

Autorregulación **E**mocional y **Procesos de aprendizaje**

Un estudio de caso múltiple

ISBN: 978-607-98598-7-9



9 786079 859879

Albino Gándara Puentes

Sergio Raúl García Martínez

Primera edición: noviembre de 2019
Editado en México
ISBN: 978-607-98598-7-9

Editor:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Obra dictaminada favorablemente para su publicación por los Dres. Héctor Manuel Alba Vidaña, Luis Fernando Hernández Jácquez, Delia Inés Ceniceros Cázarez y Alejandra Méndez Zúñiga

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y PROCESOS DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

Albino Gándara Puentes
Sergio Raúl García Martínez

ÍNDICE

Introducción	9
CAPÍTULO I	
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1 Revisión de la literatura.....	15
1.1.1 Referente empírico.....	15
1.1.2 Referente contextual.....	17
1.1.3 Referente teórico.....	17
1.2 Objeto de estudio.....	27
1.3 Propósito general.....	27
1.4 Objetivos específicos de investigación.....	27
1.5 Interrogantes de investigación.....	28
1.6 Justificación.....	28
1.7 Delimitación contextual temporal.....	32
CAPÍTULO II	
MARCO REFERENCIAL	
2.1 Marco referencial.....	34
2.1.1 Ontogénesis y concepto de emoción.....	34
2.1.2 Preceptos filosóficos de las emociones	36
2.1.3 Las emociones y sus perspectivas socioculturales.....	40
2.1.4 Las emociones desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva	46
2.1.5 Ontología y concepto de aprendizaje.....	50
2.1.6 El aprendizaje desde una perspectiva filosófica.....	51
2.1.7 El aprendizaje desde la perspectiva sociocultural.....	54
2.1.8 Los procesos metacognitivos que participan en el aprendizaje.....	58
2.1.8.1 Tipos de aprendizaje.....	60

3.5.2 Mejor amiga caso a.....	104
3.5.3 Caso b.....	105
3.5.4 Mejor amiga caso b.....	107
3.5.5 Caso c.....	108
3.5.6 Mejor amiga caso c.....	110
3.5.7 Caso d.....	110
3.5.8 Mejor amiga del caso d.....	111
3.6 Obstáculos y limitaciones.....	112
3.7 Técnicas e instrumentos de recopilación de información.....	113
3.7.1 El cuestionario.....	114
3.7.2 La entrevista.....	115
3.7.3 La entrevista a expertos.....	116
3.7.4 El análisis de documentos.....	117
3.7.5 La observación.....	118
3.7.6 El grupo focal.....	119
3.8 La ruta metodológica.....	123

**CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

4.1 El proceso de análisis.....	125
4.2 Descripción del proceso analítico.....	127
4.3 Exposición de los datos.....	128
4.4 El modelo categorial.....	129
4.5 Interpretación e integración de resultados.....	132
4.5.1 Las referencias modélicas como base de la configuración de expectativas en el estudiante.....	133
4.5.1.1 Tipos de impulso emergentes de las referencias modélicas.	135
a) Impulso positivo.....	136
b) Impulso negativo.....	137
4.5.1.2 Las aspiraciones como horizontes de búsqueda de mejores condiciones de vida.....	138

4.5.1.3 La formación ético-moral que se desprende del modelo.....	140
4.5.1.4 Las expectativas personales que se derivan de las..... referencias modélicas	142
4.5.1.5 Las expectativas profesionales como metas de largo plazo	148
4.5.1.6 El origen del modelo de referencia.....	151
a) La familia como núcleo social.....	152
b) La vida cotidiana y la subjetividad como componentes de la .. arquitectura de pensamiento	155
4.5.2 Los procesos de autogestión emocional.....	162
4.5.2.1 La automotivación como proceso intrapersonal.....	164
4.5.2.2 El autocontrol como proceso de gobernarse a sí mismo.....	166
4.5.2.3 Hablando consigo mismo. Los diálogos internos.....	170
4.5.2.4 Los procesos de autorregulación.....	172
4.5.2.5 La resiliencia como capacidad de superar las adversidades	178
4.5.2.6 La inteligencia ejecutiva como timón que direcciona las..... decisiones.	184
4.5.3 Las dificultades de la vida y su influencia en el rol del..... estudiante	191
4.5.3.1 La influencia de los problemas económicos en los estudiantes	193
4.5.3.2 El reto de trabajar y estudiar al mismo tiempo.....	196
4.5.3.3 El impacto de las confusiones en la elección de una carrera profesional	199
4.5.4 Ámbitos y funciones básicas del proceso de aprendizaje.....	205
4.5.4.1 El aprendizaje como elemento transversal de la cotidianidad	206
a) Los aprendizajes en la vida.....	207
b) Los aprendizajes como producto de los procesos de..... escolarización	209
4.5.4.2 La motivación como impulso hacia el logro de la tarea.....	210
4.5.4.3 Las funciones ejecutivas y su implicación en el aprendizaje	213
Conclusión	219
Referencias	229

Introducción

En la sociedad del conocimiento, la educación se alineó en el centro de las preocupaciones científicas, para generar nuevas formas de explicación a los procesos educativos. Esto produjo nuevos significados en la formación de los estudiantes, a través de la generación de *corpus* de conocimientos interdisciplinarios, hibridizantes e integradores, que a través de procesos dialógicos generan vocabularios comunes.

La era del siglo XXI se ha caracterizado por retóricas progresistas y cambios vertiginosos, especialmente en el campo de la tecnología, lo que ha implicado que los sistemas educativos del mundo, también apunten hacia una formación educativa de amplio espectro en una idea cosmopolita de educar para la vida. La incorporación de tales preocupaciones, responden a recomendaciones de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros.

En este sentido, el entendimiento de estos progresos se complementa con el reconocimiento de los escenarios socioculturales de la modernidad, que surgen como epifenómenos de la dinámica de la vida social, en la que se le rinde culto al “estar bien” y al esnobismo, la banalización de la cultura y la prevalencia de lo individual sobre lo social, que sin duda son circunstancias que incorporan nuevas necesidades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, todo ello enmarcado en una cultura que acentúa el hedonismo, a lo que Vargas (2012), le denominó “la civilización del espectáculo”.

Por lo anterior, es necesario el estudio y conocimiento de estos elementos emergentes, que se vinculan al proceso de aprendizaje de los estudiantes y que gobiernan sus formas de pensamiento, a fin de favorecer su formación integral. En este marco, en el ámbito pedagógico se incrementa la obligación moral de los docentes en los procesos de mediación académica y la necesidad de que se

conozcan ampliamente a partir de una base científica, los componentes educativos de los procesos de aprendizaje, que favorecen de mejor forma el logro de competencias y de esta manera, ayudar a los alumnos a entender también sus procesos metacognitivos, la identificación de emociones, etc. que a la luz de estas consideraciones resultan relevantes.

Los organismos internacionales citados, han manifestado sus preocupaciones a través de recomendaciones entre otras cosas, sobre la consideración de las competencias emocionales y cómo éstas influyen en el aprendizaje. Al respecto la OCDE (2010 p.37), a través del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI), expresó que “Los componentes emocionales han sido descuidados por mucho tiempo en la educación institucional”, lo que supone de entrada un reconocimiento de la necesidad de integrar el entendimiento de las emociones en el futuro inmediato, en los procesos de aprendizaje, como complemento de las competencias cognitivas, técnicas y racionales involucradas en los procesos educativos.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que las emociones y los procesos de aprendizaje no están en extremos opuestos. Cuando hablamos de las primeras, incluimos autorregulaciones, motivaciones, formas de sentir, etc. que determinan la forma en la que los estudiantes construyen aprendizajes, pero que no se han considerado plenamente como componentes importantes de estos procesos. Desde esta perspectiva, la formación profesional se empodera cuando empezamos a entenderla desde una dimensión inter, multi y transdisciplinaria, que ciertamente se complejiza en tanto se considera la multidimensionalidad que le subyace, pero que renueva el discurso pedagógico.

Las innovaciones teóricas se constituyen en emergencias y se convierten en referentes de base científica en la dinámica que atraviesa la escuela, como una producción social e histórica, con un nuevo orden y que subordina los campos disciplinares rutinarios, a los que se van construyendo como paradigmas nuevos en el campo educativo. Esto significa que los principios dialógicos entre diversas

disciplinas, producen metateorías, cuyos fundamentos epistémicos ofrecen nuevas explicaciones a los procesos del aprendizaje.

Lo anterior sustenta las aportaciones de la presente obra, cuyo contenido es el resultado de un proceso de indagación desarrollado a lo largo de cuatro años, enmarcado en el estudio del Doctorado en ciencias para el aprendizaje. Se centra en la historia y la narrativa de cuatro estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE 2002), de la Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Gómez Palacio (UPD), misma que se desarrolló con el método de estudio de casos múltiple y cuyo objetivo central fue comprender la influencia de los procesos de autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje.

Se consideró como eje central el análisis de contenido y análisis del discurso, a partir de los datos recabados en la fase de recopilación de la información y se agotaron los procedimientos que le subyacen al diseño flexible del método, de tal manera, que a partir del análisis comprensivo, se logró la saturación en la información que me permitió llegar a las conclusiones, que se presentan en el apartado correspondiente. Vale la pena destacar también, que se partió de la complejidad implícita en el ámbito de escolarización como la realidad de las estudiantes, en la que interactúan de manera dinámica su contexto social y escolar, teniendo como hallazgos importantes, datos de comprensión agrupadas en cuatro categorías generales que son: a) Referencia modélica, b) Procesos de autogestión emocional, c) Conflictos de vida y; d) Ámbitos y funciones básicas del proceso de aprendizaje.

Estos resultados le dieron un marco argumentativo a este libro, respondiendo a preguntas generales como: ¿De dónde surgen los modelos de referencia de las alumnas, en sus expectativas personales y profesionales?, ¿Cómo se presenta de la autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje, de las alumnas de la LIE?, ¿Cuál es importancia de la autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje?, ¿Cómo influyen los estados emocionales en los procesos de aprendizaje?, etc.

De acuerdo con lo anterior, la autorregulación emocional y su influencia en los procesos de aprendizaje, representan las ideas centrales de este trabajo y vertebran los esfuerzos por teorizar sobre el particular, de tal manera, que se recupera y se plantea el tema como una parte importante de la compleja red de componentes educativos, en el marco de la modernidad social.

Entre los hallazgos más importantes, se encuentra que este proceso de construcción, les permitió a los casos estudiados decantar su personalidad en una arquitectura de pensamiento, que favoreció la configuración de expectativas personales y profesionales de éxito.

Con respecto a la estructura del contenido del presente libro, se presenta una línea de sistematización integrada en cuatro capítulos, acomodados en un protocolo de investigación, que responde a las necesidades de desarrollo de una investigación de esta naturaleza. Así en el primero, se expone el proceso de construcción del objeto de estudio, en el que se caracterizan entre otros aspectos, los referentes empíricos, teóricos y contextuales, etc., asimismo se presentan los objetivos y las preguntas que guiaron el proceso de estudio.

El segundo, corresponde al marco referencial en el que se desagregan los conceptos y las teorías que sustentan y acotan el tema. Se muestra un deslinde de otros marcos conceptuales, que implicarían una polisemia en los significados y se alinean sobre la visión que se derivó del propio estudio, para trazar una sola ruta de entendimiento en todo el proceso; por lo tanto, en este capítulo se presentan como temas centrales, tanto el marco conceptual como las perspectivas teóricas subyacentes al tema.

En el tercero, se aborda lo concerniente al aspecto metodológico, en el que se destaca la caracterización del proceso que se siguió, tanto en la elección del paradigma de investigación como en la elección de la muestra, así como la descripción del perfil de los sujetos participantes, los instrumentos utilizados, etc. y; finalmente, en el cuarto, se expone el modelo categorial emergente y los resultados del análisis comprensivo, que se obtuvieron del proceso de triangulación de datos y

se presentan las conclusiones, en las que se abordan de manera general, las respuestas a las interrogantes planteadas a partir de los resultados obtenidos en el proceso de indagación, al mismo tiempo, que se expone la serendipia y algunas posibles nuevas líneas de estudio que se derivan de los hallazgos, así como una valoración de la medida en la que fueron alcanzados los propósitos y una proyectiva de los resultados de la investigación.

CAPÍTULO I
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

"La formulación de un problema, es más importante que su solución."

Einstein

1.1 Revisión de la literatura

La revisión de la literatura es importante porque nos da luz sobre trabajos realizados con anterioridad sobre el tema de investigación. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 65), la intención de esta revisión "consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales escritos útiles para los propósitos del estudio, de donde se debe extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe al problema de investigación". Se trata entonces de plantear referentes de partida para el desarrollo de una investigación, haciendo uso de procedimientos ya aprobados por expertos, con buenos resultados y que pueden favorecer nuevos hallazgos en otros procesos investigativos.

1.1.1 Referente empírico

El interés por investigar este tema es personal y parte esencialmente de la implicación de experiencias vividas a lo largo de la vida académica y profesional, en la que los antecedentes familiares y sociales adversos han estado presentes; y en la que el juego de las emociones han tenido una injerencia fundamental para el logro de aprendizajes.

Esta perspectiva coincide con las experiencias observadas de manera informal en las alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en tanto que al analizarlas, me pude dar cuenta que existen muchas historias similares a las del que escribe, pero que no tienen una explicación clara sobre lo que sucede para que, a pesar de las muchas adversidades por las que atraviesan en su historia personal, sean capaces de ser estudiantes exitosas. Lo anterior representa uno de los cuestionamientos centrales del estudio y a mi juicio, requerían de una investigación para comprender los mecanismos autorregulatorios que siguen estas estudiantes, no

solo para sortear los problemas que sistemáticamente las aquejan, sino convertirlos en fuentes de motivación para lograr aprendizajes y progresar.

Considerando que de acuerdo a informaciones que obran en el departamento de control escolar, el perfil económico de los alumnos promedio de la LIE, de la Unidad Extensiva Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango, es de medio bajo, resulta relativamente fácil entender que provienen de entornos empobrecidos, con niveles socioculturales bajos y poco favorecedores para la formación académica. Esto lo he venido observando de manera informal en los casi veinte años que tengo de trabajar como asesor en esta Universidad, a través de su forma de vestir y en la dificultad que a menudo tienen para cumplir con materiales que se requieren para el desarrollo de tareas académicas, entre otras cosas.

Otra fuente importante de estas informaciones, tiene como referencia el proceso de selección al que son sometidos, en el que se contempla una entrevista basada en preguntas sobre aspectos personales y familiares; y en la cual se pueden hacer lecturas objetivas sobre la realidad social en la que se desenvuelven y, que es rica en datos que nos ofrecen argumentos importantes sobre este aspecto, en tanto que he participado de manera directa en este proceso.

De acuerdo con lo anterior, estas alumnas hacen esfuerzos extraordinarios para cumplir con su rol de estudiantes, porque buen número de ellas se ha visto obligadas a trabajar por lo menos un medio turno, para solventar sus gastos más apremiantes, situación que les complica el cumplimiento de sus tareas escolares. No pocas ocasiones llegan tarde a la primera clase y se les observa con signos de cansancio durante la jornada de trabajo, además de preocupadas porque sus faltas o sus retardos, puedan tener alguna repercusión en sus calificaciones. Esto se manifiesta cuando al final de la clase, suelen dar tímidas explicaciones al maestro sobre sus incumplimientos, que generalmente van acompañadas de preguntas sobre las consecuencias que puedan tener en sus evaluaciones y por ende en su acreditación.

1.1.2 Referente contextual

Se consideró importante el tema de investigación que le da sentido al presente escrito, porque son muchos los factores emocionales que se observan en las alumnas y que se consideraba estaban influyendo en sus procesos de aprendizaje. Tales factores tienen que ver con sus procesos intrapersonales con el contexto incluyendo el escolar.

En este sentido se puede decir, que las carencias económicas probablemente tengan repercusiones en diversos ámbitos tales como: violencia intrafamiliar, el descuido y la falta de atención sobre los hijos, desnutrición, desintegración familiar, falta de orientación y la poca capacidad adquisitiva para la compra de útiles necesarios para estudiar, disfunción familiar, etc. En la dinámica social actual en la región las personas que tienen empleo, trabajan en lugares donde se les paga el salario mínimo, sin prestaciones de ley y no pocos lo hacen en el subempleo, para solventar las necesidades cotidianas de sus familias, lo que va generando ausencias y dejando necesidades sociales y afectivas sin atender en sus familias.

Aunado a lo anterior, es importante destacar que por lo menos en la última década, en la región lagunera de Durango se vivió un ambiente hostil, caracterizado por conflictos entre bandas rivales de la llamada “delincuencia organizada”, que trajo como consecuencia múltiples problemas a nivel social, entre los que de acuerdo a los medios informativos, se podían destacar: Desempleo, venta de drogas, secuestros, asesinatos, robos, etc. esta situación generó un estado de pánico social, pues aunque a últimas fechas han disminuido significativamente, los enfrentamientos y problemas de esta naturaleza, se dan en cualquier lugar y a la luz del día.

1.1.3 Referente teórico

En este apartado se presenta un ejercicio de exploración que favoreció el entendimiento e incrementó la certeza, especialmente en el planteamiento de preguntas y objetivos; y por ende un desarrollo debidamente delineado y sistemático del estudio. Parafraseando a Creswell (2003), se puede decir que esta revisión debe hacerse con publicaciones realizados en un espacio temporal de no más de diez

años, o de más si el estudio a considerar contiene los elementos necesarios para incorporarse al estudio, para mantener la actualidad y la vigencia de la investigación a realizar. En este sentido, en la revisión de la literatura aparecieron formas diversas de abordaje del objeto de estudio, tanto internacionales como regionales y locales, razón por la cual era importante hacer esta revisión de manera lo más concienzuda posible, a fin de abrir el espectro de posibilidades tanto metodológicas como teóricas, en la realización de la investigación como la que el que escribe realizó.

La microteoría relacionada con el tema, encontrada en el estado del conocimiento, se expone en el texto en orden cronológico de realización. Las investigaciones aquí presentadas se recuperan como las más importantes, considerando los aportes de forma y de fondo, que se integran al inventario de antecedentes y de insumos teóricos y metodológicos, para la realización de este libro; una es de corte internacional y el resto fueron realizadas en México; la mayoría tienen la particularidad de haberse realizado recientemente en el Estado Durango.

En congruencia con lo anterior, se puede decir que se encontró en García (1997) un estudio relacionado con “La percepción del adolescente acerca de las interacciones entre sus padres y su rendimiento escolar”. Este trabajo tuvo como objetivo estudiar la percepción del adolescente acerca de las interacciones de secundaria, entre sus padres (como pareja), y en relación con él y sus estudios, directamente unidos con la influencia ejercida en el rendimiento escolar. Se aplicó un cuestionario tipo Likert con el que se trabajaron datos demográficos, interacciones entre padres (como pareja), interacciones de los padres con los adolescentes y sus estudios, rendimiento escolar, relación del adolescente con los maestros y compañeros; y con sus estudios y del adolescente con sus hermanos en relación con los padres y su interacción.

Los resultados indican que la correlación de las interacciones de los padres como pareja y sobre el rendimiento escolar del hijo, es muy baja. Se piensa que esta investigación pudiera dar luz sobre la importancia de los factores exógenos (socioculturales) y los antecedentes del desarrollo emocional desde la adolescencia, como antecedente de la etapa adulta que es en la que se encuentran los sujetos a

investigar. Desde el punto de vista metodológico se ubica en el paradigma cuantitativo con una aplicación metodológica correlacional.

En la revisión de la literatura, se encontró una tesis Doctoral que presenta De Souza (2002) denominada “competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula”, es una investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, de corte mixto, basada particularmente en una combinación de estudios descriptivo y correlacional, cuyo centro de interés fue describir y analizar las relaciones del fenómeno.

De acuerdo a Latorre, Rincón y Arnal (1996), citado por Dra. De Souza, el método descriptivo pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando asociaciones relativamente estables de las características que lo definen. En este caso, la investigación presentó entre sus objetivos centrales el de incrementar el conocimiento con respecto al fenómeno planteado a través de una descripción inicial, mediante el estudio de mini-entrevistas y sociogramas. Este apartado se orientó a describir la integración del alumnado y los motivos de rechazo y aceptación. Esto conllevó a un análisis a posteriori en el que la autora asoció a los niños más aceptados y los más rechazados, junto con los motivos atribuidos por sus compañeros.

Por otra parte, se da a conocer de manera descriptiva los estilos educativos, rol y las competencias emocionales del profesorado, finalizando el estudio con el análisis de la posible interrelación entre las distintas variables. En la parte cualitativa los objetivos del estudio fueron los siguientes: a) Analizar los motivos de aceptación y rechazo de los alumnos en el aula, b) Analizar que CE son desarrolladas por los profesores en los alumnos en el momento de los conflictos interpersonales en el aula, c) Analizar las estrategias para prevenir y resolver los conflictos interpersonales del alumnado usadas por los profesores y, d) Averiguar la relación de las CE del profesor, su estilo educativo y su rol de actuación en la resolución de los conflictos interpersonales del alumnado.

Por otro lado, también se integra el estudio de González, Corral, Frías y Miranda (1998) titulado “Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo de estructura”, es un estudio nacional que se realizó con el objetivo de especificar y probar un modelo causal de relaciones entre factores de esfuerzo escolar y autoestima (como variables personales) y factores de apoyo y modelo familiar (como variables situacionales) que, en conjunto, ejercen influencias directas e indirectas en el rendimiento escolar.

En los resultados que se presentan, el modelo estructural señaló que el modelo escolar afecta de manera positiva e intensa el rendimiento académico, no así el distractor audiovisual a su vez, el esfuerzo escolar es influido positivamente por ejemplo académico que dan los padres a sus hijos y el nivel de autoestima de éstos, el que es afectado positivamente por el apoyo familiar que reciben. En amplia similitud a la anterior, esta investigación aportó elementos metodológicos importantes para el desarrollo del estudio, sin dejar de considerar la etapa de desarrollo emocional en la que se encuentran los estudiantes de secundaria, como antecedente de las alumnas de la LIE.

Gutiérrez y Barraza (2012) por su parte, presentaron una investigación regional de corte cuantitativo, denominado “Estrategias de codificación de los estudiantes de educación secundaria y bachillerato”. Es un estudio descriptivo, transeccional, no experimental, desarrollado en la ciudad de Durango, en un entorno urbano, desarrollada en 289 alumnos de preparatoria y 126 de secundaria. Sus resultados más importantes son que los alumnos encuestados utilizan más las estrategias de elaboración que les permite enlazar mediante preguntas y acercamientos a su realidad para poder entender lo que aprenden.

En la descripción del enfoque teórico, se expone que algunas tendencias teóricas se han centrado en el estudio estructural del individuo, en su autonomía de aprendizaje; en el caso de Ausubel, (1990), Gagné (1987), Bruner (1984), entre otros, se centran el procesamiento de la información, en cómo es que asimila, organiza y recupera el individuo la información. Cuando el sujeto se siente motivado

en su aprendizaje y asume una actitud de disposición, se encuentra en el mejor momento para aprender, y sí a eso le sumamos el hecho de recurrir a estrategias adecuadas, entonces el resultado será una codificación adecuada de la información.

De acuerdo con esta investigación, las estrategias de codificación son entendidas como aquellos procesos y acciones que permiten elaborar y organizar la información que se recibe, transformando en esquemas que finalmente se organizan en estructuras base para de ahí partir a una fuente inagotable de información que posteriormente requiere evocar para utilizarla en el momento en que se requiera desempeñar una tarea.

En otro sentido, en este apartado se destaca como importante la investigación realizada por Gutiérrez, Méndez y Cenicerros (2010) Estrategias de codificación de información en estudiantes de la licenciatura en intervención educativa en la UPD. Ésta para el estudio de la regulación de la emocionalidad fue importante, puesto que no sólo marca un antecedente académico relevante en el desarrollo de la investigación en comento, sino que como experiencia de contexto recupera la experiencia de trabajo con ese grupo de personas, en cuyo perfil se pretendía realizar la investigación.

Una aportación también muy importante para el tema de investigación que le da sentido al presente libro, fue la de Barraza (2012), titulada “El perfil descriptivo del estrés de examen de los alumnos de educación secundaria, caso: Escuela secundaria Técnica Número 67, José Santos Valdez”. Un estudio cuyas palabras claves son: estrés, estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento y examen. Es un estudio que responde a un estudio descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos, para la recolección de la información se aplicó el Inventario del Estrés de Examen a 101 alumnos de educación secundaria.

Los objetivos de la investigación fueron: a) Establecer el porcentaje de alumnos de educación secundaria que presentan estrés de examen, b) Determinar las demandas del entorno escolar que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos de educación secundaria, c) Identificar los síntomas del

estrés de examen que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos de educación secundaria y d) Determinar las estrategias de afrontamiento al estrés de examen que son utilizadas con mayor frecuencia por los alumnos de educación secundaria.

Sus principales resultados permiten afirmar que el 100% de los alumnos encuestados reportan haber presentado estrés durante el período de exámenes y que las demandas que son valoradas como estresores con mayor frecuencia son: a) la calificación que pudiera obtener y b) el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen; mientras que las que son valoradas con menor frecuencia son: a) olvidar lo que estudio en el momento del examen y b) la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar.

La atención del estudio está centrada en el estrés de examen, por lo que desde la perspectiva del estudio se pueden identificar: a) situaciones que generan el estrés al momento de realizar un examen, p. ej. La falta de tiempo para terminar el examen, b) síntomas que aparecen al momento de estar estresado, p. ej. Problemas de concentración, y c) estrategias para afrontar ese estrés, p. ej. Platicar con los compañeros.

Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia, durante el estrés de examen, fueron: a) volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen y b) platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro); mientras que las que se utilizan con menor frecuencia fueron: a) fumar un cigarrillo y b) la religiosidad (realizar oraciones). Este estudio habla de factores externos a los procesos de aprendizaje, que sin embargo, tienen influencia sobre los mismos que pueden generar una referencia metodológica importante para la realización de la investigación.

En este sentido, cuando el autor habla de estrés, estresores, etc. hace referencia a factores, que son parte de los procesos de aprendizaje de los alumnos sujetos de estudio y que generalmente no tienen ninguna importancia a la hora de evaluar los resultados del aprendizaje, lo cual significa de entrada, que no es que el

alumno evaluado no tenga la competencia adquirida, sino que la expectativa de logro le genera tensión y no le permite exponer de manera acertada lo que realmente sabe.

En congruencia con lo anterior y en lo que bien se pudiera considerar como un seguimiento, el propio autor publicó también una investigación en Barraza (2012), sobre “El perfil descriptivo de la indefensión escolar aprendida en los alumnos de educación secundaria una primera aproximación”. Los objetivos fueron: a) Identificar el nivel percibido de indefensión escolar aprendida en los adolescentes encuestados, y b) Establecer las situaciones de la indefensión escolar aprendida que se perciben con mayor frecuencia por parte de los adolescentes encuestados. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio descriptivo, transeccional y no experimental, donde se aplicó el Inventario de indefensión escolar aprendida a 200 alumnos del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica Número 67 “José Santos Valdez” de la ciudad de Durango, Dgo. (México). Sus principales resultados permiten afirmar la presencia de un nivel moderado de la percepción de Indefensión Escolar Aprendida manifestada a través de cuatro situaciones: a) Mis calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseo como alumno, b) Mis calificaciones no corresponden exclusivamente al esfuerzo que realizo como estudiante sino a otros factores que no controlo, c) La forma de evaluar, de los docentes que me dan clases, es tan incontrolable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones, y d) El trabajo académico que me exigen en esta institución es tan impredecible y arbitrario que se me dificulta realizarlo de manera exitosa.

El modelo teórico de la indefensión aprendida (Seligman, 1975) sostiene que los sujetos, expuestos a estímulos aversivos fuera de su control, aprenden que sus respuestas brindadas a la situación y las consecuencias que trae consigo son independientes entre sí, esto es, que no existe relación entre una y otra. De acuerdo con el autor, este aprendizaje es ocasionado por la existencia de varios déficits que se concretan en tres áreas de comportamiento: motivacional, cognitivo y emocional-fisiológico.

- a) El déficit motivacional explica la inactividad del sujeto debido a la ausencia de incentivos o reforzadores que estimulen su actividad.
- b) El déficit cognitivo se conforma cuando el sujeto crea expectativas de que no existe relación entre su comportamiento y las consecuencias que se derivan de este; dichas expectativas influyen negativamente en el aprendizaje de nuevos comportamientos de éxito.
- c) El déficit emocional-fisiológico acontece cuando el alumno se enfrenta a una situación incontrolable que le produce un elevado estado de ansiedad, el que a su vez repercute en alteraciones físicas que posteriormente conducirán a un estado de depresión. Esta investigación toca de manera muy puntual, especialmente en este último punto el aspecto emocional, situación que puede significar un aporte interesante para la relación entre la autorregulación de los estados emocionales y los procesos de aprendizaje en las alumnas de la LIE.

Por otro lado, el propio autor publicó también en Barraza (2012), los resultados de la investigación titulada “El perfil de las expectativas de autoeficacia académica en alumnos de educación secundaria. Caso Escuela Secundaria General No. 3”. Los objetivos de la investigación fueron: a) Establecer el nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria, b) Identificar las situaciones académicas con mayor nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria y c) Identificar las situaciones académicas con menor nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria.

Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos, a través de la aplicación del inventario de indefensión escolar aprendida a 180 alumnos de la Escuela Secundaria General No. 3 de la ciudad de Durango, Dgo. Sus principales resultados son: los alumnos encuestados presentan un nivel medio de expectativas de autoeficacia académica y las actividades académicas donde los alumnos tienen un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: a) Realizar cualquier trabajo académico que me encarga el profesor, b) Realizar una buena exposición del tema

que me asignen mis profesores y, c) Buscar información que me solicite el profesor sin importar si es en la biblioteca o la internet; mientras que las actividades académicas donde muestran un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de mis compañeros del grupo, aprobar cualquier examen que presente sin importar la materia o asignatura y participar activamente respondiendo a las preguntas que realiza el profesor durante la clase. Esta investigación puede aportar antecedentes importantes a la investigación, en tanto que aborda procesos cognitivos individuales y personales.

En esta revisión de la literatura, se presenta la investigación realizada por Gutiérrez (2012), denominada “Perfil descriptivo del autoconcepto adquirido en estudiantes de educación básica y nivel medio superior.” Los objetivos de la esta investigación fueron: a) Identificar el perfil descriptivo del autoconcepto académico positivo que presentan los alumnos de educación secundaria y media superior. b) Identificar si la variable nivel educativo marca una diferencia significativa en el nivel del autoconcepto académico positivo. c) Diferenciar el perfil descriptivo de los alumnos de educación secundaria y alumnos de nivel medio superior. Para el logro de estos objetivos se desarrolló un estudio descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Autoconcepto Académico (IAA), se aplicó a 270 estudiantes de las escuelas: Secundaria Estatal “Pensamiento Liberal” y de la Preparatoria Diurna de La Universidad Juárez del Estado de Durango. Los principales resultados que los estudiantes manifiestan autoconcepto positivo en aquellas características que hacen referencias al uso y control de estrategias; se conciben académicamente como conocedores de las tendencias de uso de tecnologías.

Finalmente en este apartado, García y Martínez (2013), presentaron en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), un estudio denominado “emociones evocadas por estudiantes de educación media superior acerca de las matemáticas en la escuela: un estudio exploratorio.” Este trabajo presenta una investigación cualitativa

y como el propio título lo expone, es un estudio exploratorio cuyo objetivo es identificar las emociones de un grupo de 22 estudiantes de Educación Media Superior en la clase de matemáticas. Con el fin de obtener información se llevaron a cabo entrevistas en grupos focales. De acuerdo con la información presentada por los autores, el análisis de los datos se realizó utilizando la teoría de la estructura cognitiva de las emociones (Ortony, Clore y Collins, 1996) que especifica las condiciones desencadenantes de cada emoción y las variables que afectan a la intensidad de cada emoción.

Se cree que el estudio pudo realizarse también a través de un estudio de casos y que uno de los aspectos sobresalientes de la metodología aplicada fue el grupo focal, porque a partir de las interacciones discursivas de los participantes se pudieron obtener informaciones con una riqueza importante para el estudio, en este caso, se estudiaron a alumnos de bachillerato cuyo *record* de reprobación era relevante por lo que las emociones en ellos fueron un factor determinante.

De acuerdo con lo anterior, en la revisión de la literatura se consideró un amplio número de artículos, revistas e investigaciones que de formas multivariadas tanto teóricas como metodológicas, abordan el tema relacionado con las emociones, sin embargo, ninguna planteó la idea de la autorregulación en relación con los procesos de aprendizaje en estudiantes de licenciatura. Cabe destacar que la riqueza experiencial derivada de esta revisión, me permitió apuntalar algunos aspectos relacionados particularmente con la metodología utilizada, los instrumentos aplicados y los autores consultados; además, de que tuve la oportunidad de platicar personalmente con algunos de los autores de las investigaciones presentadas en este apartado, lo cual dio más luz sobre lo que habría que hacer para lograr un buen estudio y darle un marco argumentativo amplio al presente libro.

Objeto de estudio

Una vez presentadas las ideas anteriores, se considera como central la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se presenta la autorregulación de los estados emocionales en el proceso de aprendizaje, de las alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa, de la Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Gómez Palacio?

1.3 Propósito general

El propósito se refiere a la razón que se tiene para hacer la investigación y a qué es lo que se espera lograr. En este sentido, la intención investigativa soporte de este libro, fue comprender, cómo se presenta la autorregulación de los estados emocionales en los procesos de aprendizaje y analizar los componentes que la favorecen, de las alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa, de la Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Gómez Palacio, a través de un estudio de casos múltiple.

1.4 Objetivos específicos de investigación

- Analizar los modelos referenciales como componentes de la autorregulación de los estados emocionales, que orientan a las alumnas participantes en la configuración de sus expectativas personales y profesionales.
- Conocer los procesos de autogestión emocional, como elementos que favorecen la autorregulación en el rol de estudiantes, de las participantes en la investigación.
- Identificar los conflictos de la vida por los que pasan las estudiantes involucradas en el estudio, y cómo éstos se presentan en su rol de estudiantes.

- Analizar los ámbitos y las funciones básicas del proceso de aprendizaje, a partir de la autorregulación emocional.

1.5 Interrogantes de investigación

- ¿Cómo se presenta la autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje, de las alumnas de la LIE?.
- ¿De dónde surgen los modelos de referencia de las alumnas, en sus expectativas personales y profesionales?.
- ¿Cómo son los procesos de autogestión emocional en cada de las participantes?
- ¿Cómo son los conflictos de vida que han superado las participantes como alumnas de la LIE?.
- ¿Cómo influyen los estados emocionales en los procesos de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los recursos metacognitivos que usan con mayor frecuencia las alumnas, para regular sus estados emocionales?.
- ¿Cuáles son los ámbitos y las funciones básicas del proceso de aprendizaje?.
- ¿Cómo logran las alumnas autorregular sus estados emocionales durante sus procesos de aprendizaje?.

1.6 Justificación

La justificación para realizar esta investigación, parte de la inquietud por indagar sobre la influencia entre los elementos relacionados con el tema. Se trata entonces de terminar con el aislamiento entre estas variables, para promover una comprensión interdisciplinaria, en la que se produzca un equilibrio entre el desarrollo intelectual y personal de las estudiantes. En este sentido se entiende por justificar como exponer todas las razones, las cuales nos parezcan de importancia y nos motiven a realizar una Investigación. Para Moreno (2005, en Guzmán y Alvarado, 2009 p. 29) “es la construcción de un problema implica dar cuenta de la importancia del problema, además de señalar los potenciales aportes de la investigación”.

De acuerdo con el análisis derivado de la revisión del estado del conocimiento, el tema abordado en este estudio, no tuvo antecedentes en la forma en la que se está planteando aquí, *ergo* los aportes teóricos que se hacen desde esta perspectiva, sin duda incrementan el entendimiento de las emociones en el campo del aprendizaje y pueden tomarse como referencia de procedimiento en las tareas escolares, tanto por los propios estudiantes como por sus profesores.

En este marco de ideas, se parte de la consideración de que en el devenir histórico de la sociedad, la educación se ha alineado como una variable de desarrollo de las personas, toda vez que a partir de esta premisa el ser humano se perfecciona y encuentra elementos axiológicos, sociales, culturales, políticos y económicos que le dan rumbo a su existencia. Esta perspectiva nos obliga a realizar lecturas en términos de competitividad, como lo plantea en las normas vigentes el Art. 9 Fracción VIII de la Ley Estatal de Educación en el Estado de Durango, respecto a “preparar a los educandos para enfrentar los retos personales y nacionales que plantean, la globalización económica, las grandes migraciones humanas, así como la interdependencia política y social entre países”.

En este sentido y haciendo un acotamiento sobre el tema, existe una fuerte demanda para el logro de niveles óptimos de calidad en los procesos de aprendizaje de las estudiantes de la LIE, incorporando nuevos elementos y considerando el abordaje de las polisemias implícitas en estos procesos, a fin de entenderlos desde una perspectiva integradora y responder de manera adecuada, a las recomendaciones emitidas por organismos internacionales como la ya mencionada UNESCO (1998), en el apartado de misiones y funciones de la educación superior, expresadas de la siguiente manera:

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones, respecto a:

Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen

los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Desde esta perspectiva, se rescata el informe de Jacques Delors a la UNESCO en 1996, en su calidad de presidente de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, en el que consideraba que los sistemas educativos en el mundo, deberían basarse en lo que él denominó los cuatro pilares de la educación, consistentes en: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a convivir y d) aprender a ser, en lo que se considera una idea cosmopolita de educar para la vida, pero que sin embargo, en sistemas como el nuestro, la escolarización y el valor supremo que se les delega a los resultados del aprendizaje son lo más importante.

En este sentido, considero necesario incorporar a la educación superior en México las recomendaciones antes descritas, pero no desde los principios prescriptivos del deber ser, ni únicamente desde el discurso adaptativo, en el que el maestro tiene una convicción declarativa pero no práctica del aspecto procesual del aprendizaje; sino desde una lógica real y objetiva, que generen una interdependencia entre lo emocional y lo cognitivo en los procesos de aprendizaje, para segregar los discursos desarrollistas que parecen caracterizar el sistema educativo de nuestro país, cuyo fundamento descansa en los principios de un burocratismo exacerbado, que conduce a la mera escolarización y que apuesta mayormente por los resultados que por los procesos formativos de los estudiantes; lo que a su vez, parece contravenir lo que está consagrado en el Capítulo I, Art. V de la Ley Federal de Educación, que a la letra dice: “La educación que imparta el Estado deberá promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas”.

Por otro lado, pero también desde el punto de vista normativo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES 1998), establece ocho postulados en los cuales deberá sustentarse la Educación Superior:

1. Calidad e innovación

2. Congruencia con su naturaleza académica
3. Pertinencia con las necesidades del país
4. Equidad
5. Humanismo
6. Compromiso con la construcción de una sociedad mejor
7. Autonomía responsable
8. Estructura de gobierno y operación ejemplares.

Como se aprecia, especialmente los postulados 4, 5 y 7 recogen y responden a las prescripciones normativas nacionales y locales expuestas en este apartado y se derivan de las recomendaciones emitidas por los organismos multicitados. En el caso de la LIE, se han convertido en el fundamento para configurar el perfil de egreso de las estudiantes, que de acuerdo al Documento rector de la propia LIE (2002 p. 9), se refiere al conjunto de competencias profesionales adquiridas y demostradas, éstas son:

- Crear ambientes de aprendizaje
- Realizar diagnósticos educativos
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales.
- Asesorar a individuos, grupos e instituciones
- Planear procesos, acciones y proyectos educativos
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos
- Evaluar instituciones y;
- Desarrollar procesos de formación permanente.

Al respecto Villarini (2001), apunta que el único modo de conseguir que la enseñanza sea eficaz es el que consigue hacer pensar al educando; el objeto de la enseñanza no es tanto proveer de conocimiento, cuanto en poner en actividad los órganos capaces de adquirir conocimiento. En este sentido, se considera que los componentes que atraviesan la dinámica escolar, reclaman congruencia en los discursos implícitos en los temas educativos; es por ello que cobra relevancia la

publicación de textos como el presente, en el que se destaca como eje transversal la importancia de considerar la autorregulación de los estados emocionales, como elementos integrados a los procesos de aprendizaje y responder de esta manera a las recomendaciones multicitadas.

De acuerdo a lo anterior, se considera importante el desarrollo de investigaciones como la presente para socializar los hallazgos, los diagnósticos situacionales y los resultados, a fin de que se conviertan en aportes teóricos con una base científica, que favorezcan la educación integral de las alumnas de la LIE y con ello (aunque por razones lógicas la generalización de resultados no es mi pretensión) se amplíen el espectro de aplicación a otros estudiantes de nivel superior. En este sentido, se piensa también, que los resultados positivos de la investigación, podrían contribuir a tener alumnas exitosas y profesionales con una autoestima elevada; con propuestas importantes en el terreno laboral, esto generaría una tasa de retorno a la Institución, en tanto que al formar profesionales de la educación de alta calidad, se incrementaría la buena reputación académica de la UPD.

1.7 Delimitación contextual y temporal

El estudio se desarrolló como se ha venido expresando, en la Unidad Extensiva Gómez Palacio, de la Universidad Pedagógica de Durango, en el lapso de aproximadamente tres años (tiempo que duró cursar el Doctorado en ciencias para el aprendizaje) y un años más de sistematización del trabajo, del año 2013 al 2017.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL

“La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social”.

Goleman (2013)

2.1 Marco referencial

El marco referencial, es el sustento teórico que acota los elementos contenidos en la investigación y de acuerdo con esto, resulta relevante entenderlo para darle rumbo y sentido correcto a su desarrollo, con un soporte argumentativo adecuado. En este caso, se parte del reconocimiento de que la ciencia moderna, ha generado avances teóricos muy importantes en todas sus áreas, incrementando el espectro de entendimiento de todos los campos del conocimiento científico. Dicho de otra manera, los *corpus* doctrinales dejaron de ser parcelas privadas de cada área del conocimiento, dando lugar al discernimiento a partir de convergencias que amplían los marcos explicativos, en los diferentes campos del conocimiento, dándole un carácter inter, trans y multidisciplinario.

2.1.1 La ontogénesis y concepto de emoción

La historia de la emociones es tan antigua como la humanidad misma, por tanto su influencia es tal, que han estado presentes permanentemente en la conducta de las personas y al ser experiencias conscientes, nos permiten responder de una manera determinada a estímulos del medio ambiente en el que se desenvuelve. Según el Diccionario de Psicología (www.psicoadactiva.com/diccio_a.htm):

Del latín *emotio*, emoción significa "movimiento o impulso", aquello que te mueve hacia", llamadas también neurociencia afectiva son el estado afectivo, una reacción subjetiva al ambiente, acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influida por la experiencia y que

tiene una función adaptativa. Se refieren a estados internos como el deseo o la necesidad que dirige al organismo. Las categorías básicas de las emociones son: miedo, sorpresa, aversión, ira, tristeza y alegría.

En este sentido, toda emoción es un impulso a la acción en la que el cerebro emocional puede dominar el cerebro racional y nos permite decidir rápidamente y tomar atajos en función del tipo de reacción de que se trate en un momento determinado y en el que nuestro cerebro, por medio de procesos sinápticos, se encargará de dar la mejor respuesta. Por ejemplo, si alguien nos habla por teléfono para invitarnos a una fiesta, el tipo de emoción que nos genera nos permite determinar en ese momento una respuesta, sin considerar circunstancias colaterales o secundarias como la posible modificación de un itinerario establecido, la distancia a recorrer, etc.

En la identificación de las categorías expuestas por el diccionario citado, coinciden autores como: Ekman (1992), Jensen (2010) y Goleman (2013); en cuyos planteamientos se percibe que cada uno, en momentos y de formas diferentes, han identificado seis estados emocionales, por lo que convierten las ya expresadas, prácticamente como categorías universales de emociones primarias, que sirven para la sobrevivencia.

Como complemento de lo anterior se integra la opinión de Damasio (1999), cuyo concepto de emoción es un grupo de respuestas a una representación sensorial, explicando que las emociones son públicas y observables porque están dirigidas al exterior, pero hay otras emociones más íntimas llamadas sentimientos. Se destaca la opinión del autor, porque en las concepciones revisadas sobre las emociones, se aprecia también una coincidencia sobre los procesos neurológicos que responden al ambiente y en este sentido, aporta además de los sentimientos una visión que integra la emocionalidad al ámbito de la interacción social.

Chabot (2013), por su parte, identifica también emociones secundarias y sociales que son más duraderas; y de segundo plano, las primeras que son

aprendidas y se constituyen socialmente a partir de las primarias, por ejemplo la timidez, la envidia, el orgullo, las emociones de culpa y de pena, que se generan a partir de normas morales establecidas en un grupo social determinado, a tal suerte que se convierten en reguladores del comportamiento colectivo.

De acuerdo con lo anterior, las emociones forman parte de los mecanismos de defensa y sobrevivencia natural desarrollados por el cerebro humano. En este sentido, la revista “Descubriendo el cerebro humano y la mente” (No. 75), nos dijo que el sistema límbico se generó hace unos 160 000 años en las sabanas africanas y se convirtió en una herramienta que le permitió al hombre desarrollarse a lo largo de la historia constituyendo la naturaleza mnémica instintiva y animal del hombre, en tanto, que una de las funciones del cerebro son las de la salvaguarda de la vida y el ahorro de energía. Sin embargo, el reconocimiento de las emociones se empezó a generar a partir de que aparece la filosofía, como madre de todas las ciencias y que empezó a configurar marcos explicativos axiológicos y teleológicos de entendimiento del ser humano.

Ciertamente que no se está tratando de comprender el funcionamiento del sistema límbico en el cerebro, por ser éste un campo de conocimiento especializado de la neurología, pero la inteligencia supone la noción de destreza o habilidad, en tal caso tiene referencia a la habilidad de un individuo para identificar sus estados emocionales y los de los demás y; las competencias emocionales, en un sentido más pragmático suponen la capacidad consciente e intencionada de cada persona, para reconocer dichos estados emocionales.

2.1.2 Preceptos filosóficos de las emociones

En una revisión *grosso modo* de los preceptos filosóficos en relación a las emociones, se advierten discusiones que destacan por algunas posturas importantes a saber: Por un lado los que apuestan por cultivar sólo las emociones positivas como la alegría y el placer, los que están de acuerdo en armonizar las emociones y otros que prefieren negarlas. De acuerdo a lo anterior y haciendo un recorte en la época de la Grecia clásica, desde la antigüedad la emoción es tema de reflexión, Sócrates

preconizaba "Conócete a ti mismo", lo que entre otras cosas, plantea el conocimiento interior del ser humano, de sus sentimientos y sus emociones.

De acuerdo con Souza (2011) con Platón el miedo y el placer están presentes en su "República". Pero posiblemente, Aristóteles en su "Ética a Nicómaco" sea el primer pensador en presentar un trabajo más consistente y amplio, refiriéndose a la necesidad de comprender sobre la cólera en el comportamiento humano. Se percibe en esta aportación la necesidad de reconocer el miedo, la alegría y la ira como emociones que se tienen hoy en día universalmente reconocidas desde el campo de la psicología.

Casado y Colomo (2006, p.2), coinciden en que Platón fue el que generó la primera teoría relacionada con las emociones, en las que dividió la mente o alma en los dominios cognitivo, afectivo y apetitivo, a partir de su trilogía básica compuesta por la razón, el apetito y el espíritu lo que hoy en día en psicología se conoce como cognición, motivación y emoción. Para explicar lo anterior, Platón hacía una analogía con un Auriga (cochero de la época) como representante de la razón y los dos caballos que tiran el coche representan los componentes afectivo (el bueno) y apetitivo (el malo).

De acuerdo con los autores, la teoría clásica más completa respecto a las emociones probablemente la expuso Aristóteles quien define la emoción "como toda afección del alma acompañada de placer o de dolor que son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma" Casado y Colomo (2006, p.2). Se entiende desde esta perspectiva que las emociones son reacciones a estímulos del exterior y que ponen a una persona en alerta para vivir una experiencia positiva o negativa, y en el caso de la segunda lo prepara para afrontar con sus propios recursos una situación de amenaza.

De acuerdo con Mora (2004, p.994) "Una teoría de la afección del alma se halla en Aristóteles cuando se refiere a las emociones como una de las tres clases de cosas que se encuentran en el alma y en general los sentimientos de placer y dolor". En este sentido, se entiende que Aristóteles consideró el placer como un deseo

natural y el dolor por tanto, lo aleja de esa condición de naturaleza al ser contrario al deseo del hombre. Platón y Aristóteles mantienen una concepción funcionalista de las emociones, es decir, que cumplen una función de sobrevivencia (en algún sentido utilitarista) en el ser humano, sin embargo de acuerdo a Casado y Colomo (2006), los estoicos representaron la parte antagónica, al considerar que las emociones no tienen significado ni función alguna en el ser humano, puesto que la naturaleza ha provisto al hombre de razón. Las emociones son consideradas sólo como perturbaciones del ánimo como opuestas a la razón y no son provocadas por ninguna fuerza natural por tanto son fenómenos que se adjudican a la ignorancia. En este sentido, “los estoicos distinguieron cuatro emociones fundamentales: El anhelo de los bienes futuros y la alegría por los bienes presentes, el temor de los males futuros y la aflicción por los males presentes” (pág. 3). El hombre sabio (hombre perfecto) no puede más que tomar conocimiento y vivir conforme a la razón, lo demás responde sólo a una amenaza a la razón; entonces para los estoicos las emociones no tienen sentido ni razón de ser.

Con San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino, el pensamiento cristiano retoma la importancia de las emociones. Con el primero se destaca que las emociones están asociadas a la voluntad, en San Agustín obras completas citados en Casado y Colomo (2006, p.3) se dice que “la voluntad se halla en todos los movimientos del alma ¿qué son la codicia y la alegría sino consciente voluntad por las cosas deseadas?, ¿y qué otra cosa sino la voluntad que rechaza las cosas no queridas, el miedo y la tristeza?

