



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

**Las Actividades Representativas de Difusión Cultural y su Impacto en el
Desarrollo Intelectual de los Estudiantes del Tecnológico de Monterrey**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

presenta:

David Molina Garza

Asesor tutor:

Gabriela Ballesteros Díaz González

Asesor titular:

José Antonio Rodríguez Arroyo

Monterrey, Nuevo León, México

Octubre, 2011

Dedicatorias

- A Dios, por ponerme retos en la vida.

Agradecimientos

- A mi familia.
- A mis alumnos, amigos y compañeros con quienes comparto esta profesión.
- A mis maestros y asesores que hicieron posible este trabajo.

Las Actividades Representativas de Difusión Cultural y su Impacto en el Desarrollo Intelectual de los Estudiantes del Tecnológico de Monterrey

Resumen

A través de esta investigación se estudia el desarrollo cognitivo en los estudiantes del Tecnológico de Monterrey involucrados en actividades representativas del departamento de Difusión Cultural. Como base para realizar un análisis se toma la teoría de desarrollo intelectual de William Perry la cual establece diferentes posiciones desde las cuales el estudiante percibe y asimila sus experiencias y a través de las cuales este avanza hacia una forma de pensar más compleja. El detonante de este desarrollo lo constituyen las experiencias que se tienen día a día, por lo que se exploran y describen las experiencias significativas que los estudiantes tienen dentro y fuera del contexto de las actividades de Difusión Cultural y que posibilitan su desarrollo intelectual. Para esto, se recabó la experiencia de alumnos que han estado involucrados en esta área durante sus estudios profesionales a través de entrevistas a profundidad. Con estas, se abarcó la determinación de la tendencia en su postura intelectual de acuerdo a Perry, tanto al inicio de su participación como en la actualidad, así como la descripción de sus experiencias significativas en diferentes contextos. Se encontró en los participantes un importante avance en su desarrollo intelectual al pasar de una tendencia dualista y en multiplicidad a una más marcada en el relativismo y en compromiso conforme el número de años de involucramiento es mayor. Las experiencias significativas descritas que

están relacionadas a su desarrollo fueron principalmente de carácter intelectual y social y la mayoría de estas se dieron en el contexto de las actividades representativas de Difusión Cultural. De esta manera, se conocen cuáles de estas son relevantes en el desarrollo de los estudiantes y por lo tanto útiles en la orientación y diseño de las actividades formativas de la institución. Además, se genera una perspectiva de cómo las actividades representativas de Difusión Cultural contribuyen en el sentido de la misión de las áreas de Asuntos Estudiantiles en la educación superior y en el de la misión institucional.

Índice

Introducción	1
Planteamiento del problema	5
Contexto	5
Definición del problema	9
Pregunta de investigación	11
Objetivos de la investigación	11
Justificación	12
Beneficios esperados	13
Revisión de la literatura	15
Desarrollo Integral	15
Desarrollo Intelectual	16
Teorías sobre el Desarrollo del Estudiante.....	18
Estudios, Experiencias y Discusión en torno a las TDE	21
La Teoría de William Perry.....	26
Asuntos Estudiantiles.....	34
Difusión Cultural.....	37
Actividades Representativas de Difusión Cultural.....	38
Método	40
Enfoque metodológico	40
Participantes	41
Instrumentos	44
Procedimientos	45

Resultados	49
Discusión	73
Discusión de los resultados	73
Alcances y limitaciones	80
Validez de la investigación.....	81
Sugerencias para estudios futuros	83
Conclusión	83
Referencias	85
Apéndices	
Apéndice A: Guía de Entrevista	90
Apéndice B: Transcripción de entrevistas	93
Currículum Vitae	106

Introducción

En el contexto de la educación actual la formación integral del estudiante cobra relevancia al tener como objetivo el desarrollar en ellos las habilidades, actitudes y valores que se requieren para desarrollar todo el potencial multidisciplinario del ser humano. Para lograr esto, se requiere tener desde el punto de vista institucional una visión holística del papel de la educación en la formación de los estudiantes que aborde la estrategia desde diferentes ángulos y con una diversidad de acciones que brinde a estudiantes, profesores y administradores opciones concretas para su desarrollo. Esto implica el formar a los estudiantes como personas, más allá de limitarse solo a un entrenamiento académico.

Desde su aparición en la educación superior, el área de Asuntos Estudiantiles ha tenido como misión el fomentar el desarrollo integral del estudiante reuniendo diversos factores que intervienen en este enfoque pedagógico. El documento *The Student Personnel Point of View* publicado por el Consejo Americano de Educación en 1937 estableció la filosofía de lo que se convertiría con el paso del tiempo en la práctica de Asuntos Estudiantiles. Este manifiesta los factores que las instituciones de educación superior deben considerar como parte de la formación integral, entre los cuales se encuentran su capacidad intelectual, su conformación emocional, su condición física, sus relaciones sociales, sus aptitudes y habilidades vocacionales y sus valores morales y religiosos (American Council on Education, 1937). Es por ello, que en el contexto particular de cada universidad y dentro del marco de su misión institucional, las áreas de Asuntos Estudiantiles diseñan y llevan a cabo actividades que

complementan la formación académica y que tienen por objetivo el desarrollo integral del estudiante.

El desarrollo intelectual, también llamado por algunos teóricos como desarrollo cognitivo, ha sido objeto de estudio desde principios del siglo XX en diferentes ámbitos. El trabajo de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo desde la niñez hasta la adolescencia fue pionero en su área y proveyó de los antecedentes para la investigación de este campo en la educación superior. Este fenómeno se ha estudiado, desde entonces, a través de diferentes aspectos como lo son el desarrollo de la inteligencia, la moral, entre otros.

William Perry realizó el primer estudio que aborda el desarrollo intelectual en estudiantes de educación superior. La teoría que resultó de este trabajo establece que los estudiantes cambian la forma en que perciben y entienden el mundo, así como las experiencias que tienen, a través de “posiciones” que describen los factores que estos consideran importantes y que intervienen en los procesos cognitivos. El desarrollo intelectual propuesto por Perry significa un cambio en estas posiciones que representa un aumento en el nivel de complejidad de su pensamiento, particularmente durante su etapa universitaria. La teoría de Perry continuó la investigación iniciada por Piaget en este campo y ha representado desde los años sesenta el referente para estudios posteriores en el contexto de la educación superior.

Con el propósito de contribuir al desarrollo intelectual, las actividades de Asuntos Estudiantiles proveen de las experiencias significativas que los estudiantes necesitan para avanzar en este sentido. El resolver problemas que requieren el uso de conocimiento previo o criterio, el enfrentarse a dilemas éticos que involucran valores y el enfrentarse a retos son algunas situaciones que promueven el desarrollo intelectual y que son intrínsecas en la mayoría de estas experiencias.

Las actividades del departamento de Difusión Cultural del Tecnológico de Monterrey son una excelente oportunidad para promover el desarrollo pues se presentan una serie de situaciones únicas para los estudiantes que tienen intereses con enfoque artístico o cultural. La necesidad de mezclar conocimientos técnicos y habilidades en su desempeño en estas actividades conforma una combinación rica en experiencias significativas que le permiten construir una postura más sólida, valorar la diversidad de opinión y a cambiar su visión del mundo. Además, lo hace susceptible a la apreciación artística y cultural y a promover los valores en este sentido como miembro de su comunidad.

El presente trabajo de investigación es un acercamiento a la labor de Difusión Cultural que contribuye a la misión de Asuntos Estudiantiles a través de las actividades representativas que se llevan a cabo con alumnos de nivel profesional y posgrado. Los estudios previos sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes, en particular la teoría de Perry, sirven como base para establecer tanto el nivel de desarrollo de los alumnos participantes, como su progreso durante el tiempo que han estado involucrados. Es además una oportunidad para valorar la labor de las áreas de Asuntos Estudiantiles y su contribución al desempeño y desarrollo de los estudiantes como parte de su formación universitaria.

Este trabajo presenta varios capítulos que llevan al lector a través de los diferentes aspectos de la problemática y de los resultados encontrados. En el planteamiento del problema se presenta una visión general del contexto particular en el que se sitúa esta investigación. Se hace una aproximación a la definición del problema y se presenta la pregunta de investigación y sus objetivos, así como la justificación y beneficios esperados de la misma. En la revisión de la literatura se presenta la teoría sobre los diferentes conceptos que se tratan, así como algunos hallazgos en estudios similares. En la metodología se describe el enfoque utilizado, los

procedimientos que se siguieron y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Los resultados presentan los principales hallazgos buscando responder a la pregunta de investigación así como otros datos considerados relevantes o de interés. Finalmente, se presenta una discusión de los resultados y sus interpretaciones a la luz de los objetivos planteados para cerrar con las conclusiones más importantes.

Planteamiento del problema

Contexto

Las actividades y programas del área de Asuntos Estudiantiles en las universidades americanas han estado enfocados a dos principios fundamentales desde su aparición. En primera instancia estas han estado enfocadas al desarrollo integral del estudiante (mente, cuerpo y personalidad) a pesar de los cambios drásticos que la educación ha sufrido a través de varios siglos. Y en segunda, siempre han estado orientadas a proveer apoyo al cumplimiento de los objetivos académicos de las instituciones, sin importar la diversidad de estos (Komives y Woodward, 2003).

A través de los años y debido a una diversidad de factores, entre los que están hechos históricos, conflictos bélicos, filosofía, valores, etc., las actividades promovidas o supervisadas por Asuntos Estudiantiles han ido cambiando; se han enriquecido y han aumentado sus objetivos dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, nunca han dejado a un lado estos dos principios que se pueden considerar la razón de ser de la unidad organizativa y de los profesionales que se desempeñan en el área.

En cada universidad, de acuerdo a su misión, estatutos y orientación se diseñan y establecen los programas y actividades de Asuntos Estudiantiles que mejor apoyen al desarrollo de los estudiantes, y ofrezcan servicios para alcanzar la misión institucional. Estos pueden llegar a ser muy variados: residencias, actividades culturales, grupos de liderazgo estudiantil, deportes, programas de intercambio internacional, orientación profesional, etc. En algunas instituciones denominan a estas actividades extracurriculares o cocurriculares y su

carácter depende mucho del enfoque institucional y de las necesidades e intereses de su misma comunidad.

