/ Llamadas programadas	6 meses	Marketing y Relaciones Públicas	Enviar correos electrónicos
	Correo Directo	1	Anunciar nuestros locales a través de correos electrónicos a empresas interesadas.	Enviar correos a posibles clientes potenciales	Correos enviados/ Total de empresas en la base de datos	12 meses	Marketing y Relaciones Públicas	Contactar a través de directorios y realizar una base de datos de clientes potenciales
	Compras electrónicas	1	Ofrecer la venta de locales a través del comercio electrónico para facilitar negociaciones	Realizar 1 venta al mes	Compras realizadas/ Total compras estimadas	12 meses	Marketing, Finanzas y Ventas	Buscar contacto con los clientes a través de medios electrónicos
	Tour virtual	1	Crear un videoclip donde muestre la ubicación de la plaza y las ventajas de vender locales	Lograr 3 reproducciones al mes a clientes potenciales	Numero de ventas/ Total de reproducciones	12 meses	Marketing y Relaciones Públicas	Asistir a Tianguis turísticos o exposiciones empresariales
	Correo de Voz	1	Dejar correo de voz a empresas interesadas o clientes potenciales	Dejar un correo de voz en una semana	Correos de voz realizados/ Programaciones totales	12 meses	Marketing y Relaciones Públicas	Contactar a través de correo electrónico
	Financiamiento	1	Realizar patrocinios, ofrecer facilidades de venta descuentos, promociones.	Realizar un financiamiento al mes	Financiamientos realizados/ Total programado	3 meses	Marketing, ventas y Relaciones Públicas	Participar en eventos sociales como patrocinadores

www.uqroo.mx

Los dos equipos que siguieron mantuvieron la dinámica expuesta por los tres equipos anteriores, es decir, presentación alternada entre los miembros del grupo de estudiantes que expone, diapositivas saturadas de información que eran leídas mientras que la clase seguía o intentaba seguir la lectura, esporádicas explicaciones complementarias a los temas presentados, falta de tiempo para exponer lo preparado.

Figuras 25 y 26: diapositivas #4 y #5 curso «Estrategia de Venta de Productos Turísticos»

5.- ¿Cuánto es el mercado potencial?

El mercado potencial a explotar actualmente es el mercado local de acuerdo con INEGI es de 79 535, al ver la cifra nos damos cuenta q este es un mercado potencial grande y atractivo teniendo en cuenta que la mayoría son adultos jóvenes




9

Que necesidades satisfacen

Para los visitantes o posibles clientes , se trata de cubrir las necesidades y diferentes gustos quedando satisfechos con su visita a la plaza

Cual es el propósito del negocio

Ser reconocidos como un centro comercial distinguido y socialmente activa donde el visitante pueda encontrar lo que busca , que su crecimiento sea cada día mas y estar al 100% funcional.



Cabe mencionar que a todos los equipos que expusieron les faltó tiempo, o más bien se excedieron en el tiempo de su exposición, debiendo por ello omitir presentar algunas láminas para brincar de súbito a la conclusión.

3.3 Sobre los maestros

Las clases observadas corresponden a cursos de maestros tanto con contrato de tiempo completo en la Unidad Académica Cozumel (6) como de maestros con contrato por horas clase (8). De los 14 maestros observados, 10 ostentan el grado académico de maestría, mientras que los cuatro restantes tienen sólo licenciatura. También, las clases que imparten los 14 maestros son sobre materias que aprendieron en su formación profesional, siendo sólo seis quienes imparten cursos que tienen relación con su experiencia profesional.

En cuanto al tema de la pertenencia a alguna red social, hay quien asegura no estar inscrito a ni una, mientras que el resto está inscrito desde a sólo una, hasta a 10 incluso. Y, de la misma forma que los alumnos observados, la general es facebook®. En promedio los maestros invierten alrededor de dos horas diarias de su tiempo en sus redes sociales, y sólo cinco las utilizan como medio de contacto adicional con sus alumnos para temas relativos a los cursos que les imparten. Asimismo, siete de los maestros refieren leer durante su tiempo libre, mientras el resto dio mayor importancia a otras actividades.

Finalmente, 11 de los maestros poseen teléfono inteligente, artefacto que consultan en cualquier momento del día y durante cualquier actividad.

3.4 Inconvenientes y pormenores

A continuación presento los inconvenientes y pormenores con que me encontré durante el desarrollo del trabajo de campo, con el objetivo de

que sirva de referencia para diseñar alternativas de trabajo en réplicas futuras de la metodología usada en esta tesis, en estudios similares.

- Durante la primera etapa de trabajo, la comprendida entre los meses agosto y diciembre de 2013, estuvimos dedicados más tiempo en construir la parte teórica de esta tesis que en hacer observaciones. Las observaciones las fuimos postergando hacia el final del ciclo académico, lo que resultó perjudicial para nosotros. Muchos maestros faltaban a sus clases y para cuando pudimos observar sus cursos, el ciclo académico ya estaba cerca de concluir y varios profesores más terminaron con sus clases hasta dos semanas antes del final de cursos, lo que originó quedarnos sin "materia prima" para hacer observaciones. Aunado a lo anterior, perdíamos oportunidad de observar una clase paralela si es que acaso la que estaba programada no ocurría, pues casi todas las clases iniciaban hasta con 30 minutos de retraso, lo que nos impedía saber si la clase se iba a llevar a cabo o no.
- Como un feliz accidente, hubo una observación que resultó muy productiva, a pesar de que al principio parecía que no era un grupo que debía observarse. Aunque todo sugería que la observación no sería de utilidad, decidimos permanecer en el salón de clases hasta que ésta terminara, sobre todo con la intención de no interrumpir. Permanecer resultó productivo, pues fue al final de la clase cuando ocurrió algo de gran valor para nuestro trabajo, valor que habríamos perdido de abandonar la observación.
- Una situación frecuente con las clases a observar, fue la impuntualidad e inasistencia de los profesores, quienes en algunos casos no informaban a sus alumnos sobre el inicio posterior de clases o la cancelación de éstas. Esto es un problema que atañe más directamente a los administradores escolares o al Departamento de Recursos Humanos, pero es una variable que se

debe de considerar en un estudio como el que aquí se hizo, sobre todo para calcular tiempos de reposición.

- Aunque el hecho de encontrar que hay maestros que se niegan a colaborar fue un problema en sí, consideramos pertinente la medida inicial de no darles aviso sobre la intención de observar sus clases, por el simple hecho de evitar la posibilidad que el maestro planeé una clase atípica a sus modos.

3.5 Cierre de capítulo

En el trabajo de campo, se observaron 17 clases buscando reconocer las competencias socio–discursivas que se producen allí, a partir de la interacción entre maestros y alumnos durante el proceso de formación profesional de los estudiantes, pero mediada por dispositivos electrónicos, es decir, por dispositivos de comunicación informatizada. Lo que resta es analizar la información obtenida y analizarla, tarea que realizo en el siguiente capítulo.

*Así, en un estado de la lengua, todo se
basa en relaciones.
de SAUSSURE, 1916*

4 Capítulo IV.

Análisis y hallazgos

Tal como apuntó DESCARTES (LATOURE, 1999:16), “estamos *relativamente* seguros de muchas de las cosas con las que nos relacionamos diariamente a través de nuestras prácticas de laboratorio”, y creemos que de eso está teñida la ciencia. No pretendo dar certeza real a mis hallazgos, sino, modestamente, ampliar el conocimiento que se tiene sobre literacidad y las organizaciones, al tiempo en que también se abren nuevas interrogantes sobre dichos temas.