La voluntad humana ora atraída, ora rechazante, se cambia o se transforma en ésta o en aquella emoción” para el segundo la emoción es una afección y retoma de Platón la parte apetitiva del alma; nos dice que hay emociones que se refieren a la parte irascible (El mal- enojo, odio) y otras que se refieren a la parte concupiscible (el bien sensible-amor, alegría). En este sentido, las emociones que pertenecen a la parte concupiscible se refieren a cuando un individuo obtiene un bien o se aleja del mal, las que pertenecen a la parte irascible condicionan la realización de las emociones concupiscentes.

Hacia los siglos XVI y XVII, aparecen las doctrinas naturalistas (Darwin, Spencer entre otros) que presentan al ser humano sin albedrío, determinado por la herencia genética y el medio en que vive y que defienden nuevamente el funcionalismo implícito en las emociones. Un ejemplo lo representa Bernardino Telesio quien reconoce la función biológica del placer y del dolor y nos dice que las emociones nacen de la situación difícil en que el espíritu vital y el cuerpo se encuentran en el mundo y el espíritu se encuentra en lugares donde en ocasiones el cuerpo, en medio de fuerzas ambientales de nutrición, calor excesivo o frío intenso por ejemplo, no logra protegerlo por lo que se cansa y se disminuye, pero cuando se repone nuevamente lo llevan a su nueva operación.

Al tener goce o tristeza se generan las emociones fundamentales, el amor y el odio que por lo tanto, tienen su origen en la situación en la que el espíritu humano llega a encontrarse ante el mundo natural. Otro componente en este sentido, lo representa la naturaleza gregaria del individuo y puesto que goza de la compañía de sus semejantes, de la interacción social surgen otro tipo de emociones como: temor, dolor, placer que son satisfacciones inherentes a la relación con los demás y que Telesio integra en una categoría de emociones sociales.

Thomas Hobbes por su parte, destacó cuatro facultades humanas fundamentales: La fuerza física, la experiencia, la razón y las emociones. En esta últimas las definió como los principios invisibles del movimiento del cuerpo humano, que preceden a las acciones visibles que se denominan tendencias, para el autor las tendencias son deseos o apetitos. Nos dice también que las emociones controlan la conducta y la voluntad del hombre.

Por su parte David Hume, propuso la exploración y la medición de las emociones de la misma manera que los fenómenos físicos el origen y juego de las pasiones están sometidos a un mecanismo regular y de esta manera son tan susceptibles de un análisis exacto como los son las leyes del movimiento. Hume introduce además de la fisiológica una dimensión cognitiva en tanto que las emociones, pueden derivarse tanto del dolor como del placer causado por acontecimientos presentes y directos, otras se producirían de manera indirecta por

dolor y placer derivado de ciertas creencias sobre el objeto que las causa. Rousseau y Kant entre otros, han antepuesto el sentimiento como principio de las emociones y diferenciaron el concepto de pasión entendiéndola como emoción dominante capaz de dominar la personalidad del individuo.

Kant por ejemplo, en el poder de las facultades afectivas (citado por Casado y Colomo 2006, p.7) señala que las “emociones son un predominio de las sensaciones al punto que llega a suprimirse el dominio del alma” y parafraseando al propio autor la alegría y la tristeza se asocian con el placer y el dolor y éstos tienen la función de impulsar al sujeto a permanecer en el estado emocional en que se encuentra o abandonarla, interesante resulta como Kant nos dice que la alegría excesiva (sin preocupación del dolor) y la tristeza o angustia (no mitigada por ninguna esperanza) son emociones que amenazan la existencia, pero que las emociones son parte de la sobrevivencia del ser humano pero que la risa y el llanto favorecen la salud.

La historia del estudio de las emociones ha evolucionado hasta llegar a Sartre quien le da a las emociones un arraigo más psicológico al considerar que la emoción no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras por las que se comprende su ser en el mundo. En fin, que siguiendo la cartografía del estudio de las emociones, recientemente éstas se han convertido en la preocupación de investigación de psicólogos reconocidos como: Gardner (1990), Ekman (1992), Damasio (1999) y Goleman (2013), entre otros y, que representan el pensamiento psicológico actual y que no establecen una ruptura con el pensamiento clásico sobre las emociones.

2.1.3 Las emociones y sus perspectivas socioculturales

En este apartado considero en principio, que en el devenir del tiempo, factores como el consumo de bienes y la automatización de la industria a partir del desarrollo de la tecnología, han generado un creciente cambio en las relaciones humanas, que ha traído como consecuencia que la idea de tener el mayor número de satisfactores posible, sea la que gobierne buena parte de nuestras formas de pensar y sentir, en

detrimento de la humanización, lo que para Bauman (2015) es la “ceguera moral” o la adíadora. Probablemente esto explique la debilidad del tejido social y el individualismo en la sociedad actual, en la que los reguladores morales de la conducta del hombre también se hayan debilitado, permitiendo la generación de problemas sociales de diversa índole.

La naturaleza gregaria del hombre implica la necesidad de convivir emocionalmente con los otros, convirtiéndolo en un ente altamente social. Está en su naturaleza crear afiliaciones, buscar pareja, formar una familia y vivir en comunidad; a lo largo de su historia, la supervivencia y el bienestar han dependido en sus formas de organización, de las interacciones sociales y de la habilidad de crear vínculos estables con otras personas. Sin embargo, la vida en sociedad también supone una serie de retos para una persona, uno de estos retos es la necesidad de descifrar qué piensan y cómo se sienten los demás.

En el abordaje de la dimensión social de la educación no formalizada, y los orígenes de los procesos psicológicos del aprendizaje; parafraseando a Vygotsky (1979, citado en Martínez 1999), se puede decir que la conciencia social es primigenia en el tiempo mientras que la conciencia individual es secundaria y derivada de la anterior. La clave de esta tesis, estriba en la historicidad de la naturaleza del psiquismo humano, lo que lleva a cuestionarnos cómo se adquiere esta historia social, es decir, cómo y en qué momento se engarzan esos productos del desarrollo de las generaciones anteriores.

Si se considera que aprendemos a través de la interiorización de símbolos, como elementos de la cultura y que son estos patrones culturales los que determinan nuestras relaciones con los demás; podremos entender entonces por ejemplo, que en el entorno donde se desarrolló la presente investigación, el machismo (que es todavía muy común), supone la supremacía del hombre sobre la mujer en fuerza e inteligencia, es una suerte de huella mnémica, que se adquiere por asociacionismo y que representa a su vez una ambivalencia: Por un lado, la fuerza que supone al hombre (al macho), no le permite expresar sus emociones naturales,

so *pena* de parecerse a la mujer y manifestar debilidad o sentir culpabilidad por no responder al estereotipo de hombre y por el otro, que no existe ninguna condición que lo pueda sustraer de su naturaleza humana (de su emocionalidad).

Continuando en la paráfrasis de Vigotsky, el significado de los signos es fruto de un proceso histórico social. No se encuentran ni en el objeto ni en el individuo, son el resultado de un proceso de negociación, es decir, de un proceso en el que el significado se negocia entre sus participantes. El individuo llega a apropiarse de ellos, mediante un proceso de interiorización, que consiste en la reconstrucción interna de una operación externa, lo que para el autor es la ley de la doble formación.

En tal caso dicha negociación tiene que ver con la intersubjetividad y la inserción del sujeto en el sistema normativo del núcleo social al que se pertenece. El hombre deja su naturaleza para convertirse en hombre social, cuyo comportamiento debe responder a normas de orden jurídico, moral y a los convencionalismos sociales, que regulan la conducta humana en las interacciones sociales.

En este sentido, Vygotsky (1979, citado en Martínez 1999, p.94), dijo que: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.

En este sentido, el lenguaje como sistema de signos, en este caso, posibilita el desarrollo y la complejidad de tales procesos. El aterrizaje de todo esto: signo, lenguaje, procesos psicológicos superiores, etc. desembocan en la educación del individuo. En este sentido, todo conocimiento es propio de cada individuo, es mi experiencia la que lo constituye, pero más tarde se convierte en la experiencia, cuando es compartida por la comunidad entera, en este momento aparece la idea de reproductividad, lo que significa que generacionalmente se producen nuevos patrones de comportamiento, que con el tiempo se integran como parte de la

cotidianidad del grupo social y que están en posibilidades de nuevamente reproducirse en otras generaciones, lo que según se entiende es el construccionismo social, desde la perspectiva del autor.

Como complemento de lo anterior y parafraseando a Durkheim, la primera regla es considerar los hechos sociales como cosas, el hombre no puede vivir en medio de las cosas sin formular ideas sobre ellas. La actividad humana es por tanto actividad conforme a fines y éstos sólo existen por el hombre como productos de la conciencia. Toda acción verdaderamente humana exige cierta conciencia de un fin, el cual se supedita al curso de la actividad misma. En este sentido, desde la perspectiva de Durkheim, se entiende la educación como un fenómeno social, en tanto que pretende formar un hombre social por encima de un hombre individual.

La discusión de todo lo anterior, tal vez estriba en si realmente son la naturaleza gregaria y el psiquismo humano, los que determinan el comportamiento social del individuo, para una sana convivencia. Creo no es así, porque el utilitarismo de la cultura en las sociedades modernas, está mediada por el sistema de producción en el que se vive y que a través de los medios de comunicación, particularmente la televisión, existe una especie de alfabetización que induce a la internalización de hábitos de consumos y a darle supremacía el carácter material de las cosas; es decir, que el comportamiento social obedece a intereses que tienen que ver con la monetización (propiedad privada) del sistema social. Quien tiene poder económico controla la ideología, la cultura, la política y hasta la religión, que se convierten en instrumentos de regulación del comportamiento humano en la interacción social.

De acuerdo a lo anterior, en la actualidad la hipertecnología y las sociedades de consumo provocan la mediatización de la conducta del hombre, asociada a la idea de plusvalía, es decir, a la idea de tener y asociar la felicidad o infelicidad a la posesión de satisfactores materiales, lo que literalmente encoge la razón. Probablemente esto le da sentido a lo que se considera, podría ser uno de los grandes males del siglo XXI, que consiste en que para lograr satisfactores materiales, es necesario que en muchos casos, ambos padres tengan que salir a

trabajar, dejando en una suerte de abandono a sus hijos y en el que los juegos electrónicos y la televisión tienen una fuerte influencia en su desarrollo emocional y afectivo.

El pensamiento cambia de sentido cuando existe esta mediatización, porque no es la conciencia o la racionalidad la que naturalmente nos induce a la acción; y aunque los preceptos desde el punto de vista explicativo de Vygotsky no están en discusión, lo anterior nos lleva a pensar que aprendemos socialmente, lo que el sistema que nos gobierna quiere que aprendamos, y es entonces que desde la perspectiva de Rousseau el hombre pierde su naturaleza humana.

De acuerdo con lo anterior y agregado al fenómeno de la construcción social, Moscovici (1969, p.35) opinó que:

las representaciones sociales son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples opiniones sobre imágenes de actitudes hacia, sino teorías sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación... sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo.

Esto lleva a pensar que la producción de patrones de comportamiento social en la educación no formal, también tienen en su haber dos componentes pedagógicos elementales: la intencionalidad y la reciprocidad, es decir, en la dimensión social y cultural del aprendizaje, las relaciones de causalidad no son lineales sino que obedecen a una suerte de engarzamiento y de intercambio de formas de comportamiento (helicoidal), que permite la coexistencia de las generaciones viejas con las emergentes, de tal suerte que en la construcción de ideas en el orden social, existe también el criterio de corresponsabilidad.

Siguiendo en esta perspectiva, Jodelet (1986, citado en Méndez y Barraza, 2014, p.12) propone la siguiente definición general: "El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social". En este sentido, las representaciones sociales son significados que el individuo le da a los elementos de su cultura y están determinados por el contexto social, no sólo desde la perspectiva de interiorización de la realidad, sino desde la dimensión del propio lenguaje, como elemento instrumental de expresión y comunicación.

Se entiende pues, que las representaciones sociales son un fenómeno complejo, modélico, en el que la escuela juega un papel preponderante, como agente de aculturación y transformador de la realidad, que evita un tipo de pensamiento pasivo y reproductivo. Probablemente la escuela sea uno de los mediadores más importantes en este proceso dialéctico de engarce entre una generación y otra. En este sentido, en el desarrollo del pensamiento, el sujeto debería jugar un papel activo integrándose a la dinámica de la vida social, donde debería también convertirse en un ente crítico, creativo y agente de su propio desenvolvimiento y, que permita que a nivel social se transite de lo instituido a lo instituyente.

Lo anterior le da sentido a las emociones sociales o de segundo plano, que provienen del sentido pedagógico que tienen los comportamientos culturales en un grupo social determinado. Las emociones de segundo plano, se manifiestan también a través de comportamientos corporales en la interacción con los demás, por ejemplo cuando una persona está nerviosa, como respuesta neurofisiológica puede experimentar cambios de color en la cara, su pulso cardíaco se altera, o le sudan las manos etc. lo cual también puede reflejarse en su conducta y en el tono de voz. Es por eso que un elemento toral en este planteamiento es que las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, lo orgánico, el juicio y el comportamiento.

En este sentido, las emociones (aunque normalmente no se identifican y por tanto no se expresan con regularidad) se convierten en el motor de la vida cotidiana

de las personas y les permiten tomar las mejores decisiones como respuesta a los estímulos externos que se presentan todos los días. En el plano de lo orgánico por ejemplo, Jensen (2010, p. 80), dijo que “cuando nos sentimos estresados, nuestras glándulas suprarrenales liberan un péptido denominado cortisol como mecanismos de protección, o bien cuando estamos contentos o alegres, el cerebro manda una señal para que se produzca serotonina, dicho de otra manera, bajos niveles del neurotransmisor serotonina provocan estados depresivos”, la oxitocina cumple un papel muy importante en la regulación emocional. Por lo que, de acuerdo también con Espínola Nadurille (Investigadora del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía de México), la depresión podría convertirse dentro de poco en una de las principales causas de discapacidad en México.

En correspondencia con lo anterior, las emociones tienen que ver con una relación estrecha entre cómo nos sentimos, pensamos y desarrollamos interacciones de carácter social. Es de suma importancia resaltar que de acuerdo con la propia investigadora, el sistema límbico funciona durante toda la vida, no madura, por ello cuando oprimen nuestros botones emocionales, conservamos la capacidad de reaccionar a los estímulos como si tuviéramos dos años, aunque seamos adultos. En lo general, el ámbito sociocultural es un espacio de generación y expresión de emociones, que se producen en la interacción con los otros y que tienen como referente inmediato los comportamientos generacionales, de quienes habitan en un contexto determinado.

2.1.4 Las emociones desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva

Parafraseando a Redolar (2014), la neurociencia cognitiva se ha constituido como un campo científico reciente germinado a partir de la aproximación de dos disciplinas que inicialmente habían llevado itinerarios muy alejados: la psicología cognitiva, que estudia las funciones mentales superiores, y la neurociencia, que estudia el sistema nervioso que las sustenta. A pesar de que cada una de estas disciplinas ha contado

con tradiciones separadas y con una historia previa singular, en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo por posibilitar la convergencia de ambas.

La neurociencia cognitiva constituye un campo científico relativamente reciente, que ha marcado una frontera educativa y que aborda el estudio del funcionamiento cerebral desde una perspectiva multidisciplinar. En este sentido, según Jensen (2010), en los últimos años en el conocimiento frontera, especialmente la neurociencia, nos amplía el marco teórico sobre la plasticidad del cerebro y el proceso endócrino de los mecanismos de aprendizaje en las personas. A partir de aquí, sabemos entre otras cosas, que en el cerebro el hipocampo es el encargado del aprendizaje y la memoria, igualmente que existe el área Brocca y el área Wernicke, encargados del desarrollo del lenguaje, sin embargo, no se sabe todavía con claridad dónde inicia en el cerebro el aprendizaje.

En una breve revisión de las funciones del cerebro, de sus zonas y hemisferios Taylor (1996, citado en Mendoza Mociño, 2013, p.65), opina que: “en el sistema límbico, conocido también como cerebro emocional, se concentran las emociones y los sentimientos. En la amígdala cerebral se generan el miedo y la furia; y el aprendizaje y la memoria se ubican en el hipocampo”. Sin embargo, el conocimiento frontera sobre la fisiología del cerebro, no ha logrado explicar todavía de manera precisa los procesos químicos y eléctricos de las neuronas, que se genera como respuestas a estímulos externos, ni ha podido identificar qué hay dentro de la amígdala cerebral, en el sistema límbico o cerebro emocional, o cómo está compuesto el hipocampo que es donde se alojan la memoria y el aprendizaje del individuo, etc.

Al no ser un campo de estudio directo de nuestra competencia como educadores, en términos generales es suficiente con saber, que la función del cerebro se basa en los procesos sinápticos que se dan entre los axones y las dendritas de las células cerebrales; y que particularmente tanto la neurociencia (neurociencia cognitiva y del comportamiento) como la psicología cognitiva, a través de la investigación empiezan poco a poco a clarificar las dudas sobre el tema. Sabemos también, que como maestros podemos redireccionar en nuestros alumnos,

los procesos ejecutivos del cerebro hacia procesos más elevados como la metacognición, a través de prácticas pedagógicas innovadoras y reflexivas, en las que se incluya el conocimiento de nueva generación como los expuestos con anterioridad.

En este sentido, se puede agregar que la inteligencia humana es capaz de pensar una meta y hacer lo necesario para lograrla, es decir, que no es el buen funcionamiento del cerebro lo que produce automáticamente buenas ideas, sino las buenas que nos permiten educar o reeducar (según sea el caso) un buen cerebro, partiendo de la plasticidad que lo caracteriza.

En el ámbito escolar, inevitablemente y sin darse cuenta los estudiantes pasan cotidianamente por procesos, a través de los cuales van incorporando experiencias de aprendizajes que se alojan en el hipocampo de sus cerebros, es por esto que las preocupaciones profesionales como educadores, en el futuro inmediato son las de integrar a nuestro acervo de conocimientos, no sólo el ámbito de lo didáctico-pedagógico, a través de metodologías de la enseñanza u otros elementos de la ingeniería educativa, sino que de acuerdo a esta perspectiva es necesario incorporar conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro (neuropsicoeducación), y particularmente sobre los procesos de autorregulación de los estados emocionales, como elementos que permean continuamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, según Jensen (2010, p.110), “Los profesores deben ayudar a sus alumnos a sentirse bien con el aprendizaje en el aula, y eso es precisamente lo que ansía el cerebro del alumno. La buena enseñanza no evita las emociones sino que las abarca”. Las prácticas rutinarias y carentes de reflexión, resultan obsoletas, incluso a pesar del uso de implementos tecnológicos modernos, pues no son éstos los que determinan en sí la eficiencia pedagógica y corresponden sólo una parte del inventario de recursos importantes a los que el profesor puede recurrir. Por el contrario, es necesario estar alerta a los cambios que conjuntamente con la dinámica de la vida social se dan en la formación de profesionistas y redireccionar sus formas de actuación.

Al respecto Fanfani (2008, p.8), nos dijo que:

Estas nuevas circunstancias, el orden democrático y la autoridad pedagógica se constituyen en cuestiones necesarias, pero de consecución muy problemática. Si a este nuevo protagonismo de las nuevas generaciones se agrega la cuestión de la aparición de marcadas culturas juveniles y adolescentes cada vez más alejadas del canon cultural propio de las generaciones adultas, la cuestión termina por complicarse hasta límites que en muchos casos vuelven imposible hasta la comunicación básica entre docentes y alumnos.

En este sentido, se puede decir que no hay innovaciones en el campo de una profesión, que no signifiquen una ruptura paradigmática de las formas y procedimientos en la que se ejerce y que no complejicen sus procesos formativos en los estudiantes, razón por la cual, la atención sobre las innovaciones debe ser permanente.

En este ámbito se puede observar, que los profesores que trabajan en la LIE, ciertamente en una actitud profesional, están más preocupados por lograr las competencias académicas establecidas en sus programas indicativos, que pensar en cómo se sienten sus alumnas y convertirse en promotores del desarrollo humano; no consideran que las perturbaciones mentales que las estudiantes puedan tener, afectan de manera importante sus procesos de aprendizaje, porque especialmente las emociones negativas, como el temor o la ansiedad de cubrir con ciertas expectativas de logro-personales, familiares, de la institución, etc. por ejemplo, pueden disminuirles su capacidad cognitiva.

Al respecto Goleman (2013, p. 104) dijo que “cuando las emociones entorpecen la concentración lo que sucede es que queda paralizada la capacidad mental cognitiva, la capacidad de retener en la mente toda la información que atañe a la tarea que estamos realizando”, es decir, que los estados emocionales provocados por el estrés por ejemplo, afectan el aprendizaje y en términos generales, las funciones cognitivas.

En general se puede decir, que la neurociencia cognitiva ha hecho aportes muy significativos al campo de la educación en tanto que, ha permitido entender el proceso de gestión de las emociones y su importancia en la vida cotidiana, particularmente su significación en los procesos de aprendizaje.

2.1.5 Ontología y concepto del aprendizaje

De acuerdo con la OCDE (2010, p.98), hace más de dos mil años Platón declaró que todo aprendizaje tiene una base, es por eso que otro de los componentes centrales de esta discusión descansa precisamente en el aprendizaje, que al igual que las emociones es tan antiguo como el hombre mismo y corresponde a un recurso histórico, que gracias a lo que ahora conocemos como plasticidad del cerebro, se ha convertido en una de sus herramientas básica de sobrevivencia y de adaptación más importantes a lo largo de la historia, en tanto que le ha permitido una mejor calidad de vida. Desde la práctica de la pesca, la caza y la recolección, el descubrimiento del fuego, de la rueda y la polea, hasta llegar al desarrollo de la tecnología actual que dan cuenta de lo anterior.

De entrada se reconoce la dificultad de exponer una definición única de aprendizaje, dada la polisemia del concepto puesto que cada área del conocimiento tiene el suyo, razón por la cual se parte del que expone el diccionario de las ciencias de la educación (2001), el cual dice que la palabra aprendizaje proviene del latín *apprehendere* y que se entiende como el “proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción”. Este concepto involucra componentes importantes, en tanto que desde la perspectiva de un proceso, sugiere relaciones de causalidad, sistematizadas y continuadas que van llevando al aprendiz, a la incorporación de experiencias de vida cada vez más complejas.

En una descripción más amplia y moderna del concepto, tomé la opinión de Villarini (2011, p.3), quien opinó que “el aprendizaje es un proceso en el cual ciertas

experiencias nos hacen pasar de un estado a otro: del no saber o del no sentir algo a saber o sentir algo. Ese cambio de estado se manifiesta en un cambio de comportamiento”. Como se observa, en ambas definiciones se aprecia un sesgo del aprendizaje hacia la formación intelectual, instrumentalista y pragmática del aprendizaje, aunque al considerar la adquisición de destrezas y habilidades, pudiera entenderse que incorpora elementos de formación personal, reduce la definición a una integración de conocimientos en el individuo.

En ambos casos se habla de un proceso de desarrollo incremental y de incorporación de nuevas experiencias cognitivas, sin embargo, en este último se establece una conexión con el desarrollo emocional del individuo y apunta hacia una formación integral de los estudiantes, al considerar los sentimientos y el cambio de comportamiento como resultado de los procesos de aprendizaje. Entonces en una lógica menos instrumentalista, se transmuta de un conocimiento como habilidad teórica, a un conocimiento como habilidad práctica y en esto va también el desarrollo emocional como parte formativa.

De acuerdo a lo expuesto en el presente apartado, en esta investigación se concibe el aprendizaje desde la perspectiva cognitivista, que conjunta de manera interactiva, principios epistemológicos, aspectos cognitivos, sociales y afectivos, que dan como resultado precisamente una construcción del conocimiento por parte del aprendiz.

2.1.6 El aprendizaje desde una perspectiva filosófica

El aprendizaje tiene una base filosófica que le da sentido al devenir de las teorías en este campo y se reconoce como parte de la naturaleza humana, porque su comportamiento deviene de conductas aprendidas. Para Mosterín (2006) Según una concepción originaria de la filosofía aristotélica, análogamente al lenguaje, el aprendizaje es un *propium* o propiedad esencial del ser humano, aunque sin constituir la esencia de su ser. En este sentido, la filosofía como soporte del

conocimiento, ofrece explicaciones que permiten entender los procesos, a través de los cuáles el individuo aprende y la necesidad que esto representa en su evolución y desarrollo.

Así por ejemplo, en la ampliamente conocida alegoría de la caverna, de Platón, se puede entender la importancia del aprendizaje y del conocimiento; y lo que para él, representa el estado en que se hallan la mayoría de los hombres con relación al conocimiento de la verdad o a la ignorancia. Los prisioneros representan a la mayoría de la humanidad, esclava y prisionera de su ignorancia e inconsciente de ella, aferrada a las costumbres, opiniones, prejuicios y falsas creencias de siempre, es decir, al sentido común. Estos prisioneros, al igual que la mayoría de los hombres, creen que saben y se sienten felices en su ignorancia, pero viven en el error, y toman por real y verdadero lo que no son sino simples sombras de objetos fabricados y ecos de voces.

Según Platón, existen dos mundos: El mundo sensible (doxa) y mundo inteligible (episteme) y en la alegoría de la caverna, representa el recorrido del prisionero liberado desde el interior de la caverna hasta el mundo exterior, y culmina con la visión del sol. El mito da a entender que la educación y el aprendizaje son procesos largos y llenos de obstáculos y por tanto, no accesible a cualquiera. El prisionero liberado debe abandonar poco a poco sus viejas y falsas creencias, los prejuicios ligados a la costumbre; debe romper con su anterior vida, cómoda y confortable, pero basada en el engaño; ha de superar miedos y dificultades para ser capaz de comprender la nueva realidad que tiene ante sus ojos, más verdadera y auténtica que la anterior.

Conjuntamente con Descartes, del pensamiento Platón, surge el racionalismo como posible origen del conocimiento, éste ve la razón como fuente principal del conocimiento y nos dice en términos generales, que el mundo real era el mundo de las ideas, sólo recordamos las cosas que son reales. No aprendemos realmente nada nuevo, en tanto que todo saber nuevo está preformado y lo que hacemos sobre él es reflexionar y usar la razón para descubrir los conocimientos que tenemos dentro

sin saberlo. En este sentido, el aprendizaje es un proceso psicológico, en tanto que el pensamiento es la única fuente de conocimiento.

De Aristóteles, Locke, Hume y posteriormente Pavlov, entre otros, se puede reconocer la teoría empirista que como antítesis del racionalismo, es la experiencia sensorial la que le da origen al conocimiento. Hesse (2008, p. 56) al respecto opinó que “mientras el racionalismo se deja llevar por una idea determinada, por un ideal de conocimiento, el empirismo parte de lo hecho concretos. Para justificar su oposición acude a la evolución del pensamiento y del conocimiento humanos”. En este sentido, se podría establecer que el empirismo se sustenta en dos principios. Por un lado, lleva a cabo la negación de la absolutización de la verdad, estableciendo además que el hombre no puede acceder a la verdad absoluta.

Por otro lado, Kant y más recientemente Piaget y Vygotsky entre otros, desarrollaron la corriente constructivista, que si bien parte de los fundamentos epistemológicos de los anteriores, los supera en su parte nomotética, en tanto que considera que el aprendizaje es una interacción entre una nueva información y la que poseíamos y no una mera réplica de la realidad. Savater (2008, p. 169), opina que Kant “introduce la distinción entre fenómeno y noúmeno. Fenómeno es la cosa en cuanto objeto para un sujeto; nómeno es la cosa considerada en sí misma sin relación con ningún sujeto”. Este autor, dijo que la realidad no se encuentra fuera de quien la observa, sino que en cierto modo es construida por su aparato cognitivo, por lo que se puede considerar uno de los primeros constructivistas.

En el constructivismo, la realidad es precisamente una construcción de quien la observa, es decir que el aprendizaje no representa una mera copia de la realidad. Desde la perspectiva pedagógica en esta teoría, la enseñanza está orientada a la acción y propone un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende y es esta la visión con la que desde la perspectiva teórica se integra en este marco referencial.

2.1.7 El aprendizaje desde la perspectiva sociocultural

Desde el nacimiento y a lo largo de la vida, una persona va aprendiendo a sobrevivir de acuerdo a sus propias condiciones, así por ejemplo un niño al nacer sabe instintivamente que a través del llanto (la etapa del ello si habláramos de Freud), puede recibir las atenciones que necesita y de esta manera en cada etapa de desarrollo, va agregando nuevas competencias que le permiten una mejor calidad de vida y buen desarrollo de su personalidad. Rivas (2008), dijo que lo decisivo en el aprendizaje es la actividad interna del aprendiz, limitándose los medios, instrumentos y personas, profesores incluidos, a ayudarlo o facilitarle, desde el exterior, el propio proceso personal de aprendizaje, creando deliberadamente situaciones con las condiciones pertinentes para que el aprendiz procese adecuadamente los estímulos informativos que inciden en sus órganos sensoriales.

Lo anterior implica aspectos del desarrollo de la personalidad como el autoconcepto y la autoestima. El primero referente al conocimiento de sí mismo, de sus cualidades y defectos, capacidades y límites, etc.; y la segunda, relacionada con el valor que la persona se autoasigna en términos de dignidad y de auto enjuiciamiento. Estas características se desarrollan durante el crecimiento y dependen en buena medida del contexto en el que la persona vive, especialmente de su familia.

En sus interacciones con objetos y personas el sujeto observa ciertas regularidades en el entorno, aprendiendo, generalmente mediante procesos asociativos, qué cosas tienden a suceder juntas y qué consecuencias se siguen para la propia conducta, en cuya virtud alcanza conocimientos implícitos que se organizan en ciertas concepciones personales o teorías implícitas relativas a diferentes ámbitos, como el movimiento de los cuerpos, la meteorología, la salud o el comportamiento de las personas. Este tipo de conocimiento influye vigorosamente en el ulterior aprendizaje sistemático en dichos ámbitos o áreas, así como en la propia conducta. Lo anterior implica el reconocimiento de una tipología de modalidades básicas del aprendizaje, que a decir de Rivas (2008), pueden ser: a) por asociación, b) por construcción, c) literal y significativo.

Haciendo un recorte teórico y parafraseando a Villarini, desde el siglo pasado se ha incrementado el entendimiento de los procesos involucrados en el aprendizaje, y aunque no se pretende ahora presentar un análisis minucioso de la cronología de hechos en este sentido, se puede decir que dicho recorrido ha transitado principalmente por escuelas como la del conductismo, cuya tesis es de que el aprendizaje es una modificación del comportamiento producto de estímulos y refuerzos positivos y negativos, esta corriente no permitió la entrada de disciplinas como la psicología cognitiva y la neurobiología, por ejemplo y tiene que ver con la observación de forma objetiva sólo del comportamiento del ser humano.

El conductismo de Watson prevaleció hasta la década de los 70's, tiempo en los en el que la introducción y el auge de nuevas teorías cognitivas con mayor énfasis en los procesos de aprendizaje, generaron debates epistemológicos dejando al descubierto el reduccionismo como una debilidad de esta corriente y dando lugar a otras de marcha analítica, que favorecieron de mejor forma los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, al considerar el punto de vista en una lógica constructivista de Piaget desde la opinión de Villarini (2001, p.5), el aprendizaje tiene un sentido diferente porque señala que “es parte de los procesos adaptativos por los cuales el ser humano entiende y maneja el medio en que vive”. Esto indica que los procesos metodológicos para la enseñanza-aprendizaje tuvieron y tienen ahora como referencia, las necesidades e intereses de los estudiantes, en la lógica de un constructivismo ontogénico que tiene su fundamento explicativo precisamente en la teoría psicogenética.

Vygotsky (1979) como ya se dijo con anterioridad, impulsó su teoría sobre el paradigma sociocultural, en el que estableció que el aprendizaje se da más allá de los procesos biológicos y que están determinados por las interacciones sociales en una comunidad determinada, en una suerte de aculturación y de constructivismo dialéctico, a partir de un aprendizaje de doble formación que se da como resultado del paso de los procesos interpersonales a los intrapersonales. Ambas escuelas llegaron a provocar aporías teóricas, sin embargo, hoy en día se complementan en el

marco de las aportaciones prescriptivas y en las cuales el aprendizaje, no se explica en ámbitos teóricos aislados y permitieron reconocer, que el aprendizaje realmente transformador del comportamiento, se produce en las estructuras cognitivas en relación con el entorno social.

En esta breve discusión no se puede dejar de lado al norteamericano John Dewey (1970), cuya propuesta apuntó hacia la parte reflexiva o sistemática del aprendizaje, basado en las destrezas y solución de problemas. En una idea más instrumentalista, propuso la idea de aprender haciendo y en una postura aunque insuficiente, sentó las bases del pensamiento crítico que supone un nivel más elevado de reflexión, autoconsciente que pretende que el estudiante se convierta en un ente crítico, creativo y agente de su propio desenvolvimiento.

Por su parte Gagné (1987), dijo que la genética determina el desarrollo del individuo pero que el medio ambiente determina el aprendizaje, y nos habla del procesamiento de la información a través de lo que él denomina las condiciones del aprendizaje, incorporando cinco tipos de capacidades: Habilidades intelectuales, información verbal, estrategias cognitivas, habilidades motoras y las actitudes.

En una revisión del diagrama de flujo que el autor propone, para explicar los procesos de la información, se entiende que ciertamente el procesamiento inicia y termina en el medio ambiente, pasando primeramente por un registro sensorial, lo que propicia en el individuo una memoria a corto plazo y en el que los procesos semánticos y la intermediación cumplen un papel fundamental, para llegar a la memoria de largo plazo. De esta manera, el individuo es capaz de generar sus propias respuestas en una lógica de constructivismo exógeno.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que en los procesos de aprendizaje del individuo, se identifican cada vez con mayor claridad una serie de componentes explicativos derivados de una base científica, que nos llevan a considerar la necesidad de integrarlos como parte de un todo articulado. Dichos componentes provienen, por un lado, del desarrollo natural del individuo y por el otro, de los procesos de socialización. En este sentido, de manera incremental, la ciencia se ha

encargado de justificar la necesidad de ampliar el espectro formativo de las personas, y traspasar las barreras del desarrollo intelectual para considerar la formación humana, desde la perspectiva afectiva y emocional, en una lógica de educar para la vida.

Esto implica pasar de la parte nomotética de las teorías actuales en torno a los procesos de aprendizaje, a su parte pragmática a través de la aplicación de procedimientos metodológicos, que de manera sistematizada consideren los elementos necesarios para el desarrollo integral del individuo. Esto nos habla del desdoblamiento de datos, informaciones, aspectos metacognitivos y condiciones sociales para el aprendizaje, en la educación formalizada; también implica el reconocimiento de las posibilidades que ofrece el contexto sociocultural y marca distancia de procesos de estandarización educativa.

Cuando se estandarizan procedimientos, se generan desigualdades y se escolariza pero no se educa, lo que es igual a generar procesos simulatorios, que responden más al cumplimiento de normas y reglas (procesos burocráticos), que al desarrollo integral del individuo; en este sentido, se pierde el carácter culturizante de la escuela. Sin embargo, no se trata de generar una independencia ni una autonomía absoluta, se trata de tener presente las posibilidades de aprendizaje que existen a partir del desarrollo ontogénico de la persona, y la consideración de sus representaciones sociales, derivadas del entorno social al que pertenece.

Lo anterior le da sentido a la invarianza, es decir, a los elementos del aprendizaje que no deben omitirse, que no deben cambiar, pero lograrse a partir de procesos *in situ*, que particularicen dichos elementos a un contexto determinado. En este sentido, parafraseando a Díaz Barriga (2006), el aprendizaje situado debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. El conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza, lo que parece ser una propuesta conciliadora del discurso entre lo instituido y lo instituyente.

2.1.8 Los procesos metacognitivos que participan en el aprendizaje

Las estrategias cognitivas operan en los procesos de adquisición de nueva información entrante, su organización, recuperación o activación y utilización del conocimiento disponible en la memoria semántica. Las estrategias cognitivas conciernen, pues, a los procesos de regulación y control que gobiernan los procesos mentales envueltos en el aprendizaje y el pensamiento en general, como los procesos de atención, percepción, memoria, etc., afectando a una gran variedad de actividades del procesamiento de la información, con especial relevancia en el aprendizaje complejo.

En una revisión de los componentes psicológicos básicos asociados al aprendizaje Hernández (2012) destaca: la atención, la percepción, la memoria y la motivación; de entre los cuales la atención cobra primacía, en tanto que es la que le permite al individuo voluntariamente organizar y discriminar la información percibida a través de los sensorios y de la cual no toda se aloja en la memoria, se puede decir que es el filtro que nos permite seleccionar la información. La atención se destaca considerando que la mayor parte de las emociones expuestas, tienen una tendencia negativa, exceptuando la alegría y probablemente la sorpresa, el resto se pueden considerar como negativas y éstas captan con mayor facilidad nuestra atención.

La percepción es el primer contacto que tiene el organismo con los estímulos del exterior, siendo los sentidos los que se encargan de interpretarlos; la memoria por su parte, es un proceso cognitivo que permite recordar las experiencias pasadas y van generando anclajes para la adquisición de otros aprendizajes. Aunque tiene explicaciones desde otras posturas, la conductual es la que tiene una relación más estrecha con la memoria puesto que está relacionada a la retención y a la codificación para una recuperación posterior; y finalmente la motivación es la fuerza o el impulso interno o externo, que empuja hacia la ejecución de una conducta.

Sin embargo, no se podría apostar por la unilateralidad absoluta (pura) de los componentes psicológicos, sino reconocer agrupaciones múltiples o por lo menos diadas, que generan una complementariedad estrecha entre ellas dándole lugar a sistemas ejecutivos, en tanto que involucran diversas partes del cerebro. Por ejemplo

la combinación de la motivación y de la autoestima que son esenciales para un aprendizaje exitoso, o la percepción y la memoria son muy importante para generar aprendizajes previos, etc.

Cabe destacar, que para que exista un proceso de aprendizaje significativo es menester que existan capacidades físicas y mentales necesarias, que se den buenas condiciones de salud y nutrición pues un organismo desnutrido por ejemplo, merma sus capacidades de atención por lo tanto la persona no es receptiva, en este sentido, es común que los estudiantes menosprecien la importancia de un buen desayuno y en general de su alimentación. Igualmente importante resultan los procesos de mediación para el aprendizaje; el concepto de mediación fue propuesta originalmente por Vygotsky (1934) y se refiere la posibilidad de que un estudiante llegue a tener aprendizajes duraderos, con la ayuda de un adulto y en el que la activación de las zonas de desarrollo potencial, cumplen una función muy importante.

Posteriormente el concepto de mediación es retomado por otros entre los que se destacan Feuerstein (1980) en su teoría sobre la Modificabilidad Cognitiva Estructural, que consiste en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento que no sólo están implícitos en las actividades escolares sino también en las situaciones de la vida social y familiar. La teoría parte de un diagnóstico dinámico del nivel potencial de aprendizaje del estudiante, e incrementa la obligación moral del maestro como mediador entre el entorno cultural y el que aprende.

En este sentido dice al autor, que si los docentes no logran identificar la fuente específica de la debilidad cognitiva del alumno, todas las acciones correctivas que se intenten estarán destinadas al fracaso, el profesor no tiene como tarea transmitir información que él considera significativa para otros, sino más bien ser un puente entre esos otros y una serie de procesos individuales y socioculturales (cognitivos, y emocionales), que darán como resultado aprendizajes válidos para el estudiante. Es por ello que en la lógica de aprendizaje planteada en esta investigación, se destaca el aprendizaje mediado como factor central.

2.1.8.1 Tipos de aprendizaje.

En lo que se refiere a los procesos de aprendizaje, también es necesario incorporar las formas en las que éste se da, considerando el aprendizaje desde una perspectiva dinámica, de tal forma que según Pozo (2006) existe la siguiente tipología: Aprendizaje receptivo-memorístico, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo.

En el aprendizaje receptivo- memorístico: el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual, los ordenadores etc. Se percibe en este tipo de aprendizaje un alumno pasivo y corresponde al paradigma conductista. Supone una memorización de datos, hechos o conceptos con escasa o nula interrelación entre ellos. En cuanto al aprendizaje por descubrimiento: el alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva.

Este tipo de aprendizaje se puede ubicar en el paradigma cognitivo de Bruner, con fundamento en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la inducción; y finalmente el aprendizaje significativo que es un tipo de aprendizaje que se puede ubicar en Ausubel, donde el tipo de razonamiento es deductivo y se da cuando las tareas están interrelacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender así. En este caso el alumno es el propio conductor de su conocimiento relacionado con los conceptos a aprender.

2.1.8.2 Estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias del aprendizaje, de acuerdo a Aguilar y Díaz (1988), se puede decir que existen dos tipos: Instruccionales (impuestas) y de aprendizaje (inducidas), son estrategias cognoscitivas, involucradas en el procesamiento de la información a partir de textos, que realiza un lector, aun cuando en el primer caso el énfasis se hace en el material y el segundo en el aprendiz. Como se aprecia, los autores exponen las estrategias de aprendizaje desde la lectura, sin embargo,

también se pueden llevar al ámbito de lo didáctico-pedagógico, en tanto que pueden corresponder al paradigma conductista (las impuestas) y al paradigma constructivista (las inducidas).

En relación a lo anterior, Gagné (1986) dijo que “las estrategias cognoscitivas son capacidades internamente organizadas de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento”. En este sentido las estudiantes utilizan sus herramientas cognoscitivas cuando ponen atención a la tarea que se está realizando y parte de la implicación de la memoria y el pensamiento.

Esta concepción del autor se centra en los mecanismos de regulación de la estudiante para procesar el conocimiento y coincide con Piaget respecto a que el proceso de aprendizaje se da en tres fases: Asimilación, acomodación y equilibrio, siendo esta última la que literalmente cierra el proceso de aprendizaje.

2.1.9 La autorregulación

No existe una conceptualización universal sobre la regulación emocional, sin embargo Gross (2003 citado en OCDE 2010. p.99), la ha definido como “los procesos mediante los cuales los individuos influyen sobre cuáles emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan. En esta definición la regulación emocional implica: enfrentar la situación, regular el estado de ánimo, reparar el estado de ánimo, la defensa y regulación de los afectos; es una negociación reflexiva e interna con uno mismo y una forma de tener comunicación con el yo interno, a partir de nuestros propios recursos intelectuales.

De acuerdo con la OCDE (2010, p.104) “la autorregulación es una de las destrezas comportamentales más importantes que las personas requieren en sus ambientes sociales y en el ámbito educacional, constituye un importante escalón para convertirse en una persona responsable y exitosa”. En un sentido más amplio, entonces puede suceder que en la jornada de trabajo de un día, es posible que una

alumna experimente desánimo por las actividades escolares, lo que cambiaría si existiera empatía con los profesores que trabajarán con ella, lo cual haría que se revierta la situación; o por el contrario, es posible que tenga una buena motivación por venir a la escuela y el hecho de pensar en sus profesores o en situaciones escolares desagradables para ella, le quiten la motivación.

En la primera situación no hay mucho problema, pero en la segunda, tendrá qué apelar a sus recursos de autocontrol (anticipación regulatoria), para cumplir con la normatividad que la obliga a estar dentro del salón de clases. Esto significa también que en ninguna parte de los procesos está contemplada por parte del maestro, la consideración de los aspectos metacognitivos con los que el alumno aprende, es decir, en una práctica docente estereotipada no es del interés del profesor, saber cómo se siente el alumno y en esa medida excluye este tipo de componentes, que a la luz del presente análisis resultan de vital importancia para el aprendizaje.

En su artículo denominado “Las competencias emocionales”, Bisquerra y Pérez (2007, p.71), dijeron que la “regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada”. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, significa que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

También dijeron que la expresión emocional es capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. La habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.

En este sentido, la regulación emocional tiene que ver con los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser controlados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

Por otro lado, los autores nos dicen que las habilidades de afrontamiento se basan en la habilidad para enfrentar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales. Se trata del desarrollo de competencias para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida, considerando que cinco de las emociones aquí expuestas son negativas y solo una, la alegría es positiva.

Se antepone el prefijo auto para hacer alusión a la posibilidad que sea la propia persona quien genere sus estrategias de afrontamiento y para este trabajo se entiende la autorregulación, como el mecanismo psicológico que una estudiante de manera personalísima emplea para equilibrar sus emociones.

2.1.10 Tipología de la autorregulación

Maturana y Varela (1973, citados en Mendoza 2013, p.64), dijeron que la autorregulación es importante para lograr la homeostasis o llegar a la eutimia explicando que “la eutimia es el estado normal de los seres humanos, donde podemos experimentar tristeza, alegría, miedo, etc. pero regresamos a un estado basal”. En este sentido, se trataba de identificar cómo las alumnas de la LIE

participantes en el estudio, encontraban esta autorregulación emocional en su desempeño como estudiantes.

Desde una perspectiva psicológica, Goleman (2013, p.44), afirma que ante una reacción ansiosa por ejemplo, “el regulador del cerebro se da en los lóbulos prefrontales que se encuentran exactamente detrás de la frente”. Dodge y Garber (1991) por su parte, propusieron tres tipos de regulación emocional: neurofisiológico-bioquímico, cognitivo-experimental y motor-comportamental. En este sentido, la regulación emocional es el incremento, la disminución o simplemente el mantenimiento de una emoción y su intensidad, a partir de la forma en la que el organismo a partir de sus componentes fisiológicos que responde a un estado emocional determinado. Retomando la teoría de Vygotsky, aquí podemos encontrar también dos planos: Por un lado, la autorregulación social (interpersonal) que se da precisamente en ámbitos de interacción con otros y los procesos individualizados de la regulación que sugiere una reflexión interna, muy íntima del sujeto.

Higgins, Grant y Shah (1999), propusieron tres momentos de la regulación: Anticipación regulatoria, referencia regulatoria y enfoque regulatorio. La primera se refiere a las experiencias previas que para este caso, las alumnas pueden tener, de tal manera que pueden anticipar qué es lo que van a hacer dependiendo de la situación. Es decir, pueden anticipar el estado de ánimo que van a experimentar, con el hecho de saber qué cuál es la tarea a realizar y con quién, lo que implica que depende de cómo el profesor trabaja.

Un ejemplo típico de la anticipación regulatoria se puede dar en una actividad de evaluación, en la que un maestro le da a la alumna las instrucciones de realización y ésta empieza a considerar su propia expectativa de éxito, circunstancia que es muy posible que lo ponga a dudar y a generar emociones negativas sobre sus capacidades para responder correctamente al desarrollo de la tarea, generándose a una confrontación interna entre los aspectos emocionales y los cognitivos para evaluar la situación. En este caso es probable que la alumna regule de manera cognitiva despersonalizando y pensando que la actividad evaluatoria no es difícil sólo para ella y reinterpreta considerando que sólo es una parte de su calificación.

En este sentido, la autorregulación anticipada puede moderar la reacción emocional, lo cual le puede permitir a la alumna una evaluación cognitiva de la situación y darse cuenta de que su potencialidad intelectual será suficiente para salvar la situación, integrándose como una experiencia a la cual podrá recurrir una y otra vez en circunstancias similares.

La referencia regulatoria (segunda), de acuerdo con los autores se refiere a adoptar un punto de vista positivo o negativo de una situación determinada, en este caso una alumna puede obtener motivación de algo que no va a suceder, por ejemplo el hecho de que no haya clases un día; y la tercera referente al enfoque regulatorio para lo cual, los autores hacen una distinción entre un enfoque de promoción y un enfoque de prevención. Por tanto se distingue entre dos diferentes tipo de estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) vs. Responsabilidades y seguridades (prevención).

Aquí resulta relevante la opinión de Hannaford (2011. p.163), que dijo que:

Los estudiantes que tienen un hemisferio lógico dominante tienden a mostrar muy buenas habilidades lineales y verbales. En la escuela, son los que con más frecuencia tienen un reforzamiento positivo por medio de la etiqueta de “dotados y talentosos”. Es más probable que posean una elevada autoestima y padezcan menos estrés, ya que las actividades escolares están dirigidas hacia sus mejores capacidades. A la larga y con menor grado de tensión, se encuentran en una postura ventajosa para adquirir estrategias de aprendizaje más integradora.

En este sentido, se entiende que los estudiantes logran el aprendizaje con sus propios recursos (hemisferio lógico), sin que maestros y alumnos se den cuenta que existen posibilidades de redireccionamiento, que favorezca el equilibrio entre los dos hemisferios del cerebro y vayan más allá, de lo que la autora en cuestión llama la dominancia. La neurociencia cognitiva permite tomar conciencia hoy en día, de la importancia de entrenar al alumno a ser cognitivamente activo en su aprendizaje y a administrar de manera más eficaz sus recursos cognitivos y atencionales.

2.1.11 La perspectiva sociocultural de la autorregulación

Los procesos autorregulatorios se han estudiado particularmente en las edades tempranas y se han relacionado con la madurez cognitiva que se tiene en esas etapas sensibles; en este sentido la autorregulación emocional se ve como una necesidad de control de impulsos que se tiene desde la etapa infantil, pues los niños tienen que lidiar dentro y fuera de su casa con interacciones estresantes, que implican la prohibición en muchos sentidos y que le enseñan entre otras cosas, las reglas de la vida social.

Se refiere al esfuerzo de control que es la capacidad de los niños para autorregular su comportamiento en la escuela y en el hogar. Durante el desarrollo de la infancia, los niños tienen que aprender a moderar su comportamiento, especialmente en su interacción con los demás. En este sentido, la etapa preescolar le representa retos importantes, en tanto que la convivencia con sus congéneres lo obliga a superar de manera incremental el egocentrismo, que es una de las características más sobresalientes a esa edad. Su ingreso a la escuela representa una ruptura entre el seno familiar y su vida académica, que lo inserta también al cumplimiento de normas.

La cultura determina en gran parte de las formas de expresión y regulación de las emociones a partir de patrones de comportamiento social. Como otros aspectos del desarrollo de la personalidad en el niño, la función reguladora del comportamiento también es importante, es una especie de amoldamiento de la conducta a las reglas que rigen el sistema social al que pertenece. Según Vygotsky (1983, citado en Bodrova et al. 2004, p.4) “aprender a ser tanto regulador como objeto de regulación es importante para el desarrollo de las funciones mentales superiores. Los niños aprenden a regular la conducta de otras personas antes de regular la suya propia. En las aulas preescolares abundan los ejemplos: los niños de tres y cuatro años parecen estar obsesionados con las reglas y pasan gran parte de su tiempo avisando al maestro cada vez que alguien no las sigue”.