El Tecnológico de Monterrey se fundó el 6 de septiembre de 1943 con la visión de crear una institución de educación superior que solucionara la falta de preparación universitaria en los esfuerzos industriales, particularmente de Monterrey, y del desarrollo social del país. Desde los inicios de la institución se hicieron presentes las actividades extracurriculares con el propósito de apoyar la vida académica y brindar a los alumnos una formación integral. En 1944 iniciaron las sociedades de alumnos y se integraron equipos de básquetbol y fútbol soccer. En 1948 se fundó la Sociedad Artística Tecnológico y se integró un grupo de teatro estudiantil. Más tarde, en 1958 se creó el departamento de Difusión Cultural (Gluyas, 2001). Durante las décadas siguientes y desde entonces, el instituto ha invertido para la construcción de instalaciones deportivas, culturales y estudiantiles que favorecen el desarrollo de las actividades extracurriculares.

El instituto revisa cada diez años su misión institucional y al cabo de dicho periodo publica hacia dónde se dirigirán los esfuerzos de la institución en términos de sus alumnos, profesores, e impacto en el desarrollo del país, así como las estrategias, perfiles y organización que tomará para llevarlo a cabo durante los próximos diez años.

En la misión 2015 del Tecnológico de Monterrey se establece que:

Es misión del Tecnológico de Monterrey formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales. (Misión 2015 del Tecnológico de Monterrey, 2005)

De esta se desprende el modelo educativo de la institución en el que se menciona la importancia de la formación integral como parte importante de sus características:

Como acciones vinculadas a la formación profesional, el Tecnológico de Monterrey integra una diversidad de estrategias de educación transversal y actividades co-curriculares. El objetivo es promover en el alumno la reflexión sobre su realidad social, económica, política y ecológica, tanto en el plano personal, como el social y profesional.

Por lo anterior, en la formación del estudiante se promueve fuertemente su participación en proyectos de intervención en la comunidad, en programas para el desarrollo de una cultura emprendedora, en diferentes opciones de internacionalización, en la aplicación del conocimiento y la innovación para mejorar la competitividad de las empresas, la asistencia y organización de congresos, al igual que en actividades deportivas o culturales.

Al promover la participación en este tipo de actividades se busca que los alumnos asuman una serie de valores tales como el aprecio por la cultura, la seguridad en sí mismo, el cuidado de la salud, y habilidades de comunicación y liderazgo, entre otras. (El Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey, 2011)

La Dirección de Asuntos Estudiantiles, a través de sus diferentes departamentos especializados, es la responsable, desde su aparición en el Tecnológico de Monterrey, de las actividades diseñadas con el propósito de alcanzar los objetivos antes descritos en materia de formación integral. Tras ser valoradas por su peso formativo, estas actividades dejaron de ser llamadas cocurriculares o extracurriculares, y pasaron a llamarse actividades formativas, que describe mejor su objetivo en términos de la misión institucional.

Es misión de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey enriquecer la formación integral y favorecer el desarrollo armónico de sus estudiantes a través de procesos activos de aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias para la vida y el desempeño profesional.

Para lograr lo anterior, las áreas de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey organizan y ponen a disposición de los estudiantes programas y actividades que fomentan y desarrollan:

- El sentimiento de pertenencia y orgullo por su alma máter.
- El aprecio y la práctica de valores culturales, sociales y artísticos.
- El liderazgo.
- El compromiso social con el desarrollo de sus comunidades.
- El gusto por la práctica del deporte.
- El aprecio y el cuidado de la salud física y mental.

- El respeto a las personas y la tolerancia a la diversidad.
- El vínculo con sus familias.

Todos los programas y actividades de Asuntos Estudiantiles van dirigidos al cumplimiento de la Misión del Tecnológico de Monterrey y forman parte de su modelo educativo. (Misión de la Dirección de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey, 2011)

Sin duda, las actividades formativas del Tecnológico de Monterrey tienen un papel preponderante en su misión institucional que apoya uno de los dos objetivos iniciales del área de Asuntos Estudiantiles que es la formación integral. Sin embargo, es frecuente que el vínculo y la forma en que estas actividades apoyan a las áreas académicas no sea del todo claro, lo que puede propiciar que se consideren poco importantes desde el punto de vista meramente académico si no se promueve su misión y naturaleza o si no se destacan los beneficios obtenidos.

En cada una de las subculturas de una institución educativa (llámese academia, asuntos estudiantiles o administración), existen valores, asunciones, prioridades y en general paradigmas diferentes sobre la formación universitaria que usualmente no solo son opuestos sino antagónicos. Para un académico son importantes las actividades de aprendizaje y el desarrollo intelectual que ocurren dentro del salón de clase o el laboratorio, para el estudiante puede ser más valioso el tener amigos y lazos sociales, así como buen desempeño académico, y para un profesional del área de Asuntos Estudiantiles puede ser más importante el nivel de adaptación a la vida universitaria de un alumno de la institución. El área académica normalmente está más enfocada al conocimiento y a su difusión, mientras que Asuntos Estudiantiles trata el desarrollo de los estudiantes de una manera holística (Komives y Woodward, 2003).

A pesar de que algunos miembros de la academia ven en el área de Asuntos Estudiantiles una oportunidad valiosa de colaboración en ciertos aspectos de la vida universitaria, estas circunstancias por lo general crean tensiones sobre qué es lo mejor para un estudiante y por lo tanto qué es en lo que se deben enfocar y dedicar todos sus esfuerzos. Esta es una situación que ocurre debido, principalmente, a que los intereses en juego están desconectados de la realidad, además de una falta de conocimiento de la labor que se desempeña en cada una de las áreas. De esta situación se desprende, por ejemplo, la noción de que los estudiantes pierden el tiempo involucrándose en actividades que los distraen de su desempeño académico.

Las iniciativas para solucionar estas diferencias y adoptar un modelo de colaboración entre la academia y Asuntos Estudiantiles deben darse bajo el entendimiento de la naturaleza propia de cada área, integrando los beneficios que cada una aporta al desarrollo del estudiante y complementar su formación integral (Blimling citado por Komives y Woodward, 2003).

Definición del problema

Algunos de los departamentos que integran la Dirección de Asuntos Estudiantiles están enfocados a ofrecer servicios, mientras que otros organizan actividades especializadas, llamadas actividades formativas, que son optativas para todos los estudiantes y son alentados a participar en ellas desde su ingreso a la institución. En ellas se realizan actividades que representan para el estudiante un reto en diferentes dimensiones (psicosocial, cognitiva, etc.), pero que representan un mecanismo para alentar su desarrollo.

El Departamento de Difusión Cultural de la Dirección de Asuntos Estudiantiles organiza actividades representativas y talleres, enfocados a las artes interpretativas y a talleres

artístico-culturales, respectivamente. Los alumnos que participan en Difusión Cultural tienen el interés de explorar o desarrollar sus habilidades o gusto por el arte, seguirse entrenando en una disciplina en la que tienen experiencia previa o simplemente encontrar una actividad complementaria a la académica.

Las teorías sobre el desarrollo del estudiante son una herramienta importante para los profesionales de las áreas de Asuntos Estudiantiles que les permiten, en primera instancia, tener una visión y entendimiento de los diferentes aspectos y dimensiones (social, emocional, cognitivo, etc.) que rodean al estudiante y posteriormente una guía para impulsar su desarrollo. Es deseable que las actividades de Difusión Cultural y las demás áreas de Asuntos Estudiantiles estén fundamentadas en las teorías de desarrollo del estudiante de acuerdo a la naturaleza de cada una de ellas y que el personal de estas áreas tenga una noción aplicable de las mismas.

Las teorías cognitivas sobre el desarrollo del estudiante se enfocan a describir cómo piensa. Tienen como característica el seguir un esquema jerárquico, es decir, no existe un retroceso, ya que los procesos implican el pensar de una manera más compleja en cada una de las etapas que tratan. Entre ellas, se encuentra la teoría sobre el desarrollo intelectual y ético de William Perry. Esta teoría propone que la estructura intelectual del estudiante determina cómo este ve sus experiencias, además de establecer una actitud hacia el conocimiento.

Existen diferencias observables en los estudiantes que cursan los primeros semestres con los que están por graduarse y han participado en actividades representativas de Difusión Cultural. Desde luego, los últimos tienen mayores habilidades técnicas y escénicas, pero esos aspectos llevados al ámbito cognitivo denotan un avance en su desarrollo intelectual que se hace evidente en actitudes, comentarios y juicios, observables día con día. El aprendizaje

vivencial, característico de las actividades formativas, representa además una oportunidad para explorar si esta modalidad tiene un impacto considerable en el desarrollo de los estudiantes.

Pregunta de investigación

Es entonces de particular interés de esta investigación el explorar cómo se intenta lograr el objetivo de las actividades estudiantiles de apoyar conjuntamente con el área académica el desarrollo intelectual de los estudiantes respondiendo a la pregunta: ¿Cómo promueven las actividades representativas de Difusión Cultural el desarrollo intelectual de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey a la luz de la teoría de William Perry?

Objetivos de la investigación

Para responder a la pregunta de investigación se establecen dos objetivos. El primero es determinar el desarrollo intelectual que un grupo de alumnos que participan en las actividades representativas de Difusión Cultural ha tenido a través de las etapas descritas por Perry gracias a sus experiencias en actividades formativas culturales. Para esto, se determina la postura inicial de los participantes antes de involucrarse en las actividades organizadas por el departamento y luego se determina la postura actual a través del análisis de comportamientos, reacciones, formas de pensar, etc., en situaciones cotidianas o ligadas a la vida académica. Estas formas de pensar asociadas a las posiciones del esquema de Perry permiten construir un perfil de “antes y después” de cada participante o del grupo que lo describe en términos de su desarrollo intelectual. Después, un contraste entre ambos perfiles permite determinar el grado de desarrollo de los participantes a través del tiempo en el que han estado involucrados en actividades representativas.

El segundo objetivo es determinar cuáles son las experiencias significativas que han detonado este desarrollo intelectual. Estas experiencias pueden ser muy diversas y tener circunstancias particulares, por lo que se determinan sus características generales para encontrar puntos en común que permitan tener una visión más clara de cómo impactan las actividades representativas. Asimismo, se determina la intensidad o importancia que estas experiencias tienen en la vida de los estudiantes de acuerdo al número de veces que estas son mencionadas y a los significados que estos les dieron.

Justificación

Esta investigación, además de proveer de información relevante a la práctica de Asuntos Estudiantiles en el sentido del cumplimiento de los objetivos que persigue, es una oportunidad hacia afuera del área para evidenciar su contribución al desarrollo intelectual de los estudiantes. No solo la información encontrada, sino también las experiencias que se desarrollan en estas actividades representan datos útiles no solo para la rendición de cuentas del área, sino para destacar los beneficios de las mismas.