Este trabajo se propuso reconocer las competencias socio–discursivas que se producen en la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación de profesionistas en los programas educativos del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales, para lo cual se observó la dinámica ocurrida durante la impartición de tópicos profesionalizantes entre alumnos y maestros en 16 clases de los dos programas educativos de licenciatura del departamento y sus diferentes ciclos académicos durante un año. En los párrafos siguientes detallo lo encontrado, lo que falta por hacer y lo que puede hacerse para profundizar en la investigación, acercándome así a la conclusión de la investigación.

4.1 Hallazgos específicos

Lo primero que encontré es que, en efecto, cada vez son más los maestros que imparten clases apoyados por dispositivos de comunicación informatizada (computadoras, proyectores multimedia, presentaciones

tipo PowerPoint™, internet, teléfonos inteligentes, aplicaciones de mensajería instantánea, etc.), práctica que se extiende al alumnado cuando a estos se les pide la presentación de algún tópico a presentar en alguna de sus clases, y que la presencia de estos instrumentos como medio de interacción en los procesos de formación profesional ha obligado a las personas a modificar o incluso a desarrollar nuevas competencias que se adapten a los "nuevos modos de hacer", respondiendo de esta forma al acelerado avance tecnológico. Los alumnos y maestros siguen interactuando cara a cara en el proceso, pero ahora deben responder a interpretaciones de otro tipo de complejidad.

Durante las observaciones, noté que la dinámica de interacción entre alumnos y maestros a la hora de estar presentando un tema es casi siempre la misma, no importando los artefactos que se usen para mediar la interacción; el maestro o el alumno que presenta el tema se coloca frente al grupo, prepara su presentación electrónica y expone el tema a manera de conferencia magistral o cátedra, acaso preguntando ocasionalmente si hay alguna duda y, en el mejor de los casos, haciendo preguntas específicas sobre el tema presentado para corroborar que la lección fue comprendida. Algunos de quienes atienden la lección toman apuntes, y los menos eventualmente levantan la mano para llamar la atención y preguntar sobre algo que no escuchó bien o que no alcanza a leer en la diapositiva proyectada. Las lecciones suelen concluir dando por hecho que se presentaron bien y fueron aprendidas, y sólo cuando el alumno expone recibe la retroalimentación del profesor o su sugerencia para mejorar.

Otro comportamiento más o menos común que ocurre durante el proceso formación profesional, más específicamente cuando el maestro expone un tópico y el alumnado atiende, es lo que de momento llamaré «reproducción en automático». Es cuando el maestro escribe algo en el

pizarrón y los alumnos inmediatamente copian en sus libretas lo que el maestro escribió o dibujó, incluyendo garabatos, o incluso cuando los alumnos usan sus teléfonos para fotografiar lo que apuntó el maestro. Algunas veces, cuando el maestro les niega a los alumnos la distribución de sus presentaciones, el alumno ocupa más tiempo reescribiendo en su libreta el texto que aparece en las diapositivas, siendo muy pocos quienes osan fotografiar con su teléfono la proyección del maestro, pudiendo así tener más atención al discurso de éste.

Llama la atención que mientras más joven es el alumno, es decir, aquél alumno que cursa del primero al cuarto ciclo de su carrera, es quien más acostumbrado está a tomar apuntes con escritura manual, diluyéndose la práctica mientras avanzan más hacia el final de sus estudios. Pareciera que a mayor el tiempo que llevan estudiando mayor su capacidad de transformar la información que reciben por parte de los maestros, pues mientras más viejo es el alumno, es decir, aquél alumno que cursa del quinto al último ciclo de su carrera, es quien ocupa menos tiempo en tomar apuntes, dedicándose a escribir lo que le parece más relevante sobre el tema expuesto o a fotografiar con su teléfono lo escrito o proyectado.

Uno de los hallazgos más característicos en materia de mi interés de investigación fueron los alumnos que fotografían contenidos del pizarrón usado por el profesor para exponer su clase, pero que además utilizan sus fotografías para interactuar con el maestro, no habiendo un diálogo tradicional sino intuitivo. No tradicional en el sentido que no hay una interacción verbal uno a uno mirándose a los ojos y reaccionando a partir de lo que cada quien percibe, sino intuitiva en el sentido que la interacción ocurre mientras se observa una pantalla digital, intuyendo los elementos específicos a los que se refiere cada uno de los interactuantes cuando expresa lo que está pensando. Pareciera que la

posibilidad de contar con un apoyo visual favorece con mayor facilidad la construcción de un diálogo común, situación que, de entrada, puede reducir los tiempos en el diálogo al ser éste más eficiente en cuanto a su comprensión, gracias a la representación gráfica grabada en el dispositivo de comunicación informatizada.

Del reconocimiento de las competencias socio-discursivas que se producen en el salón de clases mediante la interacción entre alumnos y maestro con dispositivos de comunicación informatizada, descubrí que en parte no se da, porque el alumno tiene dificultad para expresarse. Esta situación ocurre sin demasiada frecuencia pero ocurre, e independientemente del origen de su incapacidad para expresarse, lo que parece obvio es que el alumno posee un léxico limitado. La cantidad de palabras que alguien usa en su ejercicio por comunicarse está supeditada al ambiente en el que se desarrolla, y cambiar de ambiente puede ocasionar el no desarrollarse exitosamente en él.

Para que la competencia socio-discursiva se produzca, debe haber interacción entre el maestro y los alumnos. Por un lado, esta competencia toma ritmo en la medida que quien dirige la interacción utiliza en su discurso los apoyos tecnológicos y por el otro, en la medida que quien atiende reconoce los elementos discursivos tanto en el discurso como en el apoyo tecnológico. De esta forma, si quien está desarrollando un tópico de pronto hace alguna referencia a un dato inexistente en la información que está proyectando, quien atiende carece de los elementos necesarios para interactuar.

Otro hallazgo importante en cuestión de desarrollo de competencias socio-discursivas a través de la mediación de dispositivos de comunicación informatizada es que, invariablemente, cuando alguien lee en voz alta el texto que se está proyectando, lo lee como si estuviera bien escrito, interpretando lo que quien escribió quiso escribir, es decir,

ignorando la inexistencia de tildes, de signos de puntuación y, algunas veces, de errores ortográficos. Ignoro por qué se da este fenómeno, pero sí puedo darme cuenta que, independientemente de lo correcto o incorrecto, la práctica permite un diálogo más ágil, una interacción más adecuada durante el desarrollo de tópicos en el proceso de formación de profesionistas. Es como si quienes interactúan a través de estos dispositivos estuvieran reescribiendo las normas de escritura, teniendo todos la misma capacidad de corregir instantáneamente la gramática de un texto "mal" escrito en pos de una interpretación "bien" leída.

Una sugerencia más o menos conocida por la gente que se apoya en presentaciones electrónicas para complementar su exposición, es que las diapositivas no deben saturarse con demasiada información (imágenes ilegibles, tablas con múltiples celdas, texto excesivo). Cuando esto no ocurre, es decir, cuando la diapositiva contiene muchos elementos, suele caerse en lo que a mucha gente le gusta referirse como «efecto karaoke», en donde se lee el contenido de la diapositiva pero no se aporta en el desarrollo espontáneo de lo que se está presentando. No podría llamar a este «efecto» una competencia socio–discursiva, sino más bien referirme a él como un impedimento para que la competencia se produzca.

De la misma forma que hay personas con capacidades más desarrolladas en su locución que otras, hay maestros cuyas presentaciones para dar lecciones son mejor asimiladas por los alumnos. Esto, además de favorecer el aprendizaje, parece fomentar la producción de competencias socio–discursivas, en el sentido que la interacción es más fluida y objetiva.

Que las competencias socio–discursivas se produzcan a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada, no significa que todo aquél que participe en este tipo de dinámicas desarrolle dichas competencias. Como en todo, el efecto es positivo en unos e

inexistente en otros. No obstante ocurre y en quienes ocurre la constante suele ser una mayor capacidad de retención de la lección, favoreciendo no sólo la eficacia de sus estudios, sino en sí la propia competencia.