Esto quiere decir, que en este proceso el niño primero intenta regular a los demás antes de regularse a sí mismo y obedece a la idea de reafirmar la regla. Siguiendo con los autores ya citados, y otros ejemplos que ilustran de manera muy puntual el tema, para los niños pequeños, la regla y la persona que la hace cumplir son una misma cosa” tomo una sola galleta porque eso dijo el maestro”, “estoy callado porque el maestro dijo que estemos callados”. Un ejemplo clásico para entender más ampliamente los procesos iniciales de la autorregulación en los niños, recomiendo revisar la internet (you tube) la prueba del bombón, que me parece muy práctico e ilustrativo al respecto.

Lo que los niños aprenden al usar la regla para regular a los demás es la idea de que la regla es abstracta y existe al margen de la persona que la hace cumplir. Una vez que hay una regla, puede aplicarse en otras situaciones y el niño comienza a interiorizarla o generalizarla. El juego, como otras actividades interactivas es muy importante en este proceso de socialización, de regulación de la conducta y de la interiorización de normas y reglas sociales, que anteceden a la generación de estrategias metacognitivas para la autorregulación emocional a lo largo del desarrollo de la personalidad.

2.1.12 La resiliencia como recurso de afrontamiento.

Según Cyrulnick (2007), el término resiliencia se usa en el campo de la Física y se refiere a la capacidad que tienen los cuerpos para volver a su forma original luego de haber sufrido deformaciones producto de la fuerza y que es un término que se ha insertado en otros campos disciplinares como las ciencias las Ciencias Sociales para caracterizar a los sujetos que, a pesar de haber nacido y de vivir en situaciones de adversidad, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. En este sentido se entiende también, que el vocablo "resiliencia" tiene su origen en el latín "*resilio*", que significa volver atrás, volver en un salto, rebotar.

De acuerdo con lo anterior, Vanistendael (Citado por Poletti y Dobbs, 2005, p.16), nos dice que la resiliencia es “la capacidad de triunfar, de vivir, de desarrollarse de manera positiva y socialmente aceptable, a pesar del estrés o de una adversidad que implica normalmente el grave riesgo de un resultado negativo”. Este concepto del autor, nos indica que la resiliencia no es solamente un proceso adaptativo, sino que implica el riesgo de fracaso y un proceso subjetivo de construcción de recursos de afrontamiento emocional a la adversidad, que incrementa la protección y reduce la vulnerabilidad y; en la que el esfuerzo es un componente transversal a lo largo de la vida.

Como complemento de lo anterior, de acuerdo con la revista electrónica redalyc, recuperada el 21 de Febrero del 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/>, nos dijo que Vanistendael considera que en la resiliencia se pueden diferenciar dos aspectos, uno es la resistencia frente a la destrucción, refiriéndose a la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, y el otro aspecto que considera es que, más allá de la resistencia, tener en cuenta la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo más allá de los sucesos arduos. En la misma fuente se cita a Grotberg (1995), quien sostuvo que la resiliencia es la capacidad que posee una persona para enfrentar las adversidades, poder sobrepasarlas y además, del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformados por ellas. Igualmente se cita a Suárez Ojeda (1995), quien definió a la resiliencia como una composición de factores que posibilitan a un ser humano, enfrentar y sobrepasar las dificultades y desgracias de la vida, y edificar sobre ellos.

De acuerdo con lo anterior, se considera que la resiliencia posee dos componentes básicos:

1. Resistencia frente a las adversidades, que es la capacidad de mantenerse íntegro ante situaciones de grandes exigencias o presiones, conservando esperanza.
2. Capacidad de aprender de la adversidad y reconstruir la vida creativamente, transformando los aspectos negativos en nuevas oportunidades y ventajas.

Estos componentes de la resiliencia resultan de capital importancia en nuestro marco teórico, porque nos ayudan a comprender los procesos metacognitivos de afrontamiento por los que una estudiante de licenciatura pasa para poder trascender en su rol, a pesar de la adversidad. Es por esta razón, por la que el concepto fue integrado como parte del marco de referencia en esta obra, porque está relacionado con la capacidad de las personas para encontrarle sentido a lo que ocurre en la vida, lo cual nos remite necesariamente a la voluntad de sentido que describe Frankl (1991), como los sentimientos y habilidades de dominio de las diferentes circunstancias que se les presentan y alejados de la culpabilización. En el caso que nos ocupa, como materia de estudio, se refiere a la manera en la que las participantes van construyendo su temperamento y su carácter con un perfil ético.

2.1.13 La inteligencia ejecutiva como recurso psicológico que dirige las acciones.

En el marco de la presente investigación, se ha reconocido la necesidad de desarrollar procesos educativos, que complementen ampliamente las competencias técnicas y racionales, subyacentes a los procesos de escolarización y que tienen como resultado el desarrollo de la inteligencia cognitiva en los estudiantes. Por tal razón, se ha destacado la importancia de desarrollar competencias emocionales en las cuales se pueden fomentar sentimientos de bienestar y que aterrizan en la conformación de la inteligencia emocional, a través del despliegue de estrategias pedagógicas dirigidas a esa intención y que por ende, atiendan la necesidad cosmopolita de educar para la vida, propuesta por la UNESCO en el año de 1996.

Ambos tipos de inteligencia, la cognitiva y la emocional, tienen trascendencia sólo en la etnicidad, léase el “bien hacer”, lo cual implica la necesidad en el estudiante precisamente de saber correctamente qué hacer con lo que sabe o con lo que siente. Aparece entonces una tercera modalidad que complementa su formación derivada de la neurociencia, se refiere a la inteligencia ejecutiva (IE), que es un concepto relativamente novedoso en esta tipología, retomado recientemente por

Marina (2012) y que bien puede representar la parte pragmática de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, de acuerdo con este autor, la IE son “las acciones mentales que permiten elegir objetivos, elaborar proyectos y organizar la acción para realizarlos. Son las destrezas que unen la idea con la realización” (p. 21). Implica entonces, esfuerzos mentales y físicos que tienen como soporte las vivencias personales, mismas que se han configurado a lo largo de los trayectos formativos por los que transita el individuo y que en lo que a nosotros atañe, tienen una relación con los procesos de aprendizaje en la educación formalizada.

De acuerdo con el autor en cuestión, todos los comportamientos tienen que ver con la IE, razón por la que es necesario educarla para ayudar a los estudiantes a tomar las mejores decisiones, respecto lo que aprenden, tanto desde la perspectiva cognitiva como de la emocional, porque el conocimiento necesariamente está al servicio de la acción. Esta idea nos remite a una dicotomía ético-ecológica, en la que las personas tienen claridad sobre que lo que quieren hacer en sus proyectos profesionales y de vida y funcionan como organizadores para trazar líneas de largo alcance.

2.1.13.1 Antecedentes del concepto de inteligencia ejecutiva.

La conceptualización de José Antonio Marina, respecto de la inteligencia ejecutiva, a nuestro juicio tiene como antecedente importante los trabajos de Sohlberg y Mateer (1989, citados en García, 2016), quienes definieron las funciones ejecutivas “como un conjunto de procesos cognitivos entre los que se encuentran la anticipación, la elección de objetivos, la planificación, la selección de la conducta, la autorregulación, el autocontrol y el uso de realimentación (p.1).” Como complemento se agrega la postura de Pineda (2000, citado en García 2016) que se refiere a las funciones ejecutivas como:

Un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognitivo y su organización en el tiempo y en el espacio para obtener resultados eficaces en la resolución de problemas (p.1).

Sin embargo, el término de función ejecutiva como tal, se le atribuye a Muriel Lezak (1982, 1987, citado en García 2016) quien dijo que “las funciones ejecutivas comprenden las capacidades mentales necesarias para formular metas, planificar la manera de lograrla y llevar adelante ese plan de manera eficaz”. En este caso, se considera la necesidad de diferenciar semánticamente los conceptos de “inteligencia” y de “función”, a fin de entenderlos con mayor claridad; en lo cual se considera que la primera, parte de la noción de inteligencia humana, que tiene que ver con la capacidad de dirigir adecuadamente el comportamiento, eligiendo metas, aprovechando la información que se tiene y regulando las emociones, lo cual nos permite entender, que esto forma parte de un proceso constructivo que le permite al sujeto, dirigir sus acciones sobre sus propias metas.

Por su parte la idea de función, nos remite a lo que nos dice el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, recuperado en <http://dle.rae.es/?id=IbQKTYT>, respecto a “la capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos”. Desde luego que se podría ampliar la discusión si integramos el concepto de sistema, especialmente si se considera que desde la perspectiva de la neurociencia son varias las áreas del cerebro involucradas en este aspecto, tales como: la corteza prefrontal que tiene conexiones con los lóbulos parietales, temporales, el área límbica (especialmente el hipotálamo), ganglios basales, hipocampo (que es donde se aloja el aprendizaje y la memoria), cerebelo, etc. Lo anterior nos llevaría a considerar que más allá de las funciones y la inteligencia ejecutivas, existen los sistemas ejecutivos, que tienen destinos similares, pero que desagregados de esta forma tienen explicaciones diferentes, particularmente si se considera la perspectiva

de la biología, al estilo de Maturana y Varela o Bertalanffy; sin embargo, se considera que las aportaciones que han dado los autores considerados, son suficientes como marco de referencia en este apartado.

2.1.13.2 Los componentes psicológicos de las funciones ejecutivas.

En el presente subapartado se desglosan y se describen las funciones ejecutivas de las que se ha venido hablando con anterioridad.

Activación. Involucra la atención y el control de la atención, especialmente como una de las funciones del cerebro en el aprendizaje, desde la perspectiva de la neurociencia, el nivel de activación se encuentra vinculado con áreas de asociación motora auditiva y visual, además de estar interconectado con el sistema reticular activador ascendente (SARA) y descendente, éste tiene la tarea de controlar el estado de alerta y vigilia, el esfuerzo mental y la perseverancia.

Cabe destacar en este sentido, que los estímulos novedosos y atractivos activan un neurotransmisor que interviene en la motivación y el entusiasmo, la dopamina y si hemos de hablar de procesos de aprendizaje, hemos de decir, que los niveles adecuados de este neurotransmisor, garantizan la atención y luego la memorización de los conocimientos.

De acuerdo con Marina (2012), la activación se divide en súbita o repentina e intencionada; la primera es espontánea y no media ningún aviso previo, es una alerta que tiene que ver con la supervivencia y requiere de un mínimo esfuerzo, tal es el caso de la atención que resulta por ejemplo de escuchar un golpe o algún ruido imprevisto. En la segunda, se puede decir, que se puede aplicar a una tarea específica y que se controla de manera intencionada, a través de mecanismos internos por el sujeto, donde él es consciente de lo que hace y requiere de un gasto energético importante, por ejemplo estudiar, manejar un auto, etc.

Inhibición de la impulsividad. Tiene como base el autocontrol básico que impide que el deseo se transforme automáticamente en acción y nos muestra una capacidad en el sujeto de gestionar de una manera voluntaria y consciente sus actos, producciones verbales o su comportamiento en general, además de que permite aplazar la recompensa y/o postergar la satisfacción.

a) **Planeación.** En general es la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, mediano o largo plazo.

b) **Flexibilidad cognitiva.** Es la capacidad para cambiar un esquema de acción o pensamiento si es necesario, ya sea por su dificultad, ineficacia, conveniencia o condiciones del medio, ello conlleva flexibilidad intelectual, que implican la generación ideas y selección de nuevas estrategias de trabajo en un repertorio de posibilidades que el sujeto posee para llevar a feliz término una tarea. En general, permite la elección de una estrategia o reestablecer una meta.

c) **Memoria de trabajo.** De acuerdo con Baddeley, (2003), es la capacidad para mantener información de forma activa, por un breve periodo de tiempo, sin que el estímulo esté presente, para realizar una acción o resolver problemas utilizando información activamente. La memoria de trabajo es responsable de las siguientes funciones: Asociar dos o más cosas que han tenido lugar en eventos temporales cercanos, relacionar un conocimiento nuevo con información de la memoria de largo plazo, mantener en la mente algún tipo de información mientras se pone atención en otra cosa, etc. En general se le conoce también como memoria de corto plazo.

d) **Regulación emocional.** Es el tema central de indagación de este investigación y en lo general sólo como referencia, puede decirse que se refiere a la capacidad organizar nuestras emociones para ponerlas al servicio de la meta a conseguir o, al menos, para evitar que obstaculicen el proceso, siendo está una de las funciones más importantes de la corteza prefrontal, ya que controla los demás procesos neuronales que se llevan a cabo dentro y fuera del encéfalo.

2.1.14 El principio de complejidad implicada en el proceso.

En reiterados momentos en este escrito, especialmente en el apartado correspondiente a las perspectivas socioculturales de las emociones, se ha aludido a la complejidad que está implicada en la investigación realizada, a partir de los planteamientos inter y multidisciplinarios que subyacen a la intención del presente estudio. En este sentido parafraseando a Morín (2002), la complejidad es la incapacidad de lograr certezas y de concebir el orden como algo predeterminado y absoluto, es decir, que desde esta perspectiva se entiende la complejidad de la propia complejidad.

En congruencia con lo anterior, el paradigma de la complejidad se aleja de la causalidad lineal y le da paso a procesos multidimensionales, en los que la génesis de nuevos conocimientos, producen metateorías cuyas sinergias tienen nuevos campos explicativos. Los campos disciplinares no pierden su esencia ni sus principios epistemológicos, si no que se complementan con otros, con los que encuentran afinidad relativa en algunos de sus componentes, como si fuera un diagrama de Ven.

De acuerdo con lo anterior, Gibbons (1998), nos habla de este procesos a partir de la estructura disciplinaria denominada modalidad 1, que se refiere al conocimiento visto desde una sola disciplina, caracterizada por una relativa homogeneidad, etc. y la transición a la modalidad 2, que supone la complejidad en tanto que es transdisciplinaria, heterogénea, con mayor responsabilidad social y reflexiva. Por otro lado, en Vilar (1997), encontramos esta explicación desde la perspectiva de lo que el autor llama la vieja racionalidad o viejo paradigma, caracterizado básicamente por el determinismo y la simplicidad; y una transición hacia nuevas lógicas en el marco del indeterminismo, denominada nueva racionalidad o nuevo paradigma.

Lo anterior complejiza desde luego los roles, especialmente los de profesor, e incrementa su compromiso ético, moral y profesional, en la medida en la que es necesario dejar viejas prácticas para entrar a otras y pasar de una vieja racionalidad a una nueva racionalidad.

Se puede decir entonces, que la complejidad implica una suerte de equilibrio fluctuante a partir de una lógica de orden y desorden, y está presente en la medida en la que los campos disciplinares se entrecruzan para favorecer de mejor forma el logro de un fin. En este sentido, se puede hablar como un ejemplo en el caso que nos ocupa, de la neurociencia afectiva, como una metateoría que implica el conocimiento de los mecanismos biológicos y psicológicos implicados en la cognición y en general como una conjunción de elementos teóricos, tanto de la psicología como de la neurociencia, para poder entender los mecanismos autorregulatorios de las emociones y la influencia de éstos en los procesos de aprendizaje.

2.1.15 La teoría de sistemas imbricada en el proceso

La teoría de los sistemas, proviene del ámbito de la biología y fue Ludwig von Bertalanffy quien propuso esta idea, secundada por la de Niklas Luhmann quien introdujo el término al campo de las ciencias sociales. A partir de aquí, algunos autores han tomado el término para caracterizar y estudiar a los sistemas actuales, tal es el caso de Morín (2002), quien opina que un sistema es una unidad global, no elemental, puesto que está constituida por partes diversas interrelacionadas. Un sistema es un objeto complejo, formado de componentes distintos unidos entre sí por un cierto número de relaciones (interdisciplinarietà), que implica ver el problema de la unidad compleja, comenzando por las relaciones entre el todo y las partes.

Como se percibe, existe un anclaje de la idea de sistema con el de complejidad, puesto que están incorporados distintos ámbitos del conocimiento, que generan explicaciones científicas más acotadas y precisas. Para Johansen (1992), un sistema, es un conjunto de partes coordinadas y en interacción para alcanzar objetivos en común. De acuerdo con este autor, existe una tipología que los divide en

abiertos y cerrados, en los que básicamente los primeros corresponden a los sistemas vivos y los segundos a los físicos o mecanizados.

Un sistema abierto, aquel que interactúa con su medio, ya sea importando o exportando energía, tal es el caso de los seres humanos, por ejemplo, que dependen de la ingesta de alimentos para mantener sus funciones vitales y poder realizar las actividades cotidianas que le corresponden. Por otro lado, un sistema cerrado es aquel que no intercambia energía con su medio (ya sea de importación o exportación).

En este sentido, los sistemas tienden a desgastarse y pasar del orden al desorden; y en el peor de las circunstancias al caos (punto de quiebre), a este fenómeno se le llama entropía, que en el caso de los sistemas cerradas significa el punto final y puede ser considerada como una medida de la incertidumbre, en la que los sistemas vivos, se ven obligados a recurrir a procesos de reversibilidad que les permitan regenerarse (procesos autopoieticos), y tener nuevas condiciones de afrontamiento, que les permitan la sobrevivencia, a este fenómeno se le llama neguentropía y le permite al sistema llegar a un punto de equilibrio (homeostasis), que le dé certidumbre al sistema para iniciar nuevamente el ciclo.

CAPÍTULO III
PROCESO METODOLÓGICO

“Un planteamiento cualitativo es como ingresar a un laberinto. Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y de algo tenemos certeza: Debemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar.”

Roberto Hernández Sampieri (2014)

3.1 Paradigma

La dinámica de la vida social cambia rápidamente, por eso cambian también todos los ámbitos que están involucrados en ella, convirtiéndose en un factor a considerar en el ámbito de la investigación moderna y cuyas necesidades son más exigentes, en la búsqueda de explicaciones con una base científica. En este sentido, los fenómenos no se estudian en sus elementos individuales sino que se estudian en su complejidad y contexto cotidianos en su particularidad; esto le agrega responsabilidad moral y ética al investigador. Sin embargo, no se trata de abonarle al debate filosófico o epistemológico sobre cuál de los métodos, el cualitativo o el cuantitativo, es el mejor para el desarrollo de una investigación social.

La discusión paradigmática en el campo de la investigación, parece ser un tema superado y todo se reduce a la premisa, de que es el objeto de estudio, el que determina la metodología con la cual ha de abordarse. En este sentido, han aparecido posicionamientos que consideran a los paradigmas, como complementarios por deficiencia, lo que quiere decir, que en el campo de la investigación no se aplican de manera pura.

De acuerdo con lo anterior y para efectos del estudio la autorregulación emocional y los procesos de aprendizaje, que es el tema que nos ocupa, se ha elegido el paradigma cualitativo y como método, el estudio de casos múltiples. En este sentido, se puede decir que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los

términos del significado que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994 p.24; Basilachis, et. al. 2006 p. 20; Stake, 2007, p. 47; Sampieri, 2014, p. 7). De allí su carácter interpretativo, cuya finalidad consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta, y a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

La investigación cualitativa, además de su orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y de su propensión a la interpretación personal, se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos. Con este paradigma se busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de determinada manera, lo cual incorpora escenarios complejos, no lineales que dificultan el desarrollo de investigaciones de esta naturaleza; asimismo, existe una participación comunicativa (*rapport*) entre el investigador y los sujetos investigados. Para Creswell (2003, p.27)

Un enfoque cualitativo es aquel en el cual el investigador a menudo plantea concepciones del conocimiento basadas principalmente en perspectivas constructivistas o perspectivas de apoyo/participativas, o ambas. El investigador obtiene datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar temas a partir de los datos.

Por su parte Flick (2012, p.27), opina en este sentido, que “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”. De acuerdo con lo anterior y parafraseando al propio autor, existen cuatro rasgos de la investigación cualitativa:

- La adecuación de los métodos y las teorías: el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas;
- La perspectiva de los participantes y su diversidad: es decir, que la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus

prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas existentes en cada entorno social.

- La reflexividad del investigador y de la investigación: la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto y;
- La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa: la investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan las discusiones y la práctica de investigación.

En cuanto al principio epistemológico de la investigación cualitativa, de acuerdo con el autor,

Se trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discursos, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación. (Flick 2012, p.41).

De acuerdo con lo anterior, se eligió el paradigma cualitativo para efectos de este estudio, porque es el que más se adecua al tema de investigación, en tanto que permite la construcción de teoría a partir de la interpretación de los procesos por los que pasan las estudiantes, para lograr la autorregulación emocional y poder adquirir aprendizajes. La idea entonces, no fue plantear críticas sobre el paradigma positivista, ni fue la intención de abrir un debate epistemológico sobre metodologías de la investigación y sobre lo que se cree es una discusión superada; sino que es el

objeto de estudio el que ha determinado que sea la investigación cualitativa, a través de la cual deba desarrollarse la investigación, en tanto que para el análisis del tema se requiere una perspectiva multireferencial y donde tanto teoría como problema de estudio vayan entrelazados en una relación procesual. En este sentido, la relevancia del estudio, estribó en el despliegue de la variedad de perspectivas y estrategias en torno a la temática de estudio, para develar los significados y las prácticas cognitivas y de afrontamiento que se implementan en el desempeño del rol como estudiante.

3.1.1 El estudio de caso

Este es uno de los métodos de la gran variedad de opciones existentes en la investigación cualitativa. Para la presente investigación, vale la pena enfatizar la utilidad del estudio de caso como método de investigación de carácter comprensivo y no como enfoque, asimismo, no debe ser confundido con el análisis o estudio de casos como herramienta pedagógica, que busca analizar una realidad o un aspecto en concreto y fomentar la discusión y el debate.

¿Pero qué es un caso? En la Lexipedia (2002) se define al caso como: "... (Del Latín casus) m. Suceso, acontecimiento//casualidad// lance ocasión// Asunto de que se trata o que se consulta // En medicina paciente con especie patológica individualizada// En las epidemias, cada invasión individual// Clínico cualquier proceso individual, especialmente no habitual". De acuerdo con Bertely (2013, p. 33) como "la selección de casos relevantes, no con la intención de generalizar la particularidad, sino particularizar la generalidad". De ahí que la selección del perfil se realizara a partir de criterios de pertinencia para encuadrar el desarrollo de la investigación y saturar teóricamente el tema de investigación.

En este sentido, el estudio de caso parte del supuesto de que es posible conocer un fenómeno estudiado partiendo de la explicación intensiva de la unidad de análisis, donde el potencial heurístico está centrado en la relación entre el problema

de investigación y la unidad de análisis, lo que facilita la descripción, explicación y comprensión del sujeto/objeto de estudio.

El investigador en el estudio de caso debe, en un inicio, reconocer la unidad/sujeto/objeto de estudio, que puede ser una persona, una organización, un programa de estudio, un acontecimiento particular o una unidad de análisis documental. Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994, p.13)

una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.

El estudio de casos es uno de los múltiples métodos que subyacen a la investigación cualitativa. Por su finalidad, Stake (2006), identifica tres diferentes tipos: intrínsecos, instrumentales y colectivos; el propósito de los primeros no es construir una teoría, sino que el caso mismo resulte de interés. Los estudios de casos instrumentales se examinan para proveer de insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, refinar una teoría.

Por su parte, los colectivos sirven para construir un cuerpo teórico (sumar hallazgos, encontrar elementos comunes y diferencias, etc.). Por el número de casos, el autor encuentra una tipología que considera la cantidad de unidades de análisis a considerar, tales casos son:

1. Un solo caso o unidad de análisis.

2. Múltiples unidades o casos, en primera instancia evaluando a cada uno por sí mismo holística e integralmente, para después establecer tendencias.
3. Múltiples casos cruzados o entrelazados, pero la diferencia con la anterior, estriba en que desde el inicio se pretende revisar comparativamente los casos entre sí, buscando similitudes y diferencias.

Por su parte, Yin (2009) establece una clasificación de los estudios de caso, para ello se toman en cuenta dos factores: número de casos y clase de unidad de análisis. En cuanto al número de casos la tipología considera: un caso o varios casos (regularmente entre dos y diez). Por lo que respecta a la unidad de análisis, este autor los subdivide en casos como unidad holística, es decir, una sola unidad de análisis; y casos con unidades incrustadas, es decir, varias unidades de análisis dentro del mismo caso. En este mismo sentido, el autor dice pueden existir estudios de caso exploratorios que responden al qué, descriptivos o explicativos cómo y porqué.

En este sentido, la investigación se realizó a través de un estudio de casos múltiple, porque una aplicación correcta del método permite la indagación de los procesos subyacentes al tema, en su entorno real que es la propia Universidad en la que estudian los sujetos de investigación. A partir de la creatividad que implica el uso de esta metodología, puede profundizarse en el estudio de las circunstancias en un entorno natural, a través de diversas fuentes de datos, que permiten entender cómo y por qué ocurren estos fenómenos.

Lo anterior es relevante e incrementa el principio ético y moral del desarrollo del presente estudio, en tanto que no se desconocen las críticas más comunes del estudio de casos, como metodología de investigación, tales como:

- Que los estudios de caso no tienen validez estadística,

- Que los estudios de caso pueden utilizarse para generar teorías, pero no para probarlas y;
- Que los estudios de caso no permiten hacer generalizaciones.

Si bien estas críticas parecen lógicas, sólo lo parecen si se miran a través del enfoque cuantitativo, es decir, desde el establecimiento de relaciones causales y estadísticas entre variables. Sin embargo en esta investigación, se trató de comprender los procesos y las fuerzas que mueven la autorregulación y los procesos de aprendizaje en los estudiantes; y en este sentido, generar emergencias conceptuales que nos permitan la comprensión puntual de este fenómeno en el entorno donde se presentan. Más adelante se aborda el marco argumentativo para solventar estas críticas y los criterios de la validez que se pretende desarrollar en la presente investigación.

3.1.2 Estudio de caso múltiple.

Este método se desprende del estudio de casos y corresponde a la modalidad de múltiples unidades o casos, que considera las mismas variables o aspectos del caso único, por lo que se puede decir, que la unidad de análisis es un conjunto de casos únicos en diferentes contextos (Stake, 2006; Yin, 2009, pág.30). En el tema que nos ocupa, será considerado dentro del mismo encuadre metodológico y en los que no media ninguna distinción y menos contradictoria entre los estudios de caso simple y múltiple.

Se pretendió robustecer la construcción de patrones teóricos emergentes, a partir de la colectividad en los cuatro casos seleccionados y aunque se reconoce la complejidad que implica en el desarrollo del estudio, cada caso simple se consideró un propósito específico en el marco global de la investigación, porque se considera que produjeron resultados contrastantes que le abonaron a la riqueza de los hallazgos para el estudio.

En este sentido, cada unidad de análisis se seleccionó cuidadosamente y conforma una entidad por sí misma. Tanto la recolección de los datos como el análisis, tienen como uno de sus objetivos explicar consistencias e inconsistencias entre casos. El nivel de análisis es simultáneamente individual y colectivo, de tal manera que especialmente en los resultados del análisis comprensivo, presento algunas tablas comparativas de elementos emergentes de las propias narrativas rescatadas de los registros densos.

La replicación teórica utilizada dentro de un estudio de casos es análoga a la utilizada en experimentos múltiples y sus resultados permiten la validación teórica de las teorías. Los estudios de casos múltiples refuerzan las generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos o, alternativamente, para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos.

3.1.3 Los criterios de credibilidad

En el ámbito de las metodologías de la investigación, la validez y la confiabilidad se refieren a la calidad, al rigor científico (método cuantitativo), a la credibilidad (métodos cualitativos), etc., con la que debe hacerse un estudio. Una investigación que no cumpla con estos criterios no tiene fortaleza y sencillamente no es válida en tanto que no es verdadera y por ende no tiene credibilidad. Esto implica por consecuencia, que la parte nomotética que se pretende exponer a partir de sus resultados, no se pueden convertir en presupuestos confiables para tomar decisiones tomándolos como referencia científica.

En el campo de la investigación cualitativa, Yin (2009), nos habla de cuatro pruebas que son comunes a todos los métodos de la sociología y que dicho sea de paso, van más allá de la sola validez y confiabilidad subyacentes a la investigación cuantitativa; que son las siguientes:

- *Validez de la construcción*, que se refiere al establecimiento correcto de medidas operacionales para los conceptos que han de ser estudiados.
- *Validez interna*, estableciendo una relación causal, por medio de la cual se muestran ciertas condiciones para guiar a otras condiciones. Esta se aplica sólo para los estudios explicativos, no para los descriptivos o exploratorios.
- *Validez externa*, Estableciendo el dominio a que los resultados de un estudio pueden generalizarse y;
- *Confiabilidad*, demostrando que los funcionamientos de un estudio, tal como los procedimientos de colección de datos pueden repetirse, con los mismos resultados.

Así mismo el autor nos dijo que la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos particularmente, no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares.

También se pueden encontrar recomendaciones para lograr la confiabilidad en una investigación como la que aquí se presenta (Guba, 1991, p. 158; Newman y Benz 1998, Creswell 2003 p. 175; en Arredondo 2009, p.72). En este sentido, los autores enumeran una serie de estrategias básicas de las más frecuentemente usadas para asegurar la precisión de los resultados que serán consideradas en el desarrollo de la investigación. Dichas estrategias son las siguientes:

1. Triangular diferentes fuentes de información de datos, la triangulación entendida como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, etc. Para lograr este aspecto, en el análisis de la información se triangularon datos provenientes de categorías teóricas, sociales y del intérprete en cada uno de los patrones emergentes, en las cuatro categorías identificadas en la investigación, de tal manera

que el análisis comprensivo resultante fue amplio y argumentado desde la perspectiva teórica.

2. Usar verificación de los miembros, es decir, regresar las descripciones obtenidas a los participantes para verificar si éstos consideran que son correctos. Esta idea es compatible con Basilachis (2006), en tanto que es necesario considerar al sujeto conocido no solo como un objeto de conocimiento, sino como un participante con una novela personal y cuya riqueza experiencial es muy importante para la investigación. De acuerdo con esto, se aplicó el principio de auditabilidad en cada uno de los procedimientos que la ameritaron, por lo que una vez transcritas las entrevistas realizadas, por ejemplo, se les consultó a las participantes para que verificaran si lo que estaba escrito era lo correcto de acuerdo con sus propias respuestas. Debe reconocerse que hubo algunos detalles en los que aun teniendo las grabaciones, hubo sesgos en la información, por lo que se corrigieron a tiempo en los casos necesarios tomando como base la sugerencia de la entrevistada.

Vale la pena destacar que este ejercicio de consulta, tuvo como resultado que las estudiantes entendieran aún más el objetivo central de la investigación y se identificaron de manera más clara con su participación en los siguientes encuentros, de igual manera se interesaron en el seguimiento posterior, preguntándome sobre los avances de la tesis. Mención aparte merece el interés de dos de ellas en particular, sobre un artículo que el que escribe publicó en la revista electrónica *Cognition Et Doctrina* denominado “autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje como emergencias subjetivas para la configuración de expectativas”, en cuyo contenido fueron capaces de identificar la información que habían proporcionado.

3. Usar una rica y densa descripción para transmitir los resultados. Esto podría establecer el carácter dialógico con los participantes y darle a la discusión un carácter de experiencias compartidas. En este sentido, se estableció una relación de cordialidad y camaradería con las participantes a fin de sensibilizarlas y compartir la importancia de la investigación, ellas se dieron cuenta que sus opiniones y en general su participación, me ayudarían mucho para comprender el objeto central del estudio y con esto, ayudar a otras compañeras tuyas que estudian en las mismas

condiciones, por lo que una vez logrado esto, se mostraron más abiertas y receptivas en su colaboración.

4. Clarificar los prejuicios que el investigador le acarrea al estudio. Esto es muy importante en tanto que representa la imparcialidad de quien investiga y el proceso propio de indagación, se busca la verdad y no la verdad del que investiga. En este sentido, se planteó la idea de que todos los juicios y opiniones emergentes del estudio, deben tener consistencia en base a evidencias.

Para lograr esta estrategia fue necesario despersonalizar la idea, lo cual no resultó fácil, pues como se expuso en el referente empírico, existe una identificación muy cercana entre el tema de investigación y la experiencia personal, a tal grado, que teníamos nuestras propias explicaciones sobre el particular. Se recurrió a la *epojé*, en la que la realidad fue más importante que los prejuicios y de esta manera se pudo ser objetivo e imparcial en los resultados.

5. Presentar también la información negativa o discrepante, que vaya en contra de los temas. Esto significa que no se deben evadir las partes del proceso disidentes al proceso investigativo, porque no se trata de presentar sólo las partes que se alinean de manera natural al estudio, sino que según el autor, presentar también estos datos genera confiabilidad en las informaciones emergentes.

6. Invertir tiempo prolongado en el campo, de esta forma, el investigador desarrolla un entendimiento más profundo del fenómeno estudiado y puede presentar más detalles del contexto en el que se presenta. Esto se favoreció de manera muy importante gracias a la relación cotidiana que se tuvo con las participantes en el rol de maestro de algunas de las materias de la licenciatura que cursan, de tal suerte que se les conoce desde que iniciaron, lo que significa que desde que se tuvo contacto con dos de ellas prácticamente por cuatro años y con las otras dos, tres años; y esta circunstancia jugó a favor del proceso de investigación, porque dio la oportunidad de retomar todos estos antecedentes y actualizarlos en el marco del estudio, de tal manera, que hubo situaciones experienciales en distintos ámbitos que se integraron al insumo de informaciones.

7. Utilizar interrogatorio de colegas para mejorar la calidad del informe. Esto es importante para que revisen las ideas presentadas desde la óptica de otra persona distinta al investigador, para verificar el entendimiento de lo dicho. Gracias a que me desempeñé como docente y como coordinador de docencia en la propia Institución donde desarrollé el estudio, el ambiente es muy rico en experiencias académicas por lo que me resultó relativamente fácil compartir con dos compañeras de trabajo para que revisaran mis escritos, atendiendo algunas de sus sugerencias tanto en contenido como en forma, para el mejoramiento de mi informe de investigación.

8. Acudir a un auditor externo para revisar el proyecto completo. Esta es una idea que es compatible con Denzin y Lincoln (1994), en cuanto que un colega distinto al investigador en el rol de auditor, puede proporcionar una valoración del proyecto en el proceso de investigación y en este caso, se considera que el director de tesis y el comité Doctoral cumplieron con esta función.

9. Generalización, aunque no es propósito central de la investigación cualitativa y particularmente del estudio de casos múltiple, sin embargo es importante reforzar la credibilidad de estudio a través de:

- La aplicabilidad, que responde a la pregunta ¿puede aplicarse esta investigación a otros individuos? Se deben revisar las características de los participantes; y en la medida que las muestras sean similares, se pueden aplicar los resultados. En este sentido, se tiene la plena certeza que existen simetrías en las condiciones y los procesos, por lo tanto los resultados serían los mismos porque existe la profundidad necesaria, para que el análisis comprensivo sobre el tema arroje deducciones iguales.
- La transferibilidad, que responde a la pregunta ¿los hallazgos de la investigación pueden ocurrir en otros escenarios o situaciones? En la medida que se pueda afirmar desde un punto de vista lógico o con base en los datos que lo que se observa no es dependiente del contexto en que se observó, que no está limitado al contexto, en términos generales que se pueden transferir a otros contextos. Desde

luego que este aspecto está íntimamente ligado al anterior. Por lo tanto, se puede afirmar que el estudio puede ser transferible a otros contextos.

- La replicabilidad (consistencia), que responde a la pregunta ¿Cuál es la probabilidad de que un resultado ocurra nuevamente si se dan las mismas circunstancias?. En este caso se deben identificar los cambios de manera sistemática, la frecuencia de estos cambios, en diferentes escenarios por diferentes observadores; y

10. Valor de verdad (credibilidad), según los autores, un estudio tiene valor de verdad, en la medida en que se cotejen los componentes anteriores en el estudio.

3.2 Contextualización.

La contextualización se refiere al espacio acotado donde se va a desarrollar la investigación, y de acuerdo con el diccionario de ciencias de la educación (1997, p.316), proviene del latín *contextus*, unión o trabazón. En un sentido general se dice del entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento y que generalmente incide o influye en su desarrollo”.

3.2.1 Antecedentes de la Institución.

La Universidad Pedagógica de Durango, tiene su antecedente en la Unidad 101 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada por Decreto Presidencial el 25 de agosto de 1978. Posteriormente y con fundamento en las Leyes General y Estatal de Educación, el 3 de julio de 1997 se convierte en Universidad Pedagógica de Durango (UPD), mediante un Decreto emitido por el entonces Gobernador del Estado Lic. Maximiliano Silerio Esparza, convirtiéndose en un Órgano Descentralizado con Patrimonio Propio y Personalidad Jurídica, operando los programas de la UPN a

través de convenios interinstitucionales y de donde se heredó el lema “Educar para transformar”.

Con base en el diagnóstico realizado por personal asignado por la Subsecretaría de Educación en la Región Lagunera de Dgo., se iniciaron actividades para la creación de esta Unidad Extensiva. En este marco, en agosto de 1996, surge el proyecto de la Unidad Gómez Palacio de la UPD, cuyo registro oficial se dio con el Acuerdo Administrativo publicado en el diario oficial del Estado de Durango, el 4 de julio del 2004; al amparo de las facultades que le concede a la UPD, el Artículo 5 de su Reglamento Interior.

Esta Unidad Extensiva surgió fundamentalmente por la necesidad de ofrecer a los profesores que así lo requerían, la posibilidad de cursar una licenciatura en educación con las líneas de formación en preescolar, primaria y gestión escolar. Al ser esta una región tan amplia y teniendo hasta entonces como única opción la UPN Unidad Torreón, se pensó en crear un proyecto que atendiera la demanda de los maestros de la región lagunera de Durango interesados en ingresar a una escuela de estas características, toda vez que existía un alto porcentaje de ellos interesados en su actualización y superación. En la gestión del proyecto, cabe destacar la participación del Prof. Habib David Hadad de la Rosa, apoyado por las secciones sindicales 35 y 44 respectivamente.

Se iniciaron funciones con una matrícula de 136 alumnos al primer semestre, atendidos por un equipo de trabajo integrado por cuatro maestros, un coordinador, una secretaria y un intendente. Se empezó a trabajar de manera provisional en las instalaciones de la escuela Secundaria # 68, pero gracias al apoyo presupuestal ya otorgado para ese entonces por el Gobierno del Estado, existió la posibilidad de rentar espacios para el desarrollo de las funciones de la institución. Cabe destacar que en ese mismo tiempo, se obtuvo la donación de un terreno en el lugar que ocupa el Jardín de Niños “Leopoldo Villarreal”, que permitió pensar también en la construcción de la primera etapa del edificio propio.

Finalmente con recursos asignados a la institución, el apoyo y gestiones del Director general ante la Junta Directiva de la UPD y la Secretaría de Educación en el Estado (SEED), se iniciaron las licitaciones correspondientes para iniciar la construcción de la primera etapa de lo que hoy es el Edificio propio de la Institución Ubicado en Boulevard Guadalupe Victoria esq. Con Juan Escutia, Col. Sacramento, en la ciudad de Gómez Palacio, Dgo., lugar donde ahora se desarrollan todas las funciones de la Universidad.

3.2.2 Misión de la UPD

La misión de la Universidad Pedagógica de Durango, es su razón de ser, en ella se establecen los principios y valores filosóficos, antropológicos, ontológicos y psicológicos que la distinguen, y a partir de los cuales se determina sus competencias distintivas de su visión de futuro y la contribución de sus servicios al desarrollo de la sociedad. La misión está explicitada en su Decreto de Creación (pp.12, 13) y es:

la búsqueda permanente de la excelencia de la educación, mediante la formación de profesionales de la educación, de alta eficiencia y de una sólida formación en los valores humanos y de identidad duranguense y mexicana, que prestigien y desarrollen nuevas potencialidades de la Escuela Pública, recuperando y revalorando las aportaciones de la tradición pedagógica nacional y promoviendo la innovación educativa, mediante el desarrollo articulado de sus funciones sustantivas.

3.2.3 Visión de la UPD.

Como institución de educación superior la UPD visualiza:

1. Mantener relaciones estrechas con organismos públicos y civiles
2. Responder a un proyecto de carácter nacional

3. Desarrollar la capacidad crítica y propositiva de alumnos y docentes
4. Promover la investigación como medio para la construcción de conocimiento pedagógico e innovar las prácticas educativas
5. Reconocer sus funciones sustantivas, como un quehacer universitario integral y que responda a las necesidades educativas locales y nacionales y;
6. Ser consciente de los vertiginosos avances científicos y tecnológicos y del impacto de éstos en la educación.

3.2.4 Programas que se atienden actualmente

Desde el inicio de labores a la fecha, se ha desarrollado en esta Unidad, el programa de la Licenciatura Educación Plan 1994 (LE '94). El propósito fundamental de esta licenciatura, es transformar la práctica de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos innovadores, así como de la reflexión continua de su quehacer cotidiano.

De acuerdo a lo anterior y con fundamento en su propia normatividad, en esta licenciatura se aceptan como alumnos a maestros con antecedente de normal básica, pero también se ha constituido como la única oportunidad en la región, para jóvenes con antecedente académico de bachillerato en funciones de docencia, que han logrado cristalizar su deseo de integrarse al campo laboral como maestros. Son éstos quienes resultan mayormente beneficiados en su preparación, puesto que conjugan de manera estructurada su propia experiencia práctica, combinada con la preparación académica que aquí reciben, así como su interacción con maestros con varios años de servicio. Cabe señalar que esta licenciatura está por cerrarse en el mediano plazo.

Otro de los programas que se atiende desde el año 2002 en la institución, es el de la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa y con fundamento en los diagnósticos Nacionales, Estatales y los Regionales realizados por personal de esta institución, a partir del 2003 se empezó a desarrollar también, el programa de la

Licenciatura en Intervención Educativa con la línea profesionalizante en educación Inicial (LIE 2002), por lo que en el año 2007 se obtuvo la primera generación. Asimismo, del 2013 al 2016 se ofertó en la institución el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje y en el 2014 se abrió la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

3.2.5 Matrícula que se atiende actualmente

De acuerdo con datos proporcionados por la Directora de la institución al mes de marzo del 2017, en el semestre enero-julio de este año, se atiende una matrícula de 224 alumnos, distribuidos como se exponen en la siguiente tabla:

TABLA 1

LE '94		LIE 2002		MECPE		LCE 2014		TOTAL
HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	
10	19	0	104	2	13	28	48	224
29		104		15		76		

3.2.6 Personal que actualmente labora en la UPD, Gómez Palacio

La siguiente tabla refleja entre otras cosas la buena preparación académica que tiene el personal y su preocupación por actualizarse, para dar un mejor servicio a la comunidad de la institución. En este sentido, el establecimiento de esta Unidad, vino a fortalecer la calidad en el desarrollo de los programas educativos de la Región Lagunera, puesto que el perfil de los egresados, les ha favorecido una participación activa, tanto como maestros de grupo así como directores, supervisores y jefes de sector; así mismo, haber estudiado en esta Universidad les ha permitido a un buen número, continuar con sus estudios de maestría en la propia institución y en otras, así como de Doctorado en escuelas que ofrecen postgrados.

TABLA 2.

NO. DE ELEMENTOS DE ACUERDO A SU FUNCIÓN	PERFIL ACADÉMICO DEL PERSONAL	
19 Asesores*	4 Tienen título de Doctorado	
	10 Titulados de maestría	3 Pasantes de Doctorado
	2 Pasantes de maestría	
4 Secretarias	2 Con licenciatura	
	2 Pasantes de maestría	
2 Intendentes Total del personal 25	1 Licenciado en educación	
	1 Con estudios de Secundaria	

*Incluye a la Directora de la institución

3.3 El rol del investigador

La investigación cualitativa y particularmente el método de estudio de casos múltiple, implica el uso de prácticas interpretativas interconectadas, en tanto que plantea un ambiente naturalista del mundo, esto quiere decir, que los investigadores cualitativos estudian cosas en su estado natural, tratando de darle sentido o interpretar los fenómenos en términos del significado que la gente les da.

Para Denzin y Lincoln (1994, p.4), en la investigación cualitativa existe un *bricolaje* interpretativo que le da al investigador el rol de *bricoleur*, que se refiere a “representaciones conjuntas adaptadas a cosas específicas de una situación compleja”. Es decir, que el investigador va elaborando una especie de *collage*, o fotomontaje en la medida que construye interacción entre los datos. De acuerdo con Creswell (2003, p.179), “el rol del investigador como el principal instrumento para la obtención de datos, exige la identificación de los valores personales, supuestos y prejuicios al principio del estudio.”

Esto es de suma importancia, en tanto que exige del investigador una inventiva amplia para estar alerta a todas las informaciones que pueden surgir en el proceso

investigativo. En este sentido, poco se habla de la importancia de los elementos previos al propio diseño de investigación, pero que pueden ser tan importantes que bien pueden determinar el éxito o el fracaso de una investigación de esta naturaleza.

Estos componentes previos tienen que ver con la posibilidad real de poder entrar al campo, para lo cual debe realizarse el “bagabundeo” que le permita al investigador valorar *a priori* aspectos colaterales de logística para el desarrollo del estudio. Igualmente resulta importante el desarrollo progresivo del *rapport* con los sujetos de investigación, a fin de que en el momento de las entrevistas, por ejemplo, exista la confianza suficiente para obtener toda la información necesaria. En este sentido, es necesario considerar la importancia del sujeto de conocimiento, a lo que Basilachis et. al. (2006, p. 53), denomina la epistemología del sujeto conocido y en la destaca la importancia de que los sujetos no sean considerados como objetos sino como sujetos.

La autora en comento, propone una metaepistemología que incorpore tanto la epistemología del sujeto cognoscente como la del sujeto conocido que se complementan sin excluirse, esto quiere decir, que el investigador tiene la rectoría y es el protagonista del proceso de investigación, pero el sujeto de conocimiento no se mantiene en una actitud pasiva en el proceso de conocimiento lo que produce una interacción cognitiva.

Los sujetos de conocimiento son considerados como distintos, como ajenos, como lejanos y observados, interrogados, comprendidos por el investigador, quien a partir de los datos que estos le proveen y mediante el instrumental gnoseológico de su área de conocimiento verifica y/o genera teorías e hipótesis y/o elabora explicaciones y/o interpretaciones que estarán en el núcleo de los resultados obtenidos.

De acuerdo con lo anterior, el rol que se ha desempeñado en esta parte reflexiva y del diseño del proyecto de investigación, es estar alerta en la aplicación de instrumentos preliminares como el caso del cuestionario (que se describe más adelante) y pláticas informales con candidatas a participar, a fin de obtener la mayor

cantidad de datos posibles y asegurar de esta manera una buena selección de los casos a estudiar. En este sentido, se han tenido que tomar decisiones que favorezcan de mejor forma el desarrollo del estudio. Se aprovecharon los encuentros de pasillo con las participantes para reforzar la confianza, como una parte estratégica preliminar del proceso de inducción del estudio y se han aprovechado también todas las circunstancias alrededor de ellas, en reuniones de maestros, espacio de descanso etc.

3.4 Entrada al campo

La entrada al campo se refiere al trabajo de campo propiamente dicho, en el que el investigador genera y registra los datos fácticos con los que habrá de trabajar más adelante. En mi opinión, requiere de una preparación previa (vagabundeo) que incluya una suerte de entrenamiento que a la *postre* se integre como parte importante del perfil del investigador, a fin de que el contacto con los participantes y el contexto le resulten de manera más fácil.

La entrada al campo implicó un proceso de tamizaje de todos los antecedentes disponibles, para sistematizarlos y alinearlos con el propósito de la investigación, esto quiere decir, que se filtraron todas las informaciones previas, resultando de la manera siguiente:

3.4.1 Muestra inicial

De acuerdo con Hernández et. al (2014, p.384), la muestra en el paradigma cualitativo, “es el proceso, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”. Para seleccionar la muestra, se desarrolló un proceso de indagación previa, en el que estaba considerado inicialmente el grupo completo del IV semestre integrado por 27

alumnas, sin embargo, al realizarse una primera revisión se tomó la decisión de trabajar solo con cuatro sujetos de diferentes grupos, porque se consideró que en un análisis profundo darán mejores respuestas a las preguntas de investigación.

En el grupo referido, se aplicaron diez entrevistas a profundidad a diez alumnas, que un primer momento aparecieron como candidatas idóneas para integrarse en el estudio, pero que tampoco fueron consideradas, en tanto que no coincidieron con el perfil que se busca para responder los objetivos del estudio. Sin embargo, el ejercicio dio luz sobre aspectos relevantes que contribuyeron a la toma de decisiones y para la sistematización del proyecto de investigación.

Conjuntamente a lo anterior, se hicieron tres registros de observación y una nota de campo, durante el desarrollo de materias impartidas al grupo al que pertenecen las entrevistadas, encontrando en un primer momento que el desarrollo de la investigación apuntaba hacia un estudio correlacional en el marco del paradigma cuantitativo. Sin embargo, una vez identificados los ochenta códigos resultantes del ejercicio, se procede a la interpretación, encontrando informaciones relevantes que develan la posibilidad muy amplia de ser tratado desde el método de estudio de casos del paradigma cualitativo.

Dichos datos confirman que las alumnas en referencia presentan problemas serios en cuanto a la regulación emocional, puesto que como dato preliminar, la mayoría tiene dificultades para identificar con claridad sus estados emocionales y más aún para operar mecanismos autorreguladores. En el desarrollo de las entrevistas dos de las diez alumnas terminaron expresando sus emociones, pues involuntariamente se “apretaron” botones emocionales que las hicieron llorar, lo que significa que las emociones están presentes pero no existe la capacidad para identificarlas con claridad y autorregularlas. En el resto de las entrevistadas se observó tristeza y ganas de llorar también.

En el desarrollo de la entrevista fue necesario que el entrevistador motivara la identificación de estados emocionales en ese momento, lo que significa que aunque somos seres emocionales, las alumnas no se dan el tiempo para atender sus

sentimientos y las dejan fluir sin ninguna atención. Cabe destacar también que en los diez casos de entrevista se develó que las emociones negativas de las alumnas, provienen básicamente de problemas familiares, especialmente económicos.