El desarrollo intelectual es un factor muy importante en la labor de las instituciones educativas ya que se convierte en el elemento diferenciador entre sus estudiantes y el principio para desarrollarse exitosamente ante las demandas de la sociedad. En este sentido, una persona desarrollada intelectualmente no se refiere a que sea más “lista” o a que posea más información, sino a la forma en que la procesa, cómo la adquiere y su postura ante ella. Hace falta más que poseer información para desempeñarse efectivamente y este desarrollo puede darse desde la labor de Asuntos Estudiantiles, pues la naturaleza de sus actividades es en principio favorable para ello, como se pretende mostrar en esta investigación.

La teoría de Perry sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes provee una base adecuada para iniciar la investigación en este campo en la práctica fuera de las condiciones socioculturales en las que esta se desarrolló. A pesar de que existen estudios y teorías más recientes que abordan este tema, estas parten de la investigación de Perry tratando de complementar los huecos que esta dejó a opinión de algunos autores, o enfocan el estudio en una población con características más específicas que tampoco fueron contempladas o que han cambiado con el paso del tiempo. Esta investigación persigue entonces el mismo propósito que los estudios más recientes que han derivado del trabajo de Perry, ya que analizan el caso de estudiantes en un contexto sociocultural diferente y enfocándose en la labor de las actividades representativas de Difusión Cultural. Además, el partir de la teoría de Perry implica el no considerar mayores particularidades para permitir explorar la validez o conveniencia de la teoría en este contexto y/o encontrar el camino más adecuado que deban seguir futuras investigaciones.

Beneficios esperados

Como resultado de esta investigación se obtendrán datos que permitirán evidenciar el desarrollo intelectual que los estudiantes involucrados en actividades representativas de Difusión Cultural presentan gracias a las vivencias, actividades, retos psicológicos y físicos que enfrentan en estas actividades formativas. También, permitirá identificar cuáles son las experiencias más significativas que representan un reto intelectual y que, por lo tanto, desarrollan al estudiante en ese sentido. Como consecuencia, se podrán mejorar las actividades o ciertos aspectos de ellas que manifiesten ser beneficiosos para los alumnos y enfocar otras para obtener los mismos resultados.

Por otro lado, esta investigación contribuirá a la reafirmación de la labor de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey en la tarea de fomentar el desarrollo del estudiante, lo cual elevará la percepción actual que existe sobre este tipo de actividades desde la academia para empezar a formar un entorno de colaboración y vinculación orientado al cumplimiento de la misión y al beneficio de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey.

Igualmente, con esta investigación se inicia en un campo de la educación en México en donde no existe suficiente investigación. Aunque en otros países y culturas se encuentran avances importantes en la investigación en las áreas de Asuntos Estudiantiles y del desarrollo del estudiante, el contexto sociocultural es un factor determinante en este ámbito, por lo que es indispensable estudiar estos conceptos y encontrar aplicaciones de los resultados dentro del contexto mexicano.

Revisión de la literatura

El Desarrollo Integral

En la educación, la formación de los estudiantes debe estar más allá de la preparación profesional técnica contemplada tradicionalmente en los planes de estudios. Esta debe de ser de manera integral y desde una base humanística que permita la inserción de los egresados en las oportunidades de desarrollo de su país. Para esto, las universidades e instituciones de educación superior deberán crear programas de apoyo que permitan a los estudiantes su desenvolvimiento en diferentes áreas, como la cultural, deportiva, servicio social, etc., con el objetivo de formar egresados críticos y conscientes del desarrollo del país (ANUIES, 2000).

La Real Academia Española define desarrollar como “acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral” (2001, p.515). Sanford (citado por Evans et. al., 2010) va más allá y describe desarrollo como un crecimiento positivo que permite al individuo integrar y actuar ante ciertas experiencias e influencias. Rodgers (1990), define desarrollo del estudiante como “la forma en que un estudiante crece, progresa o incrementa sus capacidades como resultado de su involucramiento en una institución de educación superior” (p. 27). La teoría e investigación que se ha desarrollado en este materia se categoriza usualmente en teorías psicosociales, cognitivas estructurales, integrativas y de identidad social (Evans et. al., 2010).

El desarrollo integral “busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral.” (Ruiz, 2007, p. 11). Con

este, se busca en el aprendizaje no solo la adquisición de los conocimientos técnicos de la profesión, sino de actitudes, habilidades y valores que permitan al estudiante convertirse en un agente de cambio en la sociedad. También, se ha entendido a la formación integral como un desarrollo continuo del potencial humano en búsqueda de su plenitud, que contempla el desarrollo del espíritu, el intelecto, de los sentimientos, integridad física y de la vida social a través de la cultura, la vida académica, actividades deportivas, entre otras (Ruiz, 2007).

Estos conceptos de desarrollo integral van de la mano con los retos actuales que enfrenta la educación, sobre todo en lo que concierne al papel del ser humano en el contexto global como agente de cambio de su comunidad, inmerso en la diversidad cultural y tolerante de otras creencias y filosofías. Por ello, el desarrollo integral de los estudiantes es un aspecto estratégico y necesario en los sistemas educativos de todo el mundo.

El Desarrollo Intelectual

El desarrollo intelectual o cognitivo se refiere al progreso que el ser humano tiene en su forma de pensar, razonar y adquirir conocimiento, incluyendo su forma de procesarlo y almacenarlo. El estudio del desarrollo cognitivo trata el cómo estos procesos evolucionan y cómo se vuelven más eficientes para el entendimiento del mundo (Oakley, 2004).

Taylor (2005) menciona que el pensar no solo significa recordar información guardada, sino que involucra una serie de procesos (llamados razonamiento) mediante los cuales la información que ya se posee se utiliza para analizar nueva información. El razonamiento está precisamente enfocado a la adquisición de nuevo conocimiento mediante la interpretación y modificación del existente para lograr un mejor entendimiento de los fenómenos que se observan. El desarrollo cognitivo se da precisamente cuando existe una interacción entre la

información nueva y la que ya está guardada en la memoria de largo plazo. Este proceso normalmente causa cambios en el conocimiento ya almacenado en la memoria. El desarrollo cognitivo implica una constante reorganización del conocimiento para que este sea consistente con la información nueva que se recibe. Además, no solo aumenta con la edad la cantidad de conocimiento que se posee, ni el pensar solo se vuelve mejor, más rápido y eficiente, sino que la forma en que se accede y controla también cambia con el desarrollo cognitivo.

Existen algunos temas principales sobre los que giran el estudio del desarrollo cognitivo. Uno sobre el que existe mayor debate es el del efecto de la naturaleza y el de la crianza. La naturaleza se refiere a los efectos determinados por los genes y otros factores heredados, mientras que la crianza se refiere a las condiciones ambientales o entorno en el que se desarrolla el individuo. Otro tema sobre el cual existen opiniones divididas es el de experiencia versus madurez. En este sentido, especialistas aseguran que el individuo no se puede desarrollar hasta que esté biológicamente preparado para hacerlo, pues por más experiencias a las que se le quiera exponer, este no estará listo para asimilarlas. Por otro lado, otro grupo de expertos asegura que las experiencias promueven el desarrollo y que cuanto más se practiquen, más se promoverá el desarrollo. Es difícil separar ambos factores de estas situaciones, por lo que lo más probable es que sea una combinación de ambos lo que determina el desarrollo cognitivo. Finalmente, otro tema clave en torno al desarrollo cognitivo es el de competencia versus desempeño. Este refiere a la capacidad que tiene el individuo para realizar una tarea intelectual contra lo que verdaderamente demuestra hacer. Por ejemplo, en una prueba o examen es probable detectar que una persona no hace o hace parcialmente una tarea que ha demostrado hacer con anterioridad. Esto se puede deber a varios factores, como el estrés, falta de concentración, etc. (Oakley, 2004).

Teorías sobre el Desarrollo del Estudiante

El desarrollo del estudiante es un fenómeno de interés particular para el área de Asuntos Estudiantiles y es la filosofía que la ha guiado desde su aparición (Rodgers, 1990). La teoría surgió inicialmente de la psicología y la sociología conforme este campo se fue integrando a la práctica. A lo largo del siglo pasado han surgido un sin número de teorías propuestas por diferentes investigadores que han buscado encontrar una explicación al por qué los estudiantes se comportan o piensan de cierta manera, y a su vez, porqué este comportamiento y estructura de pensamiento cambia a través del tiempo. También ha sido motivo de estudio el saber porqué algunos estudiantes necesitan apoyo para lidiar con ciertos problemas de relaciones personales y porqué otros padecen problemas de aprendizaje o de diferente índole. Por ejemplo, ayudan a explicar por qué un estudiante de primer ingreso no está listo para escuchar una plática sobre oportunidades de empleo, pero más bien necesita apoyo en redefinir sus relaciones interpersonales con su familia y amigos. Las primeras tres grandes teorías del campo de Asuntos Estudiantiles fueron: “Educación e Identidad”, de Chickering (1969), “Formas de Desarrollo Intelectual y Ético en los años de la Universidad”, de William Perry (1968) y la teoría de desarrollo moral de Kohlberg (1976). (Hamrick, Evans y Schuh, 2002).

Las teorías sobre el desarrollo del estudiante representan una herramienta básica para el personal de Asuntos Estudiantiles ya que permiten identificar las necesidades de los estudiantes, diseñar actividades y programas y crear un entorno saludable en beneficio del desarrollo de cada uno de ellos y de la comunidad estudiantil en general (Evans, Forney, Guido, Patton, y Renn, 2010).

Las teorías cognitivas estructurales sobre el desarrollo del estudiante describen el proceso de desarrollo intelectual durante esta etapa del individuo; se enfocan en describir cómo piensa y da significado a sus experiencias (Evans et al., 2010). Estas teorías tienen como característica principal el seguir un esquema jerárquico, es decir, no existe un retroceso a una etapa previa ya que los procesos implican el pensar de una manera más compleja en cada una de las etapas que tratan. Los nuevos conceptos son cualitativamente diferentes de los conceptos del nivel anterior ya que integran conocimiento previo en una nueva forma de conocimiento. A este proceso se le llama integración jerárquica (Dawson, 2004). La mayoría de los investigadores en este campo concuerdan en que el desarrollo no necesariamente ocurre a la misma velocidad.

Los primeros en estudiar el desarrollo cognitivo fueron Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes enfocaron sus estudios en niños. Ambos desarrollaron teorías que explican cómo es que se adquiere el conocimiento y los factores que afectan este proceso. Piaget exploró la idea de que los adultos no solo saben más que los niños sino que tienen una estructura de pensamiento diferente. De acuerdo a él, el desarrollo cognitivo sucede en etapas con base en el desarrollo biológico que permite al individuo madurar mientras el cerebro también lo hace. Los factores ambientales juegan un factor importante en este proceso (Oakley, 2004). Vygotsky propuso una alternativa a la teoría de Piaget en la que estableció que los factores socioculturales son determinantes en el desarrollo cognitivo del niño y que el aprendizaje se va desarrollando a través de las interacciones que este tiene con otros (Zastrow y Kirst-Ashman, 2009).