Dicen que “la práctica hace al maestro” y este rezo popular tiene cabida en este estudio, en el sentido que pude darme cuenta que las competencias socio–discursivas se producen por la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada conforme va avanzando el tiempo, es decir, conforme los alumnos llevan cursadas más asignaturas y les restan menos ciclos académicos para concluir con sus estudios. Pude ver cómo de la apatía y desgano al inicio de sus cursos los alumnos fueron adquiriendo más y más capacidad para interactuar con éxito con sus maestros, quienes al parecer también actúan mejor cuando sus clases son a grupos avanzados.

4.2 Lo que falta por hacer

Fue notable darme cuenta que la gran mayoría de los alumnos y maestros observados poseen teléfono inteligente, artefacto que usan de muchas formas siendo tal vez la función "teléfono" la menos socorrida. Las posibilidades de interacción e interactuación que permite este artefacto son amplísimas e interesantes, pero no era menester de este trabajo indagar sobre su uso en específico. No obstante se abren disyuntivas que se relacionan a este trabajo de investigación, disyuntivas que tienen que ver, por ejemplo, con la modificación lingüística escrita o con la disfunción social ocasionada por la interpretación que se le da a los textos generados a partir de esa modificación.

Pertenecer a una red social como Facebook™ se ha convertido casi en una obligatoriedad para las personas y poder interactuar allí a cualquier hora del día gracias a la cada vez más popular posesión del teléfono inteligente es cada vez más común, al grado de que alumnos y maestros

revisan sus actualizaciones estando incluso dentro del salón de clases atendiendo a un tema. Pienso que esta situación debe afectar —o en el mejor de casos modificar— la capacidad de interactuar y comprender incluso una lección. Y aunque no era menester de este trabajo hacer indagaciones sobre ello, se despierta el interés de indagar sobre lo propio, vinculando el reconocimiento de las competencias socio-discursivas a la capacidad de comprender.

Independientemente de la capacidad de los maestros para mantener atento a un grupo, pude observar un alto nivel de apatía por parte de los alumnos durante su asistencia a clases, sobre todo aquéllos inscritos en los primeros tres ciclos académicos de su carrera. Independientemente de los motivos que originan ese comportamiento —esa falta de interiorización por parte de los alumnos sobre la importancia de su formación profesional— me pregunto hasta dónde influye éste en el desarrollo o modificación de las competencias socio-discursivas que busqué reconocer.

Pude observar también un alto índice de inasistencias por parte de los alumnos. Indagando un poco descubrí que algunos faltan a sus clases porque además de ser estudiantes son trabajadores empleados, o incluso madres de familia, actividades que eventualmente orillan al alumno a no asistir a clases.

No obstante a lo anterior, no todos los alumnos trabajan ni son madres o padres de familia, sino que son estudiantes de tiempo completo. El hecho de que falten a sus clases además de perder ventaja en el avance de sus estudios origina que la adquisición de nuevas competencias socio-discursivas se retrase, sin embargo no lo podremos saber hasta que se indague sobre esta cuestión en específico.

Entre los hallazgos encontré que la mayoría de los alumnos y maestros dedican su tiempo libre a actividades de ocio pero no a la lectura como entretenimiento ni como cultura general, sino acaso como obligación para cumplir con sus funciones académicas. No resulta aventurado suponer que: si una persona no ejercita la lectura, reconocer en ella la producción de ciertas competencias socio-discursivas podría resultar en una tarea sin logros; sin embargo, descubrir qué tan certero es este supuesto requeriría de otro tipo de análisis al que aquí se hizo.

Es sabido que internet tiene una influencia poderosa sobre las personas, en el sentido que la gente cree casi cualquier cosa que lee en el medio. Que si la existencia de sirenas es real, que si la oportunidad de ayudar a una princesa africana ganando de paso mucho dinero es irrechazable, que si le "das like" a una publicación no creerás lo que pasará, que ya se descubrió la cura del SIDA pero la industria farmacéutica derribó el avión de los doctores que llevaban la noticia, que si la Reforma Energética reducirá los precios de la gasolina... El caso es que parece ser que si se lee en internet tiene que ser verdad y casi nadie se molesta en indagar un poco para formularse una opinión más propia. Durante las observaciones descubrí que esta práctica se extiende al fundamentar un tópico de clases, aludiendo a que si está proyectada la información es porque necesariamente esta información es cierta. Esto despierta otras interrogantes que valdría la pena despejar, que aunque no en la línea de esta investigación los temas desde los que puede abordarse el fenómeno son muy variados.

Así como el lenguaje hablado se escucha con mayor facilidad cuando quien lo habla es poseedor de una dicción correcta y un volumen adecuado al medio ambiente, un artefacto letrado es más efectivo cuando su contraste y equilibrio es apropiado al entorno en que se presenta. Algo que sin duda impide una correcta interacción mediada por dispositivos

de comunicación informatizada es una proyección opaca, sin contraste, donde los tonos son de intensidades similares. Incluir esta variable en un estudio similar podría ser útil, coadyuvando a comprender las formas en que los dispositivos tecnológicos influyen en la adecuación de la comunicación.

4.3 Hacia dónde profundizar

Este trabajo de investigación se realizó en una universidad estatal en la que la mayoría de los alumnos que se inscriben a ella son hombres y provienen de escuelas preparatorias públicas pertenecientes al mismo municipio al que pertenece la universidad. No es difícil suponer que lo encontrado puede presentar variaciones según el tipo de universidad en la que se hagan las observaciones, tanto así como en aquellas en las que el alumnado tenga también características particulares. Ni todas las universidades públicas se comportan de la misma forma, ni tienen estructuras funcionales similares ni condiciones geográficas parecidas. Así también con las universidades privadas o las que ofrecen instrucción en línea, e incluso a según el programa educativo y el nivel de estudios que se ofrezca, cada universidad es una organización que aunque de estructura funcional jerárquica modelo, se comporta en su interior de forma particular. Asimismo, los alumnos son otro factor que modifica ampliamente los resultados de una observación. Su condición socioeconómica, la cultura de la que viene y la cultura en la que se desenvuelve, sus hábitos y costumbres, su desempeño académico, su realidad social individual es diferente en cada ámbito. Así pues, las combinaciones de variables son muy extensas, y replicar el experimento que se hizo en esta tesis puede ser bastante ilustrativo, además de que ayudaría a estrechar aún más la brecha que se empezó a cerrar al realizar esta tesis.

Es notable cómo prácticamente el 100% de los alumnos y maestros observados están inscritos al menos a una red social en internet, específicamente a Facebook™. Además, el tiempo diario que dedican a esta red social y en muchas ocasiones el acceder a ella a cualquier hora del día y en cualquier lugar desde sus teléfonos inteligentes, nos permite cuestionarnos sobre la influencia de internet como motivo de transformación lingüística de las personas, las competencias socio-discursivas incluidas. No era menester de este trabajo hacer dichas indagaciones, mas sin duda este fenómeno se puede estudiar desde la perspectiva de este trabajo.

Llama la atención el observar que los alumnos saben responder si tienen el recurso frente a ellos para consultarlo, pero una vez que se los quitan, se quedan sin qué decir. Pareciera, por lo tanto, que en vez de producir una competencia socio-discursiva, el uso de dispositivos de comunicación informatizada para mediar el proceso de formación profesional, las extingue.

Quedan pues bastantes más interrogantes sin respuesta, ampliando el abanico de posibilidades de investigación en tópicos tanto de literacidad como de estudios organizacionales, asunto que por la naturaleza de la investigación en ciencias sociales se agradece y reconoce que este estudio cumple con el compromiso de generar conocimiento.