En los registros de observación de las materias que se desarrollan con las alumnas motivo de este análisis, se percibe que no obstante que hay dominio y buen desarrollo de los temas que se trataron por parte del docente, no existe una preocupación por los estados emocionales de la alumnas y que es muy probable que esto esté influyendo en buena medida en el logro de aprendizajes. En las clases observadas, se pudo apreciar que las alumnas no tienen el interés necesario para la atención, se muestran calladas y en algunos casos distraídas, con desgano y poco motivadas para las clases. En el análisis de los datos encontrados, se deduce que la mayor parte de las informaciones recabadas son pertinentes, en tanto que confirman que los estado emocionales de las alumnas del grupo que se pretende investigar, influyen de manera importante en su desempeño como alumnas.

Las informaciones resultaron pertinentes también, porque abrieron la posibilidad de realizar el estudio bajo los argumentos del paradigma cualitativo, aunque en ese momento todavía no había claridad en el método, la experiencia en el proceso de codificación y la identificación de patrones emergentes generaron la posibilidad de empezar a encontrar categorías centrales y a proceder la interpretación.

En este sentido, lo expuesto en este apartado devela que se encontraron datos preliminares muy importantes, mismos que como ya se expuso, fueron determinantes para tomar la decisión de incorporar los cuatro casos ya referidos, para el desarrollo de la investigación a través de un estudio de casos múltiple, en el marco del paradigma cualitativo y que responden a la posibilidad realista de analizarlos en su totalidad, para darle una respuesta puntual y con una base científica, a las preguntas de investigación planteadas en el objeto de estudio.

Se desarrolló el estudio tomando como elemento focal, el comportamiento de las personas involucradas en su rol de estudiantes, lo que proporcionó un escenario

situado muy diverso para el estudio, pues partió de una realidad concreta como la ya expuesta y en la que coexisten elementos como: la heterogeneidad cronológica, por tanto distintos niveles de madurez emocional, el origen del que provienen, los contextos socioculturales representados por los alumnos, los estratos sociales a los que pertenecen y otros elementos circunstanciales como la existencia de madres solteras, embarazos no deseados, desintegración familiar, un entorno de altos niveles de inseguridad en la región etc. y de la influencia que estos elementos generan en la emocionalidad y de ésta en relación con el proceso de aprendizaje de las alumnas.

No se eligió a todo el grupo referido, porque se consideró que hay mayor profundidad, riqueza y diversidad de posibilidades si se consideran alumnas de otros semestres, en tanto que son casos extraordinarios que amplían el espectro del estudio, porque además cursan diferentes niveles de la licenciatura. En el proceso de muestreo, se aplicaron además de los ya descritos, otros criterios en los que se incluyeron los siguientes:

- Pláticas con los maestros que trabajan en la LIE, a quienes se les planteó la intención de la investigación y se les cuestionó sobre las características de las posibles participantes en el estudio, por cada uno de los cuatro semestres vigentes, logrando coincidencias en las informaciones recabadas, lo que permitió una selección preliminar de 10 de casos encuadrados en el perfil requerido para el desarrollo de la investigación. Cabe destacar que los maestros consultados incluyendo al que escribe, conocen ampliamente a las alumnas, en tanto que han trabajado con ellas en diferentes momentos del transcurso de la Licenciatura, por lo que los datos obtenidos favorecieron un primer proceso de jerarquización objetiva, en la selección de los casos.

- La selección de las primeras diez participantes, estuvo integrada por dos del II, tres del IV, tres del VI y dos más del VIII semestres, que reúnen las características idóneas para el estudio y quienes una vez conociendo los pormenores de la intención, estuvieron de acuerdo en participar.

- Acto seguido se les aplicó un cuestionario como se describe en el apartado de instrumentos.

Una vez concluido el proceso de muestreo, se seleccionó un grupo de cuatro casos integrado por dos alumnas del V y dos del VII semestres en su momento respectivamente, estas últimas, no obstante que egresarían de la institución, se podrían seguir considerando por tener una condición relevante y que además representan la fase final del proceso formativo. Es importante recalcar que no se eligieron por su representatividad, sino por su perfil como estudiantes con entorno sociocultural dificultoso y porque cursan semestres superiores, lo que permite mayores posibilidades de término de estudios. No se eligieron de un solo semestre con la intención de tener elementos de contraste en el análisis comprensivo.

En este sentido vale la pena reiterar que el desarrollo de la investigación se realizó en el marco de estudio de casos múltiples, tal como se aborda puntualmente en el apartado metodológico. Cabe decir, que las otras seis posibles, no se desestimaron por su perfil, sino porque se consideró que de acuerdo con (Creswell 2003) cuatro son un buen número para profundizar en la investigación y con los cuales posteriormente se realizaron las siguientes acciones de confirmación:

- Pláticas con las amigas de las alumnas seleccionadas y que estudian también en la Universidad. Esta acción se realizó una vez que se amplió la recopilación de datos en torno a los casos seleccionados.
- Entrevista con el personal de control escolar de la institución y;
- Revisión de expedientes personales de las alumnas integradas al estudio.

3.5 Los sujetos de investigación

Esta es una muestra homogénea integrada por cuatro casos de estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE 2002), con un promedio de edad de 24 años y que cubren la condición de provenir de ámbitos socioculturales bajos, que han tenido que sortear una serie de vicisitudes para poder estudiar, etc. y que a pesar de

ello, son alumnas que se mantienen vigentes con buenos promedios de calificaciones. Después de realizar el proceso de jerarquización y tamizaje de las unidades de análisis a considerar se platicó personalmente con ellas, a fin de darles información sobre nuestras pretensiones y solicitarles su apoyo, mismo que obtuve de manera generosa y de las cuales se presenta el perfil personal a continuación.

3.5.1 Caso a

Es una señorita de complexión delgada, soltera, introvertida que siempre viste pantalón, nunca usa vestido ni zapatos altos, su maquillaje es discreto y en la escuela generalmente está acompañada de su mejor amiga. Es muy seria aunque de carácter amable hacia los demás, cuando se la ha observado en ambientes informales, especialmente en la cafetería donde por necesidad tiene que compartir espacios, se le nota tranquila y come muy lentamente sus alimentos, al mismo tiempo que le da importancia a la conversación del momento generalmente con un grupo de compañeras de su grupo de no más de cinco, entre ellas siempre su mejor amiga. En clase se sienta adelante acompañada de esta última y se le observa concentrada y muy participativa, aunque de vez en cuando se distrae para susurrar algún breve comentario a su compañera de mesa; es analítica y en sus participaciones se denotan argumentos y mucha seguridad, con cierto dejo de crítica, en tanto que cuestiona al maestro, sobre sus preceptos académicos con cierto grado de testarudez y rebeldía defendiendo hasta donde puede sus argumentos. Es muy cumplida con sus responsabilidades de estudiante y se caracteriza por su liderazgo, aunque nunca ha sido jefa del grupo ni cosas por el estilo.

En una revisión de sus redes sociales, particularmente el Facebook, se observa que tiene poca actividad, publica sólo actividades de la escuela, le da mucha importancia para ella sus compañeras de clases, sin faltar su mejor amiga. Que le gusta divertirse con ellas en un ambiente relajado y que es admiradora de Frida Khalo.

En la entrevista que se le hizo, dijo que cursa el VII semestre de la LIE, es de una comunidad que se encuentra a una distancia aproximada de 40 kms. de la

ciudad de Gómez Palacio, que significan en promedio una hora de trayecto en autobús, tiene 28 años de edad y refiere que es la mayor de tres hermanas, sus papás se separaron cuando nació su segunda hermana y ella era muy pequeña, por lo que no conoce a su papá. Estas situaciones le generaron y le siguen generado diferentes tipos de problemas, porque su papá no se hizo cargo de ellas, en este sentido, dijo que su mamá tuvo que abandonarlas para irse a trabajar a Monterrey Nuevo León y después a Reynosa Tamaulipas, por lo que ella y su hermana tuvieron la necesidad de vivir con sus abuelos maternos quienes vivían en la comunidad de Arturo Martínez, Dgo.

En Reynosa, su mamá se casó nuevamente y tuvo a su hermana más chica. Recuerda haber vivido una infancia feliz porque sus abuelos fueron muy buenos con ella y su hermana; y eso le hacía olvidar su situación con su mamá, sin embargo, siempre la extrañó mucho, lo que marcó su infancia porque no la veía con frecuencia. Refiere que algunas veces que vino su mamá a visitarla ella era muy feliz y cuando se iba, se quedaba llorando. En la entrevista dijo también, que su abuelo (que ya falleció), le enseñó muchos valores entre ellos, el de la responsabilidad al decirle siempre que primero estaban sus obligaciones escolares y después las diversiones, lo que se convirtió en una norma de la vida que ella siempre ha practicado. Lo anterior le ayudó mucho a cursar la primaria, continuar con la secundaria y la preparatoria para buscar la manera de superarse.

Al terminar la preparatoria ingresó a la normal de Cañada Honda en Aguascalientes pero según lo comenta sufrió mucho y consideró que no era bueno para ella, por lo que enseguida buscó el apoyo de su mamá y se trasladó a la ciudad de Reynosa en Tamaulipas, lugar donde logró cursar cuatro semestres de ingeniería en un tecnológico, sin embargo, las desavenencias especialmente con el esposo de su mamá quien no hizo nada por ella, la obligaron a desertar y regresarse nuevamente con su abuela.

Lo anterior le provocó frustraciones serias y llegó a sentir que no podía más, sin embargo, nunca se quitó de la mente querer estudiar y siguió buscando opciones optando por estudiar estilismo por ser más económico y para poder trabajar lo más

pronto posible, pero refiere que cuando estaba estudiando se cansaba mucho de la espalda y lo más importante fue que se dio cuenta, que no era lo que quería hacer el resto de su vida. Es en ese tiempo que se le presenta la oportunidad de ingresar a la UPD y lo hace con temores en cuanto a las necesidades económicas que esto representaba, considerando el poco apoyo con el que contaba, pues su abuela es pensionada y el ingreso era poco, por lo que pensó en buscar otras opciones como trabajar y vender ropa por catálogo, porque siempre supo que nada le iba a “caer del cielo”.

Pidió apoyo a un familiar para que le dieran albergue y vivir en la ciudad de Gómez Palacio así, al mismo tiempo que estudiaba consiguió un empleo, lo que le generó muchos problemas porque saliendo de la escuela se iba al trabajo, de allí salía muy muy cansada y llegaba tarde a donde vivía, ya que su lugar de trabajo era en Torreón, lo que representaba para ella mucho esfuerzo adicional para cumplir con sus tareas. Esto aunado a la preocupación por no estar con su abuelita y su hermana por estar lejos de ellas y vivir con incomodidades en el lugar donde habitaba, cancelando prácticamente su vida social; sin embargo, pudo hacerlo y seguir adelante.

En el momento de entrevistarla, contaba con una beca a la excelencia lo que le ayudaba a solventar sus gastos escolares. Sus expectativas eran terminar su licenciatura trabajar para retribuirle el apoyo a su abuelita, estudiar una maestría en el corto plazo y casarse. Refiere que le interesa tener un buen nivel de vida y eso lo puede lograr preparándose para no terminar como las chicas de su comunidad.

3.5.2 Mejor amiga del caso a

Se refiere a una persona dinámica y alegre, que de acuerdo a las observaciones de manera informal que se le hicieron y a la revisión de sus antecedentes como estudiante, conjuntamente con una entrevista que se le hizo el día 23 de febrero del 2016 (ver anexo 4) se puede decir, que es una estudiante que se preocupa siempre por sus buenas calificaciones por lo que su cumplimiento en las tareas escolares es permanente. Se le consideró como informante, porque en una de las entrevistas al

caso a, ésta dijo que la persona que se describe en este momento, era su mejor amiga, razón que fue confirmada por ambas en momentos distintos.

La amiga del caso a, dijo en la entrevista referida que vive en Gómez Palacio, Dgo. y que cursan el mismo semestre de la LIE, que desde el año 2012 tenían una buena relación de amistad, no obstante que reconocía que tienen personalidades diferentes, razón por la que su aprecio mutuo no fue fácil; Comentó que poco a poco se fueron entendiendo dándose cuenta que el caso a en realidad, es una buena persona y que aunque no es como ella, siente que se complementan y se apoyan mutuamente. De acuerdo a lo anterior, la informante en cuestión demostró conocer ampliamente a quien considera su mejor amiga (caso a), en cuanto a formas de pensar, sus preocupaciones y en general, su vida cotidiana.

3.5.3 Caso b

Se refiere a una estudiante de 25 años, casada con un hijo de tres años. Al observarla en ambientes informales, se puede decir que la caracteriza una sonrisa nerviosa casi permanente, no le da mucha importancia a su aspecto personal y cuando interactúa con sus compañeras se le nota insegura y poco sociable. Su aspecto personal es modesto, se observa como una persona noble y le gusta apoyar a sus compañeras en cuestiones académicas.

En el salón de clases, se sienta generalmente en la tercera fila con su mejor amiga y está atenta y participativa, sus comentarios son amplios y coherentes con sensibilidad hacia los niños, se le observa un liderazgo discreto y se le dificulta cumplir con los materiales necesarios para el desarrollo de sus actividades escolares. En un recorrido por sus redes sociales, se observó que participa con regularidad y que su familia tiene un significado central en su vida diaria, destacando en su portada principal una foto de su hijo y en la que publica fotografías familiares con su esposo. Asimismo, socializa actividades con sus alumnos de práctica, en el que se destacan los materiales que utiliza caracterizados por la creatividad y el buen manejo.

En la entrevista que se le realizó, dijo que vive en Gómez Palacio, es introvertida, refiere que es la única mujer y que es la tercera de cuatro hermanos, siendo ella la única de la familia que estudia. Recuerda en su infancia tener preferencias de juegos de hombres y eso le llama la atención porque aunque ella buscaba jugar con muñecas, sus hermanos se las destruían. Su papá es técnico en refrigeración y músico pues toca varios instrumentos y aunque tiene su taller propio, los ingresos fueron siempre insuficientes para solventar las necesidades de la familia.

Los problemas económicos a los que hace alusión la entrevistada la llevaron a reconocer que le sería difícil estudiar, al no tener lo necesario para hacerlo, por lo que desde pequeña se dio cuenta que tenía que hacer algo para poder estudiar una carrera. Al salir de la secundaria, a los catorce años se inscribió en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para hacer un servicio social y le dieran una beca; y fue con lo que pudo solventar sus gastos en la preparatoria; posteriormente según refiere, consiguió un trabajo en una tortillería donde ganaba el dinero suficiente para ingresar a una Universidad privada, en la cual estudió cuatro semestres de psicología, sin embargo, hubo problemas en ese trabajo por lo que tuvo que conseguir otro como cajera en una tienda pero no con el mismo sueldo, razón que la obligó a dejar esa carrera.

Posteriormente se inscribe de nueva cuenta en el CONAFE para trabajar como instructora comunitaria y capacitadora viajando de comunidad en comunidad, siendo esto lo que le permite inscribirse en la UPD. La entrevistada refiere que se casó a los 22 años, estando en el segundo semestre de la Licenciatura que está por terminar, aunque no estaba en sus planes casarse antes de tiempo, la razón de su matrimonio es porque en ese tiempo entró a la religión de los mormones y ellos impulsan mucho hacia la vida en familia por lo que optó por hacerlo realidad en su vida, sin dejar sus estudios. Sin embargo, en la religión se sintió motivada para hacerlo porque pensó que era algo bueno y lo es, porque tiene una pareja y un hijo de tres años que ama; pero dijo que de no haber conocido esa iglesia, a la que por cierto ya no pertenece,

hubiera terminado primero su licenciatura antes de asumir compromisos de esa naturaleza.

Lo anterior tuvo una influencia muy importante en sus estudios porque a partir de allí, sus compromisos de estudiante se complicaron, pues ahora sería madre y esposa. Desde el principio fue muy difícil porque tenía que llevarse su niño a la escuela y los problemas económicos se hicieron más fuertes, por lo que en momento pensó en dejar la Universidad, sin embargo, decidió continuar y ahora está por terminar. En este sentido, tuvo distracciones en su rol como alumna porque no tenía el tiempo suficiente para estudiar.

También refiere que su esposo trabaja como vigilante y aunque viven en casa de sus suegros, los ingresos siguen siendo limitados y que la motiva al saber que en el futuro tendrá mejores condiciones de vida para ella y su familia. Actualmente su mamá le ayuda cuidándole a su hijo, sin embargo, vive muy lejos y debe andar en el autobús, por lo que deben levantarse a las 5:30 de la mañana para llevarlo e irse a la Universidad, está por terminar la licenciatura, retomar su carrera de psicología y en cuanto le sea posible hacer una maestría.

3.5.4 Mejor amiga del caso b

Se refiere a una estudiante muy activa que vive en la ciudad de Gómez Palacio, Dgo., mismo lugar de residencia de quien considera su mejor amiga (el caso b), ambas cursaba el VII semestre de la LIE y en una entrevista que se le realizó el día 15 de febrero del 2016 (ver anexo 4), dijo que tienen una estrecha relación de amistad, porque se conocían desde antes de entrar a la UPD compartiendo experiencias de trabajo en el CONAFE, razón por la que se han relacionado ampliamente. La entrevistada dijo que, conoce muy bien a la familia del caso b y que tiene admiración por ella, por la forma en la que piensa y lleva su vida. Mantienen una comunicación constante a través de las redes sociales, especialmente en el

Facebook, espacio que se pudo revisar y monitorear con relativa facilidad y en la que se pudo observar que comparten fotografías de actividades que realizan.

3.5.5 Caso c

Se refiere a una estudiante cohibida e insegura que busca siempre la protección de sus compañeras de carácter fuerte, especialmente el de su mejor amiga, se le observa amigable pero solo son el grupo de personas con las que se siente protegida. Su maquillaje es discreto y su lenguaje corporal siempre denuncia su inseguridad al igual que su sonrisa; si puede evitar comentar algo lo hace y solo escucha a las demás. En el salón de clases busca siempre la parte de atrás, rodeada de sus compañeras ya descritas y se le observa poco participativa. Le genera conflicto que el maestro de la clase le solicite una participación manifestando una sonrisa nerviosa, tímida, miedosa y de evitación.

En una revisión de sus redes sociales, se pudo observar que ingresa a Facebook con cierta regularidad y que buena parte de sus publicaciones están dedicadas a su afición por el fútbol y a adagios literarios con cierto sentido poético y realismo mágico, en los que devela sus sentimientos ante sus propias circunstancias de la vida.

En entrevista dijo cursar el V semestre de la Licenciatura, vive en Lerdo, Dgo., tiene 28 años de edad y refiere que es la segunda de dos hermanas, que su papá es empleado en una empresa con diferentes turnos y su mamá ama de casa, que en su hogar hubo violencia intrafamiliar especialmente durante el periodo en el que estudió la primaria y eso le provocan recuerdos desagradables que le generan estrés, de tal manera que ahora cuando su papá le habla le provoca miedo y con sólo escucharlo la hace llorar; por esta razón la mayor parte del tiempo la pasaba con su abuela. Lo anterior tuvo como consecuencia que ahora no tenga la confianza suficiente con sus papás y desarrollara una personalidad caracterizada por la timidez y el miedo, con

muy poca comunicación con ellos. Cuando tiene problemas no se lo comenta a nadie porque no tiene confianza.

La entrevistada comenta que entre los problemas familiares más fuertes, se encuentran los económicos, razón por la que al terminar la preparatoria se dedicó a trabajar para obtener algunos ingresos y se inscribió a una escuela de diseño de moda que era una profesión que desde niña le llamaba la atención, sin embargo, los altos costos que esto le implicaban la obligaron a desertar dejando trunca su intención.

Refiere también que a la edad de 23 años, cansada de la situación difícil en su familia y como una forma de escape, decidió vivir en unión libre con una persona por casi dos años y en una relación donde sufrió mucha violencia y maltrato; y en la que ella sostenía las necesidades económicas propias de la situación, pues él no trabajaba. Como consecuencia adicional de ese problema, su familia, incluyendo personas muy queridas le prohibieron la comunicación y el contacto con ellos, porque estaban enterados de lo que estaba sucediendo, de tal manera que eso le afectó mucho.

Llegó el momento en el que se dio cuenta de los problemas que esa situación le provocaba, porque se sentía sola y eso le daba coraje porque sabía que era algo que ella no merecía. Se dio cuenta que la persona con la que vivía no la quería y que no valía la pena perder tantas cosas por algo que no le daba nada bueno, lo que le dio la fuerza suficiente para decir basta y regresar con su familia, quienes la recibieron sin ningún problema.

Actualmente estudia en la licenciatura y trabaja de niñera, lo cual le resulta muy complicado porque sale a las diez de la noche de su trabajo, muy cansada y a esa hora empieza a hacer las tareas de la Universidad, sin embargo, no tiene otra alternativa para solventar sus gastos y a pesar de esas situaciones, ha salido adelante.

3.5.6 Mejor amiga del caso c

Se refiere a una estudiante que cursaba el VI semestre de la LIE, es casada y tiene un hijo. Se consideró como informante porque se convirtió en la mejor amiga del caso c, según lo refirió ella misma. En una entrevista que se le realizó el día 9 de Noviembre del 2015 (ver anexo 4), dijo que se conocían con anterioridad a su ingreso a la UPD, conoce ampliamente la forma de vida de su mejor amiga y que incluso circunstancialmente, fue novia de uno de sus primos, razón por la que se fortaleció la relación de amistad.

Al tener una experiencia de matrimonio, a la descrita se le percibe una actitud de protección sobre su mejor amiga, porque la siente y la ve vulnerable por todos los problemas que tiene, especialmente para cumplir como estudiante.

3.5.7 Caso d

Se refiere a una señorita tímida, con frecuencia con expresiones somnolientas y frecuentemente se le ve sola. En el salón de clases se sienta adelante con su mejor amiga, participa poco aunque de manera muy centrada, cuando sus compañeras participan suele encontrar analogías con sucesos de su vida. No es brillante pero cuando se le solicita una participación responde con seguridad, además de que es cumplida con sus responsabilidades escolares.

En la entrevista que se le hizo, dijo que cursa el V semestre de la licenciatura que vive en un ejido a una distancia de 40 Kms. de Gómez Palacio aproximadamente, lo que significa más de una hora de recorrido en autobús, por lo que debe levantarse todos los días a las cinco de la mañana para poder estar a tiempo en la escuela, no trabaja, tiene 21 años, es tímida y es la mayor de tres hermanos, su papá es albañil y su mamá es ama de casa. Refiere que su papá siempre ha trabajado fuera por largos períodos de tiempo, siendo él quien solventa los gastos familiares con un salario menor a los mil pesos semanales, asimismo que sus dos hermanos están casados y que viven todos juntos. Estudió la primaria en el

ejido y la secundaria y preparatoria en otro, intentó entrar al Colegio de Bachilleres (COBACH) pero por problemas económicos desertó, por lo que tuvo que ingresar en una preparatoria cercana a su comunidad. Comenta que su papá es muy estricto y siempre ha procurado que ella estudie.

Tiene problemas en su vista, pero uno de sus problemas más grandes, es que se ve en la necesidad de faltar a la escuela porque padece hipotiroidismo, lo cual la obliga a ir periódicamente por sus medicamentos, mismos que debe tomar de manera permanente y a pesar de que tiene tratamiento, dice que tiende a engordar y que regularmente está estable pero que también, frecuentemente anda sin ánimos, muy agitada y con mucho sueño, ya sea por los efectos secundarios de los medicamentos o por la propia enfermedad.

Le gusta mucho estudiar e informarse, practica el fútbol y escuchar música, actualmente no tiene novio porque su prioridad es terminar su carrera y no tiene tiempo para una pareja. Ayuda a su mamá con las tareas domésticas, siente que su infancia fue bonita, pero que la ausencia de papá por periodos largos le afectó de manera importante sobre todo en su desarrollo afectivo.

3.5.8 Mejor amiga del caso d

Se trata de una estudiante que cursaba el VI semestre de la LIE igual que su mejor amiga y dijo en entrevista del día 11 de noviembre del 2015 (ver anexo 4), que vive en la Ciudad de Gómez Palacio y que se hicieron amigas desde que ingresaron a la LIE y que desde entonces han compartido muchas cosas, entre ellas el mismo lugar para sentarse en el salón de clases, así como opiniones y tiempo para hacer tareas juntas etc. En la entrevista de referencia dijo que aunque su amiga vive en el medio rural, la conoce ampliamente, pues tienen la confianza de platicarse sobre cómo se sienten y los problemas por los que pasan cotidianamente.

De acuerdo a lo anterior, se consideró como informante con la intención de unificar el criterio con los anteriores casos y porque es una referencia importante que aportó datos sobre el comportamiento del caso c.

3.6 Obstáculos y limitaciones

Se refieren a las dificultades que tendrían que afrontarse para el desarrollo de la investigación y que fueron consideradas, como parte del inventario de posibilidades para lograr el éxito en este campo. En este sentido, se consideraron como obstáculos y limitaciones entre otros, los siguientes aspectos:

- La poca experiencia propia que se tenía en la campo de la investigación, razón por la cual colateralmente al diseño del proyecto y al desarrollo del Doctorado, pude conocer los procesos teóricos y metodológicos de la investigación.
- Derivada de la anterior, se considera que la flexibilidad con la que se realizó el diseño del proyecto es ambivalente: por un lado, representa una ventaja en la construcción teórica y permite la reversibilidad dialógica en el proceso y por el otro, el riesgo de caer en el anarquismo y perder el control de los datos y las informaciones, obtenidas a través de los diferentes instrumentos que se aplicaron. Afortunadamente pude resolver las dudas y centrar la investigación de acuerdo con los cánones establecidos.
- El tiempo que se destinó para actividades propias de la investigación, no fue suficiente porque cumplí con mis compromisos laborales y estudié el Doctorado al mismo tiempo. Este es un problema que se tuvo que solventar para cumplir con las responsabilidades propias del trabajo y el desarrollo de la investigación, a través de un mayor esfuerzo.
- La falta de tiempo de las participantes y de sus amigas, en tanto que sus compromisos como estudiantes, limitaron su colaboración al cien por ciento para las entrevistas, porque al terminar su jornada académica, salían cansadas y aburridas, por lo que fue difícil contar con su participación de

acuerdo con la agenda establecida, esto sin considerar que dos de ellas trabajan medio turno. Sin embargo, gracias al interés que desarrollaron por el tema de estudio, se mostraron siempre dispuestas a pesar de los inconvenientes, a tal grado, que nos acompañaron en fines de semana y otros días, en los que las responsabilidades escolares no fueran apremiantes, logrando así el desarrollo de las entrevistas necesarias para la recopilación de información.

- El seguimiento que se le tuvo que dar a las alumnas egresadas, porque en una lógica de anticipación se había considerado este aspecto como obstáculo, en tanto que el destino de las alumnas a partir de su egreso de la universidad es impredecible, por lo que se considera que su seguimiento sería dificultoso. Generalmente las egresadas de esta licenciatura consiguen un empleo en la misma localidad y de ser así, se tendrían menos problemas, sin embargo, sus ocupaciones como profesionistas incrementan sus responsabilidades y es probable que disminuyan sus tiempos para atender su colaboración en el desarrollo de la investigación.

3.7 Técnicas e instrumentos de recopilación de información

La recolección de datos que a la *postre* se convertirán en informaciones, es determinante en el desarrollo de un estudio de esta naturaleza. De acuerdo con Hernández et. al. (2014), lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos de personas, seres vivos, comunidades etc. en sus propias formas de expresión. En este aspecto, al tratarse de un estudio en el ámbito de las ciencias sociales, en los cuatro casos, interesan mucho como datos, sus percepciones creencias, interacciones, emociones, etc.

En este sentido, los datos se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos en su ambiente natural y cotidiano; y de esta manera responder a las preguntas planteadas en el estudio. En esta investigación, se aplicaron instrumentos que por su naturaleza responden de manera lógica a los métodos cualitativos y por

ende al estudio de caso múltiple, tales como: el cuestionario, la entrevista, el análisis documental, la observación, el grupo focal y la entrevista a expertos, que se desarrollaron de la siguiente manera:

3.7.1 El cuestionario

Se reconoce que el cuestionario no es un instrumento que de manera natural aporte datos cualitativos, sin embargo, se expone en este apartado en tanto que se utilizó como parte del proceso inicial en el que resultó de mucha utilidad. En este sentido se puede decir, que éste es uno de los recursos más comunes para la obtención y registro de datos en el campo de la investigación, integra una serie de preguntas de diversos tipos sobre el fenómeno que nos interesa estudiar. De acuerdo con Pérez (1991), en el cuestionario se pueden registrar los siguientes tipos de informaciones:

- Hechos (datos actuales) relativos: a) al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: por ejemplo, edad, nivel educativo. b) al dominio del ambiente que le rodea: por ejemplo, vivienda, relaciones familiares, de vecindad, de trabajo, etc.; c) al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente).
- Opiniones, a las cuales se suman los niveles de información, de expectación, etc., todo lo que uno podría llamar datos subjetivos.
- Actitudes y motivaciones y sentimientos, todo lo que empuja a la acción, al comportamiento, y está a la base de las opiniones.
- Cogniciones, es decir índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revela el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos.

De acuerdo con lo anterior, se aplicó un cuestionario general de veinte preguntas a las participantes con la intención de cruzar datos previos y recabar información sobre sus condiciones generales de vida, para definir su perfil estudiantil y el de su participación en la investigación, asimismo, poder determinar la selección de la muestra (ver anexo 2) . Los resultados obtenidos, sirvieron para

tomar decisiones en cuanto al número de casos a considerar en el estudio y proporcionaron *a priori*, datos generales sobre las alumnas.

3.7.2 La entrevista

La entrevista en el ámbito de la investigación cualitativa es flexible y abierta. Para Hernández et. al (2014, p.403), “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)”. Se puede realizar en una reunión cara a cara, vía electrónica o por teléfono de acuerdo a las necesidades del entrevistador. De acuerdo con el propio autor, por su tipología pueden ser:

- a) Estructuradas, cuando el entrevistador se basa una guía de preguntas que determinan qué cuestiones se preguntarán y en qué orden; y en las cuales el entrevistado tiene una serie limitada de posibilidades de respuesta. Las preguntas que se establecen previamente y se siguen con rigurosidad y sistematización por el entrevistador.
- b) Semiestructuradas, cuando el entrevistador se basa en una guía de preguntas laxa y en la cual tiene la libertad de incluir otras preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información y;
- c) No estructuradas o abiertas, basadas en una guía general de contenido y en la que el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

En el caso que no ocupa, éste resultó ser uno de los instrumentos más valiosos para la obtención de información. Se aplicó una entrevista a profundidad para conocer las vivencias y opiniones de las señoritas participantes, teniendo como referencia el propósito central del estudio. En esta acción se platicó y tomaron acuerdos previos con cada una de ellas, para no interferir en sus ocupaciones escolares y sacar la mayor cantidad de datos posible.

Se aplicó la entrevista en profundidad referida, en tres momentos distintos con intervalos de un mes aproximadamente entre los meses octubre del 2015 y enero del

2016; se conservaron las evidencias en grabaciones de audio que posteriormente se transcribieron y se etiquetaron como “documentos primarios”. Esto permitió el tiempo necesario para dirigir paso a paso, las necesidades de insumos informativos partiendo de los que tenía en la base de datos y favoreció colateralmente “madurar” ideas en el seguimiento de la investigación.

Durante la realización de las entrevistas, se tomó en cuenta el relato de las participantes en cuanto a su historia formativa, las condiciones en las que estudian y sus experiencias de vida, etc. y se registraron hasta donde fue posible, las expresiones no verbales o las circunstancias que se dieron, que de algún modo pudieron incidir en las respuestas de las informantes. Sin embargo, se reconoce que a pesar de ponerle mucha atención a este aspecto, en la transcripción se perdieron algunas informaciones valiosas tales como gestos, expresiones faciales, ademanes, etc. Asimismo, derivado de lo anterior, se consideró la importancia de entrevistar a una de las mejores amigas que cada una de las participantes tienen en la institución, a fin de ampliar el espectro de indagación y enriquecer los datos que ya se tenían. Estas conversaciones también se grabaron y se hicieron las transcripciones y registros correspondientes.

3.7.3 La entrevista a expertos

Conforme avanzó la inducción en el desarrollo de la investigación, fueron consideradas entrevistas a dos expertos en el campo relacionado con el tema de indagación, tales como: un psicólogo y un neurólogo, para obtener información del tema de estudio desde esos campos disciplinares y poderlos triangular con otras, a fin de complementar la interpretación de los procesos de autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje de las alumnas participantes.

De esta manera, en el mes de Noviembre del 2015, en una amplia charla se entrevistó al Dr. Jorge Prado, Psicólogo neuroeducativo, obteniendo informaciones relevantes que enriquecieron de manera muy importante la perspectiva de la investigación. La conversación fue grabada y se tiene el registro correspondiente; se consideró al Dr. en comento, porque tiene reconocimiento académico a nivel regional y su formación profesional es muy amplia en su especialidad. Con la misma

expectativa, en el mes de febrero del 2016 se hizo lo propio con el Dr. Jesús Berumen Jaick, neurólogo y cuya experiencia en el terreno de su especialidad es altamente reconocida en la región, por lo que una vez analizadas las posibilidades existentes, se decidió que fuera él, por contar con el perfil profesional más amplio, haciéndose lo propio en cuanto a la grabación y posterior registro de entrevista.

3.7.4 El análisis de documentos

De acuerdo con Hernández et. al. (2014), la revisión de documentos es una fuente muy valiosa de datos, en tanto que le sirven al investigador para conocer los antecedentes o las vivencias registradas y se puede recurrir a ellos cuantas veces sea necesario. En este sentido, se revisaron a profundidad los expedientes de las alumnas participantes y que obran en la institución en la que estudian, a fin de conocer los registros existentes desde su ingreso hasta el semestre que cursan, para ver su comportamiento, especialmente en el aprovechamiento escolar y revisar algunas otras situaciones presentes en dichos registros.

Esta acción se desarrolló en el mes de marzo del 2016. Cabe destacar que esta tarea no fue sencilla, en tanto que son informaciones, en las que se mantienen los derechos de privacidad de las personas, establecido por la ley. De igual manera, se revisaron algunas de sus tareas y trabajos realizados en sus cuadernos para realizar análisis de lenguajes, opiniones de los maestros etc. y en su momento obtener datos y agregarlos al inventario de informaciones recolectadas en esta fase de la investigación.

Estos datos nos sirvieron para comparar los diferentes momentos por los que pasaron a lo largo de la licenciatura, identificar unos y corroborar otros, en la búsqueda de certezas que le dieran respuesta a la pregunta central. En los registros de calificaciones por ejemplo, se pudo comprobar que el historial de los cuatro casos estudiados, promedia el nueve y/o diez de calificación y son de los más altos de sus respectivos grupos, considerando además, que no presentaron problemas de reprobación en ningún momento.

Por otro lado, en la revisión de sus cuadernos se pudo observar el orden, la limpieza y la sistematicidad que llevan en sus notas, de cada una de las materias que cursan y ésta es una característica que también es transversal en todos los casos. En este sentido, cabe destacar que se hizo también una indagación en sus redes sociales, especialmente el *Facebook*, a fin de integrar todos los componentes de información posibles.

3.7.5 La observación

Se entiende como el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma. Para Hernández et. al. (2014, p.399), en el campo de la investigación, la observación no se limita al sentido de la vista sino a todos los sentidos, de acuerdo con el autor los propósitos esenciales son entre otros “comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias”.

Implica también, mantener un papel activo y de reflexión permanente para discriminar los datos que sin tener una relevancia aparente, puedan tener un significado importante al lado de otros y a la luz de la interpretación. En este sentido, un buen observador debe estar siempre atento a los detalles que se susciten en el campo y a cambiar de foco atencional si es que las circunstancias de observación así lo requieren. En congruencia con lo anterior, se puede decir, que en la inmersión al campo se observaron a las alumnas participantes en su entorno natural como estudiantes, para recabar informaciones sobre su comportamiento dentro y fuera de una clase.

Entre los meses de septiembre del 2015 y enero del 2016, se realizaron de manera más puntual, observaciones a las participantes en diferentes momentos de su cotidianidad escolar, siendo las más importantes las correspondientes al aula, en la que se obtuvieron datos relevantes que incluso, me permitieron complementar el perfil de cada una. El escenario escolar fue muy rico en informaciones, en tanto que de manera natural, se pudo observar de forma directa el comportamiento de las

alumnas, así por ejemplo, se tuvimos la oportunidad de verlas en el trabajo académico, en los horarios de descanso, en festividades escolares, actividades extramuros como prácticas profesionales, etc..

La observación se extendió a sus relaciones informales considerándose su comportamiento en los pasillos, sus formas de caminar, sus comportamientos en la cafetería, sus formas de consumir sus alimentos, su forma de vestir, sus formas de interactuar con los demás, etc.

Dichas observaciones fueron en su mayoría registradas de diferentes formas, incluyendo algunas poco ortodoxas y no convencionales como una servilleta o un trozo de papel viejo, etc. Cabe destacar que al margen del apoyo que me ofrecieron con su colaboración, la interacción fue frecuente con ellas, circunstancia que favoreció de manera muy importante la observación, de tal manera que las oportunidades fueron muchas y variadas, y esto me permitió a su vez, ampliar la indagación sobre su comportamiento, no sólo para obtener información y ampliar el rango de elementos observables, sino para complementar el perfil personal de cada una. En este sentido, les puse especial atención a las que egresaron en julio del 2016, con la intención de recabar datos, hasta el último momento de su presencia en la institución, donde se formaron profesionalmente.

3.7.6 El grupo focal

Esta técnica tiene diversos nombres dependiendo de los autores, por ejemplo para Hernández et. al. (2014), son sesiones en profundidad o grupos de enfoque, sin embargo, al no ser la intención de profundizar en las concepciones de los autores en este apartado, sólo nos limitamos a decir, que consisten en reuniones de grupos pequeños en las cuales los participantes conversan a profundidad, sobre uno o varios temas de manera relajada y sin protocolos, y bajo la conducción de un facilitador.

En el grupo focal, la unidad de análisis es colectiva y tiene su origen en dinámicas grupales de terapia en el campo de la psicología (alcohólicos anónimos,

por ejemplo), en la que cada participante expresa de manera libre sus conceptos, emociones, sentimientos, creencias, etc. con respecto al tema. En el caso que nos ocupa, se siguió la propuesta de Creswell (2003), en cuanto realizar estas reuniones con un número reducido (entre tres y cinco), en tanto que se trata de emociones profundas, con un anclaje sus experiencias personales como alumnas y en los objetivos y las preguntas de investigación planteadas en el estudio.

Para el ejercicio con el grupo focal se solicitó el apoyo de una persona para que me ayudara como facilitador, ésta resultó ser una experiencia fenomenal, aunque con pocas informaciones extraordinarias. Se realizaron de manera estratégica después de las entrevistas y permitió que las participantes se identificaran aún más, compartieran algunas experiencias y que se integraran en una relación de camaradería. El proceso fue grabado y aunque la transcripción fue compleja y poco productiva, se realizó, a fin de cumplir cabalmente con la agenda protocolaria de investigación.

En lo general, se puede decir que el uso de los instrumentos adecuados para la recopilación de información, conformaron una parte elemental en el proceso de construcción de una base de datos sólida y abundante, de tal manera que se llegó a la saturación de información y se pudieron tener los insumos necesarios para el proceso de análisis. Vale la pena comentar, que cada instrumento utilizado cumplió con el objetivo de aplicación, sin embargo, el desarrollo de la entrevista a profundidad vertebró este proceso como uno de los principales instrumentos de recuperación de información y la entendimos de acuerdo con la concepción de Taylor y Bodgan (1987, p.101) como “encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”, por lo que la experiencia de aplicación favoreció el contacto directo con mis informantes, propiciando otro tipo experiencias, tales como: asesorías para titulación y apoyos de mi parte para la graduación de las que egresaron.

El proceso anterior permitió integrar un banco de datos que se redujo a códigos, entendidos de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003, p.32) como “una

manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellas. Representan el vínculo decisivo entre la materia textual y los conceptos teóricos”. Los códigos permiten la exploración para darles significado de acuerdo a las preguntas y los objetivos de la investigación, para este caso se usaron en las entrevistas los códigos que se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 1.

CÓDIGO	SIGNIFICACIÓN
Ca	Caso a
Cb	Caso b
Cc	Caso c
Cd	Caso d
ACa	Amiga Caso a
Acb	Amiga Caso b
Acc	Amiga Caso c
Acd	Amiga Caso d
E	Entrevistador
E1	Entrevista 1
E2	Entrevista 2

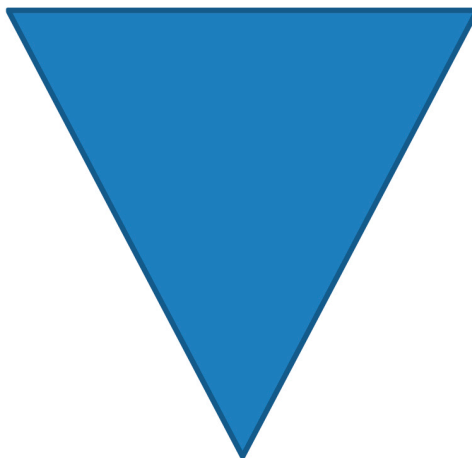
De acuerdo a lo anterior y para efectos de identificación de los códigos en la transcripción de las entrevistas, se usaron las siguientes ejemplos de combinaciones de códigos: CA E1 241015= Caso A Entrevista 1 realizada el 24 de Octubre del 2015, ACA 091115= Amiga Caso A Entrevista realizada el 9 de Noviembre del 2015, E1E 240216= Especialista entrevista realizada el 24 de Febrero del 2016, etc.

Cabe destacar que la codificación y la categorización de los datos, partió de la identificación de las informaciones relevantes, que emergieron de los distintos campos de este proceso, especialmente las emitidas por los sujetos de investigación, que se recuperaron en términos de fragmentos cuyos contenidos eran importantes para el estudio.

Esquema 1.

Categorías del intérprete

Fusión de su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado.



Categorías teóricas

Categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio.

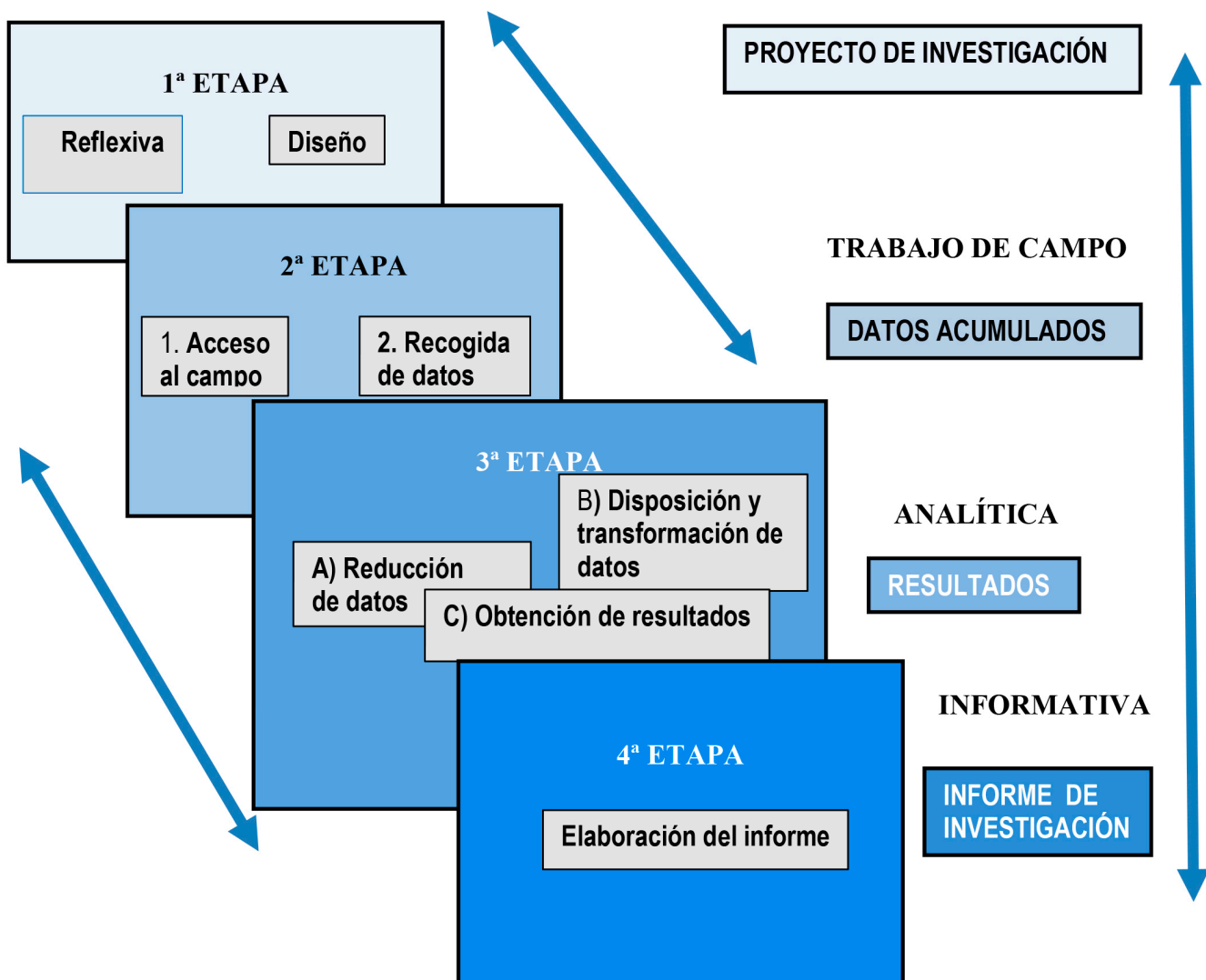
Categorías sociales

Representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores.

MODELO DE TRIANGULACIÓN DE BERTELY (2013, p. 64).

3.7 La ruta metodológica

Esquema 2.



CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“El investigador cualitativo es como un *bricoleur*, porque emplea una gran variedad de estrategias y métodos para recopilar y analizar la diversidad de materiales empíricos.”

Denzin y Lincoln (1994)

4.1 El proceso de análisis

El análisis de los datos es un proceso complejo que tiene como base el objetivo y las preguntas de investigación, de acuerdo con Hernández et. al. (2014, p. 418) “la recolección de la información y el análisis ocurren prácticamente en paralelo y el análisis no es uniforme”; en este sentido se entiende de acuerdo al propio autor, que el análisis se termina cuando ya no hay información novedosa y que la existente ha llegado a la “saturación”.

Para el caso que nos ocupa, el análisis de datos se basó en las reflexiones que generaron significados en función del objeto de estudio planteado, para construir un modelo categorial como vertebrador del proceso. Este proceso estuvo encuadrado en estrategias de análisis de narraciones y de contenido, dada la naturaleza del estudio; en este sentido, se consideraron las narraciones como relatos de hechos reales o imaginarios, que tienen un significado para las participantes.

Al respecto Flick (2012, p.281), dijo que “el análisis de narraciones parte de una forma específica de secuencialidad. La expresión individual que se va a interpretar se considera primero en función de si forma parte o no de una narración y entonces se analiza.” El autor expone diferentes formas de realizar el análisis narrativo de los cuales se presenta uno que tiene que ver con tres pasos, que son los siguientes:

1. Eliminar todos los pasajes no narrativos en el texto y segmentar entonces el texto narrativo purificado en cuanto a sus secciones formales.

2. Describir estructuradamente los contenidos que especifica las diferentes partes de las narraciones a partir de conectores narrativos formales.
3. La abstracción analítica va más allá de los detalles específicos de los segmentos vitales para elaborar la conformación biográfica en su conjunto, es decir una secuencia histórica vital y,
4. La definición de unidades analíticas como el material más pequeño que se puede analizar.

En cuanto al análisis de contenido Flick (2012, p. 206), dijo que “es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste, que va desde productos de medios de comunicación a datos de entrevista” y expone un proceso de análisis de la siguiente manera:

1. Definir el material
2. Analizar la situación de recogida de datos
3. Caracterizar formalmente el material y,
4. Dirección del análisis para los textos seleccionados.

Por otro lado, es importante exponer que el procedimiento del análisis se realizó a través de la triangulación propuesta por autores como: Denzin y Lincoln (1984), Stake (2007), Bertely (2013, ver esquema 1) y Flick (2014), entre otros. De entre las opciones de referencia existentes, se trabajó con la idea de Bertely (2013, p.64), en cuanto

a la triangulación permanente entre las categorías sociales (representaciones y acciones inscritas en los discursos y prácticas y extralingüísticas de los actores); Las categorías del interprete (fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado y las categorías teóricas (producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción).

De esta forma, teniendo como referencia los datos empíricos y teóricos, se pudo realizar la interpretación de los datos y sacar conclusiones al respecto.

4.2 Descripción del proceso analítico

El proceso de recopilación y análisis de datos, corresponde a la tercera fase de la ruta metodológica que se siguió y que pertenece a la fase analítica, consistente en la reducción, disposición y transformación de datos, así como la obtención de resultados. Dicho proceso estuvo focalizado de manera permanente en las preguntas y los objetivos de la investigación, a fin de no perder la perspectiva de la indagación.

Una vez integrados los registros primarios, se procedió a releer las informaciones para subrayar y poner etiquetas a los datos, cuya frecuencia de aparición fue mayor en todo el inventario de informaciones. De esta manera, empezaron a aparecer los códigos que a *la postre* se agruparon en categorías y que se dieron como resultado de la identificación de unidades de significado que emergieron a su vez, de las narrativas de los entrevistados, siguiendo para ello un procedimiento de análisis semántico y de contenido.

En este marco, de acuerdo con Verdi (2001, p.72), el momento de la codificación “no es el de generar nueva teoría, sino el de dialogar con la existente mediante una aproximación formalizada y abierta al discurso del sujeto, de carácter comprensivo.” Es por ello que se practicó este diálogo iterativo con el objeto de estudio, a fin de refinarlo, depurarlo y alinear las categorías con lo dicho por los entrevistados. Cabe destacar que se hizo este proceso tanto de manera “artesanal” con marcadores, regla lápiz y papel, apoyado en el diagrama de Ishikawa, como una primera estructura de organización que permitió la vertebración de los datos, a fin de sistematizarlos y organizarlos de una mejor manera; como de manera electrónica con el programa Atlas. Ti, con similitud en los resultados en la facilitación del proceso.