Vygotsky murió antes de poder desarrollar por completo los conceptos de su teoría, sin embargo existen tres que son esenciales para entender su propuesta sobre el desarrollo

cognitivo. La zona de desarrollo proximal se refiere a las actividades que un niño no puede desempeñar por sí solo pero que las puede hacer con la ayuda de alguien más. En este caso el adulto asiste al niño a realizar una actividad nueva mientras que este la entiende y desarrolla habilidades para realizarla con independencia. *Scaffolding*, o andamiaje es otro concepto que significa el proceso por el cual los niños aprenden mediante la construcción de una estructura de apoyo para sus intentos en la resolución de problemas y el descubrimiento de principios. Finalmente, el discurso privado, son los pensamientos que acompañan a un niño durante la realización de una tarea o en la regulación de su comportamiento, estos se pueden haber manifestado inicialmente como instrucciones del adulto como guía para solucionar un problema (Zastrow y Kirst-Ashman, 2009).

De acuerdo a Piaget, el desarrollo cognitivo puede ser definido como el estudio del conocimiento y de los procesos para adquirirlo y utilizarlo (Elkind citado por Lerner, 2002). La inteligencia o cognición (que son manejados como sinónimos) es un proceso o sistema biológico que se desarrolla a lo largo de varias etapas. Este tiene dos aspectos fundamentales: organización y adaptación. Piaget se enfocó en el último explorando cómo el desarrollo intelectual del ser humano le permitía adaptarse a su entorno y “sobrevivir” (Lerner, 2002).

La teoría de Piaget organiza el desarrollo cognitivo en cuatro etapas que representan una estructura general que da coherencia, integridad y funcionalidad a las habilidades cognitivas de cada etapa, es decir, como un sistema operativo (Feldman, 2000 citado en Lerner, 2002) Estas cuatro etapas son: (Piaget, 1952, citado en Nderu-Boddington, 2008)

1. Etapa sensomotriz (0-2 años), en la que el niño hace uso de sus sentidos y habilidades motrices para conocer el entorno y se desarrolla de un organismo relativamente pasivo a uno que muestra inicios de uso de la inteligencia.

2. Etapa preoperativa (2-7 años), en el que el niño interactúa con el ambiente a través del lenguaje y representaciones mentales. Piensa que todos perciben las cosas de la misma manera, es decir, está marcada por un egocentrismo.
3. Etapa de operaciones concretas (7-12 años), en la que los niños adquieren operaciones o sistemas de acciones mentales relacionadas al pensamiento lógico. Estas operaciones solo pueden ser aplicadas a objetos concretos.
4. Etapa de operaciones formales (12-15 años) en la que los niños o adolescentes desarrollan una visión abstracta y empiezan a utilizar la lógica formal. También, desarrollan una mejor comprensión y a desarrollar sus propias teorías del mundo.

A pesar de que la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual ha significado una gran aportación a su entendimiento y la base para otras investigaciones, las teorías actuales se han alejado de esos principios al validar esta teoría con el paso del tiempo (Nderu-Boddington, 2008). Sin embargo, la idea de que el conocimiento no proviene de un origen biológico ni es adquirido pasivamente del entorno, sino que es construido mediante la interacción del individuo con su entorno, es un principio fundamental en el campo de la educación (Nderu-Boddington, 2008).

Estudios, Experiencias y Discusión en torno a las Teorías del Desarrollo del Estudiante

Marra y Palmer (2004) se plantean la pregunta: ¿Cómo es el estudiante exitoso? Esto para iniciar una discusión sobre las características deseables en los estudiantes al graduarse. Citando a Gardner (1998), los mismos autores señalan que los futuros empleadores y los graduados están de acuerdo en que, aunque los estudiantes pueden manifestar fortaleza en el

área de conocimiento, también carecen de las competencias para manejar los principales problemas complejos del trabajo como: comunicación interpersonal, trabajo en equipo, solución de problemas, administración del tiempo, establecer prioridades y tomar iniciativa.

A pesar de que muchos graduados talentosos pueden mostrar diversos indicadores de sus logros académicos, como calificaciones o acumulación de conocimiento, estos no están siempre alineados con las principales metas de la educación superior. De esta manera, un estudiante capaz de memorizar una gran cantidad de contenido puede no ser capaz de pensar de manera compleja y sus calificaciones pueden o no estar relacionados a otros indicadores de éxito más relevantes.

Marra y Palmer (2004) defienden que el mejor indicador de una educación exitosa en la universidad, dada la subjetividad de los sistemas de evaluación y el constante cambio en el conocimiento de todas las disciplinas, es la habilidad del estudiante de razonar en contexto, procesar y evaluar múltiples fuentes de evidencia y, cuando sea necesario, aplicar estas habilidades mediante un pensamiento complejo para resolver problemas difíciles.

La investigación en el campo de la educación superior ha encontrado que el involucramiento y compromiso en actividades dentro y fuera de la aula de clase están relacionados con el desarrollo y el aprendizaje, en particular se ha detectado relaciones positivas en actividades estructuradas y supervisadas por las áreas de Asuntos Estudiantiles (Martin y Seifert, 2009).

Sin embargo, Love (1995) señala que aunque se ha encontrado influencia indirecta del personal de Asuntos Estudiantiles en el aprendizaje de los estudiantes a través de relaciones positivas de sus programas, hay poca investigación empírica que haya examinado una relación directa entre los estudiantes y el personal de Asuntos Estudiantiles. Martin y Seifert (2009)

señalan que esto se puede deber a las diferencias en la planeación y variedad de actividades que se ofrecen en las diferentes universidades y que hacen a los resultados no concluyentes.

En su investigación, Martin y Seifert (2009) argumentan que en cualquier actividad fuera del aula es la interacción reflexiva con el personal de Asuntos Estudiantiles la que directamente influencia el desarrollo cognitivo, específicamente durante el primer año en la universidad. El personal de Asuntos Estudiantiles interactúa de tal manera con los estudiantes que los reta a examinar sus creencias, valores e ideas mientras se les apoya a través del proceso de desarrollo. Martin y Seifert (2009) mencionan que Mann y sus colegas (2008) encontraron que la participación en clubes y organizaciones estudiantiles estaba asociada positivamente con el desempeño académico, así como que otros trabajos como los de Astin (1993), Pascarella (1985) y Weidman (2006) sugieren que la participación de los estudiantes en comunidades de “aprendizaje vivencial”, que se desempeñan en un puesto de liderazgo en un club u organización, se involucran en actividades fuera de clase y/o hacen voluntariado en su comunidad se benefician en términos de su desarrollo cognitivo.

Astin (citado por Lloyd, 2006) establece que la magnitud del aprendizaje en el estudiante y de su desarrollo personal asociado a cualquier programa es directamente proporcional a la calidad y cantidad de involucramiento en el mismo. Hernández, Hogan, Hathaway y Lovell (citados por Lloyd, 2006) también apoyan la teoría de Astin al establecer que el impacto de la universidad es el resultado del grado en el que el estudiante hace uso de las personas, liderazgo y oportunidades facilitadas por la institución. Pascarella y Terenzini (2006) establecen que los pares influyen el desarrollo del estudiante en relación a actitudes sociopolíticas, actitudes, valores, identidad, ego, orientación intelectual, desarrollo moral, madurez en general, aspiraciones educativas, perseverancia, entre otros. Astin (1993, citado en

Lloyd, 2006) encontró que la interacción con pares tiene una influencia positiva en el desarrollo de liderazgo, oratoria, relaciones interpersonales, desarrollo académico en general, y habilidades de pensamiento crítico. Concluye diciendo que los pares pueden significar una de las influencias más fuertes en el desarrollo de los estudiantes.

Lloyd (2006) señala que existe una vasta literatura sobre resultados del involucramiento en organizaciones estudiantiles. Cooper, Healy y Simpson (citado por Lloyd, 2006) observaron el desarrollo de estudiantes durante tres años al cabo de los cuales encontraron que los estudiantes que participaron en organizaciones estudiantiles tuvieron un mejor resultado que los que no participaron en involucramiento educativo, plan de vida y carrera, participación cultural, autonomía académica, administración de su vida y el desarrollo de propósito.

Huang y Chang (2004, citado en Lloyd, 2006) observaron el desarrollo cognitivo en estudiantes, incluyendo la resolución de problemas, habilidades analíticas y la habilidad de aprender y cómo estas se relacionan con el nivel de involucramiento en actividades académicas y cocurriculares, incluyendo la participación en organizaciones estudiantiles. Los alumnos altamente involucrados en ambas actividades, académicas y cocurriculares calificaron como los más altos en desarrollo cognitivo. Aquellos que estaban altos en actividades académicas y bajos en actividades cocurriculares, no calificaron tan alto como en el primer caso.

Ernest Pascarella y Patrick Terenzini realizaron una importante síntesis de estudios relacionados con los efectos de la asistencia a la universidad en estudiantes, particularmente en el aprendizaje. Ellos concluyeron que los estudiantes tuvieron un progreso del primer año al último en una diversidad de áreas que tienen que ver con el aprendizaje y el desarrollo

cognitivo, incluyendo habilidades de comunicación, habilidades cuantitativas y pensamiento crítico. También concluyen que los efectos no se pueden explicar a través de la madurez en inteligencia entre los que asisten y no asisten a la universidad, las habilidades académicas y otras características previas (Hamrick, Evans y Schuh, 2002).

De acuerdo a Pascarella y Terenzini (1991), la experiencia universitaria tiene un impacto positivo en los graduados en su base de conocimientos generales y específicos y en la habilidad de tener un pensamiento crítico y analítico, además de ser más probable que se involucren en actividades intelectualmente retadoras como en la lectura, asistir a eventos culturales, participar en la educación continua, etc. (Hamrick, Evans y Schuh, 2002). Kuh, Douglas, Lund y Rami-Gyurnek (citados por Hamrick et. al, 2002) encontraron algunas formas en las que el aprendizaje en el aula fue beneficiado por actividades de aprendizaje fuera de ella. Por ejemplo, la perseverancia y los logros académicos estaban relacionados con el vivir en el campus, pertenecer a una organización estudiantil, trabajar medio tiempo en el campus, interactuar con maestros y compañeros y participar en actividades extracurriculares. La universidad es una estructura social dedicada a promover el crecimiento cognitivo (Berger, 2009).

Diversos estudios demuestran que los estudiantes graduados no solo gozan de mejores niveles económicos y de salud, sino que piensan de una manera más compleja. A lo largo de los años de la universidad los estudiantes dejan de buscar verdades absolutas en las autoridades y se inclinan más a buscar sus propias decisiones (Berger, 2009).