4.4 Límites de conocimiento

Una de las sentencias más importantes del filósofo, lingüista y lógico matemático Ludwig WITTGENSTEIN (1922), dicta que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”. Esta sentencia ha sido interpretada y re-interpretada por distintos autores, destacando tal vez la interpretación de José Emilio PACHECO, quien el 18 de diciembre de 2011, durante un homenaje en Bellas Artes a Fernando BENITEZ,

parafraseó a WITTGENSTEIN diciendo que “los límites del lenguaje son los límites del pensamiento”. Esta paráfrasis es importante, primero por el contexto en el que ocurrió¹⁶ y, segundo, por las implicaciones que la frase en sí sugiere.

Una conclusión es que «la posible gama de comportamientos es, si no infinita, sí de una extensión inimaginable». Uno no puede deducir, de la observación del conjunto de prácticas que tuvimos, la explicación de todas las prácticas. Lo que se revela es lo que hemos estado diciendo: el arreglo final resulta de los recursos disponibles de la organización, de la tecnología, etc., y de las competencias de los sujetos, que no son competencias estrictamente tecnológicas sino tienen que ver con otras cosas como su cultura, su capacidad para entender los recursos tecnológicos, etc. Es por eso que el uso de un mismo recurso tecnológico, no tiene el mismo resultado con distintos profesores y, por supuesto, tampoco tiene el mismo resultado con alumnos diferentes.

Si es verdad que nuestro cerebro puede compararse con una computadora y nuestra *lingua mentis* con el *software* que codifica la información que recibe, entonces nos estamos acercando cada vez más al fin del uso del lenguaje “formal” para reemplazarlo por un código simplificado. Esta idea proviene, primero, de la concepción que PINKER construyó en 1995 y, segundo, de las evidencias encontradas en la práctica de los sujetos observados.<-

Escribir no es una simple tarea de colocar palabras yuxtapuestas de tal forma que se lea algo que pueda resultar coherente o no para la gente

¹⁶ Cuando PACHECO hizo la declaración, se refería a la pobreza de lenguaje del entonces candidato a la presidencia del país Enrique Peña Nieto, producto de su ausencia lectora.

que las lee. No se trata, pues, de dominar el código como sugiere hacerlo el término «alfabetización», sino que ocupa recursos sociales. Cuando se escribe, las palabras son los bloques con los que se construyen estructuras lingüísticas con significados y estos significados cambian a según el grupo social que se involucra en la lectura. Lo que significa «justo» para unos, puede significar «injusto» para otros o lo que significa «haber» para determinada gente, a veces puede no tener algo que ver con la palabra propia y lo que se está queriendo decir (haber cuándo nos vemos; haber, dime; haber cómo se pone la cosa...). De aquí que la comunidad científica utilice el término «literacidad», que “es una actividad más social que individual, situada en comunidades lingüísticas que comparten el idioma, los discursos y la cultura” (CASSANY, 2006b:100).

En esta tesis se buscó reconocer determinadas competencias que tienen que ver, precisamente, con esa significación que le da la gente a las palabras para hacerlas válidas, por lo que ciertas reglas gramaticales u ortográficas o de sintaxis o de adecuación del uso de determinadas palabras para expresar lo que se quiere, pueden escapar de lo que puede conocerse como reglas ortodoxas de la práctica lingüística. Así, lo que se investigó tiene que ver con los conocimientos que poseen quienes escriben durante el proceso de formación profesional de estudiantes de la Universidad de Quintana Roo y las estrategias que utilizan para darle validez a esas competencias socio–discursivas.

Materias como «matemáticas» o «escritura y comprensión de textos», son materias cuyo objetivo no debería ser inculcar conocimiento, sino producir competencias específicas. Al instruir a los alumnos en esas materias como si se tratase de inculcar conocimiento en vez producir una competencia, la universidad está fallando en su objetivo de “formar profesionistas sólidamente preparados, comprometidos con el progreso

del ser humano, fuertemente vinculado con la sociedad, capaz de contribuir al fortalecimiento de la cultura y al desarrollo social y económico de Quintana Roo y México” (www.uqroo.mx, s/f).

Más allá de la competencia y la actuación explicadas por CHOMSKY, parece que las competencias socio-discursivas en el aula son producto, entre otras cosas, de lo que internet está haciendo con nuestras mentes. Estas consecuencias ya habían sido predichas por Marshall McLUHAN en 1964, quien advertía de los medios masivos de comunicación/difusión que “la tecnología eléctrica está a las puertas y estamos entumecidos, sordos, ciegos y mudos sobre su encuentro con la tecnología Gutemberg” (2009:30). Con esta observación, “McLUHAN comprendió que siempre que aparece un nuevo medio, la gente queda naturalmente atrapada en la información —el «contenido»— que lleva” (CARR, 2010:6), siendo el contenido mismo lo que, de acuerdo con CARR, a largo plazo importa menos a la hora de influirnos en la forma en la que actuamos y pensamos. Son los medios, pues, los que influyen nuestros actos y pensamientos con mayor incidencia, desvirtuando a veces la importancia del contenido o exaltándolo a según el valor que le demos al medio que lo transmite.

*La lectura y escritura adquieren todo su valor cuando los utilizamos de una manera reflexiva y estratégica.
MIRAS et. al., 2008*

Conclusiones

Siendo los Estudios Organizacionales una disciplina relativamente nueva en México, la cantidad de perspectivas desde las cuales puede abordarse resulta abrumadora. Son tantos los perfiles desde los que se puede estudiar a la organización —que de por sí contiene un vasto objeto de estudio—, que intentar delimitarlos sería tan viable como escribir un diccionario cuyo contenido podría ser tan abundante como la descripción total de los fenómenos sociales mismos. Mi propuesta fue estudiar una organización escolar desde una perspectiva lingüística, teniendo como objetivo general “reconocer las competencias socio-discursivas que se producen en la universidad pública, a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada utilizados en los procesos de formación profesional”.

En este sentido, mi propósito fue alcanzado al reconocer la organización escolar como un lugar cuyo espacio social posee una dinámica propia que se construye, se interpreta y se formula desde su propia realidad, pero en la que, explicado desde la lógica de SIMON (1978), es el lugar en donde ocurre la vida cotidiana y ésta ocurre gracias a la propia lógica organizacional, en la que es precisamente la organización la provee los insumos para que su realidad ocurra. Así, la Unidad Académica Cozumel de la Universidad de Quintana Roo, es una organización con objetivos específicos cuyos miembros laboran día a día para alcanzar, siendo la propia Unidad quien pone en manos de su comunidad los elementos para que estos objetivos sean alcanzados. Específicamente para lo concerniente al cumplimiento de la formación profesional a partir de la impartición de programas de estudio, la universidad provee a los

programas educativos con que cuenta los insumos necesarios para tal impartición:

- Documentos institucionales
 - Modelo educativo
 - Legislación universitaria
 - Documentos Básicos
 - Leyes
 - Lineamientos
 - Reglamentos
 - Acuerdos
 - Circulares
 - Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI)
 - Armonización contable
 - Inventario de los bienes
- Programas educativos
- Aulas
- Equipamiento multimedia
- Biblioteca
- Centro de idiomas
- Centro emprendedor de negocios.

Así, acorde a la lógica organizacional planteada por SIMON, es la propia Unidad Académica Cozumel la que, estableciendo sus objetivos de formación profesional a los alumnos, los espacios físicos en donde ocurrirán las clases, la contratación de los maestros que las impartirán, la selección de los alumnos a quienes formará, etc., establece el *locus* en donde suceden los eventos cotidianos.