De acuerdo con lo anterior, el nombre de los códigos y las categorías encontradas surgió del mismo contenido de las informaciones, de tal manera que integrados en campos comprensivos, generaron un “hilo conductor”, cuya derivación fue transversal a toda la investigación. Esta objetivación nos permitió el proceso de

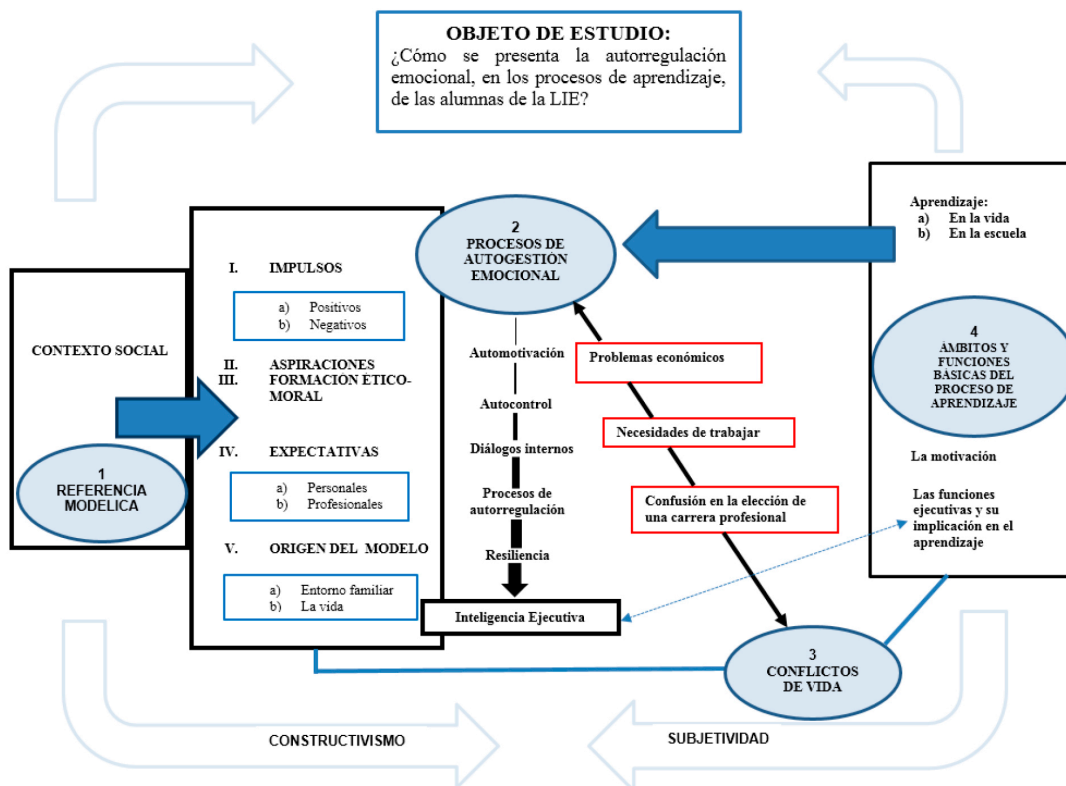
análisis comprensivo por medio de la triangulación de datos, de tal manera que se desagregaron cada categoría en sus partes, para sacar conclusiones y análisis comparativos con los cuatro casos involucrados.

Vale la pena decir, que para enriquecer esta parte del trabajo investigativo, colateralmente se hurgó en otros ámbitos, donde fuera posible encontrar información sobre el tema, a fin de entenderlo desde diferentes perspectivas para contar así, con un inventario amplio y objetivo de referentes para el análisis comprensivo de los datos. De esta manera por ejemplo: Publiqué un artículo en la revista *Cognition et Doctrina*, fui al cine a ver la película “intensamente”, analicé el programa “diálogos en confianza” del canal once del Instituto Politécnico Nacional (IPN), cursé un diplomado en Programación Neurolingüística (PNL), cursé en línea el programa de capacitación docente en neurociencias desarrollado por la “Asociación Educar” de Argentina, asistí a dos congresos organizados por el Consejo Mexicano de Investigación (COMIE) y diversidad de eventos académicos, en calidad de ponente o como asistente, etc.

4.3 Exposición de los datos

El proceso de análisis resultó complejo por lo que más de una vez, se integraron esquemáticamente ideas que representaran gráficamente los hallazgos de la investigación en esta fase, por lo que fui reconstruyendo y depurando el esquema, en la medida que fueron surgiendo ideas de las narrativas de los entrevistados. En este sentido, elaboré una figura para cada categoría y posteriormente las se integré en una general y en la medida que consideré tener los elementos suficientes para proceder a la fase de síntesis y redacción, se elaboró el esquema categorial de análisis definitivo, que es el que se presenta a continuación.

4.4 MODELO CATEGORIAL



Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se presenta una ampliación de términos del esquema categorial, en relación a la forma en la que aparecen desarrolladas en el análisis comprensivo.

TABLA 3

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	PRESENTACIÓN AMPLIADA
1. REFERENCIA MODÉLICA	4.5.1 Las referencias modélicas como base de la configuración de expectativas en el estudiante.
I. IMPULSOS	4.5.1.1 Tipos de impulso emergentes de las referencias modélicas.
a) Positivos b) Negativos	a) Impulso positivo b) Impulso negativo
II. ASPIRACIONES	4.5.1.2 Las aspiraciones como horizontes de búsqueda de mejores condiciones de vida.
III. FORMACIÓN ÉTICO-MORAL	4.5.1.3 La formación ético-moral que se desprende del modelo.
IV. EXPECTATIVAS	
a) Personales b) Profesionales	4.5.1.4 Las expectativas personales que se derivan de las referencias modélicas. 4.5.1.5 Las expectativas profesionales como metas de largo plazo.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	PRESENTACIÓN AMPLIADA
V. ORIGEN DEL MODELO	4.5.1.6 El origen del modelo de referencia.
a) Entorno familiar b) La vida	a) La familia como núcleo social. b) La vida cotidiana y la subjetividad como componentes de la arquitectura de pensamiento.
2. PROCESOS DE AUTOGESTIÓN EMOCIONAL	4.5.2 Los procesos de autogestión emocional.
AUTOMOTIVACIÓN	4.5.2.1 La automotivación como proceso intrapersonal.
AUTOCONTROL	4.5.2.2 El autocontrol, como el proceso de gobernarse a sí mismo.
DÍALOGOS INTERNOS	4.5.2.3 Hablando consigo mismo. Los diálogos internos.
PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN	4.5.2.4 Los procesos de autorregulación.
RESILIENCIA	4.5.2.5 La resiliencia como capacidad de superar las adversidades.
INTELIGENCIA EJECUTIVA	4.5.2.6 La inteligencia ejecutiva como timón que direcciona las decisiones.
3. CONFLICTOS DE VIDA	4.5.3 Las dificultades de la vida y su influencia en el rol del estudiante.
PROBLEMAS ECONÓMICOS	4.5.3.1 La influencia de los problemas económicos en los estudiantes.
NECESIDADES DE TRABAJAR	4.5.3.2 El reto de trabajar y estudiar al mismo tiempo.
CONFUSIÓN EN LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA PROFESIONAL	4.5.3.3 El impacto de las confusiones en la elección de una carrera profesional.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	PRESENTACIÓN AMPLIADA
4. ÁMBITOS Y FUNCIONES BÁSICAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	4.5.4 Ámbitos y funciones básicas del proceso de aprendizaje.
APRENDIZAJE a) En la vida b) En la escuela	4.5.4.1 Aprendizaje como elemento transversal de la cotidianidad. a) Los aprendizajes en la vida b) Los aprendizajes como producto de los procesos de escolarización.
LA MOTIVACIÓN	4.5.4.2 La motivación como impulso hacia el logro de la tarea.
LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y SU IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE	4.5.4.3 Las funciones ejecutivas y su implicación en el aprendizaje

4.5 Interpretación e integración de resultados

En el presente apartado transitamos de los códigos como mecanismos heurísticos, a las categorías y subcategorías del estudio, representados en el esquema anterior y damos paso a la interpretación de los datos. En este sentido, de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003, p.129) “la interpretación significa trascender los datos fácticos” se trata entonces de la reconstrucción del fenómeno que nos ocupa desde la subjetividad que le subyace para darle un significado objetivo. Para tal efecto, es necesario desarrollar un procedimiento de sistematización inductiva, que permita la revisión puntual de cada uno de los componentes del análisis y la interpretación. De acuerdo con lo anterior, se consideró el análisis de contenido y el análisis narrativo para encuadrar este proceso y generar un espacio acotado en este sentido.

Este ejercicio resultó una tarea compleja porque si como dijo Denzin (1994), el investigador cualitativo es un *bricoleur*, entonces el análisis representa para el investigador una tarea difícil, reflexiva y altamente rigurosa, que le permite no solo comprender y reconstruir la realidad que se propone conocer sino también dar a ver a otros, que revisen los hallazgos de la investigación, el proceso que permitió pasar

de los datos empíricos a las afirmaciones presentadas (principio de auditabilidad), a fin de fortalecer la credibilidad de los resultados, en una idea Cartesiana de la evidencia y la comprobación. En este sentido, se inició el análisis de las categorías conforme al orden que he establecido para este fin, de la manera siguiente:

4.5.1 Las referencias modélicas como base de la configuración de expectativas en el estudiante.

Realmente no existe un concepto *per se* de lo que es una referencia modélica, sin embargo, se puede decir que de acuerdo con la Real Academia Española (Recuperado en <http://dle.rae.es>), la palabra referencia hace alusión a una base o apoyo de una comparación, relación dependencia o semejanza de algo respecto de otra cosa, en tanto que la palabra modelo de acuerdo con la propia Real Academia de la lengua, proviene del italiano “*modello*” es una representación que simboliza la perfección en todos los aspectos naturales que posee y en la forma en la que la sociedad reacciona ante ello.

En la vida cotidiana, se tiene la concepción de un modelo como aquél que representa la idealización del deber ser, a partir de estereotipos de belleza, de moda, etc. o en personajes de la historia cuyas acciones morales se deben imitar. Son ideas culturizadas, muchas de las cuales hemos aprendido a través de los medios de comunicación, especialmente de la televisión. En el estudio que nos ocupa, como constructo aparece la referencia modélica, que se refiere a un imaginario posible, que es inspirador para las participantes y que les ayuda a dirigir su pensamiento hacia lo que para ellas es bueno. Está representado de manera subjetiva en una serie de conductas morales de personas y acontecimientos que aparecen de manera positiva, cuando la voluntad para lograr los objetivos se debilita como consecuencias de las adversidades.

La imbricación de la psicología social está presente en este proceso, en tanto que como dice Mead (1982, citado en Bertely 2013, p. 30) “la persona integra a sí

misma al otro generalizado o el conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas”. Cada uno de nosotros vive su propia realidad, que es construida por nuestras impresiones sensibles y nuestras experiencias de vida, lo que nos da como resultado un modelo propio de acuerdo con el que actuamos.

En este sentido, el modelo se constituye en un soporte emocional transversal evocado por el recuerdo en momentos de dificultades en la vida escolar y que a su vez refuerza un compromiso moral con las participantes y como ejemplo de esto, presento lo que Ca E1 241015 respondió a la pregunta ¿Cómo le haces para superar la adversidad? ... “Creo que mi abuelo tuvo mucho que ver, porque era muy inteligente. Sin estudios él era muy inteligente y me supo guiar muy bien, con muchos valores en los que siempre estaban primero las obligaciones y después las diversiones y eso me quedó muy marcado”.

Esto representa sin duda una referencia valorativa de una persona que dicho sea de paso ya no vive, pero que permanece en la axiología de la persona *ergos* significa para ella un compromiso moral extraordinario para superar las dificultades, considerando el valor de la responsabilidad como prioridad y como un baluarte para sortear las vicisitudes que se le presenta. Implica también un sistema representativo y metafórico, que se traduce en un tipo de pensamiento consciente que tiene un punto de entrada de un impulso.

El metamodelo de interpretación es: “si mi abuelo me lo decía porque me quería, lo acepto y lo integro como parte de mi compromiso porque me lo decía con amor, lo quería tanto que lo que hago, es en su honor; él sin estudios me supo guiar y ahora eso me compromete, etc.”. De acuerdo con lo anterior y en el marco de la sistematización de la información encontrada, presento la desagregación de patrones emergentes, derivados de esta categoría y que generan un marco explicativo más amplio.

4.5.1.1 Tipos de impulso emergentes de las referencias modélicas.

De acuerdo con un Diccionario de Psicología (recuperado el día 7 de marzo del 2016 en http://www.academiagauss.com/diccionarios/diccionario.htm#_l), el término de impulso, se refiere a la energía que insta a los organismos a la realización de una acción determinada. Tendencia a actuar sin una deliberación previa. En el caso que nos ocupa, se le da la misma referencia del diccionario, en tanto que responde cara a cara con la conceptualización que se le quiere dar al hecho de que en la categoría uno, la referencia modélica representada por los abuelos por ejemplo, opera como eje de reflexión que impulsa de manera ecológica las acciones tendientes a lograr la meta, a partir de la internalización de patrones de comportamiento, que resignifican el quehacer y la visión de las entrevistadas en su rol de estudiantes.

Aquí es importante recuperar un posicionamiento que se presenta en las perspectivas teóricas presentadas en el capítulo II de esta investigación, referente que el significado de los signos es fruto de un proceso histórico social. No se encuentran ni en el objeto ni en el individuo, son el resultado de un proceso de negociación, es decir, de un proceso en el que el significado se negocia entre sus participantes. El individuo llega a apropiarse de ellos mediante un proceso de internalización que consiste en la reconstrucción interna de una operación externa, lo que es la ley de la doble formación.

Si bien se reconoce que estos planteamientos de Vygotsky (1979, citado en Martínez 1999), se dan en el entorno de lo social, aparecen también estos procesos pedagógicos en lo individual en el marco del presente análisis, en tanto que este esquema de interacción se da entre los abuelos y la entrevistada, si es que seguimos el mismo ejemplo. De acuerdo con lo anterior y siguiendo una lógica inductiva, se desagrega esta subcategoría en otras dos, que en congruencia con la interpretación que les doy a partir de las informaciones recabadas, se presentan como impulsos positivos e impulsos negativos y se explican a continuación.

a) Impulso positivo

De acuerdo al diccionario de la lengua española (Recuperado el día 29 de febrero del 2016, en <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>), lo positivo deviene del “dicho de una persona: optimista, inclinada a ver el aspecto favorable de las cosas”. En este sentido, se puede considerar que la positividad es un estado de la mente, que le permite a la persona observar todos los acontecimientos de manera agradable, viendo siempre el lado “bueno” de las cosas. En el marco de la presente investigación, un impulso positivo derivado de una referencia modélica, se entiende como la inspiración hacia lo éticamente bueno.

Así lo demuestra esta respuesta: “Mi hijo también me motiva mucho, el hecho de saber que le voy a dar unas buenas condiciones de vida, me motiva mucho. Siempre he sabido que es difícil lograr lo que uno quiere pero sí se puede conseguir, Nada es gratis en la vida y hay que luchar siempre para lograr uno lo que quiere, yo creo que en la adversidad está también la motivación.” a la pregunta ¿Cuáles son tus fuentes de motivación?, (CbE1 241015).

Esta versión se confirma con la opinión de su mejor amiga en la nota ACb 041115 cuando dice “...es que ella siempre piensa en su hijo y a futuro”. Esto parte de un principio de evocación de memorias o recuerdos visuales, que amplían la riqueza de sus razonamientos, donde se percibe una gran habilidad de la entrevistada para relacionarlos y que le permiten movilizar sus pensamientos, a partir de la recuperación de las emociones generadas por su hijo.

Aunque el sentido inspirador se centra en el hijo, sigue siendo una idea referencial que impulsa de manera positiva hacia el logro de la meta. En este sentido, se deduce que la entrevistada ha entrado en su propio imaginario posible y ha entendido todo lo que está involucrado en el logro de la meta, es decir, se ha visualizado con su objetivo logrado y es capaz de reconocer las condiciones que se generan a su favor. He de aclarar, que el Cb corresponde a una persona que estaba a meses de concluir su licenciatura en los próximos meses, lo que desde mi perspectiva le da un valor agregado porque están a punto de lograr su meta.

b) Impulso negativo

De acuerdo con el Diccionario de la lengua Española (Recuperado el día 7 de marzo del 2016, en <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>), el concepto de negatividad hace alusión al dicho de una persona: Pesimista, inclinada a ver al aspecto desfavorable de las cosas. En el entorno del presente estudio parto de esta conceptualización para referirme al hecho de que los impulsos negativos, surgieron en esta categoría en tanto que en el análisis se identificaron como lo que éticamente no es bueno para las participantes, pero que también son orientadores de su comportamiento.

Esto quiere decir, que en la base de datos existen informaciones que develan que existen en los entornos de las participantes, modelos que no deben de seguir y que se agregan al inventario de motivaciones que las impulsan a tener una formación académica, como lo ejemplifica esta respuesta a la pregunta ¿Cuáles son tus fuentes de motivación? “...eso me hizo ver por ejemplo, que muchas de mis compañeras tienen muchas cosas que no están valorando y en el rancho la mayoría de las personas de mi edad no estudiaron, las adversidades los vencieron.” CaE1 241015.

Cabe aclarar que este es solo un extracto de la narrativa de la entrevistada con fines de análisis y que como se aprecia, no hay una respuesta directa a la pregunta, sino que es producto de un amplio relato. En la respuesta se observa que existen otras circunstancias que se convierten también en este impulso negativo, proveniente de una referencia modélica de lo que la entrevistada no quiere ser, por lo tanto, se convierte también en “algo” por lo que para ella vale la pena luchar.

Otro ejemplo al respecto, lo representa la siguiente respuesta “...también me motiva mucho ver y saber que en mi familia yo soy la única que estudia, mis hermanos ya están casados y verlos cómo viven me motiva también porque yo no quiero eso para mi familia, además la situación que siempre hemos vivido en mi casa, es de problemas. Desde chica yo siempre pensé que no era lo que yo quería para mi familia, porque batallábamos mucho. Mis hermanos tienen problemas

porque no tienen lo suficiente para darles a sus hijos lo que necesitan y eso a mí no me gusta.” CbE2 031115.

En este caso, la participante expresa lo que está visualizando en su entorno inmediato y lo identifica como circunstancia que no quiere para ella y su familia. Al identificar la situación como adversa, ésta se convierte en un elemento importante en la construcción de un modelo de vida futura. Así lo reconfirma la siguiente expresión...“y no la verdad yo sentía que eso no era lo que yo quería, que eso no era para mí, que no me merecía algo así....cuando veo el sufrimiento de mi familia o de la demás gente de mi rancho, me doy cuenta que yo no quiero quedarme en eso, uno no se tiene que morir pobre, puedes salir adelante con el estudio”, Ca E1 241015.

En estos casos se percibe el empoderamiento que les produce su identidad, y los recursos emocionales que autogestionan con base en la realidad que viven, para construir una realidad deseable. A esto se refiere Boris (2001) cuando nos dice que una infancia infeliz no determina la vida, lo que significa para las participantes que las circunstancias que han vivido en su familia, no impiden que sus aspiraciones sean legítimas y de altas expectativas. A estas jóvenes les preocupan la delincuencia y la violencia, seguida por la drogadicción, el alcoholismo, y el desempleo, es por eso que aunque no se preocupan mucho por la vida pública, escapan de las tentaciones malignas con las que cotidianamente conviven.

4.5.1.2 Las aspiraciones como horizontes de búsqueda de mejores condiciones de vida.

De acuerdo a un Diccionario de psicología (recuperado el día 7 de marzo del 2016 en <http://glosarios.servidor-alicante.com/psicologia/aspiracion>), la palabra aspiración, tiene que ver son el “nivel de meta que el sujeto se establece a sí mismo al realizar una tarea determinada”. En este sentido, representa el nivel de concreción del impulso positivo.

De acuerdo a los datos recabados, las entrevistadas enmarcan una de sus aspiraciones en beneficios económicos de mediano plazo, es decir, tienen un deseo de un mayor ingreso futuro que les permita mejorar sus condiciones de vida, a partir del poder adquisitivo que les puede dar un salario, una vez que tengan un empleo y de esta manera mejorar el entorno en el que se encuentran, así se entiende en la nota ...“ siempre me dice...te imaginas ya cuando estemos dando clases y ganemos nuestro dinero, vamos a vivir bien, nos podemos comprar esto o lo otro”... ACb 041115.

En esta situación, el Cb le comparte a su amiga que sus aspiraciones están en generar un entorno más favorecedor y con más oportunidades especialmente para su hijo que para este análisis representa la referencia modélica. Es a partir de este proceso como la participante, gestiona su propia determinación y orientación a partir de un sentido y una significación muy personal, respecto a lo que es una vida buena o una vida deseable; esto la capacita y la posibilita en la construcción de proyectos de realización personal, empezando por un proyecto dentro de su vida escolar y avanzando hacia un proyecto laboral y profesional y de forma más amplia un proyecto de vida.

Desde luego que en el presente análisis se deducen también que las aspiraciones de las participantes están permeadas por una lógica posmoderna, en la que tener o no tener patrimonios materiales determina el sentido del ser y donde el esnobismo y la cultura del consumismo están presentes, de tal manera que éstos se convierten en reguladores de la conducta humana y subordinan la idea de la riqueza, a la tenencia de bienes y satisfactores bastos.

Se identifica que los “apetitos” de consumo y el hedonismo están asociados a la idea de “mejores condiciones de vida”, cuando el Cb, le dice a su amiga ...“nos podemos comprar esto o lo otro”...en este sentido es necesario recordar que ellas no se abstraen del entorno social mediatizado por los medios masivos de comunicación particularmente la televisión, caracterizados por lo que Vargas (2012) denomina banalización del arte, el relativismo cultural y el empobrecimiento de la perspectiva solidaria como parte importante de la civilización del espectáculo y

donde los medios de comunicación audiovisual en matrimonio con la publicidad se filtraron en el pensamiento colectivo, el estímulo al consumo, a las marcas, a los emblemas y a los estereotipos de idealismos banales relacionados con la belleza y la juventud permanente, a lo que Sartori (2011) denomina la sociedad teledirigida.

En este sentido, factores como el consumo de bienes y la automatización creciente de la industria, a partir del desarrollo de la tecnología propias de la era de la modernidad, provocaron un distanciamiento en las relaciones humanas, que ha traído como consecuencia que la idea de tener el mayor número de satisfactores posible, sea la que gobierne buena parte de nuestras formas de pensar y sentir, en detrimento de la humanización; lo que para Mélich (2000, p. 85), “representa la humanidad olvidada y en la que el universo hipertecnológico nos ha arrebatado la capacidad de imaginar y nos ha impuesto la positividad.”

Aparecen en esta época nuevas exigencias sociales: la belleza corporal asociada a estereotipos de perfección, el cuidado del cuerpo, la moda de la exhibición, etc. Esta situación, orienta hacia la instrumentalización de la vida, hacia un mundo de valores definido por el utilitarismo y la practicidad de los bienes materiales y que probablemente explica la debilidad del tejido social en nuestra sociedad actual, en la que los reguladores morales de la conducta del hombre también se hayan mermado, permitiendo la generación de problemas sociales de diversa índole. En fin, que en el ánimo de no perder la perspectiva del análisis, se puede decir que lo antes dicho, está presente en las aspiraciones que las participantes tienen a partir de sus impulsos. Al final de cuentas todo se reduce a que ganar mucho dinero, tener un buen trabajo y formar una buena familia, son las principales aspiraciones de futuro de los jóvenes.

4.5.1.3 La formación ético-moral que se desprende del modelo.

Los valores morales se refieren a código de conducta. Parafraseando a Heller (1997), se llega a la moral únicamente cuando la exigencia es interiorizada, cuando se eleva a motivación personal, es decir que existe congruencia y constancia en el desarrollo de las acciones tendientes a lograr una meta; hay congruencia entre lo

que se dice y lo que hace. La ética de acuerdo con Fromm (1989, p.80) “se refiere a un código de conducta relacionado con una cierta situación, o que es válido para tal situación... y los códigos buenos son mejores que los malos.”

En la actualidad el tema de los valores es uno de los temas más controvertidos en nuestra sociedad, porque al debilitarse los reguladores morales asociados particularmente a los valores religiosos, aparecen una serie de contravalores que complejizan aún más las relaciones sociales, traducidas en problemas de índole muy diversa. Esto representa lo que para Bauman (2015) es la adiáfora o la ceguera moral, referida al comportamiento humano alejado de las obligaciones morales que en tiempos pasados gobernaban su conducta.

Lo anterior le da un valor agregado a la formación que han recibido los casos estudiados en la investigación, como lo demuestra esta evidencia...“Sí, mis abuelos son mi referencia de motivación por los valores que me dieron porque eran pobres pero había muchos valores...” Esta es parte de la respuesta a la pregunta ¿Cuáles son tus fuentes de motivación? en la nota del Ca E1 241015, en dicha respuesta se puede advertir, cómo la referencia modélica de los abuelos pertenece a un impulso positivo, en tanto que la motiva a estudiar bajo el reconocimiento de que el sistema de valores es importante, es decir, se convierte en una especie de reconocimiento a la vida épica que vivieron sus abuelos y en correspondencia, replica lo que aprendió en ese sentido.

En relación con lo anterior y como resultado del análisis de las informaciones obtenidas, se deduce que para las participantes tener una referencia de personas, asociada a principios axiológicos y éticamente buenos, guía sus comportamientos hacia la consecución de objetivos positivos para sus vidas. Estos componentes les permiten desarrollar una conciencia moral autónoma, a través de la cual objetivan sus motivaciones en relación con la actividad escolar, en su vida social y profesional futura.

Se puede decir entonces, que la formación ético-moral es transversal a la propia vida de las personas, que supera la etapa escolar y que gracias a esto, en

una arquitectura emocional, van decantando su temperamento y su carácter convirtiéndose en personas que mantienen un equilibrio emocional que las empodera para seguir adelante, como lo demuestra la respuesta a la pregunta ¿Cómo describes a Cb? en la nota ...”Es una persona muy cumplida, muy noble, muy solidaria y que no sabe guardar rencores, siempre que le dice que te ayude y si puede siempre lo hace, pero también tiene algo, que cuando no hay reciprocidad si lo siente y en cuanto a la responsabilidad, sí es muy responsable sobre todo en la escuela y en las condiciones en las que está en la escuela. La mayoría se sale por problemas muchos más pequeños que los que ella tiene.” ACb 041115AC2, en este caso la amiga, confirma entre otras cosas, que la participante se caracteriza por la responsabilidad y la solidaridad en su interacción con los demás.

Igualmente se confirma la percepción en la siguiente...”Creo que su manera de ver la vida, ella es muy positiva, siempre dice que sí se puede y no es nada, nada, negativa, nunca se anda quejando de que hay mucho trabajo o algo así.” ACb 041115A; En este caso se denota una sólida formación valoral que es adaptativa a cualquier actividad que esta persona desempeñe, de tal manera que esta parte de su personalidad se convierte en un baluarte emocional, constante que la caracteriza y que en el mediano plazo, puede permitirle un desempeño profesional ética y moralmente regulado, si es que hablamos de una actividad productiva, pero que esa formación es transferible a otros ámbitos de su vida cotidiana. Dicho de otra manera, el perfil antes descrito, significa que esta persona puede ser buena en otros ámbitos de su vida, por ejemplo, podría ser buena profesionalista, buena compañera de trabajo, buena madre, buena hermana, etc.

4.5.1.4 Las expectativas personales que se derivan de las referencias modélicas.

De acuerdo con el Diccionario de la lengua Española (Recuperado el día 9 de marzo del 2016 en <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>), el concepto de expectativa se refiere “a una esperanza de realizar o conseguir algo” y de acuerdo al Gran

Diccionario Enciclopédico Ilustrado, la palabra expectativa deriva del latín *exspectātum*, que significa esperanza de realizar o conseguir algo. Para Schuk (2012, p. 364), “el constructo de expectativa se refiere a las percepciones de los individuos acerca de la probabilidad de tener éxito en las tareas; es decir, sus percepciones acerca de qué tan bien les irá”. En este sentido, el mismo concepto se entendió para fines del presente estudio, como la esperanza de tener lo que las participantes consideran “calidad de vida” en el futuro, lo cual remite a un comparativo entre su realidad actual y un imaginario deseable.

La calidad de vida supone numerosos elementos. Se funda en el gozo tranquilo y seguro: de la salud y de la educación, de una alimentación suficiente y de una vivienda digna, de un medio ambiente estable y sano, de la justicia, de la igualdad entre los sexos, de la participación en las responsabilidades de la vida cotidiana, de la dignidad y de la seguridad. Cada uno de estos elementos es importante en sí mismo, y la ausencia de uno solo de éstos puede alterar el sentimiento subjetivo de "calidad de vida".

En este sentido, de acuerdo con Ardila (2003, p.163) “la calidad de vida se evalúa analizando cinco áreas diferentes. Bienestar físico (con conceptos como salud, seguridad física), bienestar material (haciendo alusión a ingresos, pertenencias, vivienda, transporte, etc.), bienestar social (relaciones personales, amistades, familia, comunidad), desarrollo (productividad, contribución, educación) y bienestar emocional (autoestima, mentalidad, inteligencia emocional, religión, espiritualidad)”. Aquí se entiende también la intención de las participantes de encontrar la forma, de cómo a partir de la formación profesional gestionar el mayor número de ventajas posibles para ella y los suyos, en una idea de futuro colectivizada que se traduzca en beneficios que favorezcan el bienestar.

Por ejemplo de lo antes dicho, presento la respuesta a la pregunta ¿Cómo te visualizas en el futuro?.. “yo quiero realizarme profesionalmente y tener una mejor calidad de vida, me falta retribuirle a mi abuela todo el apoyo que me ha dado..... Tengo mi novio, ya tengo 7 años con él y pues hemos pensado en casarnos pero no

pronto, porque creemos que no es tiempo todavía, aparte que no es tan barato casarse.” (CaE1 241015).

En este extracto de la nota, se deduce que al ser la abuela una referencia modélica importante, se infiere la necesidad no solo de retribución sino de tomarlo como base de progreso para ella y su familia futura. En estos fragmentos de respuesta se perciben por lo menos tres elementos centrales de este ámbito: La realización profesional, la búsqueda de mejores condiciones de vida futura y la integración de una familia, lo que puede interpretarse como la claridad que ella tiene en el ámbito personal y que lo que ha sucedido en su vida, ha fortalecido sus intenciones porque no son obras de la casualidad.

De la misma manera es importante en este punto, la respuesta que se da a la misma pregunta... “mi hijo también me motiva mucho, el hecho de saber que le voy a dar unas buenas condiciones de vida, me motiva mucho (CbE2 031115); Confirmado por ACb 041115 “es que sella siempre piensa en su hijo y a futuro, siempre me dice...te imaginas ya cuando estemos dando clases y ganemos nuestro dinero, vamos a vivir bien.” Esto nos confirma también la base de inspiración centrada en el hijo como referencia modélica y las pretensiones de calidad de vida futura como ejes transversales, esperables después de concluida la licenciatura.

Para el análisis teórico, vale la pena exponer en este momento el modelo de expectativa creado por Vroom (citado en Keith y Newstrom, 1999) que explica que la motivación es producto de tres factores: El grado en que se desea una retribución (Valencia), la estimación personal acerca de la probabilidad de que el esfuerzo resulte en un desempeño exitoso (expectativa) y la estimación personal acerca de la posibilidad de que el desempeño resulte en la recepción de la retribución (instrumentalidad), lo que para el autor significa una relación de $V \times E \times I = M$.

Desagregando los componentes de esta teoría, podemos decir que de acuerdo con Vroom, los conceptos son los siguientes.

1. Valencia, que se refiere a la intensidad con la que una persona desea recibir una retribución, lo cual significa en el caso de las entrevistadas que la retribución económica, se convierte en un anhelo que está directamente asociado a la expectativa de logro y por ende al mejoramiento de sus condiciones de vida, una vez que se desarrollen como profesionistas.
2. Expectativa, que se alinea en el centro de este patrón emergente y que hace referencia al grado de convicción en que los esfuerzos personales darán como resultado la realización de una tarea. En este sentido, la expectativa se expresa como probabilidad y el ejemplo más claro se encuentre en la nota del ACb 041115 cuando en su relato expresa lo que ha escuchado de Cb y le dice .. “te imaginas ya cuando estemos dando clases y ganemos nuestro dinero, vamos a vivir bien, nos podemos comprar esto o lo otro...” e;
3. Instrumentalidad, que se refiere a las acciones que en este caso hace la participante para gestionar su meta.

Como consecuencia de lo anterior, encontramos esta referencia como motivante y que representa la intensidad del impulso hacia el logro de la meta, como se representa en la siguiente tabla:

Tabla 4.

VALENCIA	EXPECTATIVA	INSTRUMENTALIDAD	MOTIVACIÓN
Altamente positiva	alta	alta	fuerte
Altamente positiva	alta	baja	moderada
Altamente positiva	baja	alta	moderada
Altamente positiva	baja	baja	débil
Altamente negativa	baja	baja	rechazo débil
Altamente negativa	alta	baja	rechazo moderado
Altamente negativa	baja	alta	rechazo

			moderado
Altamente negativa	alta	alta	rechazo fuerte

Fuente: Keith Davis, p.160

Desde la perspectiva del análisis en la investigación, se dedujo que las participantes se encuentran entre la primera y segunda posibilidad de la tabla, como ejemplo lo que confirma esta nota: “Pues tengo una meta fija y digo “no me voy a dejar vencer por los problemas” (Expectativa alta), “Pero básicamente lo que me motiva es terminar mi carrera, estudiar una maestría y conocer otros lugares y quiero hacer muchas cosas que dependen de mi estudio(Valencia altamente positiva) “por ejemplo ahorita que estoy trabajando a veces siento que no puedo porque me siento muy cansada y pienso, por qué no mejor una sola cosa pero pues si quiero estudiar tengo que trabajar y una cosa me lleva a la otra, pero tengo que salir adelante”. (Instrumentalidad alta)... “y es lo que me mantiene, es como un resorte, una motivación que siento para salir adelante” (Motivación fuerte), CcE2 051115.

Para aterrizar la comprensión de esta información en un análisis comprensivo más amplio, se presentan de manera multireferencial extractos de las narrativas obtenidas en las entrevistas, de los cuatro casos abordados en esta investigación, en la siguiente tabla.

Tabla 5.

Casos	Expectativa	Instrumentalidad	Motivación
Ca	“yo quiero realizarme profesionalmente y tener una mejor calidad de vida”. ALTA	“luego me puse a vender también ropa por catálogo y era más difícil todavía, pero ya me iba mejor. Me di cuenta que nada me va a caer del cielo, en realidad no he recibido más apoyo de nadie”. ALTA	“Cuando veo el sufrimiento de mi familia o de la demás gente de mi rancho, me doy cuenta que yo no quiero quedarme en eso, uno no se tiene que morir pobre, puedes salir adelante con el estudio”. FUERTE
	“El hecho de saber qué le voy a dar a mi hijo, unas buenas condiciones de vida, me motiva mucho.”	“Si he pasado por dificultades tan difíciles ahora menos que nunca dejaría la escuela, los desafíos son menos incluso, recibo más apoyo de mi familia, incluso más que antes. Ande! Ya con que quieran y me	“Me motiva mucho ver y saber que en mi familia yo soy la única que estudia, mis hermanos ya están casados y verlos cómo viven me motiva también porque yo no quiero eso para mi familia, además la

Cb	ALTA	cuiden a mi hijo, es más que suficiente.” ALTA	situación que siempre hemos vivido en mi casa, desde chica yo siempre pensé que no era que quería para mi familia, porque batallábamos mucho. FUERTE
Cc	ALTA	“Por ejemplo ahorita que estoy trabajando a veces siento que no puedo porque me siento muy cansada y pienso, por qué no mejor una sola cosa, pero pues si quiero estudiar tengo que trabajar y una cosa me lleva a la otra”.	Pero básicamente lo que me motiva es terminar mi carrera, estudiar una maestría y conocer otros lugares y quiero que quiero hacer muchas cosas que dependen de mi estudio y es lo que me mantiene. Es como un resorte, una motivación que siento para salir adelante. FUERTE
Cd	ALTA	“Soy responsable porque aunque mis calificaciones a veces bajan un poco por lo que ya le platicué de las faltas y eso.....creo que tengo por lo menos un promedio de 9”.	“pero sí digo, o sea mi sobrino está grave pero eso está aparte, pero yo vengo a la escuela a estudiar y poner atención y pues los problemas están aparte, de repente sí estás así....eso me motiva”. MODERADA

Esta exposición resulta relevante no solo por su carácter probatorio, sino porque permitió confirmar que los casos seleccionados fueron los correctos, en tanto que se pueden hacer lecturas transversales y comparativas de cada circunstancia particularizada, pero que tiene rasgos similares con las demás.

Para profundizar en el análisis dividiremos en dos partes el grupo de participantes, así por ejemplo, se puede observar que en los casos “a” y “b”, que en ese momento eran los próximos a egresar, coinciden en una expectativa alta relacionada con lo que ellas llaman “mejoramiento de sus condiciones de vida”. En este sentido, se comprende que al estar en vísperas de obtener su titulación, sienten más cercana la posibilidad de tener una remuneración económica, derivada de su actividad profesional, de tal manera que la instrumentalidad desplegada por ellas, tiene como base asegurar la finalización de su formación académica y por ende el nivel de la motivación es fuerte.

Por otra parte, aunque se pueden considerar en un rango de motivación alta, los casos “c” y “d” (que estaban en un año de estudio después en relación a las anteriores), presentan posiciones diferenciadas. De esta manera, se percibe en el marco de la instrumentalidad que el cansancio derivado de estudiar y trabajar en el primero le está haciendo mella, lo que le da un valor agregado a su esfuerzo porque al revisar su historial esta circunstancia aparece en el desarrollo de sus semestres anteriores, presentando una motivación alta y el segundo sólo se limita en este aspecto al ámbito de la responsabilidad en el cumplimiento, por lo que se considera que su motivación es moderada, en comparación con los demás casos.

4.5.1.5 Las expectativas profesionales como metas de largo plazo.

Para el análisis en este apartado, considérese la conceptualización de expectativa que se expuso con anterioridad. En este sentido se entiende como expectativa profesional al conjunto de procesos futuros de preparación y conformación de las participantes, y que hacen referencia a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral.

La expectativa profesional, se refiere al proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, el cual está orientado a que los alumnos obtengan competencias, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, los cuales están contenidos en un perfil profesional determinado, de tal manera que corresponden a la exigencia del ejercicio profesional. Lo anterior se enmarca en los requerimientos de la UNESCO (1998) y la (ANUIES 1998), citados desde la introducción de la presente investigación.

En este sentido, la formación profesional surge de la necesidad de dotar de competencias profesionales a quienes desean dedicarse a cierta actividad, de tal forma que les sea posible proporcionar servicios con eficacia y efectividad. La eficacia y la efectividad de los servicios que proporcionen los egresados de un

programa de formación profesional contribuirán al bienestar y protección de los usuarios de esos servicios.

De acuerdo a lo anterior, se encontraron este tipo de expectativas en las participantes, que se destacan como parte de este análisis, porque están íntimamente ligadas a las expectativas de vida y se representan en sus narrativas. Por ejemplo, se expone la nota de respuesta a la pregunta ¿Cuál es tu expectativa profesional?, la respuesta del caso a fue “Apenas entrando el año que entra quiero empezar a buscar opciones de maestría, por lo pronto”, CaE2 241015. Esto nos habla de que tiene intenciones muy firmes de seguir preparándose profesionalmente, lo cual se cruza con la idea de que a mayor preparación profesional, mejores ingresos y mejor desempeño profesional, por ende mejores condiciones de vida.

Esto lo confirma la respuesta a la misma pregunta “.....básicamente lo que me motiva es terminar mi carrera, estudiar una maestría y conocer otros lugares y quiero hacer muchas cosas que dependen de mi estudio y es lo que me mantiene (...) yo sé que tengo que superar todas esas expectativas, porque terminando quiero estudiar una maestría en cuanto se pueda y un Doctorado después, porque es una de mis metas, tener una mejor preparación.” CbE2 031115. Esta respuesta replica el análisis anterior, en cuanto a la certeza casi ineludible de que continuará formándose académicamente. Vale recordar que los casos a y b, están por terminar su licenciatura en julio del 2016.

Por su parte tenemos esta respuesta...“bueno pues ahorita terminar, pero terminando quiero hacer una maestría, agarrar un curso de inglés y hacer un doctorado y salir adelante, más que nada.” Cc E1 031115 Vale la pena recordar que el Cc está cursando el VI semestre de la misma licenciatura de los casos A y B, pero que sin embargo, expresó su intención de continuar estudiando aunque todavía le falta por lo menos un año y medio para concluir y esto le da un valor agregado a su expectativa. Como se puede percibir en su respuesta, se abre el espectro de

formación profesional y está considerando tomar clases de inglés, lo que ampliaría y fortalecería su perfil académico.

Cabe destacar también, que durante la entrevista al contestar esta pregunta, las participantes en el estudio manifestaron seguridad y un lenguaje no verbal, que denotaba cierto dejo de emoción al pensar en esa posibilidad. Se percibió una actitud progresista y con ganas de convertir esa visión en realidad; es importante decir que en esta subcategoría, existe una fuerte coincidencia de las participantes como queda demostrado en las notas anteriores, se debe según el análisis comprensivo, a que entienden que la preparación académica es el camino correcto hacia el logro de todos sus anhelos, adoptando como parte de su lenguaje que una buena formación es de gran importancia para desenvolverse en la vida, tanto a nivel profesional como a nivel social, lo que siempre nos dará como resultado una actitud emprendedora y visionaria. Por otro lado, si consideramos la teoría de Vroom, encontramos que las expectativas profesionales de las participantes también se encuentran en los dos primeros lugares de la tabla (ver la tabla no. 2).

Revisando las combinaciones posibles a partir de los datos, se confirman las altas probabilidades del logro de la expectativa, porque el autor nos dice que en los dos primeros elementos de la tabla, las combinaciones de una valencia altamente positiva, más una expectativa alta, más una instrumentalidad alta, da como resultado una motivación fuerte. En este sentido se puede decir, que la búsqueda del éxito no se da por decreto, porque responde a un proceso de búsqueda en el que el esfuerzo es una constante que allana el camino hacia lo que se quiere lograr y en mi opinión, una de las características más importantes de las personas exitosas, es que declaran lo que pretenden y saben siempre lo que quieren, lo cual potencia las posibilidades de logro.

Esta lógica mete a las participantes en un marco visionario en el que cuando surgen complicaciones en su vida, no las consideran como tales. Simplemente verán un obstáculo como una experiencia de aprendizaje que podrán usar para crecer.

Ellos sienten que el reto ilumina su mente para tener una mejor comprensión, el visionario no es una víctima de las circunstancias, sino un creador de circunstancias y productividad en este andamiaje que concretiza la visión y por ende las acciones de las participantes.

De acuerdo a lo anterior para O'Connor (2012), los marcos de conducta o filtros como también les llama, consisten en formas de pensar a cerca de cómo actuamos en relación con lo que pretendemos. Haciendo una paráfrasis de su postura, se puede decir en un primer marco, que la meta se debe pensar en términos de objetivos, lo que nos permite descubrir nuestros propios recursos para lograrla. El segundo marco consiste en preguntarse en ¿cómo?, qué nos llevará a comprender la estructura de lo que pretendemos, un tercer marco es el de la interacción que mantiene el objetivo a la vista y donde el fracaso no existe, sólo hay resultados. Esto puede utilizarse como interacción, correcciones útiles, como oportunidades de darse cuenta de cosas que le hubieran pasado inadvertidas.

El cuarto marco de conducta consiste en considerar las posibilidades, más que necesidades. Aquí también hay un desplazamiento de enfoque: fijarse en lo que se puede hacer, en las opciones posibles, más que en las limitaciones de una situación y, el último se debe adoptar una actitud de curiosidad y de fascinación más que de hacer suposiciones. Esta es una idea que tiene profundas consecuencias, si consideramos que hoy en día, los jóvenes aprenden rápidamente gracias a su curiosidad por todo.

4.5.1.6 El origen del modelo de referencia.

El origen del modelo analizado hasta aquí, tiene dos dimensiones de acuerdo a la interpretación de los datos, la primera que tiene que ver con el ámbito social que a la luz del presente análisis, determina comportamientos a partir de la interiorización de patrones culturales del entorno donde viven las participantes. Sin dejar de reconocer la riqueza y complejidad que le subyacen, se hace un recorte en una unidad de

análisis más objetivada y acotada en este ámbito que es la familia; la segunda, que proviene de la vida misma de las participantes, la vida es importante porque nos permite crecer, desarrollar vínculos con otros seres vivos, aprender, conocer el mundo y un sinnúmero de actividades que ya van más allá de las meras funciones biológicas.

a) La familia como núcleo social.

De acuerdo con la conceptualización de la Organización de las Naciones Unidas ONU (2009, 236) la familia es “es la unidad básica de la sociedad”, el desarrollo humano es de carácter interactivo, es un fenómeno que sucede gracias a las relaciones entre personas, donde el afecto y la comunicación juegan un rol fundamental. De acuerdo a la UNESCO (2004, p.11), “es una unidad bio-psico-social básica y constituye el grupo social primario por excelencia y desempeña un importante papel en la formación integral del hombre”.

Parafraseando otros preceptos en relación a la familia, ésta es considerada el medio más propicio y adecuado para el óptimo desarrollo biológico, psicológico y social, igualmente transmite metas culturales, valores, creencias, tradiciones, actitudes, normas sociales y motiva a las personas a aceptarlas por sí mismo, estableciendo así los fundamentos de su futura integración a la sociedad porque están fincados en un *curriculum* oculto, cuyos principios son productos de la construcción social.

Esto implica la intencionalidad y la reciprocidad que subyacen a este principio pedagógico de la educación no formalizada a nivel social, que valora el aporte que la familia puede hacer en el hogar para apoyar los procesos de educación sistemática. Desde el ámbito emocional, Goleman (2013, p.224) nos dijo que “la vida en familia es nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional, aprendemos a cómo sentirnos con nosotros mismos. Esta escuela emocional no solo opera a través de lo que los padres dicen o hacen directamente, sino en los modelos que ofrecen para enfrentarse a sus propios sentimientos”.

En este sentido, se concibe a la familia como la primera y mejor educadora de los niños, con un gran potencial para aportar a aquello que la educación hace con sus hijos y asume como una de las tareas de la educación capacitarla, asesorarla y supervisarla a fin que ejerzan a plenitud dicho apoyo a la educación institucionalizada.

En el caso particular que nos ocupa, es en el ámbito familiar donde se encuentran las referencias modélicas más importantes de las participantes. Se destaca que este fenómeno se presenta en una ambivalencia importante: Por un lado, es en el núcleo familiar donde han pasado buena parte de sus penurias durante su desarrollo personal; han sufrido abandono, violencia, desatención, falta de afecto, etc. que inexorablemente han influido en su comportamiento como estudiantes de una licenciatura, desde luego que en una intención ecológica del presente análisis, doy por sentada la influencia que tuvieron estos factores en las etapas previas a la llegada a la adultez y focalizo el examen a partir de su etapa de estudiantes de licenciatura, porque dicho sea de paso, la llegada a esta etapa significa que han superado un trayecto de adversidades.

Para demostrar lo anterior, en la segunda entrevista se les planteó a las participantes la pregunta ¿Cómo recuerdas que fue tu infancia?. Las respuestas fueron las siguientes: “En realidad no conozco a mi papá, mi mamá se fue trabajar a Monterrey y luego a Reynosa y mi hermana y yo somos criadas de abuela...en realidad mi mamá se volvió a casar y es cuando nació mi hermana menor.” CaE2 031115.

Sobre la importancia de los padres en el desarrollo de la personalidad de los hijos abunda la bibliografía, sin embargo, considero que vale la pena traer a colación un posicionamiento del Dr. Jorge Prado, uno de los especialistas entrevistados quien dijo que: “La ausencia del padre dificulta la normalidad del desarrollo, pues aunque la primera y fundamental relación de la vida es la relación con la madre, la figura paterna es básica en la constitución del aparato psíquico, provocando con su falta, una considerable ansiedad. En el caso de la figura materna, el vínculo que se establece con el hijo, desde la gestación, no sólo

repercute en el tipo de convivencia familiar sino en la manera en cómo se llevarán a cabo las relaciones sociales del niño a lo largo de su vida. El concepto primario entre madre e hijo, no sólo determina la calidad de los vínculos sociales futuros, sino que afecta el buen desarrollo de relaciones emocionales, sociales y cognitivas”.

Esto indica el nivel de afectación emocional que tuvo el Ca y que es confirmado por el Dr. Prado en la entrevista que se realizó el día 25 de noviembre del 2015 a las 5 de la tarde. En un sentido similar con la misma referencia de análisis se obtuvo la siguiente respuesta “...no sé, era mi inseguridad porque yo tenía baja autoestima, tal vez vivir entre puros hombres o la dureza de mi papá por ejemplo” Cb E2 031115 o más clara y directa la respuesta “...hubo cosas que me marcaron, hubo maltrato, violencia intrafamiliar y creo que eso marcó mi forma de ser, porque soy muy tímida, aunque ya conociendo a las personas, soy diferente ya como que empiezo más a hablar con ellos pero si no, me cohíbo.” Cc E2 051115, en este sentido, se reafirma con“creo que sólo la falta de mi papá es lo que más me afectó, sobre todo cuando estaba en la primaria.” Cd E1 031115.

Como se puede apreciar, en los cuatro casos se presenta un patrón recurrente de afectación emocional relacionado con la figura paterna. De acuerdo con el Dr, Prado, “La ausencia de uno de los padres en la familia puede traer diversas consecuencias, como: disminución del rendimiento académico, afectación de la inteligencia emocional, refiriéndose a la escasa capacidad de enfrentar adversidades la salud en general y las sensaciones de inferioridad, agresividad, aislamiento, resentimiento y pueden repercutir en su salud mental generando trastornos emocionales y del comportamiento.”

Por otro lado, a pesar de las circunstancias descritas anteriormente, curiosamente es en el seno familiar donde se encuentra la inspiración modélica más arraigada para superar adversidades, como si fuera una especie de entrenamiento que les permite a las participantes ampliar el umbral al dolor y al sufrimiento que se traduce en capacidad para sortear las adversidades que se les presentan. Se percibe además, que en una situación deficiente y poco clara reciben apoyo moral y

económico de sus padres, lo que medianamente les permite subsistir en sus actividades escolares.

b) La vida cotidiana y la subjetividad como componentes de la arquitectura de pensamiento.