En la síntesis de Pascarella y Terenzini se encuentran: la teoría de Perry sobre el desarrollo intelectual y ético, la de Kohlberg sobre el desarrollo moral, el modelo de juicio reflexivo de King y Kitchener, el modelo “en voz diferente” de Gilligan y la teoría de

Loevinger sobre el desarrollo del ego (Sutherland, 1998). La teoría de William Perry propone que la estructura intelectual del estudiante determina cómo este ve sus experiencias, además de establecer una actitud hacia el conocimiento. Muestra la forma evolutiva en la que el estudiante de educación superior piensa y toma responsabilidad sobre lo piensa, sabe y valora en el mundo (Holmes, Roedder y Flowers, 2004). Esta teoría es una de las referencias más citadas y relevantes para los actuales practicantes del área de Asuntos Estudiantiles pues crea un puente y continúa los estudios en niños y adolescentes de Piaget (que terminaba a los 15 años de edad), Vygotsky y otros, para enfocarse en la adultez temprana, particularmente en estudiantes universitarios (Love y Guthrie, 1999).

La Teoría de William Perry

Perry realizó durante los años 50 y 60 un estudio con 140 estudiantes de Harvard y Radcliffe, predominantemente hombres blancos de clase alta, a lo largo de los cuatro años de la universidad. Al final de cada año les planteaba preguntas sobre sus experiencias académicas, cómo las interpretaban y qué significaban para ellos (Craig, 2009). El estudio estuvo motivado por los hallazgos en los estudiantes que presentaban durante la consejería preocupaciones alrededor de problemáticas académicas y la manera relativista en la que ellos respondían en un entorno intelectual y social de una universidad plural (Perry, 1999). Sintió además la necesidad de entender cómo los estudiantes entendían el mundo moderno a través de diferentes marcos de referencia (Love y Guthrie, 1999).

Las principales conclusiones sobre este estudio muestran que a pesar de que el contenido de las entrevistas variaba mucho, las estructuras de los procesos en los que los estudiantes daban significado a sus experiencias eran las mismas y que algunas diferencias

tenían su origen en los estilos de personalidad y otros aspectos del proceso de desarrollo (Lovey Guthrie, 1999). La teoría consta de nueve posiciones a lo largo de una línea de desarrollo que reflejan un incremento en la complejidad de las asunciones epistemológicas que los estudiantes otorgan a sus experiencias de aprendizaje (Sutherland, 1998). Según señalan Evans et al. (2010), Perry escogió el término posición sobre etapa por diferentes razones. Primero, porque de esta manera no se asume una duración de la posición. Segundo, porque algunos individuos pueden manifestar un rango entre las estructuras en determinado tiempo, por lo que una posición puede representar la ubicación de la tendencia central entre estas estructuras. Finalmente, posición es un término más adecuado para referirnos al punto de vista desde el que se observa al mundo. Knefelkamp (citado por Evans et al., 2010) destacó que Perry enfatizaba la necesidad por entender a los estudiantes en movimiento y no aprisionarlos en etapas.

La teoría o esquema de Perry sobre las nueve posiciones ha sido dividida de diferentes maneras para facilitar su comprensión (Love y Guthrie, 1999). El mismo Perry dividió la teoría en tres grupos: dualismo modificado, relativismo descubierto y compromiso en relativismo desarrollado. Sin embargo, King y Kitchener et al. (citado por Sutherland, 1998) agrupan las nueve posiciones en cuatro categorías: dualismo (posiciones 1 y 2), multiplicidad (posiciones 3 y 4), relativismo (posiciones 5 y 6) y compromiso en el relativismo (posiciones 7 a 9).

La primera categoría (dualismo) se refiere a la forma en la que los estudiantes observan el mundo en forma de polos opuestos, como bien y mal. No toman en cuenta diferentes puntos de vista y las “autoridades” son quienes poseen las respuestas correctas. La transición hacia la siguiente categoría (multiplicidad) implica que el estudiante se ha dado cuenta que la

“autoridad” no siempre cuenta con las respuestas correctas y que pueden existir diferentes puntos de vista hacia una misma situación. En este punto empieza a desarrollar sus habilidades analíticas. Conforme existe una mayor necesidad de fundamentar sus puntos de vista y opiniones personales el estudiante pasa a la categoría de relativismo, donde el conocimiento es juzgado con base en la evidencia, relevancia y de acuerdo a su contexto. Finalmente, en la categoría de compromiso en el relativismo el estudiante comienza a tomar decisiones con base en su visión. Esto ocurre después de haber explorado diferentes perspectivas y haber seleccionado la que mejor encaja con la propia. Existen dos variantes en esta categoría: la forma, que se refiere al contexto social en que se toman las decisiones como profesión, religión, relaciones, etc., y el estilo, que se refiere al balance en los conflictos de la realidad, como presión familiar, obligaciones sociales, etc. (Holmes, Roedder y Flowers, 2004). A continuación se describen las nueve posiciones de las que trata Perry (1999):

Posición 1: Dualismo básico (dualismo estricto). El mundo está dividido en absolutos (el bien y el mal, correcto e incorrecto). Todo es conocido y las autoridades poseen la verdad. El trabajo de los estudiantes es escuchar a las autoridades para conocer las respuestas verdaderas. Los conflictos se resuelven siguiendo lo que está bien y obedeciendo a las autoridades. Perry señala que solo tres o cuatro estudiantes entrevistados se manifestaron desde este punto de vista al llegar a la universidad, sin embargo, ya que el perfil universitario es tan incompatible con este, es decir, presupone un desarrollo más avanzado en un estudiante de educación superior, estos estudiantes no conservaron esta perspectiva por mucho tiempo durante las entrevistas. Es por ello que la descripción de esta posición está basada en inferencias hechas a partir de narraciones en retrospectiva de los estudiantes entrevistados.

Posición 2: Multiplicidad prelegítima (dualismo estricto). El término multiplicidad se refiere al pluralismo de respuestas, ideas, opiniones y puntos de vista sobre algún problema. Esta noción de multiplicidad prelegítima significa que los estudiantes la reconocen pero aún se oponen ella. En esta posición los estudiantes se mantienen leales a las autoridades y permiten una diferencia de opinión como una situación temporal o como un ejercicio para “pensar más”.

Posición 3: Multiplicidad legítima pero subordinada (multiplicidad temprana). Los estudiantes aceptan que existe la incertidumbre pero que esta no afecta a la verdad, ya que es temporal. Cuando no se encuentra una respuesta correcta, no hay respuesta equivocada. Es en estos casos cuando siente el derecho a tener una opinión personal, esto ocurre por ejemplo cuando comienzan a juzgar los sistemas de evaluación académicos. Los estudiantes comienzan a buscar qué es lo que las autoridades quieren para tratar de dárselo.

Posición 4: Perry y sus colegas encontraron que algunas experiencias estaban tan dicotomizadas que identificaron dos caminos en la posición cuatro (4a y 4b) que se volvían a encontrar en la posición 5. Inclusive, algunos pasaban de la posición 4a a la 4b antes de pasar a la 5 (Lovey Guthrie, 1999). 4a Multiplicidad correlacionada (alternativa oposicional): La multiplicidad es posicionada sobre y en contra de la autoridad. La legitimidad de la incertidumbre y de la diversidad de opinión es más amplia y todos tienen derecho a tener sus propias opiniones. 4b Relativismo subordinado (adherencia alternativa): La visión del mundo desde la posición relativista va más allá de la multiplicidad en cuanto a que el contexto y reglas de evidencia son incorporadas para permitir un análisis, comparación y evaluación de opiniones, puntos de vista e interpretaciones. (Perry citado por Love y Guthrie, 1999). Las ideas son vistas como mejor o peores, en lugar de correctas o incorrectas (Love y Guthrie,

1999). El cambio más significativo en esta posición va de “qué es lo que quieren” (posición 3) a “la manera en que quieren que pensemos”.

Posición 5: Relativismo (relativismo contextual, conocimiento relacional). Esta posición involucra la adopción de una manera de entendimiento, análisis y evaluación que requiere una percepción radical de todo el conocimiento y valores como contextuales y relativistas. La simplicidad del dualismo es subordinada como caso especial. La noción de autoridad pierde su estatus, incluso está sujeta a análisis, evaluación y los requerimientos de la evidencia contextual. (Perrycitado por Love y Guthrie, 1999).

Posición 6: Compromiso previsto. En esta posición los estudiantes se dan cuenta que será necesario establecer compromisos para establecer su orientación en un mundo relativista, definiendo sus opciones personales. Sin embargo, estos estudiantes aún no son capaces de tomar esa decisión o de establecer el compromiso.

Posiciones 7 a 9: Compromiso inicial, orientación en las implicaciones del compromiso y desarrollo del compromiso. Estas posiciones describen la proliferación del compromiso a través de la vida del individuo. Love y Guthrie (1999) mencionan que en el trabajo inicial de Perry (1970) estas no fueron desarrolladas adecuadamente. Además, el hacer compromisos es parte de la vida adulta, así como establecer prioridades y tomar decisiones. La estructura de Perry implica que los compromisos solo son hechos al llegar al nivel del sentido contextual, donde el desarrollo intelectual termina, el desarrollo ético inicia (Kingcitado por Love y Guthrie, 1999).

A pesar de que esta teoría ha sido criticada por medir y definir insuficientemente el cambio entre posiciones, sus ideas han sido aplicadas por educadores, investigadores (Sutherland, 1998) y en las áreas de Asuntos Estudiantiles (Evans et al, 2010). El trabajo de

Perry fue continuado por Belenky y sus asociados (1988), King and Kitchener (1994) y Baxter Magolda (1996) desde los años 70 hasta la fecha. La metodología utilizada por cada uno de ellos ha sido principalmente cualitativa (Sutherland, 1998). Un estudio, por ejemplo, aplicó la teoría de Perry en la supervisión de staff describiendo algunas características de conocimiento, autoridad, proceso de aprendizaje, aceptación de pares y evaluación de personal de staff que son dualistas, multiplicistas y relativistas (Ricci, Porterfield y Piper, 1987).

En las áreas de Asuntos Estudiantiles, el trabajo de Perry toma relevancia y es aplicable por diferentes razones. Este otorga herramientas a los consejeros para que propicien ambientes de aprendizaje, esto incluye ofrecer retroalimentación, diseñar y desarrollar programas, diagnosticar y manejar conflictos de grupo, etc. (Evans et al., 2010). Saidla (1990) sugiere que las transiciones a través del esquema de Perry (avance en las posiciones) pueden afectar el comportamiento individual en grupos de trabajo como organizaciones estudiantiles y comités, lo cual brinda una herramienta relevante al consejero. Finalmente, Hillman y Lewis (citados por Evans et al., 2010) señalan que la aplicación de la teoría de Perry en la consejería académica, incluso en apoyos financieros (Coomes citado por Evans et al., 2010) puede mejorar la efectividad del trabajo con estudiantes.