Asimismo, es la propia Unidad Académica Cozumel la que, al decidir qué oferta educativa ofrecerá a la sociedad, las materias que compondrán

dichos programas educativos y qué cursos se ofertarán en qué periodos académicos, promueve los motivos de estos eventos cotidianos y, finalmente, es la propia Unidad Académica Cozumel la que, proveyendo de artefactos tecnológicos a la comunidad académica, así como tomando la decisión sobre el diseño de los cursos, las asesorías y las tutorías académicas, dota los recursos para que los eventos cotidianos ocurran en la propia organización. Alumnos y maestros se comunican durante el proceso de formación profesional mediante dispositivos de comunicación informatizada en una escuela, pero dentro del marco de la organización escolar que, más allá de su consideración de ser una anarquía organizada, es un ambiente en el que la vida cotidiana ocurre y donde cada miembro de su sociedad construye individual y colectivamente su propia realidad.

Retomando las teorías que iniciaron BURRELL y MORGAN y que reelaboraría después TYLER, se observa que "la estructura determina el comportamiento" y, en el caso muy particular de este estudio, la tecnología determina el comportamiento o los sujetos lo definen. Hay una relación de articulación compleja: facilita unas cosas, como otras tienen que ver con los sujetos. Hay, pues, una estructura que modifica los comportamientos, ordena la forma de la relación por medio de las consultas electrónicas, de las clases apoyadas en tecnología PowerPoint™, por ejemplo. Pero al mismo tiempo, los sujetos ya tienen su propio bagaje, sus propias prácticas, su manera de comprender las cosas, de construir su propio significado social. El lenguaje, finalmente, es la articulación tanto de la tecnología que determina el comportamiento de los sujetos, como de los sujetos que definen su comportamiento a través del uso de la tecnología.

En otro orden de ideas, una reflexión importante a hacer, tiene que ver con el impacto de la mediación de los dispositivos de comunicación informatizada en el proceso de formación profesional. Por ejemplo, estos nuevos instrumentos incluyen un abanico de enormes posibilidades didácticas, pero se incluyen en viejas prácticas docentes; utilizando estos dispositivos de comunicación informatizada, los maestros reproducen lo mismo que han producido siempre: se conducen demostrando erudición, promueven en sus alumnos la colección de apuntes sobre los tópicos abordados y evalúan a sus alumnos mediante la capacidad de los mismos de reproducir lo visto en clase. La tecnología es nueva, pero las personas y las prácticas son las mismas. En una analogía para ilustrar lo anterior podemos recurrir al karaoke, en donde alumnos o maestros leen en voz alta el contenido de la diapositiva pero no aportan en el desarrollo espontáneo de lo que se está presentando.

*Le mente es un criptógrafo diseñado con
lenguaje aprendido y utilizado con
lenguaje aprendido.
Alfredo TAPIA-CARRETO, 2014*

Comentarios finales (a manera personal)

Empezando por asuntos como la puntuación, aunque de forma general comulgo con las consideraciones de MARTÍN sobre que ésta (la puntuación) posee una base más amplia que la decisión personal, hay momentos en los que no hay manera de poner una coma en otro lugar según esté de humor quien esté escribiendo. En el mismo curso en el que este literato apunta que la puntuación tiene su base en la psicología, dice que los signos “son tan precisos como las ‘señales de tráfico’ en una gran ciudad. Ayudan a caminar y evitan el desorden” (1983:19). Así, el ejemplo más preciso que me viene a la memoria para ilustrar lo dicho, lo leí en un post de Facebook™ hace tiempo y decía más o menos así: no es lo mismo decir «vamos a comer niños» que decir «vamos a comer, niños». Entonces, considero que una competencia socio–discursiva que se produce a partir de la interacción mediada por dispositivos de comunicación informatizada, es la «corrección espontánea» de lo que se escribe sin la competencia ni actuación. De esta forma, aunque el documento informatizado que se está presentando carezca de signos de puntuación, los actores corrigen la omisión de una forma inconsciente, leyendo el texto como si estuviera puntuado.

Uno de los comportamientos más comunes en internet y en general en los dispositivos de comunicación informatizada cuya lectura de contenido requiera la práctica de un desplazamiento vertical, es el que se conoce como *scrolling* (CARR, 2010). En éste, el cibernauta desplaza la página que está visitando esperando hallar en un “primer vistazo” el contenido que lo enganche, por lo que se presume que una práctica común entre los diseñadores de sitios 3W es colocar lo principal en la parte superior de la

página, buscando “enganchar” al cibernauta con su contenido. Observando esta práctica como una competencia socio–discursiva, se puede concluir que ésta ocurre cuando el receptor «descubre» de manera inmediata o casi inmediata, la información que el emisor colocó para ser hallada. Así, con las presentaciones realizadas en aplicaciones como Keynote™ o PowerPoint™, la competencia socio–discursiva ocurre al suprimir el *scrolling*, pues se tiene el contenido a presentar en una única pantalla que no requiere de desplazamiento.

Usando como referencia *Describir el escribir y Construir la escritura* (CASSANY), nos aventuramos a acotar lo que se requiere para dominar el código escrito (pp. 31–58) en una presentación electrónica y comparar si esos requerimientos están presentes o no en los dispositivos de comunicación informatizada utilizados para la instrucción en clase, concluyendo a favor o en contra de las competencias socio–discursivas presentes en la interacción discursiva.

- a) se dirigen a los individuos alfabetizados electrónicamente, con suficiente poder adquisitivo como para disponer de un ordenador y de acceso a la red;
- b) son sencillas, porque tienen poca escritura, usan palabras básicas y están aparentemente al alcance de todos;
- c) se desarrollan en el salón de clases; el usuario interactúa con la máquina con las comodidades que proporciona el ordenador de mesa o el portátil;
- d) **historia y cambios sociales**. La práctica letrada sustituye a un viejo diálogo entre un maestro y un alumno;
- e) **valores**. La diseminación de estas formas de interacción también provoca cambios en los valores y las creencias de la comunidad. Las personas se acostumbran a las ventajas del uso de los dispositivos de comunicación informatizada: calidad de la interrelación humana, posibilidad de solucionar problemas especiales o de tener intercambios fuera de la transacción preestablecida.
- f) **acontecimientos**. Sin duda, el hecho lingüístico sufre grandes cambios, con la sustitución de un diálogo hablado, rutinario y sencillo, por una interacción silenciosa a través de una proyección de la lección.
- g) la interacción con un dispositivo de comunicación informatizada no puede rehuir de las opciones preestablecidas (sustraer los elementos de la interacción cara a cara): es forzosamente fría, repetitiva, carente de emociones, con formas de cortesía muy limitadas, etc.

- h) los dispositivos de comunicación informatizada tienen bastante más posibilidades expresivas que el papel: integran audio, video, imagen, color de manera mucho más rica.
- i) no pueden cargar con mucho texto; todo debe ser breve y claro, con palabras clave y enunciados muy simples.

Los contratiempos y desavenencias durante el trabajo de campo no pueden quedar fuera de esta tesis, pues constituyen focos de atención para futuras réplicas de estudio. Por ello,

Referencias

- ADORNO Theodor W. (1993), *Introducción a la sociología*. Editorial Gedisa S.A., tercera reimpresión (2008) Barcelona.
- AGUILAR ALCONCHEL Miguel Ángel (2004), “Chomsky y la gramática generativa” en *Investigación y Educación*, No. 7, volumen 3, disponible en http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky_y_la_gramatica_generativa.pdf
- ARGUDIN Yolanda (2008). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. Trillas, México.
- AYALA IZAGUIRRE Marcelo (1998). *Sugerencias para aprovechar las dos horas de clase*. Dirección de Desarrollo Educativo, México.
- BARBA ÁLVAREZ Antonio y Luis MONTAÑO HIROSE (coordinadores) (2001). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- BARRIGA Omar y Guillermo HENRÍQUEZ (2003). *La Presentación del Objeto de Estudio: Reflexiones desde la práctica docente*. Universidad de Chile. Disponible en <http://hyphotesis.blogspot.com/2010/06/que-es-el-objeto-de-estudio-pdf.html>
- BARTON D. y Karin TUSTING, (2005) “Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context” en CASSANY (2009), *Prácticas letradas contemporáneas*. Conferencia dictada en el Congreso Leer.es.
- BENVENISTE Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, éditions Gallimard, París.
- (1974), *Problèmes de linguistique générale 2*, éditions Gallimard, París.