Otra referencia obligada en el origen de los modelos que las participantes siguen, es la vida misma, no solo por la referencia de tener lo que ellas denominan “mejores condiciones de vida” que de suyo tiene importancia, sino en esta idea de la vida fincada más allá del pragmatismo y el utilitarismo que permea nuestra sociedad actual, sino la vida desde el punto de vista teleológico.

El concepto de vida como muchos otros es polisémico, sin embargo, en aras de exponer una referencia para efecto de entendimiento de este punto, se puede decir que de acuerdo al diccionario de la lengua Española (Recuperado el día 11 de marzo del 2016 en <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>) proviene del latín vita, desde la biología se define como la capacidad de nacer, respirar, desarrollarse, procrear, evolucionar y morir.

De hecho el análisis de la referencia modélica como categoría, tiene buena parte de su fundamento en esta idea de la vida, de cómo tácitamente la perciben y cómo quieren vivirla, cómo está presente la idea de trascender a una realidad adversa y no deseable para su futuro. El principio émico en esta configuración juega un papel importante, porque es desde esa perspectiva de donde surgen las ideas y alinean en el centro su idea de “una mejor calidad de vida”, lo que significa que aunque encierra una fuerte asociación con la idea de consumo, pero también tiene un sentido teleológico.

La teleología, según el diccionario de la lengua española (Recuperado el día 11 de marzo del 2016 <http://dle.rae.es/?id=ZNAExaf>) es la Doctrina de las causas finales. En una definición más amplia, Sánchez (sin fecha recuperado el día 11 de marzo del 2016, en <http://www.mercaba.org/DicPC/T/teleologia.htm>), nos dice que “El término teleología proviene de los dos términos griegos Télós (fin, meta,

propósito) y logos (razón, explicación). Así pues, teleología puede ser traducido como razón de algo en función de su fin, o la explicación que se sirve de propósitos o fines”.

En el caso que nos ocupa, lo anterior le da sentido a las aspiraciones no aleatorias que las participantes tienen, englobadas en la perspectiva de la meta a lograr como proceso inmanente que aparece siempre que se revisa el rumbo a seguir. Desde luego que dicho proceso no es fortuito ni improvisado, sino que se va configurando en un bucle, cuya lógica incremental las va acercando cada vez más a su estado deseable.

La búsqueda de esta perspectiva de la vida, se convierte en sí misma en la razón de ser de estas personas en su rol de estudiantes y tienen en su haber los imaginarios posibles, de los que se habló en otros apartados del presente análisis y que parten de modelos representacionales de lo que quieren y lo que no quieren en sus vidas futuras, a partir de sus propias experiencias y las vividas en el entorno sociocultural donde se desenvuelven. En este sentido, cuando las participantes exponen sus ideas sobre sus expectativas profesionales y de vida, establecen a su vez un marco de referencia que fortalece una tendencia ecológica, cuya instrumentación práctica les permite sortear de mejor forma, las adversidades que inexorablemente se les presentan en el trayecto.

Lo anterior se demuestra como ejemplo, lo dicho esta respuesta...“pues tengo una meta fija y digo no me voy a dejar vencer por los problemas, por ejemplo ahorita que estoy trabajando a veces siento que no puedo porque me siento muy cansada y pienso, por qué no mejor una sola cosa pero pues si quiero estudiar tengo que trabajar y una cosa me lleva a la otra, pero tengo que salir adelante”, Cc E2 0511153. Cabe aclarar que conjuntamente con el caso “d”, el caso “c” cursaba el VI semestre de la Licenciatura y en su dicho, queda claro que hay una convicción de futuro, que parece inquebrantable y con muchas posibilidades de logro.

Esto tiene también una explicación filosófica, desde la perspectiva de Sánchez (Sin presentación de fecha y recuperado en

www.mercaba.org/DicPC/T/teleología.htm), de las causas que según Aristóteles, se necesitaban para explicar exhaustivamente un fenómeno, hay dos que son las más importantes en relación a la cuestión a saber: la causa eficiente y la final. La causa eficiente la constituye el agente (o agentes) que en su acción (interacción) determinaron el suceso actual a explicar, y corresponde a lo que usualmente hoy entendemos como *causa* en sentido estricto. La causa final, por su parte, la constituye el fin (o meta) al que el suceso se halla destinado.

En el presente análisis, esto significa que la búsqueda de la meta de acuerdo con la nota del caso “c” (Cc E2 0511153), está expresada en términos positivos y comunica de manera categórica lo que desea, asimismo que el proceso que fue iniciado por ella hace por lo menos dos años atrás y que denota un control de las circunstancias subyacentes a la búsqueda de su estado deseable.

En resumen, en el análisis presentado hasta aquí en esta categoría, se destaca el nivel de influencia del ámbito sociocultural en la configuración del mundo deseable de las participantes. En este sentido, el abordaje de la educación a partir de su familia y los elementos socioculturales que las rodean, generan impulsos que direccionan sus expectativas tanto personales como profesionales y tienen elementos explicativos profundos. Parafraseando a Vygotsky (1979, citado en Martínez 1999), se puede decir, que la conciencia social es primigenia en el tiempo mientras que la conciencia individual es secundaria y derivada de la anterior. Por tal razón, cuando hablo de las expectativas de logro de los estudiantes y los procesos de pensamiento imbricados en este aspecto, no ignoro que los patrones socioculturales del contexto, permean de manera importante las acciones individuales.

Esto tiene sentido en tanto que como dice Marina (2012, p.15), “la capacidad de controlar la propia conducta, de regular las emociones, de actuar mediante normas, emergió de la interacción social. El ser humano obedece órdenes y después aprende a darse órdenes a sí mismo”. Es decir, que se pasa del diálogo con los demás al diálogo personal y en general los sistemas de autocontrol tienen un origen social.

De acuerdo con lo anterior, si se considera que aprendemos a través de la interiorización de símbolos, como elementos de la cultura y que son estos patrones culturales los que determinan nuestras relaciones con los demás. Continuando en la paráfrasis de Vygotsky, el significado de los signos es fruto de un proceso histórico social. No se encuentran ni en el objeto ni en el individuo, son el resultado de un proceso de negociación, es decir, de un proceso en el que el significado se negocia entre sus participantes.

El individuo llega a apropiarse de ellos mediante un proceso de interiorización que consiste en la reconstrucción interna de una operación externa, lo que para el autor es la ley de la doble formación; o lo que para Gardner (1983), representa dos tipos de inteligencia personal: la interpersonal, que permite comprender a los demás, y la intrapersonal, que permite configurar una imagen fiel y verdadera de uno mismo. En tal caso dicha negociación tiene que ver con la intersubjetividad y la inserción del sujeto en el sistema normativo del núcleo social al que se pertenece.

El hombre deja su naturaleza para convertirse en hombre social, cuyo comportamiento debe responder a normas de orden jurídico, moral y a los convencionalismos sociales, que regulan la conducta humana en las interacciones sociales. Vygotsky (1979, citado en Martínez 1999, p.94), dijo que: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.

El lenguaje reflejado por las participantes y como sistema de signos, en este caso, posibilita el desarrollo y la complejidad de tales procesos. El aterrizaje de todo esto: signo, lenguaje, procesos psicológicos superiores, etc. desembocan en la educación del individuo. En este sentido, todo conocimiento es propio de cada individuo, es mi experiencia la que lo constituye, pero más tarde se convierte en la experiencia lo que según se entiende es el construccionismo social, desde la perspectiva del autor.

Es a partir de la subjetividad como se entiende que las participantes van decantando su mente en una arquitectura y una estructura de pensamiento, que les va permitiendo el entretejido de sus historias de vida. En este sentido, vale la pena traer a colación una breve paráfrasis de los planteamientos de Leonor Arfuch (2007), quien dice que es en y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto y su subjetividad entra en juego por medio de la capacidad de expresión para plantearse como tal, es decir, como sujeto que emerge.

En este sentido, la subjetividad representa un escenario, que permite ver con qué estrategias las participantes se construyen y encuentran su identidad como sujetos autónomos y autosuficientes. Para Mélich (2000, p.88), “La autonomía se fundamenta en la heteronomía y sólo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste”. Pero para que la heteronomía se convierta en el punto de apoyo de la acción educativa es necesaria una nueva concepción de la subjetividad y ésta se encuentra.

Se entiende pues, que las representaciones sociales son un fenómeno complejo, en el que la escuela juega un papel preponderante, como agente de aculturación y transformador de la realidad, que evite un tipo de pensamiento pasivo y reproductivo. Probablemente la escuela sea uno de los mediadores más importantes en este proceso dialéctico. En este sentido, en el desarrollo del pensamiento, el sujeto juega un papel activo integrándose a la dinámica de la vida social, donde debe convertirse en un ente crítico, creativo y agente de su propio desenvolvimiento, y que permita que a nivel social se transite de lo instituido a lo instituyente.

Como complemento de este resumen, se presenta la tabla no. 3 en la que de manera empírica están implícitos los posicionamientos resultantes del análisis comprensivo en esta categoría. Así pues, presentamos una revisión comparativa de los casos estudiados y en relación con cada uno de los patrones emergentes. De esta forma por ejemplo, se pueden observar en los extractos de entrevista expuestos, que la referencia modélica, de manera homogénea tiene su origen en el

contexto sociocultural, particularmente en la familia y que no inicia de experiencia agradables, por el contrario, parte de situaciones adversas que obligaron a las estudiantes, a luchar de manera frontal con un serie de limitaciones, para poder desempeñarse exitosamente en su rol.

No obstante lo anterior, de manera diferenciada se conformó un perfil ético-moral, alineado a la responsabilidad y al cumplimiento que les permitió sobresalir exitosamente en sus compromisos escolares. Asimismo se perciben aspiraciones de alta valía, con fundamento en valores supremos como: mejorar sus condiciones de vida y seguir superándose profesionalmente y en general se perciben relaciones valorales, que si bien es cierto son diferenciadas, presentan patrones similares en muchos aspectos.

Tabla 6

Casos	Impulsos	Aspiraciones	Formación ético-moral	Origen del modelo
Ca	"Cuando veo el sufrimiento de mi familia o de la demás gente de mi rancho... () pero eso mismo me ha impulsado a encontrar otras soluciones..."	"Apenas entrando el año que entra quiero empezar a buscar opciones de maestría, por lo pronto. Quiero realizarme profesionalmente y tener una mejor calidad de vida".	"Mis abuelos son mi referencia de motivación por los valores que me dieron porque eran pobres pero había muchos valores."	"...bueno, fue feliz pero muy marcada por las ausencias de mi mamá de las veces que venía y yo me quedaba llorando, porque se tardaba mucho en venir y eso me hacía mucho sufrir..."
Cb	"Me motiva mucho ver y saber que en mi familia yo soy la única que estudia, mis hermanos ya están casados y verlos cómo viven me motiva también porque yo no quiero eso para mi familia, además la situación que siempre hemos vivido en mi casa, desde chica yo siempre pensé que no era que quería para mi familia, porque batallábamos mucho"	"... tener una mejor calidad de vida para mí y mi familia y tener una estabilidad económica".	"...a verdad, yo no tenía pensado casarme, pero conocí la iglesia de los mormones a los 21 años y mi forma de pensar cambió mucho, ellos promueven la idea siempre de que hay que formar una familia... creo que mi esposo es muy importante, porque siento la confianza de platicarle cosas y su apoyo moral es muy importante..."	"Bueno, depende de con quién, por ejemplo con mi papá tengo muchas dificultades en ese aspecto, no es fácil para mí llegar y darle un abrazo y decirle que lo quiero y así ha sido desde siempre".
Cc	"Pero básicamente lo que me motiva es terminar mi carrera...es como un resorte, una motivación que siento para salir adelante."	"...terminar mi carrera, estudiar una maestría y conocer otros lugares y quiero que quiero hacer muchas cosas que dependen de mi estudio"	"...se puede decir que sí, bueno mi abuelita ya falleció..."	"...hubo cosas que me marcaron, hubo maltrato, violencia intrafamiliar y creo que eso marcó mi forma de ser, porque soy muy tímida..."
Cd	"...pero sí digo, o sea mi sobrino está grave pero eso está aparte, pero yo vengo a la escuela a estudiar y poner atención y pues los problemas están aparte, de repente si estás así...eso me motiva".	"...terminando quiero hacer una maestría, agarrar un curso de inglés y hacer un doctorado."	"... me una persona responsable, independiente, más que nada fuerte porque cada cosa que sucede en mi casa."	"...en el rancho uno convive con muchas personas sin ningún problema porque todos nos conocemos, creo que sólo la falta de mi papá es lo que más me afectó, sobre todo cuando estaba en la primaria".

Como se puede apreciar, los componentes de la tabla corresponden básicamente a los elementos que integran la primera categoría, en relación con los casos estudiados y se expone con la intención de ampliar el análisis comprensivo sobre este particular. En este sentido se puede decir, que los impulsos que motivan a las estudiantes en los procesos de escolarización son diversos, sin embargo, mantienen rasgos de identidad que están relacionados con la intención de movilizar sus *status* de precarización familiar, hacia otros de mejores condiciones.

Así por ejemplo, se puede ver que mientras en el caso “c” hay una motivación más de carácter intrínseco para terminar su carrera, en los casos “a”, “b” y “d”, prevalece una mayor claridad asociativa con el núcleo familiar, como referencia motivacional del impulso que las empuja hacia el logro de la profesionalización. Los esfuerzos están dirigidos de manera consciente e intencional sobre lo que no quieren para sus vidas futuras, razón por la que se sobreentiende que ellas saben que el tener una formación académica puede ayudarles a lograr esos desplazamientos, que las alejen de sus sistemas de vida familiares actuales.

De acuerdo con lo anterior, las aspiraciones son elevadas y permeadas por un espíritu de progreso que las induce a buscar lo que ellas llamaron “mejores condiciones de vida”, así tenemos por ejemplo como valor agregado, que en el caso “b” se aprecia también la intención de tener “una estabilidad económica”. Estas aspiraciones de mediano plazo, están mediadas por factores circunstanciales tempranos relacionados con su matrimonio y su hijo. Por otro lado, los casos “a”, “c” y “d” son más visionarias en sus expectativas académico-profesionales, llegando a pensar en ampliar sus horizontes con estudios posgrado.

Cabe destacar que el caso “c” es más específica en este sentido y hace una relación más directa de su formación con otros beneficios que puede obtener, como es la posibilidad de viajar y conocer otros lugares, basándose en la rentabilidad que le puede ofrecer la obtención de un título profesional y partiendo del principio de que quienes tienen mayores niveles educativos tienen mayor bienestar y mejores ingresos. En lo general, se infiere que las participantes en el estudio hacen una

relación bajo la premisa de que a mayor preparación profesional, mejores condiciones de vida, lo que nos parece que si bien, no tiene todo de verdad la remuneración de un hipotético empleo les ofrece posibilidades despegue si se consideran sus entornos de vida actual.

Por otro lado, se puede decir que las referencias modélicas favorecen una formación ético-moral, que contribuye de manera muy importante en el logro de las metas de mediano y de largo plazo que las estudiantes se proponen. Aparece como componente elemental de la autorregulación emocional y la configuración axiológica que se deriva de este fenómeno, permite que las estudiantes mantengan la dirección a partir especialmente de la responsabilidad como baluarte personal que las empuja de manera transversal a hacer bien las cosas.

De acuerdo con lo anterior, se identifica una línea moralizada de identidad en los cuatro casos, que tienen que ver con la imagen de personas que tuvieron y tienen una influencia importante en sus vidas. Así por ejemplo, se destacan los casos “a” y “c” con una mayor similitud, relacionada con la presencia de abuelos, algunos de los cuáles que aunque ya fallecieron, dejaron esa suerte de legado en ellas y cuyo recuerdo, remite necesariamente al valor de la responsabilidad, lo que de entrada las hace buenas personas y por ende buenas estudiantes.

En los cuatro casos se identificó como origen de la referencia modélica el entorno sociocultural en el que se desenvuelven particularmente la familia, de tal forma que de allí, obtuvieron la capacidad de captar actitudes y comportamiento de personas con las que conviven y discriminar, lo que quieren y no quieren para sus vidas futuras.

4.5.2 Los procesos de autogestión emocional

Esta es la segunda categoría que se desprende del análisis de los datos y para efectos del presente trabajo, se entienden los procesos de autogestión como el proceso muy personal con el que las participantes se allegan sus propios recursos

de afrontamiento emocional, en su vida cotidiana pero particularmente en su rol de estudiantes. Esta idea parte del significado que la da el Diccionario de la Lengua Española (Recuperado el 10 de marzo del 2016 en <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>) al prefijo auto, que “significa propio o por uno mismo”. Los procesos de autogestión emocional provienen del inventario propio de las personas y tienen como antecedente el proceso evolutivo, imbricado al desarrollo fisiológico de la personalidad. Por esta razón, en el desarrollo del tema se van desagregando estos elementos para facilitar su entendimiento, a partir de los argumentos explicativos que los sustentan.

Esta categoría se explica teniendo como referencia las habilidades de la inteligencia emocional, que se identificaron en la el procesamiento de la información obtenida y recata además, uno de los postulados más importantes presentados en el marco teórico. Se trata de Goleman (2013), cuya tesis se centra en la inteligencia emocional, que tiene como características: el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo.

Otros como Salovey y Mayer, han organizado las inteligencias personales en cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar estas últimas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. En este sentido, si bien una parte de estas habilidades pueden venir configuradas en nuestro equipaje genético, y otras tantas se moldean durante los primeros años de vida, la evidencia respaldada por abundantes investigaciones (Gardner 1983, Salovey y Mayer 1990, Salovey y Sluyter 1997, Boyatzis y Mckee 2002 etc.), demuestra que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, si para ello se utilizan los métodos adecuados.

En congruencia con lo anterior y previa aclaración de que no se siguió a pie puntillas las propuestas hechas por los autores antes mencionados, sino la lógica de mi propio proceso de análisis y sistematización de los datos, se exponen los patrones emergentes que a nuestro juicio son relevantes para analizar esta categoría y cuyas áreas limítrofes, a menudo no son fáciles de identificar, puesto

que están planteados en una lógica interactiva como si fueran matrioskas, de la manera siguiente:

4.5.2.1 La automotivación como proceso intrapersonal.

Numerosos son las conceptualizaciones sobre que existe respecto al tema, sin embargo se toma la de Roca (2006, p.10), referente a que:

la automotivación es la motivación que uno consigue a partir del conocimiento y de sus causas. Es decir, hablamos de automotivación cuando uno mismo planea regular la fuerza que le empuja a actuar, a partir del conocimiento que tiene sobre sí mismo. En este sentido, se trata de una actividad consiente, de un sujeto reflexivo, que procura ser el agente de su conducta.

Se puede decir, que esta motivación parte de la realidad cotidiana y está fuertemente asociada a la psiqué de la persona (al yo) y cuyos lenguajes son adaptativos y que de acuerdo con Weisinger (2009), giran en torno a cinco componentes esenciales: a) La necesidad, que en este caso está representada por la búsqueda de un estilo de vida diferente (estado deseable) al que las participantes tienen en la actualidad y que se convierte en algo que resulta indispensable en su forma de vida futura. b) El motivo, que se convierte en la fuerza que mueve o es capaz de mover las intenciones hacia el logro o satisfacción de la necesidad; c) El estímulo, que es lo que influye efectivamente sobre los órganos sensitivos de la persona, incluyendo fenómenos físicos internos y externos del cuerpo, que están direccionados a la satisfacción de la necesidad.

Es lo que las hace que se muevan en la dirección correcta en relación a la necesidad; d) La acción, representada en esta caso por las actuaciones voluntarias de palabra y obra, iniciadas y controladas por ellas para el logro del fin, esto se traduce entre otras cosas, en el cumplimiento de tareas y responsabilidades enmarcadas en su rol de estudiantes, así como la gestión de formas de allegarse los recursos necesarios para el cumplimiento de la expectativa y; e) El resultado, que se

refiere al producto esperado una vez terminado el proceso, es decir tener un empleo remunerado que permita el logro de satisfactores para ellas y sus familias.

Se considera que los planteamiento de Weisinger (2009), quedan demostrados en esta respuesta a la pregunta ¿Cómo le haces emocionalmente para salir adelante?.. “pues yo sola me motivaba a salir adelante y manejar ese estrés...me di cuenta que nada me va a caer del cielo, en realidad no he recibido más apoyo de nadie. Incluso fui la primera que metí una solicitud de beca a la excelencia y lo logré también”, Ca E1 241015. Aquí se percibe que la entrevistada está poniendo en sintonía las circunstancias que están a su alcance, para dirigir el camino hacia el logro de sus propósitos y que al no tener muchos recursos externos de motivación, apela a los propios (motivación intrínseca) para fortalecerse, demostrando autoconocimiento y manejo de adversidades como su estrés.

Algo similar sucede con el Cb, cuya respuesta a la misma pregunta fue... (Riéndose) “pues yo siempre tuve deseos de sobresalir y ser de los mejores y pues como que me acostumbré a estar viviendo siempre con muchas dificultades, de unas y de otras especialmente en lo económico lo que ha hecho salir adelante y no detenerme”. Cb E2 031115; cabe destacar que de acuerdo con el registro, su respuesta fue en un tono festivo, riéndose de sus propias circunstancias y como si fueran condiciones que lejos de convertirse en obstáculos a la distancia del tiempo, las reconoce como oportunidades de crecimiento que ha tenido.

En este sentido, la automotivación que se infiere en el Cb, implica estos estados internos que dirigen su organismo hacia fines que ella misma ha determinado y que se fletan en la voluntad y el interés, como impulsos que la mueven a realizar lo necesario y persistir en ello para su culminación. Aquí vale la pena traer a colación los preceptos de Pink (2010), quien opina que existen tres factores intrínsecos importantes de la motivación, que me parece que claramente están implícitos en las notas anteriores.

- ✓ Autonomía: el impulso que dirige nuestras vidas, libertad para tener control sobre lo que hacemos.

- ✓ Maestría: el deseo de ser mejor en algo que realmente importa.
- ✓ Propósito: la intención de hacer lo que hacemos por servicio a algo más grande que nosotros mismos.

Lo anterior queda corroborado en la respuesta del Cc E2 051115 en su respuesta a la misma pregunta, cuando dice "...pero básicamente lo que me motiva es terminar mi carrera, estudiar una maestría y conocer otros lugares y quiero hacer muchas cosas que dependen de mi estudio y es lo que me mantiene. Es como un resorte, una motivación que siento para salir adelante." En este caso la motivación se cruza claramente con las expectativas tanto de vida como profesionales.

También es importante destacar que aunque la cartografía conceptual con respecto a la automotivación alude principalmente a la motivación, en este caso considero enfatizar el carácter muy personal que se infiere en las respuestas de las participantes en cuanto al logro de la motivación, lo que en todo caso, podría referirse a la motivación intrínseca, razón por la cual consideré nombrar de esta forma a esta subcategoría. Implica para las participantes, mantener una actitud positiva, optimista ante las adversidades y que vean siempre el lado bueno de la vida.

4.5.2.2 El autocontrol, como el proceso de gobernarse a sí mismo.

El autocontrol es la habilidad de dominar las propias emociones, comportamientos y deseos. De acuerdo con lo consultado el día 9 de marzo del 2016 en <https://es.wikipedia.org>. Auto en castellano proviene de adjetivo griego autos que significa 'sí mismo' Control en castellano proviene del francés contrôlé que significa 'dominio', 'control' y 'obediencia'. De acuerdo a lo anterior se puede considerar para este caso, como la intención por gobernarse a sí mismo, para controlar sus impulsos y se puede decir también, que la persona que está automotivada requiere menos control, pierde menos tiempo y puede ser más productiva. En el estudio del

comportamiento humano aparece con frecuencia el hecho de que algunos individuos poseen un mayor control sobre su propio comportamiento.

De acuerdo con lo anterior, el inventario de recursos psicológicos que se perciben en los sujetos de investigación, el del autocontrol es uno de los más importantes porque les permiten mantener el equilibrio y tener la capacidad de transitar de cualquier estado emocional, a un estado basal (eutimia). En el sentido común se diría que se “saben controlar”, lo que significa que ante la ausencia del autocontrol, muy probablemente no estarían en el semestre de la licenciatura que ahora desarrollan, sino que hubieran desertado o en el mejor de los casos hubieran reprobado.

Se considera que el razonamiento anterior se comprueba con esta nota del Cd E1 031115 como respuesta a la pregunta ¿Cuando hay alguna adversidad de las que hemos estado hablando, cómo sale adelante? “Dejando a un lado las tristezas y eso... y pues ponerse las pilas para poner atención.....porque es como dicen, la escuela es la escuela y los problemas están a parte...y de repente si estás asíen clase y sí sientes esa emoción de que....por decir....ahorita un problema que ahorita tengo es que mi sobrinito está muy malo y ha estado grave....pero sí digo, o sea mi sobrino está grave pero eso está aparte, pero yo vengo a la escuela a estudiar y poner atención y pues los problemas están aparte, de repente sí estás así....en clase y sí sientes esa emoción y de repente me preguntan mis amigas y sí me suelto llorando. Me pongo triste pero digo, más adelante va estar bien primeramente Dios y no nos queda más que esperar.”

Esta nota resulta muy rica en análisis porque como respuesta se da en un ámbito de sensibilidad extrema en la que el sobrino es el centro de preocupación, que de suyo representa para la entrevistada un problema grave porque lo vive de manera muy cercana, considerando que es hijo de una hermana menor que ella y que vive en la familia. Sin embargo, a pesar de que la situación es adversa, la participante decreta valientemente que esto no tiene por qué impedir su vida escolar y de manera metafórica expresa la idea de “ponerse las pilas para poner atención”.

Al apelar al metamodelo, la entrevistada dijo que su expresión es análoga a un aparato electrónico cuando se le ponen baterías nuevas, es decir, que sabe que con el uso constante, al artefacto en cuestión se le termina su fuente de energía, por lo que es necesario reemplazársela para que siga funcionando de manera óptima. Esta analogía tiene que ver con la forma en la que ella gestiona sus habilidades de autocontrol emocional, para desplazar o por lo menos neutralizar una emoción o un pensamiento negativo y convertirlo en uno positivo que le permita cumplir de la mejor forma posible con sus obligaciones estudiantiles.

Por otro lado, un dato relevante sobre este punto lo encontramos en la respuesta que dio el caso “a”, en el relato correspondiente a la nota Ca E1 241015 a la misma pregunta que se le formuló al caso “d” y que dice “...y de repente sentía que ya no podía hacer nada con esa situación porque era muy difícil, habían sido muchas adversidades pero siempre supe que sí podía..... Pues no se... (Ríe), respiro profundo y trato de calmarme, de decir ya, en su momento ya viviste.” En este caso, el autocontrol es más fisiológico porque al respirar profundamente logra el relajamiento que le permite o inhibir de una forma correcta la emoción negativa, se trata también de una estrategia metaemocional ecológica, que se enmarca también dentro de las habilidades emocionales propuestas por Goleman.

En este sentido y como complemento teórico de lo anterior, se puede decir que desde la década de los setentas, Skinner (1970, p. 3), citado en la Revista Latinoamericana de Psicología (Recuperado el día 11 de marzo del 2016 en <http://www.redalyc.org/>.pdf), hablaba del del auto control como un comportamiento que está sujeto a los mismos principios y leyes del comportamiento, en general. Decía que: “cuando un hombre se autocontrola, decide realizar una acción determinada, piensa en la solución de un problema o se esfuerza por aumentar el conocimiento de sí mismo, está emitiendo conducta”. En este sentido, Bandura (citado en la misma revista) señalaba cuatro situaciones del autocontrol que son las siguientes:

- Situaciones en las cuales una recompensa social es demorada o retenida, y el grado de autocontrol es determinado por las capacidades de tolerancia del individuo;
- Situaciones en las cuales el objeto deseado es inaccesible o no es rápidamente obtenible, y el grado de autocontrol puede ser mantenido devaluando la meta;
- situaciones en las cuales la tentación está incluida en el comportamiento, y el autocontrol se manifiesta en la resistencia a tal tentación; y,
- Situaciones en las que la persona establece estándares explícitos para su propia ejecución y hace el auto-refuerzo contingente con el logro de cada ejecución.

De acuerdo a lo anterior, estamos hablando de teorías del comportamiento humano que se centran en los procesos de regulación de la propia conducta, que implican la manipulación de aspectos situacionales para lograr una meta de largo plazo como la obtención de un título Universitario. En este sentido, la dinámica que atraviesa el logro de este fin, incorpora un bucle de retroalimentación, basado en el ajuste permanente de la dirección hacia el logro de la meta; es decir, que cada semestre plantea para las participantes, circunstancias y adversidades diferentes, que exigen una revisión constante del inventario de necesidades para llegar a la meta y que en este sentido, provocan un recomienzo constante con un intervalo temporal de por lo menos seis meses.

Esto tiene que ver también con lo que plantea de Kanfer (1970, citado en Sanz, J. y Vázquez, C. 1995), cuyo modelo está compuesto de tres fases que son las siguientes: auto-observación, autoevaluación y autorreforzamiento, que parece están presentes en los relatos de las participantes que se destacan como importantes para el presente análisis. Se debe aclarar que desde luego, no es la intención de hacer un estudio cartográfico del concepto de autocontrol para sustentar la lógica triangular del análisis; sin embargo, en la revisión de la literatura sobre el particular (que es muy amplia), siguen apareciendo las conceptualizaciones citadas con anterioridad, porque si bien están permeados por un enfoque

conductista, rescatan el concepto motivo de análisis de una manera difícil de debatir por muchos otros teóricos.

4.5.2.3 Hablando consigo mismo. Los diálogos internos.

Estos diálogos se refieren a ensayos mentales, representativos de nosotros mismos a través de nuestros propios sentidos, provocan que reflexionemos internamente acerca de las cosas que experimentamos. Para el mejor entendimiento se separan los componentes lingüísticos de la morfosintaxis de esta subcategoría y en principio, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (recuperado el día 5 de abril del 2016 en <http://dle.rae.es>), de acuerdo con esta misma fuente, el diálogo se refiere en su concepción más práctica a “plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos” y lo interno referente a lo “interior”.

En este sentido, O' Connor (2012, p.60), dijo que “empleamos los mismos caminos neurológicos para representar una experiencia en nuestro interior que para experimentarla directamente y utilizamos nuestros sentidos interiormente para representarnos la experiencia a nosotros mismos”. Esto sugiere la presencia de dos entidades comunicativas en este proceso; en este caso, esas dos entidades están presentes en el mismo sujeto, lo que culturalmente se conoceríamos como que “hablamos con nosotros mismos”.

Por su parte Goleman (2013, p. 68), dijo en este sentido, que se trata de es “la conciencia de uno mismo, en el sentido de una atención progresiva a los propios estados internos. En esta conciencia autorreflexiva la mente observa e investiga la experiencia misma, incluidas las emociones”. Como se puede apreciar, esta concepción del autor remite a lo que ya he venido exponiendo en apartados anteriores con respecto al prefijo auto que significa “sí mismo” y para efectos de análisis en este aspecto, se expone la nota del caso “a” (Ca E1 241015), cuando se le pregunta ¿a qué se refiere cuando dice que se motiva sola? ... “bueno pues hablo

conmigo, es un diálogo interno en el que realizo como retrospectiva y veo lo que hay en mi familia y veo por ejemplo que mi mamá biológica ha sufrido mucho y yo no quiero eso, ella no terminó una carrera y yo aspiro a muchas cosas, por ejemplo tener una mejor vida para mi hermana y mi abuela y para llegar a eso, pues pienso en que no puedo quedarme en eso (...) como le dije siempre recurro al diálogo interno, eso me ayuda mucho y antes escribía lo que pensaba y me daba una idea de escribir, hacía notas en el celular y luego las leía después y yo misma veía la fecha y decía....no pues es que sí me sentía muy mal cuando escribí eso y a veces me sorprendía de que escribía.”

Este fragmento de respuesta responde cara a cara con lo dicho por el Dr. Berumen Jaick en la entrevista realizada el día 24 de febrero del 2016, en cuanto que “todo ser humano se comunica consigo mismo a través del diálogo interior puesto que la persona tiene la capacidad de pensar y reflexionar. Este diálogo interior puede ser positivo o negativo, incluso puede darse una lucha interior entre dos intenciones opuestas, por ejemplo, cuando una persona no tiene claro qué decisión tomar en un asunto determinado.”

En este sentido, la nota de la participante confirma la importancia de los diálogos internos positivos, que no solo le permiten reflexionar sobre sus condiciones actuales, sino que retrotrae registros mentales de imágenes de su familia que como recuerdos negativos, se convierten en referencias de lo que no quiere para su vida. Esta postura autorregulatoria de sus emociones y de sus pensamientos, se entrecruza con sus referencias modélicas que la motivan a salir adelante y que le proporcionan los insumos psicológicos necesarios para la autoevaluación, deliberación y el reforzamiento de la convicción para lograr su objetivo.

La última parte de la respuesta “antes escribía lo que pensaba y me daba una idea de escribir, hacía notas en el celular y luego las leía después y yo misma veía la fecha y decía....no pues es que sí me sentía muy mal cuando escribí eso y a veces me sorprendía de que escribía” , devela también que ella siente que hizo lo correcto al escribir lo que sentía en aquel momento, en una especie de “chequeo ecológico”.

“A primera vista podría parecer que nuestros sentimientos son evidentes, pero una reflexión más cuidadosa nos recuerda épocas en las que hemos sido demasiado inconscientes de lo que sentíamos realmente con respecto a algo, o despertábamos tarde a esos sentimientos”, nos dice Goleman (2013, p. 67) al respecto.

Otra nota que nos permite ampliar el análisis en este sentido, es el caso “d” (Cd E1 031115), como respuesta a la pregunta ¿y cómo es su diálogo interno? “Mmmmm, pues más que nada, o sea pensando cómo salir adelante....Pues simplemente reflexiono buscando estrategias, estrategias para salir adelante y poder solucionar la situación que se me presente.” En su respuesta la participante se mostró indecisa y con un lenguaje vacilante y repetitivo en su narrativa, sin embargo, el contenido central de la nota es que habla de su diálogo interno en términos de pensar y reflexionar. Como respuesta semántica se puede decir, que la reflexión y el pensamiento también nos remiten a uno mismo, a nuestros estados internos.

Para Mayer (Citado en Goleman 2013, pp. 68-69), “Los pensamientos típicos que indican una conciencia emocional de uno mismo, son entre otros: No debería sentirme así, estoy pensando cosas para alegrarme y en el caso una conciencia más restringida el fugaz pensamiento es: no pienses en eso, en respuesta a algo más perturbador”. En este caso, se habla de un diálogo interior positivo que aporta energía y vitalidad a las participantes y que les permite una gestión ecológica de recursos de afrontamiento a la rutina cotidiana. Este diálogo interior, de acuerdo con lo dicho por el Dr. Berumen, es muy necesario y muy constructivo, de hecho, es saludable que una persona encuentre tiempo y espacio en su día a día para estar a solas y desconectar de todo lo demás.

4.5.2.4 Los procesos de autorregulación.

Para el análisis de esta subcategoría, retomo el concepto expuesto en el marco teórico por Gross (2003, p.99), que define de manera genérica la autorregulación de las emociones como “los procesos mediante los cuales los individuos influyen sobre

cuáles emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan” y, de acuerdo a la dinámica analítica que se ha planteado, ésta representa un bucle recursivo en relación a las tres subcategorías anteriores, en tanto que permea de manera inexorable sus campos semánticos.

Representa además un eje vertebrador importante de la categoría general, relacionada con los procesos de autogestión emocional y de manera vertical establece un preámbulo de aterrizaje de estos procesos. En este sentido, la autorregulación emocional amalgama la automotivación, el autocontrol y los diálogos internos, como elementos centrales emergentes del proceso analítico y que además se configura como un elemento importante de la inteligencia emocional propuesta por Goleman.

Este principio cuasi axiomático, permite abundar en la teorización del tema motivo de este estudio, porque de acuerdo a los datos empíricos se deduce que en las participantes hay procesos de ida y vuelta sobre estos elementos que fortalecen su autonomía y que enriquecen el presente análisis. Es pertinente aclarar que se retoman los elementos del marco teórico, a fin de darle sistematicidad al proceso de análisis y del estudio en general. Así por ejemplo, retomo también a Bonano (2001), que expone un modelo de autorregulación emocional que se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional, por tanto, se entiende que el modelo implica un sistema de control que supervisa que la experiencia emocional se ajuste a las metas de referencia.

Los preceptos de Bonano se identifican en el fragmento de la nota Ca E2 031115, en cuanto dice “Cuando no me siento bien, trato de pensar en otras cosas para poder estar en las clases.” Esto nos indica la existencia de una regulación centrada en el control, a través de la despersonalización que provoque una emoción positiva para desplazar un momento desagradable y que le permita cumplir con el rol de estudiante en ese momento. En este caso, ella utiliza el poder de su pensamiento para desligar un evento desagradable y “desconectar” o neutralizar la situación que en ese momento perturba su mente, para poder cumplir.

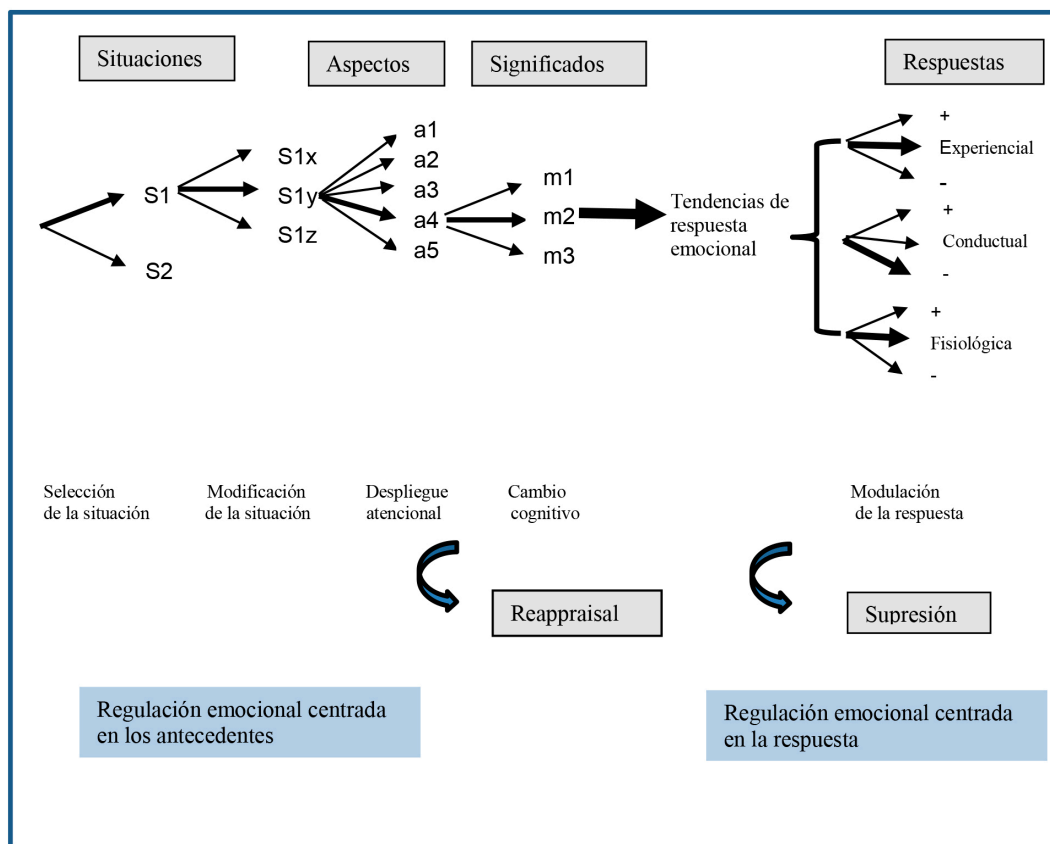
Otra referencia en este sentido la encontramos en el caso “b” (Cb E2 031115), cuando nos dice “ha habido momentos de muchas pruebas y de dificultades, pero los problemas no me deprimen sino que me obligan siempre a buscar soluciones y en lugar de deprimirme, hacer algo ante las cosas difíciles, a veces cuando alguien me juzga mal, si me pone triste porque creo que no me conocen ni saben las cosas por las que estoy pasando”.

Esta percepción es confirmada por su mejor amiga en la nota ACb 041115AC2, como respuesta a la pregunta ¿Cómo describes emocionalmente a tu amiga? “Pues.....mmm es una persona que no se frustra por los problemas, que siempre sabe lo que tiene que hacer y lo hace. Tiene problemas pero no se estresa... Creo que su manera de ver la vida, ella es muy positiva, siempre dice que sí se puede y no es nada, nada, negativa, nunca se anda quejando de que hay mucho trabajo o algo así.”

En este caso el tipo de autorregulación es anticipatorio y de exploración de la homeóstasis emocional, en tanto que la participante recurre a sus experiencias previas de afrontamiento a las dificultades, mismas que se encuentran en su inventario de estrategias metacognitivas que utiliza como estudiante. Esta es una forma asertiva de sortear las adversidades que le permite visualizar las formas exitosas, en las que ha resuelto situaciones anteriores y, en la que se subordina la toma de decisiones a su propia idea de las cosas, como producto de este proceso reflexivo que genera un impulso que la moviliza a la acción. Cabe destacar que La tristeza como tal no es necesariamente un estado negativo, por el contrario, puede desempeñar las funciones necesarias para una recomposición emocional, como lo manifiesta el extracto de la conversación del Cb.

Los componentes analíticos de esta subcategoría se complementan de manera significativa con el siguiente cuadro.

Cuadro 2



Modelo de Gross de Autorregulación Emocional (2003).

Los cinco elementos de este modelo son:

1. **Selección de la situación:** Se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones. Esto se produce ante cualquier selección que hacemos en la que está presente un impacto emocional. En el esquema vemos que se selecciona S1 en vez de S2 (se marca en negrita).
2. **Modificación de la situación:** Una vez seleccionada, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional, lo cual podría verse también como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema (S1x, S1y, S1z).

3. *Despliegue atencional*: La atención puede ayudar a la persona a elegir en qué aspecto de la situación se centrará (distraernos si la conversación nos aburre o tratar de pensar en otra cosa cuando nos preocupa algo) (a1, a2, a3 ... representan los diferentes aspectos de la situación a los que podemos atender).
4. *Cambio cognitivo*: Se refiere a cuál de los posibles significados elegimos de una situación. Esto es lo que podría llevar al “*reappraisal*” y sería el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva. El significado es esencial, ya que determina las tendencias de respuesta.
5. *Modulación de la respuesta*: La modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se han elicitado, por ejemplo inhibiendo la expresión emocional. En el esquema, se muestran signos – y + para representar la inhibición o excitación de estas respuestas a diferentes niveles.

De acuerdo con lo anterior y analizando la nota del caso “b” (Cb E2 031115), se tiene en primer término, que ella elige una estrategia de exposición a uno de sus recuerdos adversos y en los que ha tenido dificultades. La modificación de la situación de acuerdo con el modelo de Gross, se da cuando ella elige como respuesta emocional no deprimirse, considerando las múltiples afecciones que pudo haber tenido como: Sentirse desanimada, perder el interés por las cosas, modificaciones en su apetito, tener trastornos del sueño etc. que son síntomas propios de la depresión y que conducen generalmente al fracaso escolar.

En este sentido, el despliegue atencional se presenta cuando la participante gestiona una respuesta de afrontamiento, dirigida a no deprimirse, lo que la obliga a buscar soluciones y a hacer “algo” ante las cosas difíciles. La indeterminación de ese algo, nos lleva a pensar que en el inventario de posibilidades, habrá actitudes positivas que le permitan tener un panorama claro sobre lo que es bueno para ella. Por otro lado, el cambio cognitivo se presenta en un sistema rutinario de respuesta como se percibe en la nota; es decir, que cada vez que ella siente una amenaza

emocional que la hala hacia episodios depresivos, hace una reevaluación situacional recurriendo a sus registros emocionales que le han servido para resolver ecológicamente la situación, lo que a su vez le permite un proceso incremental de respuesta efectiva, a medida que se le van presentando estos acontecimientos.

Estos elementos de autorregulación emocional, favorecen su sistema de respuesta inmediata, para inhibir o modular una emoción negativa. La experiencia juega aquí un papel muy importante para el despliegue automático de su respuesta que la protege y no permite que una situación difícil, la haga sentirse mal; desde luego que esto impacta positivamente en su desempeño como estudiante, porque es capaz de alinear los elementos necesarios para mantener la atención en su desempeño escolar y mantenerse saludable.

Cuadro 3

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
Competencia personal	Competencia social
<p>CONCIENCIA DE SÍ MISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conciencia emocional de uno mismo ✓ Valoración adecuada de uno mismo ✓ Confianza en uno mismo 	<p>CONCIENCIA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Empatía Servicio
<p>AUTOGESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autocontrol emocional ✓ Transparencia ✓ Adaptabilidad ✓ Logro ✓ Iniciativa ✓ Optimismo 	<p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Liderazgo inspirado ✓ Influencia ✓ Desarrollo de los demás ✓ Catalizador del cambio ✓ Gestión de los conflictos ✓ Establecer vínculos ✓ Trabajo en equipo y colaboración

Fuente: Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p. 72).

4.5.2.5 La resiliencia como capacidad de superar las adversidades.

Según Cyrulnick (2007), el término resiliencia se usa en el campo de la Física y se refiere a la capacidad que tienen los cuerpos para volver a su forma original luego de haber sufrido deformaciones producto de la fuerza y que es un término que se ha insertado en otros campos disciplinares como las ciencias las Ciencias Sociales para caracterizar a los sujetos que, a pesar de haber nacido y de vivir en situaciones de adversidad, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. En este sentido se entiende también, que el vocablo "resiliencia" tiene su origen en el latín "*resilio*", que significa volver atrás, volver en un salto, rebotar.

De acuerdo con lo anterior, Vanistendael (Citado por Poletti y Dobbs, 2005, p.16), nos dice que la resiliencia es "la capacidad de triunfar, de vivir, de desarrollarse de manera positiva y socialmente aceptable, a pesar del estrés o de una adversidad que implica normalmente el grave riesgo de un resultado negativo". Este concepto del autor, nos indica que la resiliencia no es solamente un proceso adaptativo, sino que implica el riesgo de fracaso y un proceso subjetivo de construcción de recursos de afrontamiento emocional a la adversidad, que incrementa la protección y reduce la vulnerabilidad y; en la que el esfuerzo es un componente transversal a lo largo de la vida;

Se complementa lo anterior, con la postura de Cyrulnick (2001, p. 124), cuando de manera metafórica recurre a la idea de los patitos feos y dijo que "la resiliencia permite dar una imagen del proceso de la reconstrucción de uno mismo." Se reconoce en este sentido, que como en muchos otros procesos de desarrollo de la personalidad, en este aspecto también existen los momentos sensibles que corresponden a la edad temprana y, que son aquellos en los que la plasticidad del cerebro es más receptiva y permite con mayor facilidad la gestión para la construcción de la resiliencia.

Los preceptos de los autores citados en este apartado, se demuestran en lo expresados por las participantes, en las que dicho sea de paso, la adversidad es una característica identificatoria. Tal es el caso que se expresa en la nota del Ca E1 241015 como respuesta a la pregunta ¿Cómo recuerdas que fue tu infancia? .."fue

muy marcada por las ausencias de mi mamá de las veces que venía y yo me quedaba llorando, porque se tardaba mucho en venir y eso me hacía mucho sufrir (...) lo de mi papá pues es algo que todavía tengo porque no lo conozco todavía, sé cómo se llama y todo porque está su nombre en mi acta de nacimiento, pero no sé quién es ni dónde vive, nada. Ese tema mi mamá lo convirtió en algo prohibido.” Este extracto de relato devela episodios de sufrimiento de la entrevistada durante su infancia por la ausencia de los padres, que muy probablemente le generaron alteraciones de comportamiento como ansiedad y miedo.

Sin embargo, aunque ella podría hacer toda una apología de la tragedia con estos antecedentes, logró sobreponerse a las secuelas emocionales provocadas por las circunstancias que vivió y con el tiempo elaboró una personalidad responsable, a tal grado que como estudiante de licenciatura creó su propio modelo de desarrollo y fortalezas, reduciendo la vulnerabilidad y el riesgo. En términos de Cyrulnick (2007, p.14) ella diría ahora “ya no soy aquel que fue torturado me he convertido en alguien más, capaz de transformar la memoria del sufrimiento en obra de arte aceptable”.

En este sentido según se entiende, la resiliencia no garantiza ser el mejor, pero es el resorte que la impulsa hacia adelante y rehacerse cotidianamente. Parafraseando al autor antes mencionado, en el marco del análisis, se puede decir que si fuéramos lógicos no haríamos más que sufrir, pero como somos seres psicológicos, le asignamos a cada acontecimiento un significado personal que nuestro medio ha impregnado en nosotros, en el curso de nuestro desarrollo. Llega el momento en que la parte traumática del sufrimiento aunque no haya desaparecido, se ubica en un contexto psicológico que no paraliza la actividad escolar, como es el caso que en este momento nos ocupa.

Otro ejemplo por demás ilustrativo y que se alinea con los preceptos teóricos de los autores mencionados en esta subcategoría, se encuentra en el relato del caso “c” (Cc E2 051115), como respuesta a la misma pregunta y en cuya respuesta dijo... “hubo cosas que me marcaron, hubo maltrato, violencia intrafamiliar y creo que eso marcó mi forma de ser, porque soy muy tímida, aunque ya conociendo a las personas, soy diferente ya como que empiezo más a hablar con ellos pero si no, me

cohibo. No era seguido pero era muy difícil, en la actualidad cuando mi papá me habla me da miedo, escucho su voz y ya lloro y siento que ha sido también eso porque recuerdo cómo le hablaba a mi mamá y en realidad donde yo estaba mejor era con mi abuelita que era donde yo pasaba el mayor tiempo (...) es que a viví con una persona durante dos años y la verdad me fue muy mal porque me maltrataba mucho y había maltrato físico. Pero en realidad fue como un escape de lo que vivía en mi casa, estaba cansada y creo que eso fue. Mientras viví con esa persona yo quería vivir diferente, toda mi familia me dejó de hablar porque se dieron cuenta de todo, porque aparte de todo él no trabajaba y yo era la que ponía los gastos de los dos, se iba con sus amigos a tomar... (Empieza a llorar) la verdad era muy difícil. Hasta que decidí separarme de él porque me di cuenta que yo no le importaba para nada y que no tenía caso seguir, gracias a dios que no tuvimos hijos, porque si no imagínese?”