La principal aportación de la teoría de Perry es que ofrece un esquema de entendimiento sobre cómo piensan los estudiantes y el significado que dan a sus experiencias. De acuerdo a Mines (1982), el movimiento a través del esquema de Perry es lento y esto debe tomarse en cuenta al diseñar programas y actividades; estos no serán eficaces si son de corta duración ya que se requiere de una continua intervención para promover el desarrollo (Evans et al., 2010).

Algunas de las discusiones o limitantes alrededor de la teoría de Perry son, en primera instancia, la muestra limitada con que trabajó. Sin embargo, y como se menciona anteriormente, otros autores han desarrollado teorías a partir de la de Perry en los años subsecuentes en las que se ha validado esta teoría en muestras más amplias y heterogéneas, además de medir otros aspectos (Wankat y Oreovicz, 1993). Por ejemplo, Durham, Hays y Martínez (1994) estudiaron el desarrollo sociocognitivo comparando estudiantes chicanos y anglosajones agregando diferencias y similitudes de estos grupos al conocimiento. Por otro lado, se debe tomar en cuenta las características del contexto sociohistórico en la época en la que se realizó el estudio. Para Love, y Guthrie (1999) es importante echar un vistazo a los cambios en los estudiantes universitarios en los últimos cuarenta años. En este tiempo, la población universitaria en los Estados Unidos se ha diversificado enormemente en términos de raza, género, edad, clase social y otras circunstancias que sin duda afectan las condiciones de desarrollo cognitivo en los estudiantes. Asistir a la universidad en los 50's era más bien una opción de autodeterminación y más intencionalidad de lo que es hoy en día. Perry (1970) notó en los estudiantes una búsqueda de la madurez y motivaciones como curiosidad, adquisición de competencias, búsqueda de autenticidad en relaciones personales y afirmar su identidad. Se puede asumir que estas motivaciones aún están presentes en los estudiantes, sin embargo, ya que asistir a la universidad se ha convertido en una expectativa automática en lugar de una elección automotivada, también se podría asumir que estas motivaciones son de menor intensidad en los estudiantes de hoy que en la muestra de Perry (Love y Guthrie, 1999). Finalmente, para King (1978) las posiciones más avanzadas al relativismo no representan un avance en el desarrollo cognitivo, sino más bien en el segundo constructo de desarrollo ético. Además, la evidencia para comprobar la existencia de estas posiciones avanzadas

(compromiso) es débil, sin poder determinar si es un problema en los instrumentos de medición o en la teoría en sí.

Aunque la teoría de Perry no niega que exista una influencia de factores sociales, culturales o emocionales en el desarrollo cognitivo, este ha sido tradicionalmente aislado de otras dimensiones del ser humano para ser estudiado. Una de las razones es que, en la tradición occidental, el pensamiento y los sentimientos son consideradas dimensiones excluyentes. Sin embargo, diversos autores como Magolda (1992), Chickering y Reiser (1993), King y Magolda (1996) y Vygotsky (1978) han reportado sobre la influencia de los factores sociales y afectivos en el desarrollo intelectual, incluso señalando que la interacción social es necesaria para que este último se dé. En general, los investigadores actuales encuentran difícil de separar el desarrollo cognitivo de la interacción social, de hecho el área de cognición social tiene como premisa que el aprendizaje ocurre dentro de un contexto social y que la habilidad para interactuar con otros requiere de ciertas habilidades cognitivas y viceversa (Love y Guthrie, 1999).

En la teoría de Perry, las relaciones interpersonales y otros factores sociales juegan claramente un papel clave en la transición de una posición a otra. Por ejemplo, un estudiante pasa del dualismo a la multiplicidad al percatarse que existe una diversidad de opiniones de sus pares y confronta la postura de la “autoridad” (profesores) con ellas. Para aquel que su visión es la de una posición avanzada en la multiplicidad, es decir, donde se percata que cada individuo tiene derecho a tener su propia opinión cuando no existe una respuesta clara, encuentra necesario debatir con la autoridad fundamentando sus argumentos con evidencia. De esta forma, la interacción social es vital en este esquema de desarrollo (Love y Guthrie, 1999).

En un nivel más alto, el contexto sociohistórico y cultural también es un factor determinante en el desarrollo intelectual. El factor sociohistórico se refiere a una sociedad en un determinado punto en el tiempo. “El contexto cultural incluye patrones de normas, valores, creencias y tradiciones en un grupo que tiene influencia en formas de pensar y de resolución de problemas” (Love y Guthrie, 1999, p. 57). De acuerdo a Vygotsky (1978), el modelo cognitivo de un individuo no es un factor innato, sino el resultado de la interacción con instituciones sociales de la cultura, como la familia y la escuela, en un determinado tiempo. Las condiciones y retos que estas le demandan tienen una influencia en su desarrollo cognitivo. Si no se le presentan tareas de desarrollo cognitivo o estas no significan un reto para el estudiante, este no alcanzará las etapas o posiciones más avanzadas.

Perry realizó el estudio a hombres blancos de clase alta durante la década de los sesenta, lo cual sin duda influyó significativamente los resultados. Es probable que estos hubieran sido distintos si la muestra hubiera incluido a estudiantes de otra raza o grupo minoritario, o si se hubiera llevado a cabo en otra década (Love y Guthrie, 1999).

Asuntos Estudiantiles

La labor del área de asuntos estudiantiles tiene antecedentes muy remotos que han señalado diferentes autores. Algunos la remontan a la educación ateniense y otros a las universidades medievales. La verdad es que Asuntos Estudiantiles (*Student Affairs*) es una invención de la educación superior americana que apareció durante la primera mitad del siglo XX (Rhatigan, 2009). Para algunos, el surgimiento oficial ocurrió después de la publicación, en 1939, de *Student Personnel Point of View*. Este documento estableció las bases filosóficas que darían pie a la aparición de las teorías sobre el desarrollo de los estudiantes a mediados de

los años sesenta. La investigación posterior en este campo dio fruto a innumerables teorías que han sido invaluable en la práctica para proporcionar apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y a que tengan una experiencia educativa mucho más valiosa (Hamrick, Evans y Schuh, 2002).

Hamrick, Evans y Schuh (2002), y Rhatigan (2009) mencionan una gran diversidad de razones por las cuales el área de Asuntos Estudiantiles cobró fuerza durante el siglo XX, entre ellas se encuentran la diversificación de la educación, diversificación de la población estudiantil, inclusión de la mujer en la educación superior, la inmigración europea y la creación de un sistema universitario.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de los cambios que la labor de Asuntos Estudiantiles ha sufrido con el paso de los siglos, esta ha conservado dos principios que son considerados fundamentales en el área. Uno es el desarrollo integral del estudiante a través de sus diferentes dimensiones (física, cognitiva, social y emocional) y la otra es el apoyo al cumplimiento de los objetivos académicos de la institución. Para lograr estos objetivos, la institución crea programas de actividades para los estudiantes que los promueven, además de apoyar al cumplimiento de la misión institucional desde el perfil de cada una de ellas. Los programas y actividades pueden ser de tipos muy diversos y no está establecida una organización estándar para su operación. Cada universidad o institución opera estas áreas de la manera que mejor encaja en la organización de la institución.

En el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, la dirección de Asuntos Estudiantiles tiene a su cargo los departamentos de Formación Deportiva, Equipos Representativos, Difusión Cultural, Desarrollo Estudiantil, Asesoría y Consejería, Programa de Prevención, Asuntos Disciplinarios y Residencias que desarrollan y administran programas

y servicios especializados para los alumnos que tienen el interés de involucrarse en este tipo de actividades que contribuyen a su desarrollo integral. A continuación se mencionan las actividades de algunos de estos departamentos.

Las áreas de Educación Física se encargan de las actividades deportivas que incluyen clases, equipos representativos y fútbol americano. Residencias provee las instalaciones y servicios necesarios para aquellos alumnos foráneos que deciden vivir dentro del campus. También, con el apoyo de los alumnos prefectos organizan actividades estudiantiles con los residentes. Desarrollo Estudiantil promueve el liderazgo y trabajo en equipo a través de la conformación de grupos estudiantiles de diferentes características y objetivos, así como las mesas directivas de cada carrera conformadas por alumnos. Este departamento además organiza diferentes eventos institucionales como el aniversario de Tec y el día de la bandera así como eventos en los que se involucra a toda la institución como el programa de inducción para alumnos de nuevo ingreso, Expotec, entre otros. Cada una de las áreas de Asuntos Estudiantiles cuenta con instalaciones para poder ofrecer sus servicios y actividades a los alumnos.

La dirección de Asuntos Estudiantiles otorga el diploma de Desarrollo Estudiantil y el diploma de Excelencia en la Formación Integral al finalizar los estudios académicos de los alumnos que se involucraron en sus actividades. Para recibirlo existen una serie de requisitos que varían dependiendo del área y tipo de actividad, pero tienen que ver principalmente con el tiempo de participación en Asuntos Estudiantiles y con su desempeño. Con este diploma, la institución reconoce a sus alumnos su esfuerzo y dedicación en sus áreas y certifica para los fines que este considere importante que se ha desarrollado integralmente.

Difusión Cultural

Las primeras actividades del departamento de Difusión Cultural ocurrieron apenas cinco años después de la fundación del instituto y consistieron en promover y desarrollar la sensibilidad hacia la cultura a través de la Sociedad Artística Tecnológico. Esta ofreció a la comunidad del instituto la oportunidad de disfrutar espectáculos de calidad internacional. Poco a poco y al paso del tiempo, se fueron conjuntando grupos de estudiantes con el interés de participar activamente en diferentes disciplinas artísticas como música y teatro, despertando cada vez más el interés por la actividad cultural en el instituto. Con esto se logró que, en 1962, el entonces Departamento de Actividades Deportivas y Extraescolares produjera la obra de teatro “Contigo Pan y Cebolla” de Manuel Gorostiza, que contó con la participación de estudiantes, maestros y directivos. En 1963, con la intención de encauzar el movimiento e intereses culturales que habían surgido hasta entonces, se decidió crear el Departamento de Difusión Cultural, que organizó desde ese entonces las actividades culturales del instituto (Garza, 2001).