- BERGER Peter L. y Thomas LUCKMANN (1967). *The Social Construction of Reality*. Doubleday & Company, Garden City, Nueva York, Estados Unidos.
- BLAS Francisco de Asís (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Alianza, España.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- CARLINO Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- CARR Nicholas (2010). *The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains*. W. W. Norton, editado en 2011 por Santillana Ediciones Generales, Tres Cantos, Madrid, traducido por Pedro CIFUENTES.
- CASSANY Daniel (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación, Barcelona.
- (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. 4 Jul. 2011.
- (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama S. A., Barcelona, España.
- (2006b). “Análisis de una práctica letrada electrónica” en *Páginas de Guarda*. España, N°2, 2006, pp. 99-112.
- (2007), *Afilar el lapicero*. Editorial Anagrama S.A., Barcelona.
- (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta, México.
- (2009), *Prácticas letradas contemporáneas*. Congreso Leer.es, Ministerio de Educación, Madrid. 13-11-2009. En línea: www.leer.es
- (2011a), *En línea*. Editorial Anagrama S.A., Barcelona.
- (2011b), “Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera” en *La lectura en lengua extranjera*. Editoras: Yolanda RUIZ de ZAROBÉ y Leyre RUIZ de ZAROBÉ, PortalEditions S. L., España.

- CARRATALÁ TERUEL Fernando (2013). *La comunicación lingüística como competencia transversal*. Ediciones de La Torre, Madrid.
- CASTELLANOS RIBOT Margarita (2008) “Literacidades tradicional y electrónica en estudiantes universitarios” en *Veredas*, Número especial, UAM-Xochimilco, México, 2008, pp. 203-230.
- CAZDEN B. Courtney (1991). *El discurso en el aula*, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona (1988).
- CHANLAT Alain y Renée BÉDARD (s/f), *El dirigente, una ética de la palabra*, Centre Humanismes, Gestions et Mondialisation, HEC-CETAI, Montreal, pp. 203 – 223.
- CHAVES Norberto (2001) *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*, Editorial Gustavo Gili, SA, Barcelona.
- CHOMSKY Noam, 1957 (1969), *Syntactic Structures*, Mouton, Londres.
- (1970), *Le langage et la pensée*, Payot, París.
- CICOUREL Aaron V. (2011), *Método y medida en sociología*. Centro de investigaciones sociológicas, España.
- CROZIER, Michel (1974), *El Fenómeno Burocrático* (2), Amorrortu, Buenos Aires. Antología.
- DAVIS, Keith y John W. NEWSTROM (1999), *Comportamiento Humano en el Trabajo*, McGraw Hill, México.
- DENZIN Norman K. e Yvonna S. LINCOLN (2011), *Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona.
- ELORZA PÉREZ—TEJADA Haroldo (2008), *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. 3^a. ed. Cengage Learning, México.
- ERVIN-TRIPP, S. (1973) *Language acquisition and communicative chance*. Palo Alto: Stanford, University Press.
- FERREIRO Emilia (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores, México.
- FORESTER Tom (1987). *High-tech society. The story of the information technology revolution*. Basil Blackwell Ltd., Oxford, United Kingdom.

- FRAKE, C. O. (1964) "Notes on queries in ethnografy", in *American Anthropologist*, 66 (3). Part 2, 132-145.
- FREIRE Paulo (1988). "La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía" en *Alternativas de alfabetización en América Latina y El Caribe*. Seminario Regional UNESCO 1987, Santiago, Chile.
- GAYOSSO Blanca (2003). "Cómo se conectó México a internet" en *Revista digital universitaria*. Julio 2003, vol. 4, no. 3, disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.4/num3/art5/art5.html>
- GARTON Alison y Chris PRATT (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós, España.
- GIDDENS Anthony (1991). *Sociología. 1ª edición*. Alianza Editorial S.A. Madrid, España.
- (1999). *Un mundo desbocado*. Santillana Ediciones Generales S.L., 2002, España.
- (2006). *Sociología. 5ª edición*. Alianza Editorial S.A. Madrid, España.
- (2009). *Sociología. 6ª edición*. Alianza Editorial S.A. Madrid, España.
- GÓMEZ MONTERO Sergio (2012). "Leer y escribir: nuevas tecnologías" en *La Jornada Semanal*. Retribuido de <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/24/sem-sergio.html>
- GONZÁLEZ, I. (2008, July). *A la conquista del mundo en línea: internet como objeto de estudio (1990-2007)*. (Spanish). Comunicación y Sociedad (0188-252X), Retrieved February 9, 2009, from Fuente Académica database.
- GOODENOUGH, W. (1964) "Cultural anthropology", in D. Hymes (Ed.) *Language in culture and society* (pp. 36-39). New York: Harper & Row.
- GUMPERZ, J. (1971) *Language in social groups*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

- (1976) “Language, communication and public negotiation”, in P. R. Sanday (Ed.) *Anthropology and the public interest* (pp. 273-292). New York: Academic Press.
- GUSDORF Georges (1952), *La Parole*, PUF, París.
- HYMES, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- KALMAN Judith (2004). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI Editores en coedición con el Instituto de Educación de la UNESCO, México.
- de La ROSA ALBURQUERQUE Ayusabet (2010). *Curso propedéutico “Introducción a la Teoría de la Organización: un acercamiento a su objeto de estudio y a su desarrollo histórico”*. Chetumal, México: Universidad de Quintana Roo.
- LAMBERT César (2006). "Edmund Husserl: la idea de la fenomenología" en *Teología y Vida*, Vol. XLVII (2006), 517 – 529, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32214685008>
- LATOUR Bruno (1999). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona.
- LEONARD Annie (S/F), *The story of stuff*, disponible en <http://www.storyofstuff.org/>
- LOCKE, J. (1959), “An essay concerning human understanding“ en *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 32, núm. 4, Arlington, diciembre de 1996, pp. 356-377.
- LÓPEZ, A., ENCABO e I. JEREZ (2011) “Competencia digital y literacidad” en *Comunicar*, nº 36, v. XVIII, 2011, pp. 165-171
- MARTÍN VIVALDI Gonzalo (1983). “Curso de redacción” en RUIZ GARCÍA María Teresa (2007). *Con B de burro*, ST Editorial, México.
- MARX Karl (1844) en BERGER y LUCKMAN (1967). *The Social Construction of Reality*. Doubleday & Company, Garden City, Nueva York, Estados Unidos.

- McLUHAN Marshall (2009). "Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano" en CARR Nicholas (2010). *The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains*.
- MEHAN Hugh (1996). "La estructura del discurso en el salón de clase" en *Perspectivas docentes*, n° 19, pp. 40-46
- MENDOZA MOLINA Rogelio (2002). *Discurso y funcionamiento organizacional: el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de los Adultos*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. PDF.
- MIRAS Mariana et. al. (2008). "La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos" en *Miradas y Voces*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., España.
- MONTAÑO HIROSE Luis (2001) "Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción —siempre inacabada— de la universidad" en *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- MORALES FRANCO Esther (2010), *La organización escolar, modernidad y democracia: El caso de las escuelas secundarias*. Tesis Doctoral, UAMI, México.
- OSORIO Jaime, (2001), *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- PÉREZ Guillermo y Gomar BRESCIA (2008), "La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación" en *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 13, 2008, pp. 43-60, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- PINKER Steven, (1995), *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Alianza, Madrid.
- PIÑÓN G. Francisco (2001), "Universidad, poder y sociedad. Una reflexión filosófica" en *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. UAMI, México.