La nota replica una circunstancia adversa experimentada por la participante durante su infancia, con la particularidad de que en la idea de “escapar” a los 25 años tuvo una relación que no le favoreció, lo que incrementó la necesidad de gestionarse recursos meta cognitivos más elaborados y más profundos para poder salir de su propia situación. Sin embargo, al lograrlo pudo redireccionar su vida y el tomar la decisión de separarse de su pareja le dio un valor agregado.

Con el paso del tiempo ella pudo subsanar sus necesidades emocionales y esto le permitió seguir adelante, pues como dijo Cyrulnick (2007, p.15), “nuestra historia no es un destino. En este sentido, la resiliencia constituye un proceso natural en lo que lo que somos en un momento dado necesariamente debe entrelazarse con los medios ecológicos, afectivos y verbales. Basta con que uno sólo de esos medios falle, para que todo se hunda. Basta con que haya un solo punto de apoyo para que la edificación puede continuar”. En ambos casos, resulta interesante saber que se sobrepusieron a la dificultad y eligieron finalmente el mejor camino, habiendo muchos otros que muy probablemente las hubieran llevado a otras circunstancias indeseables.

Se puede decir entonces, que la resiliencia es lo que define las actitudes que tomaron en diferentes momentos de su vida, los casos presentados en esta subcategoría (Casos “a” y “c”). En este sentido sería interesante saber ¿qué pasó con ellas durante otras etapas de la su vida?, ¿cómo es que llegaron hasta aquí? y, ¿cómo recrearon sistemáticamente una representación de ellas mismas para lograr su propia historización?, es decir, ¿cómo construyeron su propia novela personal (en términos del psicoanálisis)? Lo que es evidente es que lograron sortear todas las vicisitudes que se les presentaron para sobreponerse y encaminar su vida en el marco de éticamente correcto.

De acuerdo a lo anterior Vanistendael (Citado por Poletti y Dobbs, 2005), dijo que la resiliencia está constituido por dos dimensiones que considero que están presentes en los casos presentados:

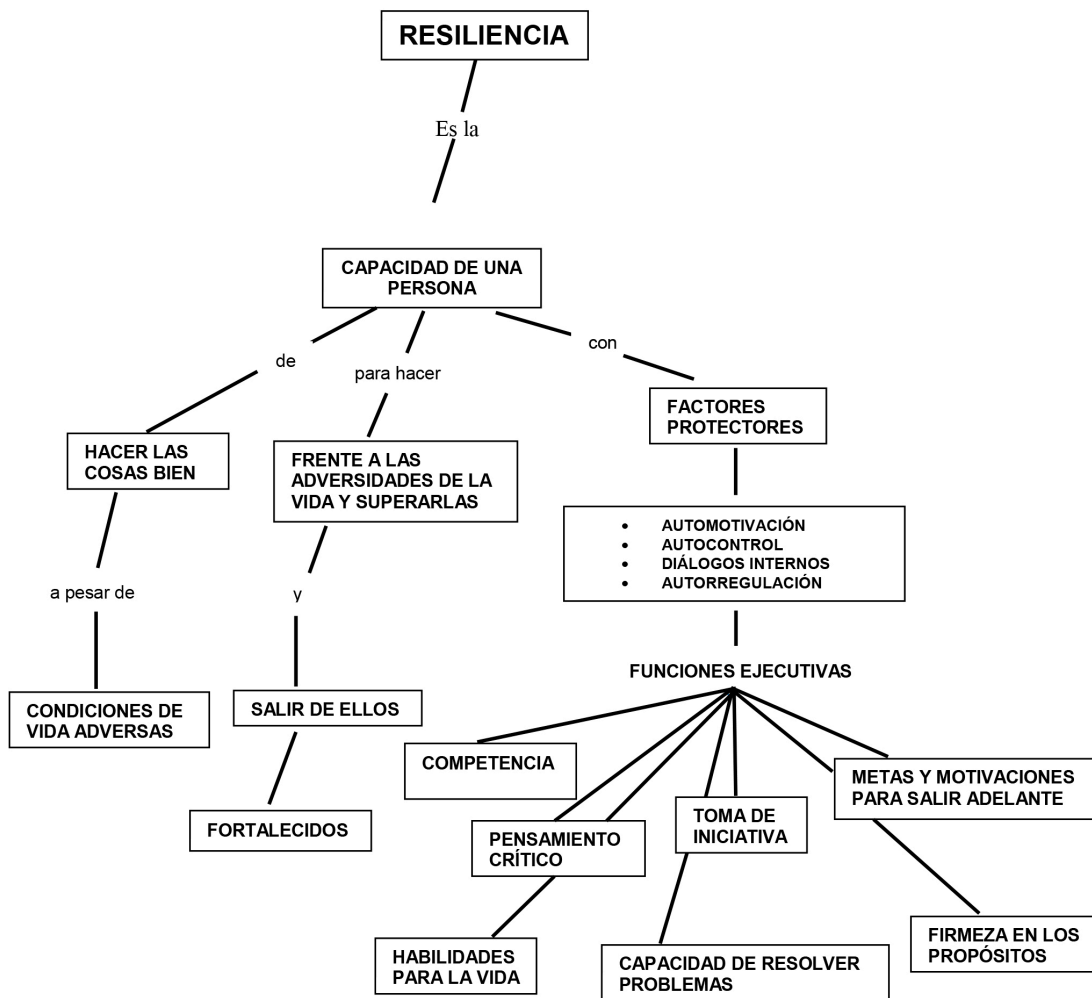
1. La resistencia a la destrucción, la capacidad de proteger la propia integridad ante fuertes presiones.
2. La capacidad de construir, de crear una vida digna de ser vivida, a pesar de las circunstancias adversas y derivado de esto nos dice también lo siguiente:
 - a). La resiliencia puede manifestarse en situaciones en la que existe un riesgo importante debido a una acumulación de factores de estrés y de tensiones.
 - b). La resiliencia puede manifestarse también cuando la persona es capaz de conservar aptitudes en situaciones de riesgo y continuar un crecimiento armonioso y,
 - c). La resiliencia puede aparecer cuando se produce la cura de uno o de varios traumas y, como consecuencia un resultado feliz.

Estos factores se resumen en la idea de que las participantes desarrollan una capacidad de encontrarle un sentido a la vida, en referencia a la voluntad de sentido que describe Frankl (1991), con sentimientos y habilidades de dominio de las diferentes circunstancias que se les presentan y alejados de la culpabilización. Es la

manera en la que van construyendo su temperamento y su carácter con un perfil ético que aplican en los diferentes entornos donde se desarrollan, especialmente el escolar que es el que realmente interesa en esta investigación.

En general, esta subcategoría como punto de aterrizaje, se resume esquemáticamente en la siguiente figura:

Esquema 3.



4.5.2.6 La inteligencia ejecutiva como timón que direcciona las decisiones.

El análisis de esta subcategoría, cierra la línea vertical que he planteado en la categoría denominada “procesos de autogestión emocional de las participantes” y en los que se puede dilucidar de manera pragmática, el uso de procesos metacognitivos a través de una arquitectura de pensamiento ético, que da como resultado el moldeamiento del temperamento y del carácter personal de las participantes.

Ésta representa un nuevo modelo de inteligencia que le permite a las personas, tomar decisiones, utilizar los conocimientos, gestionar emociones, mantener el esfuerzo, realizar metas a largo plazo, etc. y en mi opinión representa el conocimiento frontera en términos del desarrollo de la inteligencia humana. En este sentido, la cartografía conceptual proviene de la postura cognoscitiva de la inteligencia, de la inteligencia emocional propiamente dicha y de la resiliencia.

Nos parece que esta última, se convierte en el antecedente inmediato al ejercicio de la inteligencia ejecutiva, en tanto que aglutina el inventario de recursos metacognitivos y de autogestión emocional, que les permite a las participantes en esta investigación a direccionar de manera ecológica y con precisión hacia dónde quieren llegar. En este sentido, se convierte en la manivela a través de la cual, ellas pueden determinar sus propios destinos y que dicho sea de paso, les genera ventajas competitivas en relación al resto de sus compañeras.

Con el devenir del tiempo, la experiencia cumple un papel muy importante para sortear las vicisitudes que la vida les va presentando y, considero que a esto se refiere Boris (2007) cuando de manera metafórica habla de la “maravilla del dolor”, cuya referencia estriba en la oportunidad extraordinaria que tienen de aprender, aquellas personas que tienen o han padecido algún tipo de sufrimiento, lo cual le da un valor agregado a la experiencia adquirida.

En congruencia con lo anterior, en el análisis de la categoría teórica, presento los postulados de Marina (2012, p.12) que nos dice que “el conocimiento y las emociones están al servicio de la acción. Y la inteligencia ejecutiva es la encargada de dirigirlos e ineludiblemente tenemos que hacerlo a nuestra manera”. En estas ideas el autor nos habla del sentido positivo que tienen los procesos de autogestión emocional y cómo utilizarlos a nuestro favor. Igualmente nos dice que la inteligencia ejecutiva es “todas aquellas operaciones mentales que permiten elegir objetivos, elaborar proyectos, y organizar la acción para realizarlos” (p.21).

Entonces desde la perspectiva que se plantea en esta parte del análisis, queremos enfatizar la importancia de la resiliencia como insumo neurológico elemental para llegar al proceso ejecutivo de la inteligencia. Esto quiere decir, que la experiencia de la persona, ha estado permeada por un proceso incremental de afrontamiento a la adversidad tal, que le va generando recursos cada vez más complejos y efectivos para el logro de sus fines; el autor en comentario nos da esa idea en sus postulados, porque si la persona ha podido llegar a cierto nivel autorregulatorio quiere decir entonces, que está en posibilidades de usar todos esos recursos metacognitivos de manera más productiva.

De acuerdo a lo anterior, a lo largo del proceso analítico, se han presentado extractos de información sobre los sujetos de investigación que confirman las ideas anteriores, y que nos permiten teorizar al respecto. Se demuestra que en ellas existe una visión progresista en términos de expectativas personales y profesionales, en las que han superado exitosamente las adversidades y sin darse cuenta, han hecho un uso adecuado de su inteligencia ejecutiva (ver anexo 5).

Para el análisis de la categoría social se presentan como ejemplo de lo antes dicho, estos fragmentos de la narrativa de las participantes: Ca E1 241015 “Apenas entrando el año que entra, quiero empezar a buscar opciones de maestría por lo pronto. Tengo mi novio, ya tengo 7 años con él y pues hemos pensado en casarnos pero no pronto, porque creemos que no es tiempo todavía....” Como se puede percibir en esta expresión, existe certeza y claridad en sus objetivos profesionales a

futuro y la idea de formar una familia tiene un momento específico en su proyecto de vida personal.

Por su parte el caso “b” (Cb E1 241015), dijo al respecto: “Muchas veces he pensado dejar la escuela y dedicarme a mi hijo, a mi familia pues... y trabajar a lo mejor de cajera o algo así, pero me motiva mucho saber que lo que estoy haciendo ahora me va a servir para tener una mejor calidad de vida para mí y mi familia y tener una estabilidad económica y el hecho de desistir siempre creí que era como haber perdido el tiempo, entonces el pensar a futuro es lo que a mí me mueve, por ejemplo pienso que va a pasar dentro de cinco años y me veo como le digo, con un buen nivel de vida para mi familia.”

En este caso es clara también la visión de progreso y de hacer éticamente lo correcto, en el que la voluntad de hacer las cosas están orientadas hacia circunstancias más específicas y por tanto observables como el caso de la variable temporal de su visualización a cinco años. “Nuestro peculiar modo de vivir se debe a que habitamos el mismo tiempo en la realidad y en la posibilidad, en lo sentido y lo pensado, en el presente y en el futuro” (Marina, 2012 p. 24)

Por otro lado, el caso “c” (CcE1 281015), dijo... “Pues tengo una meta fija y digo: no me voy a dejar vencer por los problemas, por ejemplo ahorita que estoy trabajando a veces siento que no puedo porque me siento muy cansada y pienso, por qué no mejor una sola cosa pero pues si quiero estudiar tengo que trabajar y una cosa me lleva a la otra, pero tengo que salir adelante. Pero básicamente lo que me motiva es terminar mi carrera, estudiar una maestría y conocer otros lugares y quiero que quiero hacer muchas cosas que dependen de mi estudio y es lo que me mantiene. Es como un resorte, una motivación que siento para salir adelante.” Y el caso “d” (CdE1 031115), opinó: “Bueno pues ahorita terminar, pero terminando quiero hacer una maestría, agarrar un curso de inglés y hacer un doctorado y salir adelante más que nada.”

De acuerdo a lo presentado en esta subcategoría, existen bastas evidencias en las informaciones recabadas y en las que de manera cuasiestandarizada se

presentan en los casos estudiados, en tanto que las cuatro personas tienen en la actualidad proyectos pujantes de diversos órdenes, que son el resultado de un trabajo de construcción en el que el esfuerzo extraordinario de lucha contra la adversidad se mantiene como una variable constante; como si fuera la punta de un iceberg y en el que han venido decantando su temperamento y su carácter en una arquitectura de pensamiento ecológico, que se puede representar coloquialmente en una expresión culturizada, como que “tienen fuerza de voluntad” para hacer las cosas. “Para los estudiantes de clase baja que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas han evolucionado, el pasado social se ha transformado en un camino de acceso a las cultura” (Bourdieu, y Passeron 2009 p.29).

Como complemento de lo dicho hasta aquí, se presenta la tabla no. 4 referente al análisis comprensivo de esta categoría, en la que se exponen datos empíricos comparativos entre los cuatro casos investigados

Casos	Automotivación como proceso intrapersonal	El autocontrol como la base de gobernarse a sí mismo	Los procesos de autorregulación	La resiliencia como capacidad de triunfar	La inteligencia ejecutiva como timón que direcciona las decisiones
a	"...yo sola me motivaba a salir adelante y manejar ese estrés".	"...siempre recorro al diálogo interno, eso me ayuda mucho... me decía, "tranquila, ya falta poco para que se termine".	"...respiro profundo y trato de calmarme, de decir ya, en su momento ya viviste, no es bueno seguir en lo mismo... () me tomo mi tiempo y si tengo que llorar pues lloro, si me tengo que enojar me enojo..."	"...al final uno decide cómo quiere sentirse, si se quiere sentir enojado o alegre, a veces es difícil pero si está en ti".	AC1: "...es que ella es muy inteligente y siempre está anote y anote... hace primero los trabajos de los más exigentes..."
b	"...yo sé que tengo que salir adelante"...	"...soy muy emocional, lloro con facilidad, por cualquier cosa, pero no me gusta que la gente lo sepa..."	"...casi siempre estoy pensando en cómo me siento y siempre estoy buscando la manera de sentirme mejor"...	"...me acostumbré a estar viviendo siempre con muchas dificultades..."	"...no me cuesta nada venir a la escuela, sólo implica un esfuerzo físico y mental, un poco de disciplina para levantarme más temprano..."
c	"...me ayudó mucho a retomar mi vida y creo que a pesar de todos estos problemas voy bien en la escuela..."	"...a veces siento que no puedo porque me siento muy cansada y pienso, por qué no mejor una sola cosa pero pues si quiero estudiar tengo que trabajar..."	"...en muchos casos recorro a mis amigas y su apoyo es muy importante..."	"...tengo una meta fija y digo no me voy a dejar vencer por los problemas..."	"...administro mis tiempos, por ejemplo a veces que llego tarde pues trato de participar más y estar más activa en la clase para que eso no me afecte, administro mi tiempo con mis tareas..."
d	"...por este momento estoy en la escuela y debo aprender..."	"Platicar conmigo misma y decir, mira estás mal en esto."	"...reflexiono porqué me enojé, este si puedo solucionarlo, más que nada buscarle la solución o saber qué me hizo enojar..."	"...ponerse las pilas para poner atención porque es como dicen, la escuela es la escuela y los problemas están a parte..."	"...no me gusta faltar y tengo que faltar y se pierde uno de todo, porque llevas una línea en la que sabes todo lo que te está explicando un maestro y ya con una falta ya te pierdes..."

La tabla anterior, nos permite complementar el análisis a partir del entrecruzamiento de datos empíricos obtenidos en la fase de recopilación de información de la presente investigación, de tal manera que se tienen los elementos suficientes para decir, que en esta categoría se agrupan las estrategias metacognitivas y por tanto, personalísimas que las participantes usan como recursos de afrontamiento y de respuesta a los estímulos externos. Éstos son procesos psicológicos complejos, especialmente si se considera el entramado de factores, que participan para lograrlos y dando lugar a interacciones helicoidales, en los que resulta difícil identificar zonas limítrofes.

Así por ejemplo, podemos decir, que la automotivación se da como producto de análisis auto reflexivo, cuyos antecedentes más importantes se encuentran en los componentes de la categoría anterior. En este sentido como se puede apreciar, existe una concurrencia clara de factores que conforman una línea transversal, anclada a procesos psicológicos y unipersonales del “yo”, que identifica a los cuatro casos estudiados. Por otro lado, en los diálogos internos existe una similitud de proceso entre el caso “a” y el caso “d”, en el caso “b” se percibe un anclaje con factores que favorece el diálogo interno porque procura que nadie se entere, lo cual significa que a partir del detonante emocional viene la introspección; en el caso “c” este fenómeno se da a partir de la elección en una disyuntiva, entre estudiar o trabajar eligiendo la primera.

Por otro lado, se puede observar que los procesos autorregulatorios como patrón emergente, vertebran los procesos autogestivos en una dinámica que atraviesa el comportamiento y el carácter en los cuatro casos y; aunque los mecanismos de respuesta son heterogéneos, la finalidad es la misma, la búsqueda de recursos psicológicos que las ayuden a superar episodios de adversidad que les permitan seguir adelante y que se traducen en un desarrollo incremental de la inteligencia emocional. Así por ejemplo, tenemos que en los casos “a”, “b” y “d”, se percibe el despliegue de estrategias más internalizadas, que les permiten la identificación de situaciones desagradables de adversidad que las perturban.

Por su parte el caso “c”, recurre a estrategias externas de apoyo con sus amigas buscando la empatía con su grupo iguales y de esa manera, deshacerse de sus conflictos, a través de ejercicios de despersonalización que se significan en el hecho de revertir una situación adversa a través de la socialización. En este sentido, se puede identificar que en los casos “a” y “d”, los conflictos emocionales tienen relación con el enojo y la búsqueda de formas para solventarlo, lo cual nos habla de la atención focalizada que implementan para buscar el equilibrio.

En lo que se refiere a la subcategoría relacionada con la resiliencia, es observable la manera homogénea en la que los cuatro casos involucrados en el estudio, en el devenir de su vida, han elaborado recursos emocionales de sobrevivencia que les han permitido el progreso. Desde luego que se entiende que son procesos cuyos antecedentes provienen de sus etapas de desarrollo anterior, sin embargo, para efectos de la presente investigación, se consideraron como estrategias conscientes dirigidas a la inteligencia emocional y en un recorte en sus procesos de escolarización en el nivel superior.

De acuerdo a lo anterior, la resiliencia representa la forma más elaborada y dirigida que las participantes presentan, que dicho sea de paso, no se da de manera natural en todos los estudiantes. Así por ejemplo, el caso “b” en sus relatos hace una alusión histórica a las dificultades que ha tenido a lo largo de su existencia, razón por la cual, dichas dificultades se convirtieron en parte de su forma natural de vida y de lo cual ella recupera la parte pedagógica; es decir, que su propia dinámica de vida ha empoderado sus formas de superar las dificultades y le ha enseñado a sobresalir, a partir de la automotivación que sus propias experiencias le producen.

Por su parte el caso “c”, puede separar de manera efectiva sus compromisos escolares de los conflictos que le aquejan. En este sentido, la asertividad le permite construir estos procesos diferenciadores, que aunque no responde a un proceso terapéutico de solución a sus problemas, éstos no logran interferir en su dinámica cotidiana logrando con esto, responder de manera efectiva a su rol de estudiante Universitaria.

Un procedimiento similar utiliza el caso “d”, quien utiliza en su relato una metáfora relacionada con “ponerse las pilas” y cuyo significado para ella, encierra una actitud visionaria de renovación de energía para afrontar la cotidianidad escolar. Refleja además, su capacidad para adaptarse positivamente a las circunstancias adversas que privan en su familia y que discrimina con relativa facilidad, en la búsqueda de su equilibrio, apelando incluso, a ideas culturizadas en las que se dice que “la escuela es la escuela y los problemas son aparte”. En el caso “a” se identifica la relativa facilidad con la que maneja su inteligencia emocional y en la que la resiliencia juega un papel fundamental.

En lo general, los factores relacionados con los procesos de autogestión emocional: la automotivación, los diálogos internos, los procesos autorregulatorios, la resiliencia, representan el umbral del último de los patrones emergentes en esta categoría, la inteligencia ejecutiva, que se traduce en actitudes pragmáticas que les ayudan a las participantes a dirigir de manera consciente e intencional, todas sus capacidades humanas.

Así por ejemplo, a pesar del perfil de adversidad y precarización que se ha presentado del caso “b”, en sus relatos manifiesta la facilidad con la que atiende sus compromisos escolares y su actitud se cruza con los otros factores que se citaron líneas arriba. En este sentido, una actitud positiva se convierte en el componente transversal de los cuatro casos estudiados, tal es el caso de “c”, que administra de manera efectiva sus tiempos y una estrategia similar se identifica en el caso “d”.

4.5.3 Las dificultades de la vida y su influencia en el rol del estudiante.

Se presenta ahora la tercera de las categorías encontradas en los datos, que tiene que ver con elementos importantes de la adversidad, por las que pasaron y están pasando las participantes en el estudio, en su rol de estudiantes. En este sentido, en la Web existen muchas definiciones al respecto dada la polisemia del concepto, pero una que resulta relevante para este estudio, es la recuperada el día 13 de Abril del

2016, en <http://definicion.de/dificultad> que dice que la palabra dificultad “proviene del término latino *difficultas*. El concepto hace referencia al problema, brete o aprieto que surge cuando una persona intenta lograr algo. Las dificultades, por lo tanto, son inconvenientes o barreras que hay que superar para conseguir un determinado objetivo”.

De acuerdo con el Diccionario de la lengua Española (recuperado el día 13 de abril del 2016, en <http://dle.rae.es/?id=AGHyxGk>) una dificultad es “un embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo”. Igualmente importantes resultan las expresiones publicadas por Pichón Riviere en 1973, que son interesantes porque se alinean a este momento de la interpretación de los datos y que a la letra dicen lo siguiente:

- “sentía la tristeza como algo presente, hijo, lastimándome siempre y sin saber el motivo real. Desde entonces no he hecho otra cosa que estudiar para revelar algo más de mi propio misterio.”
- “Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica mutuamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad”.

En realidad las dificultades forman parte de nuestra cotidianidad y son componentes ineludibles de nuestra vida social, pero que sin embargo, producen sufrimiento y tienen una serie de consecuencias negativas, que están presentes en la experiencia de las personas y no les permiten vivir una vida de plenitud. A la luz del análisis de esta categoría, las expresiones anteriores enmarcan las referencias de partida como antecedentes de las participantes en este estudio y nos sustraen de la amplia tipología de las dificultades.

En este sentido, si bien, se reconoce que éstas forman parte natural de la dinámica social y por ende de las personas, es menester hacer precisiones al respecto, que diluciden la relevancia de su impacto como elementos obstaculizantes de los propósitos a lograr, en tanto que están aparejadas a las necesidades de las participantes. En el caso que nos ocupa, la teorización sobre el tema proviene de por

lo menos cuatro circunstancias que se desprenden de la información obtenida, mismas que se describen y se analizan desde la perspectiva poco favorecedora que les subyace y que caracteriza la vida cotidiana de las participantes, tales circunstancias son:

- Problemas económicos
- Necesidad de trabajar
- Confusión al elegir una carrera

4.5.3.1 La influencia de los problemas económicos en los estudiantes.

Un problema económico es “una dificultad que impide el desarrollo normal de una acción o de una actividad. Los problemas, por lo tanto, requieren de una solución para que la persona que los enfrenta pueda cumplir con sus objetivos.” (Concepto recuperado el 14 de abril del 2016 en <http://definicion.de/problemas-economicos>); que refiere a la posesión de recursos escasos para satisfacer muchas necesidades que se presentan en la vida. La falta de dinero conlleva un ahogo a nivel emocional ante la imposibilidad de realizar ciertas actividades, como ser estudiar o disfrutar de las ofertas de entretenimiento del momento, y esto conduce generalmente a la frustración y al estrés.

Como dato extraordinario al respecto, en México de acuerdo con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, el nuevo salario mínimo que regirá a partir del primero de enero de 2016 es de 73.04 pesos diarios. Pero, ¿ Cuántas personas no cuentan ni con un salario mínimo?, ¿qué tanto puede vivir una persona con 73 pesos al día?. De acuerdo a esto, no es difícil entender que las penurias económicas en la familia tienen diferentes connotaciones y afecta a diferentes niveles en la vida de un estudiante, “Las letras no entran cuando se tiene hambre” pregonaba una popular canción Mexicana.

Según el periódico la jornada (Lunes 3 de enero de 2011, p.29), “sólo el 20 por ciento de los jóvenes más pobres en el plano nacional acceden a la enseñanza

superior, mientras aquellos con los ingresos más altos tienen una probabilidad cuatro veces mayor de cursar una carrera universitaria”. Esto significa que hay una correspondencia limitante entre condiciones económicas y oportunidades de estudio, que las participantes en el estudio han superado, y eso le da valor agregado a su esfuerzo.

De acuerdo a lo anterior, estamos hablando de necesidades para subsistir (alimento, vestido, distracciones etc.), de transporte; pero particularmente los gastos que se derivan de su actividad como estudiantes de licenciatura. En este sentido, en la recuperación de información se percibe, que ellas provienen de familias de escasos recursos económicos y que este problema ha sido una constante a lo largo de sus vidas.

Lo dicho hasta aquí, se confirma con sus narrativas, por ejemplo lo que nos compartió el caso “c” (CcE1 031115),... “mi papá gana muy poco y somos muchos”, que se complementa con lo dicho por el Ca E1 241015, como respuesta a la pregunta ¿De las adversidades que has enfrentado como estudiante, cuál ha sido la más importante? “..pues creo que lo económico ha sido lo más difícil, me genera mucho estrés, de hecho me he enfermado por eso bueno en principio y luego la distancia, mi mamá (se refiere a su abuelita) es una persona adulta y a veces se enferma y eso se me dificulta mucho porque me vine a vivir con una tía pero no es lo mismo, cuando vives en una casa que no es la tuya, es muy difícil, pero pues tienes que aguantar (...) lo económico siempre ha sido un problema muy grande, porque todos dependemos de mi abuela, ella es pensionada y le dan muy poco.”

Estos fragmentos de respuestas reflejan la desesperanza que podrían provocar las condiciones socioeconómicas en las que estudian las entrevistadas, lo que nos podría llevar a una serie de cuestionamientos sobre el particular. De las múltiples preguntas que se antojan dadas sus circunstancias una podría sobresalir ¿Cómo le hace, qué hace para poder estudiar?. Una probable respuesta está en los elementos metaemocionales como los que se han venido mencionando a lo largo del análisis; en este sentido, es su propia condición adversa la que la empodera para

rehacerse a sí misma y salir adelante, tomando como resorte motivacional sus carencias en una suerte de rebeldía ante la vida.

Los preceptos de Cyrulnick (2007, p.6), manifiestos en su texto la “maravilla del dolor”, explican estos procesos de manera muy puntual en cuanto nos dice que “en el momento de la herida el abatido sueña: “un día saldré adelante”... “les demostraré” y el placer de soñar combinándose con el dolor de la realidad, le permite soportarlo”. En realidad, no es que el autor esté de acuerdo con que haya sufrimiento en la persona, sin embargo, reconoce que las adversidades de diversa índole son ineludibles a la vida humana y que desde su perspectiva, el significado triunfal emerge de la mezcla entre sufrimiento y esperanza que provocan la metamorfosis.

Así lo demuestra el fragmento de la nota obtenida del caso “b” (Cb E2 031115)... “Pues sobre todo lo económico, por ejemplo cuando tengo prácticas a veces no hayo cómo comprar el material que necesito, es como que lo que yo siento más difícil, pero a mí no me cuesta nada venir a la escuela, sólo implica un esfuerzo físico y mental, un poco de disciplina para levantarme más temprano. Por ejemplo a convivencias con mis compañeras del grupo y todo lo que tiene que ver con cooperaciones yo no voy y sí, me siento triste porque me gustaría también estar con ellas porque soy joven y me gusta convivir con ellas pero no se puede...” Parfraseando a Cyrulnick (2007), los sufrimientos nos obligan a la metamorfosis y nunca perder la esperanza de cambiar nuestra forma de vivir.

Como complemento de lo anterior, se puede decir que en los casos estudiados, las adversidades derivadas de las carencias económicas, dinamizan las aspiraciones positivas hacia la profesionalización y desplazan las amenazas negativas presentes en su propio entorno, tales como: quedarse sin estudiar, casarse y tener hijos a temprana edad, irse a los Estados Unidos, desempeñarse en el subempleo, etc. Esto implica la idea de que ellas se rehacen así mismas, con una arquitectura de pensamiento progresista, que además se presenta de manera incremental con el devenir del tiempo.

4.5.3.2 El reto de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Esta subcategoría se desprende de manera vertical de la anterior y forma parte del esquema categorial que se construyó. En este sentido, aunque numerosas conceptualizaciones (dependiendo del campo disciplinar) sincronizan la “necesidad” con lo indispensable para vivir en un estado de salud plena, la necesidad de trabajar se entiende para este caso, como la circunstancia que induce a las participantes a la búsqueda de generar algunos recursos económicos, para solventar los gastos escolares más apremiantes y atenuar las penurias en este sentido.

Sin embargo, en esta circunstancia existe a mi juicio una ambivalencia a destacar: Por un lado, la experiencia práctica que a través de su componente pedagógico, fortalece algunos aspectos de la formación profesional, relacionados con el cumplimiento y la responsabilidad; así por ejemplo, al experimentar el estudiante la sensación del compromiso derivada de la actividad productiva, se complementa el sistema valoral y encuadra desde una perspectiva ética al futuro profesionalista.

Esta parte desde luego es favorecedora, especialmente si corresponde al campo de formación, porque le anticipa al estudiante imaginarios posibles de su futura realidad a través de prototipos experienciales, además de que le permite allegarse algunos recursos económicos que nunca son despreciables. La revista FORBES (Recuperada el 19 de abril del 2016 en <http://www.forbes.com>.), presentó una encuesta en la que se reconoce que se espera que las personas en edad escolar se dediquen solo a sus estudios, pero cada vez más estudiantes buscan integrarse al terreno laboral antes de terminar su preparación académica, decisión que puede tener muchas ventajas.

Por el otro, esta experiencia práctica integra elementos poco favorecedores porque les implica redoblar el esfuerzo, para el cumplimiento de la responsabilidad escolar, en tanto que de manera importante se reducen los tiempos para la

atención de los deberes académicos. Esto significa que para trabajar y estudiar simultáneamente, deben darse condiciones mínimas, que no provoquen desequilibrios que puedan tener como consecuencia el incumplimiento, la reprobación o la deserción escolar.

De acuerdo a la encuesta en cuestión, realizada a 500 profesionistas en el último semestre de la Universidad, se dice que a pesar de las ventajas que representa trabajar y estudiar al mismo tiempo, 27% de los universitarios encuestados dijo que realizar estas dos actividades podría tener algunas desventajas como la falta de tiempo, 26% lo ve negativo por la baja en el rendimiento escolar y 20% por el aumento en el nivel de estrés.

En cuanto a las razones por las que un estudiante toma la decisión de comenzar a trabajar, los profesionistas mencionaron las siguientes:

1. Para pagar sus estudios (40%)
2. Porque necesita dinero (20%)
3. Para contribuir a la economía familiar (20%)
4. Para adquirir experiencia (12%)
5. Para obtener mejores oportunidades laborales (8%)

De acuerdo con lo anterior, la necesidad de trabajar (un medio turno por lo menos), se encontró en la recopilación de información de esta investigación. En los casos estudiados esta condición es transversal, como lo demuestra la nota del caso “a” (CaE2 031115) “Me genera mucho estrés, de hecho me he enfermado por eso, pero eso mismo me ha impulsado a encontrar otras soluciones, por ejemplo, pues me puse a trabajar y aunque eso era muy difícil para mí, pues ya me ayudaba. Lo difícil era salir de la escuela e irme a trabajar y salía muy noche y además era muy lejos entonces eso me complicaba mucho estudiar o hacer tareas, eso fue lo más pesado. (...) me puse a vender también ropa por catálogo y era más difícil todavía”. En este extracto de relato, se puede identificar que la experiencia no es grata para

ella y que responde a la obligación de hacerlo para poder solventar algunos gastos, lo cual significa que si fuera posible no lo haría porque las exigencias académicas no se lo permiten.

La entrevistada reconoce que tiene mucho estrés y de acuerdo con Barraza (2005 Dialnet-[CaracteristicasDelEstresAcademicoEnLosAlumnosDeEdu-2880918-1.pdf](#)) “los síntomas del estrés académico que se presentan con mayor frecuencia en los alumnos son:

- La fatiga crónica
- La somnolencia
- La inquietud
- Depresión y tristeza
- La ansiedad
- Los problemas de concentración
- Bloqueo mental

Esto representa una consecuencia desfavorable que sin duda puede afectar el rendimiento académico de la entrevistada, en tanto que reduce sus posibilidades de respuesta a las exigencias académicas en su formación profesional.

Otra información que se sincroniza con la necesidad de estudiar y trabajar y refirma las ideas anteriores, se presenta en la nota del caso “c” (CcE1 281015), que dice lo siguiente: “Bueno a parte de los que le comento, creo que los económicos han sido los más difíciles y por eso empecé a trabajar y eso me ha complicado mucho porque de la escuela me voy a mi trabajo y de allí salgo a las 10 de la noche, entonces llego a mi casa y es cuando yo hago mis tareas y estudio, claro que siempre me duermo muy tarde. Al día siguiente a veces llego tarde y muy cansada y me resulta muy difícil la escuela.”

Como se puede identificar en este caso, las complicaciones se acumulan y hace que la cuesta sea más difícil de transitar, además que las consecuencias no sólo se encuadran en las dificultades académicas, sino que al restarle tiempo a otras

áreas que también son importantes se incrementa el estrés. En este sentido, las áreas que se descuidan tienen relación con la vida social inherente al ser humano; si las estudiantes no salen a divertirse y a cambiar sus rutinas durante el poco tiempo libre que disponen, estarán tan cansadas que muchas actividades recreativas quedarán pendientes para otro momento.

4.5.3.3 El impacto de las confusiones en la elección de una carrera profesional.

Esta subcategoría se agrega como uno de las experiencias que anteceden históricamente a la decisión de las participantes, de estudiar la Licenciatura en Intervención Educativa. Se agrega por dos razones fundamentales: En primera instancia, porque aparece como dato importante en el inventario de informaciones recabadas para el estudio, y en seguida, porque representa una parte central de su novela personal, como experiencia académica, llena de significados que plantean puntos de partida en el trazo de expectativas de mediano y de largo plazo, que incluso se sincronizan con los tiempos actuales.

Su relevancia como experiencia es fundamental, porque las decisiones tomadas por ellas en la elección de estudiar “algo” y “ser alguien en la vida”, se realizaron en medio de confusiones y desaciertos, *ergo* fueron basadas por su determinación, misma que desencadenó una serie de motivaciones que las ha traigo hasta el momento en que fueron integradas al presente estudio.

En aras de precisar conceptualmente las ideas, se puede decir que de acuerdo al diccionario de la real academia de la lengua (recuperado el 26 de abril del 2016 en <http://dle.rae.es/?id=A>), una confusión se refiere a “mezclar cosas diversas que no pueden reconocerse o distinguirse”. En este caso, estamos hablando de la confusión para elegir una carrera profesional, derivada ésta de la poca o nula orientación que las participantes recibieron de terceros, que les permitiera elegir con certeza y con base en su preferencia vocacional un campo profesional específico.

Dicho sea de paso, ni sus estudios de secundaria o preparatoria les ayudaron a enmarcar esta tendencia con exactitud, pero según se entiende en las informaciones obtenidas, fueron diversas circunstancias entre las que sobresalen las económicas, las que limitaron en buena medida esa decisión, en tanto que a partir de sus presupuestos tan limitados, buscaron elegir carrera que se adaptaran a sus posibilidades.

Lo anterior se demuestra en la nota del caso “a” (CaE2 031115) “...Bueno, cuando salí de la prepa intenté entrar a la normal de Lerdo y no pude entonces me fui a la normal de Cañada Onda en Aguascalientes y sí estuve unos días pero no me gustó porque había maltrato y muchas cosas que no me gustaron y por eso me fui con mi mamá y estudié dos años de ingeniería industrial en el tecnológico de Reynosa en Tamaulipas (...) de repente sentía que ya no podía hacer nada con esa situación porque era muy difícil, habían sido muchas adversidades pero siempre supe que sí podía. Entonces me puse a estudiar estilismo un año, por ser una carrera corta y económica pero me cansaba mucho de la espalda... En eso tuve la oportunidad de ingresar a la licenciatura y replantee mi situación.”

En este sentido, se trata de una capacitación para el desempeño de una ocupación profesional, que se desarrollará en el futuro. De entrada, la nota confirma que está presente la expectativa profesional porque está anclado al interés de la estudiante por formarse académicamente a pesar de las confusiones, en este caso se presentan tres intentos previos antes de elegir la LIE. Se puede apreciar también, que los campos universitarios en lo que incursionó previamente presentan itinerarios muy alejados entre sí, lo que se puede interpretar como un proceso de confusión, en el que sobresale la convicción de obtener una certificación profesional.

La relevancia de la decisión está en sincronía con las aptitudes profesionales a desarrollar, de tal manera, que debe existir un perfil natural al cual debe corresponderse y de esto depende el nivel de desempeño que la profesionista tenga en el terreno laboral. En este caso por ejemplo, es muy probable que si la señorita en cuestión, hubiera estudiado la ingeniería industrial o el estilismo, su desempeño como estudiante no tendría el mismo nivel de respuesta que el que da en la

licenciatura que estudia; es decir, que la carrera profesional y el perfil vocacional deben corresponderse en la medida de lo posible.

De acuerdo a lo anterior, en nuestro país, buena parte de los estudiantes universitarios no estudian lo que quieren, si no lo que puede. La segregación y el estatus status económico, son variables condicionantes en la elección de una carrera profesional; en este sentido, tienden a elegir instituciones públicas de bajo costo que se aproximen a certezas de utilidad económica en el corto plazo. Desde una perspectiva sociocultural, la elección de una carrera responde a éstas condiciones diferenciadoras, que subyacen a los patrones culturales que enmarcan su identidad.

Las ideas de Bourdieu, y Passeron (2009, p.27), permitieron el análisis de la categoría teórica cuando dicen que “el origen social, es de todos los determinantes el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes”. Estos autores son enfáticos en que la influencia del origen social, generan una conciencia de que ciertos estudios cuestan caros y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, donde los modelos culturales se relacionan con ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas; este fenómeno diferenciador, desplaza las habilidades y aptitudes para estudiar una carrera y subordina su campo a la elección en relación con el origen familiar y económico.

La confusión en la elección de una carrera profesional puede acarrear consecuencias importantes, por ejemplo la pérdida de tiempo que se genera al experimentar una y otra vez con opciones fallidas (como fue el caso de las personas investigadas), con la posibilidad de una práctica deficiente derivada del riesgo de elegir la carrera que no se desea.

Así lo confirma el extracto de la nota del caso “b” (Cb E1 241015)...“Estudié dos años de psicología en la UANE, porque con mi beca y un trabajo que yo tenía en una tortillería y ganaba lo suficiente para pagar la escuela. Después de la prepa busqué trabajo para pagarme mis estudios y lo logré, pero tuve problemas en la

tortillería y cambié de trabajo pero yo no alcanzó para poder pagar, porque era muy cara y tuve que dejarla y me pudo mucho pero no hubo otra alternativa, entonces regresé otra vez al CONAFE a hacer servicio social como instructora comunitaria y me fue bien porque subí, fui capacitadora, etc. y es como pude entrar a esta licenciatura” o la del caso “c” (CcE1 281015) ... “dejé la carrera de diseño de modas que me gustaba mucho e intenté entrar a la normal de Lerdo”. En ambos casos se confirma también la dificultad que tuvieron las participantes para poder decidir finalmente estudiar la licenciatura en Intervención Educativa, en la Unidad Académica Extensiva de la UPD.

En estos casos el tiempo que transcurrió para que eligieran su carrera profesional, obra en una ambivalencia: Por un lado se puede tener una sensación de tiempo perdido, en el que los tiempos sensibles se modificaron y se desplazaron, a tal suerte que en el caso “b” por ejemplo, le llegaron compromisos familiares, lo cual la obligó a redoblar esfuerzos para el cumplimiento de sus responsabilidades en los diferentes roles que le tocó enfrentar desde el segundo semestre, mermando y poniendo en riesgo sus posibilidades de éxito escolar, como así lo confirma su propio dicho en la nota presentada al inicio de esta página (Cb E1 241015).

Por el otro lado, se convierte en una ventaja competitiva en tanto que la madurez y la experiencia, marcan una diferencia en este sentido y el desfase de la edad (cronológica y psicológica) mayor en relación con sus compañeras de grupo, se traduce en ciertas habilidades de liderazgo académico. Así por ejemplo, si se revisa nuevamente la nota del caso “b”, se podrá apreciar que estudió dos años de psicología, circunstancia que le favoreció de manera muy importante en el desarrollo de asignaturas de la licenciatura que estudia como: Diagnóstico socioeducativo y el desarrollo infantil del tercer semestre, los procesos evolutivos del desarrollo integral en la primera infancia del cuarto semestre, el desarrollo de la inteligencia en la primera infancia del quinto semestre, entre otras.

En tal caso, la desventaja que representa la elección tardía de su carrera tuvo que ver con el aplazamiento de sus proyectos futuros y se basó en las condiciones socioeconómicas en las que vivían en ese momento y esta circunstancia prevalece,

dejando en tela de duda la correspondencia entre los que están estudiando y su perfil vocacional.

En resumen, nos parece que las dificultades son parte de la vida cotidiana y le dan sentido a nuestra existencia. Sin embargo, desde la perspectiva de la escolarización se convierten en obstáculos que se vuelven determinantes en la vida de un estudiante, en tanto que distraen el pensamiento y reducen de manera natural las posibilidades de éxito, aumentando la necesidad de esfuerzo, que finalmente se da a partir de la autorregulación emocional como es el caso de las estudiantes involucradas en esta investigación.

Entre las dificultades que las estudiantes tienen que enfrentar, destacan las económicas porque impactan en los costos de las necesidades que requieren solventarse para poder cumplir con el rol estudiantil, tales como: Transporte, alimentación, materiales de trabajo, etc. y otros que sin ser estrictamente indispensables en este entorno de entendimiento, también son necesarios como: El teléfono celular, vestir a la moda, salir a divertirse, etc., estas circunstancias precarizan las circunstancias de una estudiantes.

Como complemento gráfico, se presenta la tabla número cuatro en la que se plantea un comparativo de las narrativas de las cuatro participantes, en relación a esta categoría.

Tabla 8

Casos	Problemas económicos	Necesidad de trabajar	Confusiones en la elección de una carrera
a	“...pues creo que lo económico ha sido lo más difícil...”	“Trabajar en Torreón viviendo en Gómez fue muy difícil porque salía del trabajo bien cansada y malcomida, porque salía de la escuela y me iba sin comer y llegar en la noche y hacer todas las tareas era muy complicado...”	“...cuando salí de la prepa intenté entrar a la normal de Lerdo y no pude, entonces me fui a la normal de Cañada Onda en Aguascalientes... () estudié dos años de ingeniería industrial en el tecnológico de Reynosa en Tamaulipas...() me puse a estudiar estilismo un año...() En eso tuve la oportunidad de ingresar a la licenciatura...”

b	“Pues sobre todo lo económico, por ejemplo cuando tengo prácticas a veces no hayo cómo comprar el material que necesito, es como que lo que yo siento más difícil...”	“...a los 14 años me fui al CONAFE a hacer trabajo social para tener una beca para poder estudiar la preparatoria... () Después de la prepa busqué trabajo para pagarme mis estudios y lo logré, pero tuve problemas en la tortillería y cambié de trabajo...regresé otra vez al CONAFE a hacer servicio social como instructora comunitaria...”	“...estudié dos años de psicología en la UANE”
c	“...creo que los económicos han sido los más difíciles...”	“...por eso empecé a trabajar y eso me ha complicado mucho porque de la escuela me voy a mi trabajo y de allí salgo a las 10 de la noche...”	“Dejé la carrera de diseño de modas que me gustaba mucho e intenté entrar a la normal de lerdo y esto que estoy estudiando también me gusta”.
d	“...mi papá gana muy poco y somos muchos...”	“...como dicen, uno también debe de apoyar a sus padres...”	No se lograron identificar

Para ahondar en el análisis, atendiendo a un proceso secuencial y de sistematización, se presenta una revisión más profunda de los componentes de la tabla anterior, en la que se desagregan los elementos a fin de darles mayor profundidad así como hacer un análisis comparativo de los casos estudiados como parte del resumen. En este sentido se puede decir, que los datos empíricos develan estas tres como las adversidades, que mayormente han generado dificultades en las estudiantes consideradas en la investigación.

De entre estas adversidades, se destacan los problemas económicos como fenómeno recurrente en los relatos de las estudiantes y que se encuentran en la base de una pirámide de circunstancias, que son el origen de muchas otras y que se encuentran en su acervo experiencial. En este sentido, en los cuatro casos se identificó con claridad, que las carencias económicas tienen repercusiones importantes en las tareas escolares, que van desde la falta de materiales que son necesarios para el desarrollo de las diversas materias y el desarrollo de prácticas profesionales, como se identifica en el caso “b”, hasta convertirse en una preocupación adicional que en no pocas ocasiones merma la disposición para el aprendizaje, como en los casos “a”, “c” y “d”.

Lo anterior, tiene como consecuencia la segunda subcategoría identificada y referida a la necesidad de que las participantes buscaran un empleo naturalmente

de medio tiempo, circunstancia que como se observa en el caso “b” se viene dando desde edades más tempranas, para poder solventar sus necesidades económicas como estudiante y convirtiéndose de esta manera, en el caso más representativo de este patrón emergente. Vale la pena destacar que el caso “c”, ve su necesidad de trabajar como un apoyo a sus padres, lo que nos habla del sentido de reciprocidad implícito en la relación sus papás y como resultado de un sistema de vida familiar con un sistema valoral fuerte. En los casos “a” y “c”, se destaca el impacto distractor que representa trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Por otra parte, las confusiones para estudiar una carrera profesional, están ancladas a estos fenómenos, pues al sustentarse en factores económicos, los desatinos en este sentido, aparecen como consecuencias inmediatas de las carencias monetarias, de tal manera que con excepción del caso “d”, en “a”, “b” y “c”, en sus relatos se explicita este fenómeno. Aquí se considera importante destacar, que como contraparte a las penurias derivadas de la pobreza, se identifica una característica que tiene relación directa con la inteligencia ejecutiva, la flexibilidad cognitiva, de tal suerte que en su afán de lograr su profesionalización, las participantes fueron capaces de convertir a su favor las condiciones adversas, que de manera natural las empujaban a desistir y a abortar su idea de tener una carrera profesional.

Puede agregarse además, que la experiencia que obtuvieron en la búsqueda de una formación profesional, el tiempo que tuvo que pasar y los aprendizajes obtenidos en las carreras que quedaron trucas, se convirtieron en ventajas competitivas en relación a sus compañeras, en sus respectivos grupos y favorecieron su formación académica en la Licenciatura en Intervención Educativa.

4.5.4 Ámbitos y funciones básicas del proceso de aprendizaje

Los ámbitos y funciones básicas del procesos de aprendizaje corresponden a la cuarta y última de las categorías, derivadas del proceso analítico y con las cuales tiene una correlación horizontal y vertical. Se amalgaman en ésta, una serie de factores prácticos presentes en las participantes de esta investigación como: El

aprendizaje y la motivación entre otros, que les permite contar con un inventario de recursos cognitivos adquiridos a lo largo de su vida, pero que se complementan con los adquiridos durante su formación escolar. En este sentido, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua recuperado el día 13 de marzo del 2017 en <http://dle.rae.>, un ámbito “es un espacio comprendido dentro de límites determinados”, igualmente el concepto de función, de acuerdo con la misma fuente tiene que ver con “la capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos”

De acuerdo con lo anterior, el todo o el conjunto uniforme al que se hace referencia, integra el proceso de aprendizaje. Este concepto tiene un enfoque cognoscitivista, proviene del latín *apprehendere* y de acuerdo al diccionario de las ciencias de la educación (2001), se entiende como el “proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (ver anexo no. 7). Este marco referencial, nos permite desagregar la categoría en los dos patrones emergentes que la integran para profundizar en el análisis, de la manera siguiente:

4.5.4.1 Aprendizaje como elemento transversal de la cotidianidad.

Entendido el aprendizaje como se expone con anterioridad, y que dicho sea de paso se recupera del apartado del marco teórico, se considera como un elemento transversal de la vida de las participantes y que se convirtió a su vez, en un elemento vertebrador de la presente investigación. Se bifurca en vertientes complementarias de análisis a saber: por un lado, el aprendizaje permanente adquirido en la vida misma, a partir de un serie de condiciones experienciales derivadas de la dinámica social y familiar, en el contexto donde se desenvuelven; y el aprendizaje escolar, que tiene un espacio más acotado, en la formación académica y correspondiente a los procesos de escolarización, por los han transitado las personas involucradas en la investigación.

De acuerdo a su tipo, el aprendizaje es considerado también desde la perspectiva de la psicología cognitiva como implícito y explícito. En este sentido, podemos definir el primero como la adquisición de conocimientos que tienen lugar sin consciencia de haber sido aprendidos y se producen de manera automática; por el contrario, en el conocimiento explícito se tiene la intención de aprender y por ello se emplean estrategias conscientes para lograrlo. Ambos tienen una relación directa con el tipo de motivación que los antecede, ya sea ésta extrínseca e intrínseca como se verá más adelante.