Actualmente, el departamento de Difusión Cultural imparte cursos y talleres de música, danza, teatro, gastronomía y artes visuales, al mismo tiempo que organiza espectáculos teatrales, musicales o dancísticos, a los que se llaman actividades representativas por el papel institucional que juegan ante la comunidad. Adicionalmente, organiza concursos dentro de alguna de estas disciplinas, entre otros eventos que enriquecen la vida cultural en la institución. La mayoría de estas actividades está dirigida a alumnos, aunque los talleres artísticos están abiertos a la comunidad en general. En las actividades representativas participan exclusivamente alumnos de la institución excepto cuando se tiene a algún invitado

especial por necesidades específicas del proyecto (actor, músico o cantante profesional o exalumno).

En todas las actividades que este departamento organiza se procura el desarrollo de las habilidades técnicas-artísticas de los estudiantes que desean involucrarse durante sus estudios (profesional, maestría o doctorado) al mismo tiempo que se provee de un entorno que genera las experiencias que promueven su desarrollo.

Actividades Representativas de Difusión Cultural

Las actividades representativas de Difusión Cultural contemplan principalmente las artes interpretativas (teatro, música y danza) y están organizadas por proyectos que comúnmente son espectáculos que se representan en el escenario frente a un público. La mayoría de los estudiantes que participan en estas actividades tienen experiencia o entrenamiento previo que les permite pasar una audición o selección, dependiendo del tipo de actividad. Durante un semestre, el estudiante trabaja sobre el proyecto específico, perfeccionando su interpretación y aprendiendo algunas técnicas aplicables al mismo. Algunos optan por continuar paralelamente su entrenamiento técnico en los cursos y talleres que ofrece Difusión Cultural o en clases particulares. Las presentaciones se llevan a cabo hacia el final del semestre en que se inició el proyecto y durante la primera mitad del siguiente semestre. De esta manera, las actividades representativas en su mayoría abarcan un año, al término del cual se llevan a cabo audiciones para iniciar un nuevo proyecto de cada disciplina.

El nombre “actividades representativas” obedece a su característica de representar a la institución. En este caso, los estudiantes representan al Tecnológico de Monterrey ante la

comunidad local con su programa semestral de presentaciones, o en otras instancias como muestras de danza, teatro, etc., a nivel local, nacional e internacional.

Es común que los estudiantes involucrados en actividades representativas continúen participando en más de un semestre. De hecho, en muchos casos permanecen en estas actividades durante todos sus estudios profesionales. A diferencia de la academia, en la que se imparten cursos semestrales o trimestrales, en las actividades representativas el mismo maestro, instructor o coordinador tiene la oportunidad de observar el desarrollo de habilidades de diferente naturaleza en los estudiantes a lo largo de su carrera profesional que comprende nueve o diez semestres.

Las actividades representativas son entonces una muy buena oportunidad para dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes que participan en ellas mientras se desarrollan en una disciplina artística. A lo largo de su permanencia y entrenamiento los maestros pueden llegar a conocer mejor y establecer una relación que permita brindar apoyo u orientación en caso necesario, y también proveerles de las actividades que fomenten su crecimiento y desarrollo. Por un lado, los estudiantes tienen la oportunidad de crecer en un ámbito en el que usualmente no podrían sin dejar los estudios profesionales, y por otro, se desenvuelven en un ambiente que les genera experiencias de aprendizaje y desarrollo para su vida.

Método

Enfoque Metodológico

Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en relación con el contexto. A diferencia del enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo en la investigación busca obtener datos de personas, comunidades, contextos o situaciones en profundidad. Esto con la finalidad de comprenderlos y analizarlos para responder la pregunta de investigación.

Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias [...] ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Esta clase de datos es muy útil para [...] entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 409)

Por lo anterior, y al igual que los trabajos de otros autores mencionados en esta investigación, se seleccionó al método cualitativo para contestar la pregunta de investigación ya que brinda la libertad para explorar la forma de pensar de los participantes, si esta ha cambiado y en qué magnitud lo ha hecho durante su participación en actividades representativas de Difusión Cultural, así como las experiencias significativas que han sido claves en su desarrollo. Igualmente, provee de flexibilidad al investigador para analizar datos de interés que no hayan sido contemplados inicialmente y que pudieran aportar a este tema o sugerir futuras líneas de investigación. Por último, la riqueza de esta investigación se encuentra en la posibilidad de describir experiencias, relaciones, emociones y sus significados

que manifiestan, por un lado, el grado de desarrollo de los estudiantes, y por otro, las características de los programas de Difusión Cultural que tienen mayor impacto (trascendencia) en su experiencia y desarrollo estudiantil.

La investigación se basó en la aportación de los participantes a través de entrevistas a profundidad donde se escucharon y registraron las vivencias y razonamiento de los estudiantes y cómo estos han cambiado en relación a su participación en las actividades que organiza el departamento de Difusión Cultural.

Para esta investigación se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, la cual se basa en una serie de preguntas o temas predeterminados que el investigador tocará durante la reunión, sin embargo, durante esta pueden introducirse más preguntas que busquen explorar algún tema particular que haya surgido o que busquen precisar la información proporcionada por el entrevistado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Hernández, Fernández y Baptista (2010), mencionan que en los estudios cualitativos no se pretende generalizar los resultados a un grupo más amplio, ni siquiera trabajar con muestras representativas. Giroux y Tremblay (2004) explican que el muestreo a juicio es una técnica de muestreo no probabilística que consiste en la selección de los participantes por parte del investigador quienes a este le parecen típicos del grupo al que se estudia. Para esto, el investigador debe poseer el conocimiento del medio y la confianza de las personas. Con base en esto, se estableció una muestra de diez estudiantes involucrados en actividades representativas de Difusión Cultural de las diferentes disciplinas o áreas de especialidad por al menos dos años, que tuvieran la disponibilidad de tiempo para realizar las entrevistas y

voluntad de participar en esta investigación. Los participantes son hombres y mujeres mexicanos de entre 20 y 24 años, estudiantes de nivel profesional en diferentes programas académicos, y cuyo desempeño en Difusión Cultural es conocido por el investigador. En esta tabla se presentan los datos generales de los participantes:

Tabla 1
Información general de participantes

	Sexo	Especialidad	Edad	Tiempo de participación (años)
Participante 1	M	Staff	21	3
Participante 2	M	Staff	22	4.5
Participante 3	M	Músico	24	5
Participante 4	M	Teatro y danza	23	5.5
Participante 5	M	Danza	22	4.5
Participante 6	M	Staff	23	3.5
Participante 7	M	Teatro	21	3
Participante 8	M	Staff	23	3.5
Participante 9	F	Danza	20	2
Participante 10	F	Staff	22	4

La invitación para participar en esta investigación se realizó por medio de correo electrónico lo que después permitió concertar una cita para llevar a cabo la entrevista. Se les informó a los participantes que su identidad se mantendría confidencial durante y al término de la investigación con el propósito de que sintieran mayor libertad y confianza de expresar cualquier situación referente a los cuestionamientos del entrevistador, así como los fines que este trabajo persigue.

Instrumentos

El instrumento utilizado en esta investigación corresponde a la entrevista semiestructurada ya que esta técnica es más favorable para medir pensamientos (Giroux y Tremblay, 2004) y la modalidad permite profundizar en las respuestas del participante o explorar conceptos no contemplados que pudieran surgir durante la entrevista.

Durante las sesiones de entrevista, el investigador utilizó una guía idéntica (apéndice A) para todos los participantes, sin embargo, introdujo preguntas adicionales más específicas que enriquecieron y permitieron profundizar en la narración de los estudiantes. Se utilizó un dispositivo de grabación en todas las sesiones para registrar toda la información expresada por los participantes y los comentarios y preguntas del entrevistador. Adicionalmente, se tomaron notas de observación en una bitácora para poder ser incorporadas posteriormente a los datos para su análisis.

La entrevista semiestructurada diseñada para este propósito buscó, en su primera parte, conocer los antecedentes del participante y su motivación para participar en la actividad en la que se desempeña. Después, a través de diferentes preguntas y planteamientos de acuerdo a su especialidad (danza, teatro, música, staff técnico) se buscó ubicar su grado de desarrollo

intelectual de acuerdo a las cuatro categorías que agrupan las posiciones de Perry (dualismo, multiplicidad, relativismo, compromiso en el relativismo). Posteriormente, se pidió al participante que reflexione sobre su estado de desarrollo actual y de cómo este ha cambiado, si es que lo ha hecho, durante el tiempo que ha participado en Difusión Cultural. A continuación, se exploraron cuáles habían sido las experiencias significativas que había tenido y cómo lo habían cambiado en cualquier dimensión, sin importar si estas ocurrieron fuera del contexto de las actividades representativas de Difusión Cultural. Finalmente, se le pidió al estudiante que mencionara si su participación en actividades formativas había tenido alguna influencia en sus actividades y desempeño académico y viceversa.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el Auditorio Luis Elizondo, que es el lugar con mayor identificación entre los alumnos que participan en actividades representativas pues la mayor parte de sus experiencias ocurren ahí. Se buscó que el contacto directo con el espacio facilitara el recordar o revivir las experiencias que se buscan identificar en esta investigación, así como el sentirse cómodo y en confianza en un espacio muy conocido para el participante. La entrevista se planeó en dos sesiones, la primera para abarcar todos los cuestionamientos antes descritos, y la segunda para ampliar sobre algún tema o respuesta que el investigador considere oportuno después de revisar los datos de la primera sesión.

La duración de la primera entrevista fue de aproximadamente setenta y cinco minutos sin contar el rapport y la de la segunda fue variable.

Procedimientos

En la primera etapa de esta investigación se esbozó el planteamiento del problema y su contexto. Posteriormente se realizó una revisión de la literatura disponible para conformar el

marco teórico de la investigación. Después, se definió la pregunta de investigación así como los antecedentes, objetivos, justificación y beneficios esperados de la investigación. Finalmente, se definió la metodología, incluyendo la muestra y los instrumentos para recolectar los datos.

En la segunda etapa, se diseñó la guía del entrevistador redactando preguntas abiertas detonadoras que permitieran obtener la información necesaria de los participantes. Se seleccionaron a los participantes que cumplieran con las características de la muestra, se llevó a cabo una prueba piloto y se mejoró el instrumento con la retroalimentación del entrevistado y del entrevistador. Las principales modificaciones al instrumento consistieron en cubrir todos los puntos en una sesión (no en dos como originalmente se había propuesto) y dejar la segunda como opcional en caso de requerir mayor información por parte del entrevistador o para aclarar cualquier punto. En seguida, se llevó a cabo la recolección de datos por medio de las sesiones de entrevistas.