- POTTER Jonathan (1996), *Representing reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. SAGE Publications, Londres.
- POVEDA David y Juan Javier SÁNCHEZ (2010) “Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela” en *Sociolinguistic Studies*, Londres, Sols vol 4.1 2010, pp. 85–114.
- PUTNAM Hilary (2000), *Representación y realidad. Un balance crítico del funcionalismo*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- QUINTERO JARA Carlos Valente (2012). *Taller de lectura y redacción I*. Editorial Santillana S.A. de C.V., México.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario prehispanico de dudas*. <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MFOuD6DVTIDBg#22> (retribuido en 30-abr-2014).
- REBOLLEDO Alexis (s/f), *Investigación Cualitativa. Del planteamiento del problema al diseño de la investigación*, Universidad del Bio-Bio, Chile. Disponible en <http://www.slideshare.net/produceideas>
- ROETHLISBERGER, F. J. y W. J. DICKSON, (1976), *Management and the Worker*, The Harvard University Press, Boston.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E., & JEFFERSON, G. (1974) “A simplist systematics for the organization of turn-taking in conversation”, in *Language*, 50, 696-735.
- SAMPAIO COELHO Ana Carolina (2010) “La literacidad electrónica y el hipertexto” en *LOGOS 32 Comunicação e Audiovisual*. Año 17, No. 01, 1o semestre 2010, pp. 107-117.
- SAN FABIAN MAROTO José Luís (2011). “El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido” en *Revista de Educación*. No. 356, septiembre-diciembre 2011, pp. 41-60.
- SÁNCHEZ Emilio (2009). *Ayudar a comprender y enseñar a comprender. Necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*, Congreso Leer.es, Ministerio de Educación, Madrid. 13-11-2009. En línea: www.leer.es

- de SAUSSURE Ferdinand (1973). *Cours de linguistique générale*, Payot, París.
- SCHÜTZ Alfred (1989). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós, Barcelona.
- SIMON Herbert A (1978). *El comportamiento administrativo*. Estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa. Aguilar, Argentina.
- STEEN Markus (2012). “Cómo leemos” en *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Fundación del español urgente, España.
- TASCÓN Mario (Dir. 2012). “Personas, internet y máquinas” en *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Fundación del español urgente, España.
- THERBORN Goran (1980). “Ciencia, clase y sociedad” en OSORIO Jaime, (2001), *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- de la TORRE ZERMEÑO Francisco J., Silvia M. DUFÓO MACIEL y Samia de la TORRE ABRAHAM (2010). *Taller de lectura y redacción I*. McGrae Hill, México.
- TYLER William (1985). “The organizational structure of the school” en *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 49-73.
- (1988). *School Organization: A Sociological Perspective*. Croom Helm Ltd., Kent, United Kingdom.
- Universidad de Quintana Roo. *Identidad universitaria* <http://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/identidad-universitaria/nuestro-quehacer/> (retribuido en 8-ene-2013).
- VIGNER Gérard (1982) "Ecrire" en Daniel CASSANY (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación, Barcelona.

- VILLA SÁNCHEZ Aurelio y Manuel POBLETE RUIZ (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero, Portugal.
- VITALE Bruno (1990). *L'integration de l'informatique à la pratique pédagogique*. Centre de Recherches Psychopédagogiques, Genève, Suisse.
- WEBER Max (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica (1996), México D. F.
- (1958). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu editores (2006), Buenos Aires - Madrid.
- WITTGENSTEIN Ludwig (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*, New York: Harcourt, Brace, (via Google books)
- YUNES Eliana (2008). *Tejiendo al lector. Una red de hilos cruzados*. Ríos de Tinta, México.
- ZAVALA Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura*. Escuela y comunidad en los Andes peruanos, Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

<Anexo 1: Mapa curricular de la Licenciatura en Sistemas Comerciales>

Plan de Estudios LICENCIATURA EN SISTEMAS COMER...

http://ww7.uqroo.mx:8085/seguridad/consultaPlanes/MapaCur...



MAPA CURRICULAR

Nota Importante

En nuestra Institución, el sistema de créditos representa flexibilidad en la estructura curricular y apertura a la diversidad académica, pues el estudiante no se ve obligado a seguir un mapa curricular unilíneal con materias rígidamente preestablecidas para cada ciclo. Por lo tanto el siguiente mapa curricular, solo se presenta como una sugerencia de la División Académica.

CICLO 1			
Clave		C	Requisito
MD-110	HISTORIA Y CULTURA REGIONAL	4	
MG-151	INGLES INTRODUCTORIO	4	
MG-108	SCRITURA Y COMPRESION DE TEXTOS	4	
MG-103	ECONOMIA Y LA EMPRESA	4	
MG-146	ADMINISTRACION	4	
MG-109	MATEMATICAS	4	

CICLO 2			
Clave		C	Requisito
MG-152	INGLES BASICO	4	MG-151
MG-107	PROBLEMAS SOCIALES CONTEMPORANEOS	4	
MG-153	MATEMÁTICA Y CÁLCULO Y RELACIONES	4	
MG-144	CONTABILIDAD BASICA Y ADMINISTRATIVA	4	
MG-107	MACROECONOMIA	4	MG-146

CICLO 3			
Clave		C	Requisito
MG-106	MATEMATICAS FINANCIERAS	4	MG-102
MG-155	INGLES PRE-INTERMEDIO	4	MG-152
MG-105	MACROECONOMIA	4	
MG-111	MACROECONOMIA	4	MG-107
MG-147	DESARROLLO ECONOMICO REGIONAL	4	
MG-102	CONTABILIDAD DE COSTOS	4	MG-146

CICLO 4			
Clave		C	Requisito
MG-149	ESTADISTICA	4	
MG-156	RECURSOS HUMANOS	4	
MG-154*	INGLES INTERMEDIO	4	MG-155

1 de 2

28/10/13 08:50

2 de 2

Plan de Estudios LICENCIATURA EN SISTEMAS COMER... http://ww7.uqroo.mx:8085/seguridad/consultaPlanes/MapaCur...

MGPE-115	ESTRATEGIA DE VENTAS	4	MGPE-105
MGPE-128	COMERCIO MERCHANTIL	4	
MGPE-129	CONDUCTA DEL CONSUMIDOR	4	MGPE-105

CICLO 5			
Clave		C	Requisito
MGPE-115	COMERCIO INTERNACIONAL I	4	
MGPE-104	COMERCIO INTERNACIONAL I	4	
MGPE-130	INVESTIGACION DE MERCADOS I	4	MGPE-105
MGPE-112	SISTEMAS Y LOGISTICA DE DISTRIBUCION Y TRANSPORTE	4	MGPE-105
MGPE-108	FUNCION FINANCIERA Y ANALISIS DE LOS ESTADOS FINANCIEROS	4	MGPE-104

CICLO 6			
Clave		C	Requisito
MGPE-100	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES	4	
MGPE-106	EFECTIVACIONES BASICAS Y FINANCIERAS	4	MGPE-106
MGPE-114	COMERCIO INTERNACIONAL II	4	MGPE-115
MGPE-116	PRODUCCION Y PUBLICIDAD	4	MGPE-129
MGPE-113	INVESTIGACION DE MERCADOS II	4	MGPE-130
MGPE-132	ESTRATEGIA DE PRODUCTO	4	MGPE-105