De acuerdo a lo anterior, la tesis fundamental es que los tipos de aprendizaje, si bien corresponden a un mismo campo semántico, tienen procesos diferenciados. Como se expuso en el apartado del marco teórico, en una lógica dialéctica, a lo largo de su historia el hombre ha tenido la necesidad de aprender para adecuarse a los nuevos tiempos y ajustar de esta manera su visión del mundo; en este sentido, tanto el aprendizaje social como el escolar, suelen verse como complementarios y para ampliar la teorización al respecto, ambos se detallan a continuación:

a) Los aprendizajes en la vida.

Este corresponde al adquirido en la vida cotidiana. Casi sin darnos cuenta, permanentemente estamos aprendiendo cosas diferentes y resolviendo situaciones concretas, en la búsqueda de mantener el equilibrio y a partir de nuestras propias experiencias. El aprendizaje que se tiene durante la vida es para la acción, por lo tanto es práctico y suele ser de largo plazo, en tanto que va permitiendo formas representacionales de las formas de actuar de las personas, de esta manera se van aprendiendo las conductas, que van desde las que permiten la sobrevivencia como comer o caminar y otro tipo de hábitos, hasta la construcción de una visión propia del mundo que las rodea.

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje en la vida tiene una connotación eminentemente social y se concretan teóricamente en los postulados de Vygotsky, específicamente en la ley de la doble formación, en la que la lógica incremental del entrelazado de las experiencias del individuo, parten del fenómeno de la socialización

en la infancia y que prevalecen durante su desarrollo hasta la edad adulta. En este sentido, Vygotsky (1979, citado en Martínez 1999 p. 94), dice en esta categoría teórica que: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.

En el análisis de los datos que corresponde a esta etapa del desarrollo de la presente investigación, lo anterior se puede deducir del extracto de la nota del Ca E1 241015 cuando dijo: “Creo que mi abuelo tuvo mucho que ver, porque era muy inteligente, sin estudios él me supo guiar muy bien, con muchos valores en los que siempre estaban primero las obligaciones y después las diversiones y eso me quedó muy marcado y por ejemplo en la secundaria en la prepa, salí muy bien”. La lectura que se le puede hacer a esta nota, es que de entrada, se cruza con la primera categoría que corresponde a la referencia modélica y en seguida, que la guía del abuelo (aunque ya no vive), se convierte en un ejemplo de vida que como elemento transversal, permea el comportamiento de esta persona y le permite ajustar sus expectativas de logro, en una de las etapas que ella considera más difíciles, porque corresponden a su adolescencia.

En este sentido, se deduce un reconocimiento tácito de que los consejos del abuelo, en un entorno valoral de tendencia conservadora, le permitieron concluir con éxito la enseñanza media superior y superior. El hecho de que ella sea enfática en esta parte, me permite destacar la importancia del entorno sociocultural en uno de sus componentes nucleares como la familia y como derivación de ésta, un aprendizaje ético-moral, que favoreció en este caso el logro de una expectativa escolar.

La estudiante hace un recorte en estos dos niveles educativos que cursó con éxito, porque están rodeados de significados para ella, por su edad y sus condiciones de vida en ese tiempo. Sin embargo, la línea de conducción sigue hasta

que concluye la licenciatura, en la que según datos del departamento servicios escolares de la UPD, terminó con un promedio de calificaciones de 9.9, circunstancia que le permitió obtener el primer lugar de aprovechamiento de su generación, además de otros reconocimientos.

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje adquirido a lo de la vida se convierte en una suerte de equipaje permanente, anclado a aspectos vivenciales que se registran a nivel del subconsciente y que aparecen como recursos de autorregulación emocional en los momentos apropiados, especialmente dirigidos a fortalecer el temperamento y el carácter, en la configuración de una expectativa de éxito.

b) Los aprendizajes como producto de los procesos de escolarización.

Éstos, se refieren a los que devienen del proceso de escolarización por el que van pasando los estudiantes, en la llamada educación formalizada o institucionalizada y en el que se van adquiriendo las competencias técnicas y se fortalecen las competencias racionales, que a su vez, dan lugar a una certificación para el desarrollo profesional de una actividad. Parte de la planeación, regulación y sistematización de conocimientos a través de secuencias didácticas, imbricadas en procesos metodológicos; y en general, referidos a toda una ingeniería didáctico-pedagógica creada por el maestro y la institución educativa.

De acuerdo al concepto recuperado en la web, el 29 de junio del 2016 en <https://es.wikipedia.org/wiki/> La educación formal, también conocida como formación reglada, es el proceso de educación integral correlacionado que abarca desde la educación primaria hasta la educación secundaria y la educación superior, y que conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial, aplicado con definidos calendario y horario.

El aprendizaje en la escuela puede ser explícito e implícito y posibilita el saber profesional y desde luego que complementa la formación personal dando lugar en el largo plazo, a la posibilidad de tener un empleo que es una de las más grandes

aspiraciones que tiene un estudiante universitario. Al convertirse en un *modus vivendi*, el desarrollo profesional genera satisfactores personales, pero también se alinea (especialmente en el caso de esta investigación) con la búsqueda de mejores de vida para las participantes y sus familias, en tanto que pone al profesionista en la posibilidad de realizar una actividad lucrativa y en la que la remuneración forma parte importante de esta lógica. Pero no todos los jóvenes apuestan por este camino, de acuerdo al entorno que se estudió y en versión de las propias estudiantes involucradas en este estudio.

De acuerdo a lo anterior, la mejor evidencia empírica que se tiene de los casos estudiados, radica en el hecho de que Julio del 2016, dos de ellas se titularon con mención honorífica en su examen profesional y las otras dos, pasaron al séptimo semestre de la LIE sin problemas, lo que demuestra que los aprendizajes obtenidos por ellas en la escuela, evidencian que han sorteado todas los obstáculos que se les han presentado para llegar a su meta formativa final en la UPD.

4.5.4.2 La motivación como impulso hacia el logro de la tarea.

Tanto la cartografía como la tipología del concepto de motivación son muy amplios, sin embargo, es importante alinearlos al campo que nos interesa, a fin de respetar la coherencia de la exposición teórica. En este sentido, la idea de la motivación se recupera como uno de los cinco procesos psicológicos básicos, que son ineludibles para el aprendizaje, desde la perspectiva de Hernández (2012), quien nos dice que la motivación es una especie de fuerza o energía que “empuja” a un sujeto a actuar de una determinada forma. En un sentido más acotado, en la teoría de la pulsión como elemento central de la motivación, encontramos que “las pulsiones son fuerzas internas que buscan mantener el equilibrio homeostático del cuerpo. Woodworth (1918, citado en Schunk 2012 p. 347).

Considerando que conjuntamente con la emoción, la memoria, la percepción y la atención, permiten una amplia predisposición para el aprendizaje, es que se

convierten en un aspecto angular de esta parte del análisis comprensivo en el desarrollo de la investigación. En este sentido, los tipos de motivación implícitos de manera directa en el proceso de aprendizaje de las personas involucradas en el estudio, son la intrínseca y la extrínseca o ambiental.

De acuerdo con lo anterior, Schunk (2012, p. 345), nos dice que: “la motivación se define desde un punto de vista cognoscitivo, porque plantea que los aprendices establecen metas y emplean procesos cognoscitivos como la persistencia y el esfuerzo para alcanzar sus metas.” Como consecuencia de esto, se presenta un entrecruzamiento de elementos de análisis que involucra factores de otras categorías como es el caso de la número dos, cuyas subcategorías se refieren a la automotivación, autocontrol, los diálogos internos, etc. permeados por la motivación en las participantes y que complejizan el entramado relacional, dándole lugar a la subjetividad. Para profundizar en esta subcategoría, presento de manera más específica lo que a mi juicio son los dos grandes ejes emergentes de análisis, a la manera siguiente:

a) Motivación intrínseca. Este tipo de motivación nos remite a pensar, que se trata de procesos de respuesta, como pulsiones que gobiernan la conducta de una persona y que obedecen a sus impulsos internos propios, por lo tanto, tienen una causalidad unipersonal. La motivación juega un rol fundamental en el éxito del aprendizaje; especialmente en este tipo de motivación esto quiere decir, que el individuo aprende con mayor facilidad si lo hace por sí mismo, con el deseo de comprender, es decir, se refiere a un tipo de aprendizaje implícito. El marco teórico más cercano a la visión de esta investigación y que explica este tipo de motivación, se encuentra en los trabajos de Bandura (1997, citado en Prieto 2007 p. 103), relacionados con la teoría de autoeficacia en la que identificó un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente.

En este sentido, los datos obtenidos en la recopilación de la información son muy ricos en análisis, en tanto que la motivación intrínseca se localiza como elemento transversal y uniforme en las participantes en la investigación. Así por ejemplo, encontramos en la nota del caso “b” (Cb E2 031115), que se refiere a un extracto de respuesta a la pregunta, ¿cuando me habla de su motivación, a qué se refiere?... “Pues a lo que me impulsa a seguir adelante, reflexiono sobre eso (se ríe) yo siempre tuve deseos de sobresalir y ser de los mejores y pues como que me acostumbré a estar viviendo siempre con muchas dificultades, de unas y de otras especialmente en lo económico lo que ha hecho salir adelante y no detenerme. Ahora que estoy por terminar para mí es más fácil, sé que se necesita esforzarme un poquito más, pero ya es un poco más fácil. Si he pasado por dificultades tan difíciles ahora menos que nunca dejaría la escuela”.

Como se puede apreciar, en esta nota, la participante refiere a una motivación personal que orienta sus aspiraciones personales y se corresponde de manera empírica con los postulados de Bandura. En este sentido, la motivación intrínseca se relaciona de manera directa, con la automotivación y otros patrones identificados en la segunda categoría, que aunque se encuentran en el mismo campo explicativo, tienen itinerarios conceptuales diferentes.

b) Motivación extrínseca. Ésta se refiere a la provocada por factores exógenos y que proviene específicamente del contexto sociocultural. En el caso que nos ocupa se deriva de las referencias modélicas, a las que hago alusión en la primera categoría de este análisis comprensivo, en tanto que son factores o circunstancias de sus propios *ghettos*, los que les permiten a las participantes en la investigación, tener imaginarios como horizontes de formación personal, que se alinean precisamente con los impulsos positivos y negativos que dirigen sus expectativas de futuro.

Así por ejemplo, para el caso “a” la referencia modélica está anclada a la figura de sus abuelos, cuyo legado para ella está significado por una educación ética y moral, derivada de un sistema valoral con tendencia conservadora, que se sedimenta en su comportamiento y que dirige su pensamiento hacia lo que sus

abuelos le dijo que era bueno para ella, en su vida cotidiana, especialmente en su rol de estudiante (ver anexo no.7). Así lo demuestra la revisión de aspectos y cruce de informaciones que rodean su entorno en el marco de la investigación (observaciones, revisión de documentos, entrevistas a personas cercanas a ella, etc.).

Como evidencia de lo anterior, se presenta un extracto de la nota Ca E1 241015 “mis abuelos son mi referencia de motivación, por los valores que me dieron porque eran pobres pero había muchos valores. Eso me ayudó a ver por ejemplo, que muchas de mis compañeras tienen muchas cosas que no están valorando y en el rancho la mayoría de las personas de mi edad no estudiaron, las adversidades los vencieron”. Desde de la perspectiva de nuestro análisis, se demuestra que no necesariamente origen es destino, porque esta parte de la educación no institucionalizada rebasa el eficientísimo de formación que puede suponer la educación formal y le permite identificar aspectos culturizados de su entorno que no quiere en su futuro.

4.5.4.3 Las funciones ejecutivas y su implicación en el aprendizaje.

Las funciones ejecutivas forman parte de las funciones cognitivas más complejas del ser humano. Tienen que ver con esta categoría porque que simbolizan las consecuencias más elevadas, tanto de los procesos de escolarización como de la novela personal, que han construido las personas involucradas en esta investigación. Se entienden éstas, de acuerdo con Drake y Torralva (2007, citados en revista chilena de neuropsicología Vol. 4 N° 2 2009 p.120), como:

Un conjunto de habilidades cognitivas que controlan y regulan otras capacidades más básicas (como la atención, la memoria y las habilidades motoras), y que están al servicio del logro de conductas dirigidas hacia un objetivo o de resolución de problemas. Comprenden una serie de procesos cuya función principal es facilitar la adaptación del sujeto a situaciones nuevas y poco habituales, particularmente cuando las rutinas de acción no son suficientes para realizar la tarea.

De acuerdo con lo anterior y para precisar el marco comprensivo en cuanto este patrón emergente, se expone la opinión de Lezak (1982, citado en García 2016, p.2) en cuanto a que “las funciones ejecutivas comprenden las capacidades mentales necesarias para formular metas, planificar la manera de lograrla y llevar adelante ese plan de manera eficaz”. Este proceso cognitivo se integra básicamente con una serie de competencias técnicas y racionales, que ponen al aprendiz en una perspectiva de conciencia pragmática para la acción, al mismo tiempo que fortalece la inteligencia ejecutiva.

De acuerdo con la misma referencia, las funciones ejecutivas del aprendizaje tienen componentes elementales como las siguientes:

a) Activación, que se refiere a la atención y a su control. Un elemento central de la activación en el marco de las funciones ejecutivas es el de plantearse un objetivo realista, lo que significa la certeza de tener metas alcanzables en un plazo determinado. En el caso que nos ocupa las cuatro participantes coinciden en esta parte, como se evidencia a continuación.

Tabla 9.

Caso	Función ejecutiva (activación)
a	“Apenas entrando el año que entra quiero empezar a buscar opciones de maestría, por lo pronto”
b	“Ahora que estoy por terminar para mí es más fácil, sé que se necesita esforzarme un poquito más, pero ya es un poco más fácil...”
c	“Pues tengo una meta fija y digo no me voy a dejar vencer... () Terminar mi carrera, estudiar una maestría y conocer otros lugares...”
d	“Bueno pues ahorita terminar, pero terminando quiero hacer una maestría, agarrar un curso de inglés y hacer un doctorado y salir adelante más que nada...”

Como se percibe, existe lo que para Marina (2012) es “una activación intencionada” de los esfuerzos mentales de las cuatro, en la que se presentan horizontes claros para su formación y como dato adicional, se observa en los casos “a”, “c” y “d”, el encadenamiento de metas académicas de mediano y de largo plazo, relacionadas con estudiar una maestría. En el caso “b” la activación está

mayormente relacionada con mantener el esfuerzo para lograr la meta de lograr su licenciatura y en lo que se percibe que las circunstancias familiares (estar casada y tener un hijo), median en el trazo de metas de mediano de largo plazo, en relación con los otros tres casos.

b) Inhibición de la impulsividad, que de acuerdo con García (2016, p. 9) se refiere a “una característica temperamental que condiciona la rapidez con la que una persona reacciona, cognitiva y conductualmente, ante un determinado estímulo. Se trata de una respuesta automática, irreflexiva sin mediación de la voluntad”. Este componente de la función ejecutiva se da como producto de la transformación cognitiva estructural del temperamento y *ergo* del carácter. En el marco del presente análisis comprensivo, tiene una relación muy estrecha con el autocontrol y se encuentra en concordancia con la idea culturizada de “se sabe controlar”.

La inhibición de la impulsividad no solo se refiere a una reacción inmediata al impulso o como mecanismo de defensa y/o de afrontamiento, sino que tiene que ver también con la capacidad de generar voluntaria y conscientemente intercambios en las pulsiones hedonistas propias del ser humano, es decir, de la contención de emociones asociadas al placer como salir a divertirse, salir de vacaciones, comprarse ropa o zapatos, etc. a cambio de reservar cualquier tipo de recursos (incluyendo los económicos) para el logro de sus metas.

Como dato empírico sobresaliente que demuestra claramente lo anterior, se presenta la nota del caso “b” (Cb E2 041115) “...no es que no quiera estar con mis compañeras cuando hacen convivios o algo así, porque se trata de cooperación y pues yo prefiero usar esos 50 pesos o lo que sea, en materiales que necesito para la escuela, no es que no me guste divertirme...” En este sentido, la participante prioriza sus intereses, aplaza la recompensa y fortalece sus convicciones alineadas a las responsabilidades escolares que no necesariamente son placenteras. Como complemento de lo anterior, se expone un análisis cruzado de los casos estudiados en la siguiente tabla.

Tabla 10.

Caso	Función ejecutiva (Inhibición de la impulsividad)
a	"...pues sí me gusta salir con él los fines de semana, pero si tengo mucha tarea prefiero aprovechar el tiempo para hacerla porque no me gusta incumplir y al contrario si se puede adelantarle algo a lo que se pueda..."
b	"...no es que no quiera estar con mis compañeras cuando hacen convivios o algo así, porque se trata de cooperación y pues yo prefiero usar esos 50 pesos o lo que sea, en materiales que necesito para la escuela, no es que no me guste divertirme..."
c	"...de la escuela me voy a mi trabajo y de allí salgo a las 10 de la noche entonces llevo a mi casa y es cuando yo hago mis tareas y estudio, claro que siempre me duermo muy tarde..."
d	"...a mí me dan medio bono en el transporte y ya este....con lo poquito que me ahorro, pues en lugar de gastarlo en otra cosa, lo aprovecho y compro algunos materiales que necesito para la escuela..."

c) Planificación, ésta se refiere a un proceso de toma de decisiones, en el que la estudiante es capaz de prever algunas contingencias, a partir de su propia experiencia, para el logro de una meta de mediano o de largo plazo y que ha visualizado como su punto de llegada. De acuerdo con García (2016, p. 11), se define "como la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, mediano o largo plazo". Esto refuerza la importancia de haber integrado a la investigación estudiantes con este perfil, porque según datos de obtenidos del departamento de control escolar de la UPD, el mayor porcentaje de deserción se presenta en los primeros semestres de la carrera, lo que da cuenta de que las participantes tienen claridad en la importancia de terminar la licenciatura y esta circunstancia demuestra que han planificado de manera asertiva.

Esto se demuestra empíricamente con el hecho de que las participantes han cursado hasta ahora un número de semestres, que las han colocado en la perspectiva del logro hacia su meta y que han significado una serie de acciones secuenciadas dirigidas a este fin. De esta forma, todas las circunstancias experienciales por las que han pasado, se integran a la planificación como componente importante de la función ejecutiva.

d) La procrastinación, que de acuerdo con la revista muy interesante recuperada en el 5 de Diciembre del 2016 en: <http://www.muyinteresante.es/salu/procrastinacion>, "proviene del latín *procrastinare pro*, adelante, y *crastinus*, referente al futuro significa aplazar los asuntos pendientes, o dejar para mañana lo que

podrías hacer hoy, es una costumbre muy humana”. Partiendo de esto último, se cree que las participantes no están exentas de practicar ocasionalmente esta función ejecutiva, sin embargo, en la revisión de los datos no se identificaron con claridad informaciones que demuestren que existe procrastinación en ellas, por lo que se dispensan del presente análisis.

e) Flexibilidad cognitiva, que García (2016, p. 16) define como “la capacidad para cambiar un esquema de acción o pensamiento si es necesario, ya sea por su dificultad, ineficacia, conveniencia o condiciones del medio, ello conlleva flexibilidad intelectual, que implican la generación ideas y selección de nuevas estrategias de trabajo en un repertorio de posibilidades que el sujeto posee para llevar a feliz término una tarea”.

En el caso que nos ocupa, esta flexibilidad cognitiva, se encuentra de manera tácita entre otras circunstancias, en el hecho de que las personas involucradas en la investigación, como se ha expuesto en otros apartados, provienen de contextos socioculturales empobrecidos, en los que resultaría más cómodo retraerse e integrarse a su conciencia de clase, a través de una legitimación basada en su propia circunstancia.

Sin embargo, no fue así y por el contrario, redireccionaron su pensamiento hacia la búsqueda de progreso, para salir de un ambiente difícil y absorbente, son actitudes *per se* tienen un valor extraordinario, que fijan un punto de partida importante para la formación escolar. De acuerdo con lo anterior, la siguiente tabla da cuenta de los datos empíricos en los cuatro casos.

Tabla 11.

Caso	Función ejecutiva (flexibilidad cognitiva)
a	“...y entendí que lo que vivía en mi familia no era lo que quería para mí, y no la verdad yo sentía que eso no era lo que yo quería, que eso no era para mí, que no me merecía algo así...”
b	“...tengo tres hermanos y yo soy la tercera y la única mujer, soy la única que estudió porque ellos ya están casados y nunca me gustó como viven, las carencias que tienen...”
c	“... hubo cosas que me marcaron, hubo maltrato, violencia intrafamiliar y creo que eso marcó mi forma de ser, porque soy muy tímida, eso no me gusta por eso quise estudiar una carrera...”
d	“...mi papá gana muy poco y somos muchos en la casa y eso a mí no me gusta...”

Como se puede observar, existe una movilidad de pensamiento a partir de las experiencias cotidianas que viven en su entorno, particularmente en su familia. A partir de la flexibilidad cognitiva, se abstraen de la naturaleza de precarización en la que viven y levantan la mirada hacia la búsqueda de condiciones diferentes. Estas permutas se dan como resultado de la conciencia reflexiva, vinculada a los procesos de escolarización y que representan la mejor vía, para gestionar mejores forma de vida para sus futuras familias.

f) Memoria de trabajo, de la cual existen conceptualizaciones variadas dependiendo del área disciplinar de la que se trate la memoria. Sin embargo, para el caso que nos ocupa, no resulta relevante hacer todo un análisis o un seguimiento cartográfico del concepto y se entiende de manera práctica desde la perspectiva de la psicología cognitiva, que con concordancia con Baddeley (2003, citado en García 2016 p. 20), “es la capacidad para mantener información de forma activa, por un breve periodo de tiempo, sin que el estímulo esté presente, para realizar una acción o resolver problemas utilizando información activamente”. En este sentido, de acuerdo con el propio García (2016 p. 20), la memoria de trabajo es responsable de las siguientes funciones:

- Asociar dos o más cosas que han tenido lugar en eventos temporales cercanos, como por ejemplo información que ha sido mencionada en una charla de amigos.
- Relacionar un conocimiento nuevo con información de la memoria de largo plazo.
- Mantener en la mente algún tipo de información mientras se pone atención en otra cosa, como por ejemplo recordar que tienes que llamar al mecánico, cuando estas revisando tu balance financiero del mes.

De acuerdo con lo anterior, se asocia con el rendimiento académico en la medida que se convierte en uno de los componentes básicos del aprendizaje en la cotidianidad escolar y que se convierten en elementos observables en los resultados de las participantes en esta investigación. En los datos densos no se identificaron tal cual códigos relacionados con la memoria de trabajo, sin embargo, existen

evidencias comprobatorias en el hecho de que las alumnas han pasado de un semestre a otro sin problemas de reprobación y esto no se hubiera logrado sin la memoria de trabajo.

CONCLUSIÓN

Considerando que la pregunta central de la investigación que sustenta este libro fue: ¿Cómo se presenta la autorregulación de los estados emocionales en el proceso de aprendizaje, de las alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa, de la Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Gómez Palacio?, se puede concluir que de acuerdo a los resultados de la investigación, la autorregulación emocional se presenta de manera cuasi determinante, en el proceso de aprendizaje de las estudiantes que participaron en el estudio. En este sentido, los resultados del análisis comprensivo fueron dando las respuestas también a cada una de las ocho interrogantes planteadas como ejes directrices del proceso de investigación.

Es pertinente aclarar, que se encontraron asimetrías en los marcos comprensivos para cada uno de los cuestionamientos, resultando la categoría dos referente a “procesos de autogestión emocional” la que respondió al mayor número de preguntas consideradas, porque aportó datos respecto a las habilidades metacognitivas que las participantes elaboran para la autorregulación emocional, entre las que se identificaron mecanismos psicológicos relacionados con la automotivación, el autocontrol, los diálogos internos, los procesos de autorregulación, resiliencia e inteligencia ejecutiva; y siendo la tres referente a “conflictos de vida”, la que menos aportaciones ofreció porque si bien es cierto, las dificultades propias de la vida tienen una influencia importante en los estudiantes, no se logró desprender del ámbito general para particularizarlas en el entorno de los casos estudiados, es decir, que todos los estudiantes en mayor o menor medida tienen algún tipo de dificultad, que no se separan de manera significativa de los casos estudiados.

De acuerdo con lo anterior, la influencia de la autorregulación en los procesos de aprendizaje, que se presenta como resultado en las unidades de análisis, se da a partir de un proceso de andamiaje y articulación de una diversa gama de componentes exógenos, que se alinean hacia la formación personal y profesional de las participantes y que se agruparon en cuatro categorías cuyas preguntas centrales se exponen de la manera siguiente:

1) “Las referencias modélicas como base de la configuración de expectativas en el estudiante” que básicamente le dio respuesta básicamente a la segunda pregunta planteada y relacionada con: ¿De dónde surgen los modelos de referencia de las alumnas, en sus expectativas personales y profesionales?. En este sentido, la evidencia comprensiva apunta al ámbito sociocultural, en la que se puede destacar la presencia de personas cercanas (abuelos, hijos o sobrinos) y circunstancias de interacción social, como la segregación en la que viven personas de la comunidad que no estudian y que se convierten en una visión por la que vale la pena progresar.

2) “Procesos de autogestión emocional”, que en el análisis comprensivo ayudó a darle claridad especialmente a las pregunta: ¿Cómo son los procesos de autogestión emocional en cada de las participantes?, Obteniendo como respuesta que son procesos internos y personales que se nutren de manera importante de la referencia modélica, generando impulsos hacia adelante y que se significan en: automotivación, autocontrol, los diálogos internos, los procesos de autorregulación, resiliencia e inteligencia ejecutiva.

3) “Las dificultades de la vida y su influencia en el rol del estudiante”, en cuyo análisis se encontró un complemento muy importante de respuesta a la pregunta ¿De dónde surgen los modelos de referencia de las alumnas, en sus expectativas personales y profesionales?, en tanto que las dificultades que sortearon las participantes, tienen su origen en el ámbito sociocultural, específicamente en la familia y;

4) “Ámbitos y funciones básicas del aprendizaje”, en cuyo análisis se encontró la respuesta especialmente a la relacionada con: ¿Cuáles son los ámbitos y funciones

básicas del proceso de aprendizaje?, obteniendo como respuesta que todos los elementos contenidos en las tres categorías anteriores, se significan de manera importante en la construcción de aprendizajes por parte de las participantes. Este análisis cierra el ciclo de comprensión, derivados de los hallazgos de la investigación, porque es en esta categoría, donde aterrizan de manera práctica los esfuerzos de las estudiantes que participaron en la investigación.

Por otro lado, se puede decir que esta compleja red de elementos, significados en el modelo interpretativo que se construyó con las cuatro categorías encontradas, se genera en momentos sensibles a partir de aspectos muy bien localizados del contexto sociocultural, en el marco de la eticidad e influyen de manera determinante en la configuración de expectativas de éxito en dichas estudiantes. En este sentido, las circunstancias contextuales poco favorecedoras de las que provienen, se convierten en retos personales y áreas de oportunidad, que las obliga a gestionar recursos metacognitivos y de afrontamiento que un proceso incremental las va empoderando, *ergo* fortaleciendo su inteligencia emocional y que a su vez le dan lugar a la inteligencia ejecutiva.

A partir de estas circunstancias situacionales y experienciales, construyen su propia voluntad de sentido y la lucidez que les ayuda a trazar expectativas de mediano y de largo plazo. Se entiende la lucidez en los términos de Lavados (2012 p. 265), que nos dice que es “la capacidad de la conciencia para orientar intencionalmente la atención hacia el mundo y hacia el sí mismo, considerando los requerimientos de objetivos y metas a los cuales se definen las competencias mentales que en cada caso se necesitan para desencadenar los actos y las conductas correspondientes”.

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad y el constructivismo permean esta lógica discursivo, en tanto que explican el proceso por el que las estudiantes involucradas en la investigación, casi sin darse cuenta, van configurando su perfil personal y profesional. Cuando hablamos de la primera, nos referimos a la complejidad como ausencia de certezas que le subyace al propio proceso en el que

ellas, en el entorno de su contexto, van decantando su carácter, su temperamento y en el que la autorregulación emocional aparece como piedra angular.

La subjetividad es entendida como “una construcción sociopsicológica que se erige como producto de una permanente interpenetración de lo individual, lo grupal y lo social que se proyecta en contextos sociales específicos como las formas de actuar, de pensar y de sentir desde las cuales se organizan y se hacen tangibles las individualidades” Fuentes (1995, p. 108). De acuerdo con el propio autor, la subjetividad en consecuencia se abre a las dos dimensiones, antes señaladas, la subjetividad individual o el autoconocimiento y la autoestima personal y la subjetividad colectiva o el autoconocimiento y la autoestima, como parte de un todo, desde los diferentes niveles de la interacción social.

Esta lógica analítica se fortalece de facto con la teoría de la doble formación abordada en el marco teórico de esta investigación, en la que “la conciencia social es primigenia en el tiempo mientras que la conciencia individual es secundaria y derivada de la anterior” Vygotsky (1979, citado en Martínez 1999). En este sentido, para Marina (2012, p.54), “la capacidad de controlar la propia conducta, de regular las emociones, de actuar mediante normas, emergió de la interacción social. El ser humano obedece órdenes y después aprende a darse órdenes a sí mismo”; es decir, que se pasa del diálogo con los demás al diálogo personal y en general los sistemas de autocontrol tienen un origen social. Por tal razón, cuando se habla de las expectativas de logro de los estudiantes y los procesos de pensamiento imbricados en este aspecto, no se ignora que los patrones socioculturales del contexto, permean de manera importante las acciones individuales.

Desde esta perspectiva, la familia como núcleo central aporta elementos importantes para el análisis, pues tiene que ver con la educación que transfiere a sus integrantes, pero también con las permutas históricas que generan modificaciones en el devenir del tiempo, pues factores como el consumo de bienes y la automatización creciente de la industria, a partir del desarrollo de la tecnología propias de la era de la modernidad, nos parece han influido de manera muy importante en la vida de las familias, provocando un distanciamiento en las

relaciones humanas y generando la desintegración del tejido social, lo que ha dado como resultado considerar a la educación como producto de la escuela.

Esto ha traído como consecuencia, que la idea de tener el mayor número de satisfactores posible y “el mejoramiento de las condiciones de vida” (de acuerdo con las narrativas de las participantes en el estudio), sean las que gobiernen buena parte de nuestras formas de pensar y sentir; lo que para Mélich (2000, p.85), “representa la humanidad olvidada y en la que el universo hipertecnológico nos ha arrebatado la capacidad de imaginar y nos ha impuesto la positividad”.

Aquí vale la pena integrar una discusión, que se cruza como resultado importante y que apareció como una suerte de serendipia en el desarrollo de la investigación. Dicha discusión, estriba en si realmente son la naturaleza gregaria a partir de la familia y el psiquismo humano, los que determinan el comportamiento social del individuo para una sana convivencia. Se considera que no es así, porque el utilitarismo de la cultura en sociedades como la nuestra, está mediada por el sistema de producción y que a través de los medios de comunicación, particularmente la televisión, se produce un tipo de pensamiento dirigido que implica una especie de alfabetización, que induce a la internalización de hábitos de consumos y a darle supremacía el carácter material de las cosas.

Es decir, que el comportamiento social obedece a intereses que tienen que ver con la monetización (propiedad privada) y el carácter mercantilista del sistema social. En este sentido, quienes tienen poder económico conforman las hegemonías de poder que controlan la ideología, la cultura, la política y hasta la religión, que se convierten en instrumentos de regulación del comportamiento humano en la interacción social.

De acuerdo a lo anterior, en la actualidad las sociedades de consumo provocan la mediatización de la conducta del hombre, asociada a la idea de plusvalía, es decir, a la idea de tener y asociar la felicidad o infelicidad a la posesión de satisfactores materiales basados en el arraigambre de apetitos de consumo, que literalmente encogen la razón. En nuestro entorno, el factor económico tiene

influencia familiar en múltiples aspectos, como fue en el caso de las estudiantes investigadas, especialmente relacionados con carencias y en no pocos casos, con niveles importantes de segregación y de ignorancia, que se asocian a lo anterior, e influye de manera importante en las expectativas de futuro, de los estudiantes provenientes de estratos empobrecidos.

Un soporte argumentativo claro de lo anterior, lo podemos encontrar en los datos estadísticos más recientes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), recuperado en <http://www.coneval.org.mx/2016>. p.12, que revelan que particularmente en el estado de Durango, más de la mitad de la población vive en la pobreza y al considerar el género, ésta se concentra mayoritariamente en las mujeres.

De acuerdo con lo anterior, una verdad de perogrullo gracias a la gran variedad de estudios al respecto, es que las carencias afectivas, el abandono y las secuelas emocionales de la edad temprana, como consecuencias de la distracción en la búsqueda de cosas materiales por parte de los adultos, se enquistan y gobiernan los sentimientos de quien las sufrió, lo que conflictúa de manera importante el desarrollo de su personalidad en una suerte de indefensión aprendida y a grado tal, que el hecho de pasar de esa etapa de sufrimiento, no significa la libertad, en tanto que habrá siempre circunstancias de la vida cotidiana que “aprieten” los botones emocionales anclados a esos recuerdos como imaginarios del pasado. Lo anterior, se pudo identificar en las participantes en el estudio, a través de sus propios relatos y narrativas, además de las observaciones que se les hicieron, en las que se pudo comprobar que no han resuelto a través de un proceso terapéutico, sus conflictos emocionales derivados del trato que recibieron en su infancia.

Esto representa condiciones que contribuyen a la conformación de una conciencia que conduce a los estudiantes motivo de este análisis, a buscar un espacio educativo generalmente determinados por esta circunstancia, lo que para Bourdieu, representa el *habitus*. En este sentido, está ampliamente documentada la forma cómo, en términos generales, los recursos educativos se distribuyen en

función de la riqueza o pobreza existentes, y sobre cómo los sistemas educativos no sólo reflejan, sino refuerzan y legitiman las diferencias entre los sectores y estratos sociales. Es por esta razón, que los jóvenes en estas circunstancias buscan formarse en instituciones públicas de bajo costo y que representen expectativas de trabajo en el corto plazo, una vez que puedan egresar, lo que significa además, que por lo menos en el entorno estudiado, seguimos formando para el trabajo y no para la ciudadanía.

Sin embargo, a la luz de los resultados el componente económico como factor de pobreza, conlleva una ambivalencia a nuestro juicio importante: Por un lado, como se ha descrito se asocia a los estados emocionales del estudiante, en tanto que condiciona y dirige de algún modo sus formas de actuación. El poder adquisitivo de bienes de consumo que le subyacen, genera especialmente emociones de tristeza y miedo, de tal suerte que no solamente influyen en su fisiología mermando sus capacidades intelectuales, sino que provoca en buena medida una incapacidad de respuesta a su propia expectativa de logro de aprendizaje, derivada de la carencia de los recursos necesarios para hacerlo.

El perfil de los estudiantes en estos escenarios se manifiesta en su comportamiento, generalmente son introvertidos, con andar lento, con algunas dificultades de interacción con los demás y frecuentemente absortos en sus pensamientos. Pero por el otro, es esta misma condición la que los empodera, cuando logran reconocer sus propias capacidades personales y las separan de las carencias económicas, lo cual no les resulta fácil a la mayoría. Quienes logran esos privilegios metacognitivos, utilizan sus propias adversidades para convertirlas en resortes motivacionales, que les permiten llegar al éxito a pesar de las dificultades.

Esto sucede cuando experimentan el *insight* y se dan cuenta que origen no es igual a destino y que sus antecedentes familiares, no condicionan su éxito o fracaso profesional y se considera dicho sea de paso, que a esto se refiere metafóricamente Boris (2001), cuando dice que una infancia infeliz no determina la vida.

Para lograr lo anterior, los estudiantes en estas condiciones tienen que desarrollar una amplia capacidad de autorregulación emocional para el logro de aprendizajes. En este sentido, se comprobó en los resultados de esta investigación que ellos lograron entender su situación y gestionaron recursos internos de introspección y autorreflexión que les permitieron elaborar mecanismos de defensa y recursos de afrontamiento, al mismo tiempo que les ayudan modelar y dirigir su temperamento, en un proceso que podría decirse autopoietico.

Esto les permite una metamorfosis, que representada en la teoría de la personalidad de Carl Rogers es una "fuerza de vida", con una tendencia actualizante y en la que la resiliencia se convierte a la *postre* en una de sus características personales. En este sentido, las expectativas personales y profesionales se convierten en insumos de imaginarios posibles y favorecen la aplicación ecológica de esfuerzos canalizados hacia el logro de metas.

El *insight* implica pues, un cambio creciente y una mayor facilidad de autorregulación emocional, que se traduce en una actitud emprendedora ante las adversidades. Asimismo, se convierte en un parteaguas que redirecciona el sentido de la vida de estas estudiantes y activa y fortalece la inteligencia ejecutiva, en la búsqueda de opciones para solventar sus carencias, especialmente económicas; lo que a su vez, reafirma e incrementa la motivación para el logro de sus fines. Su perfil se va modificando en cuanto a la búsqueda de alternativas de solución, de tal manera que son capaces de aplazar la recompensa, logran becas a la excelencia, buscan empleos de medio tiempo y se vuelven más exigentes con ellos mismos, a tal grado, de que aun sin haber terminado su licenciatura, están pensando trabajar para mejorar sus condiciones de vida y en estudiar una maestría y un doctorado.

Desde luego que tener un empleo multiplica las responsabilidades y complejiza las actividades escolares, en tanto que se reducen los tiempos, sin embargo, de algún modo representa el acicate que los conduce al éxito y a atenuar sus penurias económicas. De acuerdo con lo anterior, la autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje, representa estas subjetividades y estas construcciones como configuraciones individuales, en el marco de las relaciones

sociales con el otro como referente y que al final incrementa el nivel de satisfacción al obtener la recompensa.

Es decir, la subjetividad y el constructivismo están atravesados por la significación personal y colectiva de las experiencias, así como por la configuración de sentidos que orientan sus acciones. Es por esta razón, que los procesos intrapsicológicos que construyen, tienen como referencia la base social en la que se desarrollan y en la que encuentran también, entre otras cosas importantes, las referencias modélicas de lo que quieren y no en sus vidas futuras.

Entonces se puede decir, que es a partir de la subjetividad y esta lógica de construcción como los estudiantes exitosos, van decantando su mente en una arquitectura y una estructura de pensamiento, que les va permitiendo el entretejido de sus historias de vida. En este sentido, vale la pena traer a colación una breve paráfrasis de los planteamientos de Arfuch (2007), quien dijo que es en y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto y su subjetividad entra en juego por medio de la capacidad de expresión para plantearse como tal, es decir, como sujeto que emerge.

La subjetividad representa un escenario, que permite ver con qué estrategias los estudiantes se construyen y encuentran su identidad como sujetos autónomos y autosuficientes. Para Mélich (2000, p.88), “La autonomía se fundamenta en la heteronomía y sólo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste”.

Se entiende pues de acuerdo a lo anterior, que las representaciones sociales son un fenómeno complejo, en el que la escuela debería jugar un papel preponderante, como agente de aculturación y transformador de la realidad, que evite un tipo de pensamiento pasivo y reproductivo. En este marco de entendimiento, probablemente la propia escuela sea uno de los mediadores más importantes en este proceso de autorregulación emocional con el aprendizaje.

Finalmente en estas conclusiones se puede decir, que se lograron cabalmente los propósitos de la investigación, en tanto que se encontraron amplias respuestas a la pregunta central y se plantean nuevos horizontes de estudio sobre los procesos de autorregulación emocional y su influencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de nivel superior, que se erigen como antecedentes importantes de procesos metacognitivos más complejos que se desprenden de aquí, como la configuración de la inteligencia ejecutiva y la inteligencia reflexiva a partir de la autorregulación emocional, como base de una pedagogía de las emociones que considere el logro de competencias en este sentido y que por tanto, complementen otras de carácter técnico y racional.

Es quizá ésta una de las aportaciones más importantes que se hacen al estado de la cuestión en tanto, que no se identificaron antecedentes en los estudios considerados como referencias en el estudio. Estos aportes pueden ser considerados como explicaciones de base científica, para complementar el entorno de la práctica docente de los profesores, especialmente en los niveles superiores mejorando así, el entendimiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, particularmente los que provienen de contextos como el que fue estudiado en esta ocasión. De igual forma, los hallazgos aquí presentados, pueden constituir objetos de estudio para investigaciones subsecuentes, como puntos de partida en esta misma línea. Así mismo, serán considerados por el que escribe, en calidad de insumos académicos para el desarrollo de un curso, la presentación de ponencias en foros académicos, publicación de artículos en revistas arbitradas y de un libro.

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994), "Los estilos de aprendizaje". En los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones mensajero, pp.43-74.
- Anuies, "La educación superior del Siglo XXI", ANUIES, 1998.
- Arfuch, L. (2007), Seminario Subjetividad e identidad: el giro narrativo en las ciencias sociales. Doctorado Interinstitucional en Educación. Fusagasugá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bauman, Z. (2015), Ceguera moral, la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. España: Paidós.
- Basilachis, I. et. al. (2006). Estrategias de investigación cualitativa, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. & Passeron J. (2009), Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2ª. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bertely, M. (2013). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento a nuestra cultura escolar. México: Paidós.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007), Las competencias emocionales, Educación XXI, Departamento MIDE, facultad de pedagogía, Universidad de Barcelona.
- Bodrova, E. y Deborah J. (2004), "Tácticas: el uso de actividades compartidas", en *Herramientas de la mente*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 1-5 (en prensa).
- Casado C. y Colomo R. (2006), "Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental" en A Parte REI 47, Revista de filosofía, España.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2013), Pedagogía emocional, sentir para aprender, integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje. México: Alfaomega.

Coffey, A. y Atinson, P. (2003), Encontrar sentido a los datos cualitativos, estrategias complementarias de investigación. Traducción Emma Zimmerman, Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.

Creswell, J.W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and mixed Methods Approaches, 2nd ed. Thousand Oaks, California, U.S.A: Sage publications.

Traducción de los Dres. Arturo Guzmán Arredondo y José Jesús Alvarado Cabral.

Cyruhnick B. (2001), Los patitos feos la resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida (5^a Ed.). Barcelona: Gedisa

Cyruhnick B. (2007), La maravilla del dolor, el sentido de la resiliencia. México: Ed. Granica.

Damasio, A. (1999), El error de Descartes. Chile: Editorial Andrés Bello.

Damasio, A. (2010) Y el cerebro creó al hombre, ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo. Editorial planeta. Barcelona España

Davis, K. y Newtron, J. (1999), Comportamiento humano en el trabajo, México: McGraw-Hill.

Decreto de Creación y Reglamento Interior de la UPD, SECyD, UPD; Durango, Dgo., Noviembre de 1999.

Díaz, A. y Aguilar, J. (1988), "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa" en perfiles educativos no. 41-42 UNAM, México.

Díaz, B. (2006), Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.

Díaz, B. F, (2006), Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Diccionario términos y usos del lenguaje filosófico (2002), Valencia: Ed. Marfil.
- Diccionario de ciencias de la educación (2001), México: Santillana.
- Fanfani T. (2008), Sociología de la profesionalización docente. Argentina.
- Ferrater M. (2004), Diccionario de filosofía E-J, España: Ariel.
- Flick, U. (2012), Introducción a la investigación cualitativa 3ª ed., Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014), La gestión de la calidad en investigación cualitativa, Madrid: Morata.
- Frankl, V. (1991), El hombre en busca de sentido, Barcelona: Editorial Herder.
- Fromm, E. (1989), La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea, España: Paidós Studio.
- Gagné, R. (1987), Las condiciones del aprendizaje. Madrid: Aguilar.
- Gagné, R., (1986), La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje. Universidad Iberoamericana, México.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1987), La Planificación de la Enseñanza: sus principios. México: Trillas.
- García, S. (2016), *Las funciones ejecutivas y su implicación en el aprendizaje*, en Memoria del Congreso de Neuropedagogía “La neurociencia al servicio del aprendizaje en el aula” Instituto Pedagógico de Formación Profesional. Torreón Coahuila 15 y 16 de abril de 2016.
- Garza, R. y Leeventhal, S. (2002), Aprender como aprehender, ITESM, Universidad Virtual. México: Trillas.
- Gibbons, M. (1998), La pertinencia de la educación superior en el siglo XXI, Washington: Banco mundial.

- Goleman, D. (2013), *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B, S.A.
- Guba, E. G. (1991) *Criterios de credibilidad de la investigación naturalista, en La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Guzmán, A. y Alvarado J. (2009), *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México: Asociación de investigadores en ciencias de la educación, pp. 20-43. Ley Federal de Educación.
- Hannsafor, C. (2011), *Los perfiles dominantes y la educación, en cómo aprende tu cerebro*. México: Pax pp. 155-172.
- Heller, A. (1997), "La moral", *En sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Ed. Península, pp.132-138.
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación* 6ª. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jensen, E. (2010), *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- Johansen, B. (1992), *Introducción a la teoría general de sistemas, capítulos III y V*. México: Limusa.
- Lavados, J. (2012), *El cerebro y la educación, neurobiología del aprendizaje*. Chile: Aguilar Chilena de ediciones S.A
- Lexipedia (2002). *Diccionario enciclopédico.*, Planeta Barcelona.
- Ley de Educación del Estado de Durango.
- Marina, J. (2012), *la inteligencia ejecutiva (3ª Ed.)*, Barcelona: Ariel
- Martínez, M. (1999). "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y de la educación". *En revista electrónica de investigación educativa*.

- Mélich, J.C. (2000) "El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?", pp. 81-94: Barcelona.
- Méndez, y Barraza, (2014). Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico. México: UPD.
- Mendoza, A. (2013), "¿Dónde habitan las emociones?", Especial: tu máquina perfecta, Revista QUO. México, pp.63-67.
- Morín, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa, p. 128.
- OCDE, (2002), La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje, Paris, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- O'connor, J. y Seymour J. (2012), Introducción a la PNL, Barcelona: Urano
- O.N.U, (2009), Las Naciones Unidas hoy, Nueva York, E.U
- Pérez, R. (1991), Pedagogía experimental. La medida en educación. Curso de Adaptación. Uned. 106.
- Pink, D. (2010), La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva, Barcelona: Ed. gestión 2000.
- Poleti, R. y Dobbs, B. (2005), La resiliencia, Buenos Aires, Argentina: Ed. Lumen.
- Pozo, J. (2006), Teorías cognitivas del aprendizaje, novena edición. Madrid: Morata.
- Prieto, L. (2007), Autoeficacia del profesor universitario, Madrid: Ed. Narcea Ediciones.
- Redolar, R. (2014), Neurociencia cognitiva, Barcelona: Panamericana. pp. 143-148.
- Rivas, N. (2008), Aprendizaje, procesos y resultado, en Procesos cognitivos y aprendizajes significativos. La suma de todos. Comunidad de Madrid. pp. 21-34.

- Roca, J. (2006), Automotivación, España: Ed. Paidotribo.
- Sanz, J. y Vázquez, C. (1995), Trastornos del estado de ánimo: Teorías psicológicas. Manual de Psicopatología. Vol. 2. (pp. 341-378). Madrid: McGraw Hill.
- Sartori, G. (2011), Homo videns, la sociedad teledirigida. México: Santillana.
- Schunk, D. (2012), Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa, sexta edición, Traducción Leticia Esther Pineda Ayala Universidad Anáhuac Norte María Elena Ortiz Salinas Universidad Nacional Autónoma de México.
- Savater, F. (2008), La aventura de pensar. Madrid: Debate.
- Souza, B. L. (2011), "Estudio de las emociones: una perspectiva transversal", en Contribuciones a las Ciencias Sociales.
- Stake, R. (2007), Investigación con estudio de casos, Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2004), Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana Santiago De Chile: Ed. Trineo S.A
- Vargas L. (2012) La civilización del espectáculo. México: Alfaguara.
- Verdi I. J. (2001), Itinerario biográfico, recursos formativos y empleo. Una aproximación integrada de carácter teórico y metodológico, tesis de doctorado: Barcelona España.
- VOLUMEN 4: Aprendizaje y Desarrollo, Coordinado por el Dr. Pedro Sánchez Escobedo, en la Colección: La investigación educativa en México 1992-2002 (Estado del conocimiento).

VOLUMEN 55, del volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo, Coordinado por el Dr. Pedro Sánchez Escobedo, en la Colección: La investigación educativa en México 1992-2002 (Estado del conocimiento).

Vilar, S. (1997), La nueva racionalidad, comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios, 2ª ed.: Barcelona: Kairos.

Yin, R. (2009), Investigación sobre estudio de casos, diseños y métodos, 4ª USA: Sage publications.

Consultas en inglés

Diccionario http://www.academiagauss.com/diccionarios/diccionario.htm#_I

Denzin & Lincoln, (1994). Handbook of Qualitative research, cap. I, USA: Sage publications, Pág. 1-17, Traducción de Mario E. Perrone.

Guild, P.; Garger, S. (1998). Marching to Different Drummers. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development. 2nd Edition.

Consultas en internet

Ardila, R. (2003 recuperado el 11 de marzo del 2016) Calidad de vida: una definición integradora) recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>

<http://www.forbes.com>.

<http://www.mercaba.org/DicPC/T/teleologia.htm>

Fuentes, M. (1995), Recuperado en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v12n1-2/12.pdf>

Jodelet, (1989), En www.magrama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca

Diccionario de psicología, recuperado en http://www.Psicoactiva.com/diccio_a.htm.

<http://www.Redie.mx>

<http://www.redalyc.org/pdf/>

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA, Recuperado en <http://dle.rae.es>

Revista chilena de neuropsicología Vol. 4 N° 2 2009, recuperada en:


http://www.med.ufro.cl/neurociencia/images/02-2009/Vol.4N.2.2009_Completo

<http://www.pddpupr.org>

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep>

<http://www.eumed.net/rev/cccss/16/>

Dialnet- Características Del Estrés Académico En Los Alumnos De Edu-2880918-1.pdf



En este libro se presenta una investigación de corte cualitativo, en la modalidad de estudio de casos múltiples, sobre el tema de la autorregulación emocional.

Su principal conclusión muestra que la autorregulación emocional se presenta de manera cuasi determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.