CICLO 7			
Clave		C	Requisito
MGPE-142	SEMINARIO DE INVESTIGACION I	4	MGPE-142
MG-111	SEMINARIO DE PROBLEMAS REGIONALES	4	
MGPE-110	PLANEACION ESTRATEGICA	4	
MGPE-106	PROYECTO EMPRESARIAL I	10	MGPE-106
MGPE-140	OPORTIVIDAD DE MERCADOTECNIA	4	MGPE-140
MGPE-143	OPORTIVIDAD DE ADMINISTRACION	4	MGPE-143

CICLO 8			
Clave		C	Requisito
MGPE-145	SEMINARIO DE INVESTIGACION II	4	MGPE-142
MGPE-114	INGLES PARA NEGOCIOS	4	MG-154
MGPE-137	ANALISIS EVALUACION DE PROYECTOS	4	
MGPE-138	PROYECTO EMPRESARIAL II	10	MGPE-136
MGPE-139	SEMINARIO DE MERCADOTECNIA	4	MGPE-105
MGPE-141	OPORTIVIDAD DE MERCADOTECNIA	4	MGPE-141
MGPE-144	OPORTIVIDAD DE ADMINISTRACION	4	MGPE-143

* Materia Obligatoria

[Regresar](#)

28/10/13 08:50

<Anexo 2: Mapa curricular de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos>

Plan de Estudios LICENCIATURA EN GESTIÓN DE SERVI...

http://ww7.uqroo.mx:8085/seguridad/consultaPlanes/MapaCur...

Plan de Estudios LICENCIATURA EN GESTIÓN DE SERVI...

http://ww7.uqroo.mx:8085/seguridad/consultaPlanes/MapaCur...



Universidad de Quintana Roo
 DIVISIÓN DE DESARROLLO SUSTENTABLE
 LICENCIATURA EN GESTIÓN DE SERVICIOS TURÍSTICOS

MAPA CURRICULAR

Nota Importante

En nuestra Institución, el sistema de créditos representa flexibilidad en la estructura curricular y apertura a la diversidad académica, pues el estudiante no se ve obligado a seguir un mapa curricular unilineal con materias rígidamente preestablecidas para cada ciclo. Por lo tanto el siguiente mapa curricular, solo se presenta como una sugerencia de la División Académica.

CICLO 1			
Clave		C	Requisito
MG-116	RAZONAMIENTO MATEMÁTICO	3	-
MGCE-101	GEOGRAFÍA Y PATRIMONIO DE MEXICO	4	-
MGCE-102	BASES TURÍSTICAS	4	-
MG-118	INGLÉS INTERMEDIO	4	-
MG-106	TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE EFECTIVO Y CONTINUO	3	-
MG-117	RAZONAMIENTO ESCRITO	3	-

CICLO 2			
Clave		C	Requisito
MGCE-106	MODELOS DE ANÁLISIS MATEMÁTICO PARA EL TURISMO	3	MG-116
MGCE-114*	ESTANCIAS DE ESPECIALIZACIÓN EN HOTEL	4	-
MG-107	PROCESOS ADMINISTRATIVOS	4	-
MG-172	ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE INFORMACIÓN	3	-
MG-170	TÉCNICAS DE LA INFORMACIÓN	4	-
MG-105	INGLÉS BÁSICO	4	MG-118
MGCE-110	GESTIÓN DE LA RECEPCIÓN Y RESERVA DEL HOTEL	4	-
MGCE-105	COMUNICACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	3	-

CICLO 3			
Clave		C	Requisito
MGCE-107	PLANEACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES CULTURALES	3	-
MGCE-111	GESTIÓN DIVISIÓN CUARTOS Y DEPÓSITO	4	-
MG-101	INGLÉS INTERMEDIO	4	MG-118
MGCE-12*	ESTANCIAS DE ESPECIALIZACIÓN EN ÁREA DE CAPITAL HUMANO	4	-
MG-171	BASES DE DATOS Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	4	MG-170
MG-109	DESARROLLO SUSTENTABLE CON BUENAS PRÁCTICAS AMBIENTALES	4	MGCE-110
MGCE-108	ECONOMÍA TURÍSTICA	4	-
MG-108	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN APLICADOS	4	MG-172

CICLO 4

Clave		C	Requisito
MG-116	INGLÉS INTERMEDIO	4	MG-118
MGCE-12*	ESTANCIAS DE ESPECIALIZACIÓN EN ÁREA DE RESTAURACIÓN	4	-
MGCE-108	INVESTIGACIÓN Y SELECCIÓN DE SERVIDORES TURÍSTICOS	4	MG-108
MGCE-112	INDICACIÓN DE NECESIDADES Y CALIDAD EN EL SERVICIO	4	MGCE-111
MGCE-109	ORGANIZACIÓN DE EVENTOS TURÍSTICOS	3	MGCE-105
MGCE-122	LABOR DE FLEA TURÍSTICA DISEÑO DE PAGINAS WEB Y PROMOCIÓN TURÍSTICA	4	MG-170
MGCE-106	FUNCIONARÍA BÁSICA Y ADMINISTRATIVA EN EMPRESAS TURÍSTICAS	4	-
MGCE-106	PROTECCIÓN LEGAL DEL TURISTA	4	-

CICLO 5

Clave		C	Requisito
MGCE-135	IDIOMA Y (PREPARACIÓN PARA FIRST)	12	MG-116
MGCE-115	BASES CULTURALES Y ELABORACIÓN DE RECETAS EN SINAAMES	3	MGCE-112
MGCE-14*	ESTANCIAS DE ESPECIALIZACIÓN EN ÁREA DE RECEPCIÓN LIBRE	4	-
MGCE-119	SEMINARIO DE ESPECIALIZACIÓN I	4	MGCE-118
MGCE-143	OPORTUNIDAD DE ENFASIS I	4	-
MGCE-126	ADMINISTRACIÓN DE CAPITAL HUMANO Y LEGISLACIÓN LABORAL	4	MGCE-106
MGCE-144	LEGISLACIÓN Y CONTROL DE OPERACIONES EN PARQUES NATURALES	4	-
MGCE-127	AUDITORÍA CONTABLE CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	4	MGCE-106

CICLO 6

Clave		C	Requisito
MGCE-136	EMPRENDEDOR Y LÍDER EMPRESARIAL	4	-
MGCE-120	SEMINARIO DE ESPECIALIZACIÓN II	4	MGCE-119
MGCE-15*	ESTANCIAS DE ESPECIALIZACIÓN EN ÁREA DE GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE PARQUES	4	-
MGCE-128	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE IMPACTOS TURÍSTICOS EN ÁREAS NATURALES	4	MGCE-114
MGCE-125	ADMINISTRACIÓN INGENIERÍA Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	4	MGCE-105
MGCE-116	OPORTUNIDAD DE ENFASIS II	4	MGCE-115
MGCE-136	IDIOMA Y (PREPARACIÓN PARA FIRST)	12	MGCE-135
MGCE-127	BROTTOGACIÓN Y DISEÑO DE PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN EN RECURSOS HUMANOS	4	MGCE-124

CICLO 7

Clave		C	Requisito
MGCE-16*	SERVICIO SOCIAL	9	-
MGCE-121	SEMINARIO DE ESPECIALIZACIÓN III	4	MGCE-120
MGCE-117	OPORTUNIDAD DE ENFASIS III	4	-
MGCE-117	GESTIÓN DE OPERADORAS DE SERVICIOS TURÍSTICOS MINORISTAS	4	-
MGCE-131	ESTRUMENTOS PARA LA ADMINISTRACIÓN DE PARQUES NATURALES	4	MGCE-128
MGCE-126	ESTRATEGIA DE VENTA DE PRODUCTOS TURÍSTICOS	4	MGCE-106
MGCE-125	ADMINISTRACIÓN ESTRATÉGICA DE EMPRESAS TURÍSTICAS: FORMACIÓN DE PROYECTOS	4	-

* Materia Obligatoria