La entrevista se acordó con el participante por correo electrónico y se llevó a cabo en las instalaciones del Auditorio Luis Elizondo del Tecnológico de Monterrey. Al inicio de esta se llevó a cabo el rapport contemplado en la guía de entrevista con el objetivo de establecer un ambiente de confianza, comunicación y cooperación entre el participante y el entrevistador. En seguida, se le expuso al participante los fines que la investigación persigue así como un breve contexto de la misma, incluyendo su relevancia en las actividades en las que participa. Se inició la entrevista de acuerdo a la guía en la que se permitió al participante responder de manera espontánea o permitiéndole reflexionar si lo consideraba necesario. En algunas ocasiones fue necesario explicarle un poco más los conceptos que se le cuestionaban o ejemplificar con algún caso real o hipotético.

Si durante la entrevista surgían comentarios interesantes por parte del participante que se consideraron relevantes para la investigación, se le pedía que comentara más al respecto, o se le planteaban otras preguntas para explorar el tema. La mayoría de estos comentarios se presentaron durante la descripción de las actividades significativas durante la etapa de estudiante. Al finalizar la entrevista se le agradecía al participante su colaboración y se le explicaba que en caso de requerir mayor información o clarificar alguna cuestión, se le contactaría para concertar una nueva reunión.

Finalmente, en la tercera etapa se codificó la información recolectada de las entrevistas detectando las frases en las respuestas de los participantes que correspondían típicamente a los aspectos de desarrollo intelectual de Perry. Estas frases se clasificaron de acuerdo a los cuatro grupos propuestos por King y Kitchener para esta teoría (dualismo, multiplicidad, relativismo y compromiso) para así obtener una tendencia en el estado de desarrollo antes de involucrarse en las actividades representativas de Difusión Cultural y en el actual determinado por el número de frases en cada categoría. Un mayor número de frases o respuestas asociadas a cada grupo indica una mayor tendencia a las posturas de la teoría de Perry que lo comprenden.

Por otro lado, para la determinación de las experiencias significativas y su naturaleza se procedió de manera similar. Primero, se determinó si pertenecían o se habían originado en las actividades representativas de Difusión Cultural o si pertenecían a otro contexto, después se clasificaron de acuerdo a la dimensión del desarrollo que estaban promoviendo (intelectual o social). En seguida, se procedió a realizar un análisis de las experiencias mediante la identificación de características en común para determinar las subcategorías que las engloban, separándolas por el tipo de desarrollo y si estaban relacionadas con Difusión Cultural o no. Finalmente, se analizó cuáles de estas subcategorías de experiencias significativas

predominaban de acuerdo al número de menciones que hicieron los participantes. Esto para tener una visión más clara de cuáles son los aspectos y experiencias clave que las actividades representativas están generando a favor del desarrollo de los estudiantes.

Se presentaron todos los resultados de forma que se intenta responder a la pregunta de investigación y se realizó una discusión de los mismos exponiendo los problemas y limitaciones que se encontraron durante la realización. Se presentan a manera de cierre las conclusiones con los principales hallazgos de esta investigación.

Resultados

La presente investigación se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas de profundidad que permitieron captar la forma en que los estudiantes interpretan o asimilan las experiencias académicas y no académicas. En el apéndice B se incluyen las transcripciones de algunas entrevistas mencionadas a lo largo de este capítulo.

A partir de preguntas abiertas o cuestionamientos, se registraron relatos, experiencias, juicios, formas de pensar, entre otros, que permitieron identificar la categoría de acuerdo a la teoría de Perry (dualismo, multiplicidad, relativismo o compromiso) en la que predominantemente se encuentran. Este ejercicio se realizó para ubicar a la muestra de estudio en el esquema de desarrollo de Perry en dos momentos: al ingresar a la universidad y en el presente, como se plantea en el primer objetivo.

Para lograr esto, se identificaron en las entrevistas aquellas frases o significados de frases que denotan el esquema mental de acuerdo a la teoría de Perry y se codificaron en cada una de las siguientes categorías:

Dualismo: Comprende una visión en forma de polos opuestos, como el bien y el mal. No contempla diferentes puntos de vista y considera que una persona o autoridad posee las respuestas correctas ante una situación. Esta categoría contempla las posiciones 1 y 2 del esquema de Perry.

Multiplicidad: La persona ya no considera que existe una autoridad que posee la verdad o las respuestas correctas, sino que pueden existir diferentes puntos de vista por

diferentes personas hacia la misma situación. Esta categoría contempla las posiciones 3 y 4 del esquema de Perry.

Relativismo: Existe una necesidad de fundamentar sus puntos de vista y opiniones personales para lo que el estudiante valora y diferencia sus fuentes de información de acuerdo a su relevancia, el contexto, experiencias propias, entre otros. Esta categoría contempla las posiciones 5 y 6 del esquema de Perry.

Compromiso: Denota la necesidad del estudiante por tomar decisiones con base en sus criterios y visión formados por los procesos y experiencias antes mencionados. Las decisiones son tomadas después de haber explorado diferentes perspectivas y haber seleccionado la que mejor concuerda con la propia. Esta categoría contempla las posiciones 7, 8 y 9 del esquema de Perry.

Los resultados muestran que en los momentos cercanos a dejar la preparatoria e ingresar a la universidad, existe la predominancia de la posición dualista y apenas ciertas nociones de la posición multiplicidad. En este sentido, se manifestaron respuestas que destacan el papel del profesor como autoridad y poseedor de verdad y cierto antagonismo hacia involucrarse en la discusión de ideas. “Yo llegué a contestar: Porque usted lo dijo”, “no me agradaba la polémica” y “(la clase era) el maestro y lo que ponía en el pizarrón” (participante 2) son algunas frases relacionadas con esta postura. También se mencionaron algunos aspectos que denotan la frustración al intentar pasar a un nivel más complejo como: “Frustración cada vez que nos decían: piénsale cómo resolverlo” (participante 1). No se detectaron códigos de relativismo ni compromiso en esa etapa.

Aunque es el dato más incierto por su dificultad para detectar o hacer al participante recordar su forma de pensar en ese entonces (3 a 5 años), se encontraron indicios en diferentes

secciones de la entrevista que corroboran esta noción al hablar de la forma en que eran antes a cómo lo son ahora. Aunque analizándolo de esta forma puede o no ser claro su estado de desarrollo, sin duda se manifiesta un cambio significativo a través de esas comparaciones. Un ejemplo de esta situación sería: “(gracias a participar en Difusión Cultural) ves el mundo más allá del cascarón que puedas tener” (participante 4).

Cabe recordar que los esquemas cognitivos no son susceptibles a regresar a una más simple una vez que se “avanza” a pensar de una manera más compleja, por lo que se recurrió a codificar hechos y relatos relacionados con una postura intelectual (cognitiva).

En cuanto a la posición intelectual actual, se encontró una predominancia importante en el relativismo, le sigue multiplicidad y compromiso con una tendencia muy similar pero distante de la de relativismo y en último lugar, dualismo, que penas figuró en las respuestas y comentarios. Entre las situaciones relacionadas con su postura intelectual se identificaron principalmente:

- a) La valoración de las fuentes de información. Esta tiene que ver con la distinción de acuerdo a relevancia, *expertise*, contexto y veracidad de las mismas, así como la intervención de la experiencia propia en el proceso de comprender un acontecimiento o de generar una opinión propia.
- b) Situaciones relacionadas al aprendizaje en el aula, que abarcan el papel del profesor y los compañeros de clase, así como del trabajo académico desarrollado en equipo o individualmente.
- c) Procesos relacionados con la formación de criterio u opinión, enfocados principalmente en temas desconocidos para el estudiante o de índole social. En estos intervienen una multitud de factores que se priorizan y/o se consideran en una

secuencia de valor que varía de acuerdo a la forma del estudiante de abordar el problema.

- d) Forma de argumentar, es decir, la selección de los criterios que se toman en cuenta o que se consideran valiosos al momento de defender la postura u opinión propia.
- e) Postura sobre la evaluación y visión académica. Esta contempla la percepción sobre las nociones que se consideran importantes para el desempeño académico, así como la importancia de la actividad y preparación académica en su vida.
- f) Visión del mundo, en términos generales.

Una posición en multiplicidad analizada desde estas situaciones manifiesta, por ejemplo, el reconocimiento de la existencia de diferentes opiniones hacia un mismo tema. Las menciones en este sentido fueron muy claras: “Las personas tienen diferentes opiniones”, “cuando preguntas es para ayudarte a entender, sin embargo, cada quién tendrá siempre su opinión” (participante 1), “para algunos, la verdad es diferente a la tuya” (participante 3) y “creo en la diversidad de opinión” (participante 8) son algunos ejemplos. También, cambia el rol preponderante atribuido al profesor a uno en el que ya no es el único factor a considerar: “El profesor es también un asesor” (participante 4).

En una tendencia relativista, el estudiante asigna diferente valoración a la información dependiendo de su origen o características, contrario a lo que sucede en el dualismo o multiplicidad donde una autoridad posee las respuestas verdaderas a cualquier problemática. Los participantes expresaron una gran cantidad de respuestas que los ubica en esta posición, algunas de estas mencionadas por el participante 2 fueron: “Observo a la persona, cómo trabaja y luego le doy un rango”, “si es una persona introvertida no le pido muchas opiniones”

e “investigo en revistas especializadas para saber bien”. Otro indicio de esta posición es el cuestionamiento sobre los exámenes y la evaluación académica, que se manifestó en diferentes participantes: “El cuestionamiento y participación en clase debería tener más valor” (participante 1), “evaluación personalizada (participante 5)”, “creo en las evaluaciones pero a veces no en la gente que evalúa” (participante 4). Por último, la percepción del mundo como “gris” en lugar de “blanco y negro” es otro indicativo de esta posición. A este cuestionamiento, todos los participantes respondieron que percibían al mundo “gris”.

Finalmente, la posición de compromiso, que es la más avanzada de acuerdo a Perry, involucra el tomar decisiones de acuerdo a la visión que el estudiante se ido formando con el paso del tiempo. El participante 4 manifestó una tendencia elevada en esta posición que llamó la atención del investigador mientras se llevaba a cabo la entrevista, lo cual derivó en constantes cuestionamientos a las respuestas para verificar que realmente existían las convicciones que manifestaba. Algunas respuestas de este participante que son consistentes con una posición de compromiso debido a la determinación de sus convicciones son: “Si yo creo que algo no sirve no lo voy a hacer”, “tengo mis creencias y valores bien arraigados y es difícil cambiarlos”, “ya me cuestioné antes de tomar una decisión” y “el éxito es estar de acuerdo contigo, tu proyectos y convicciones”.

Se encontró que a mayor edad y tiempo de participación en actividades representativas de Difusión Cultural existe una mayor tendencia a las categorías más avanzadas del esquema de Perry como se muestra en la siguiente gráfica.

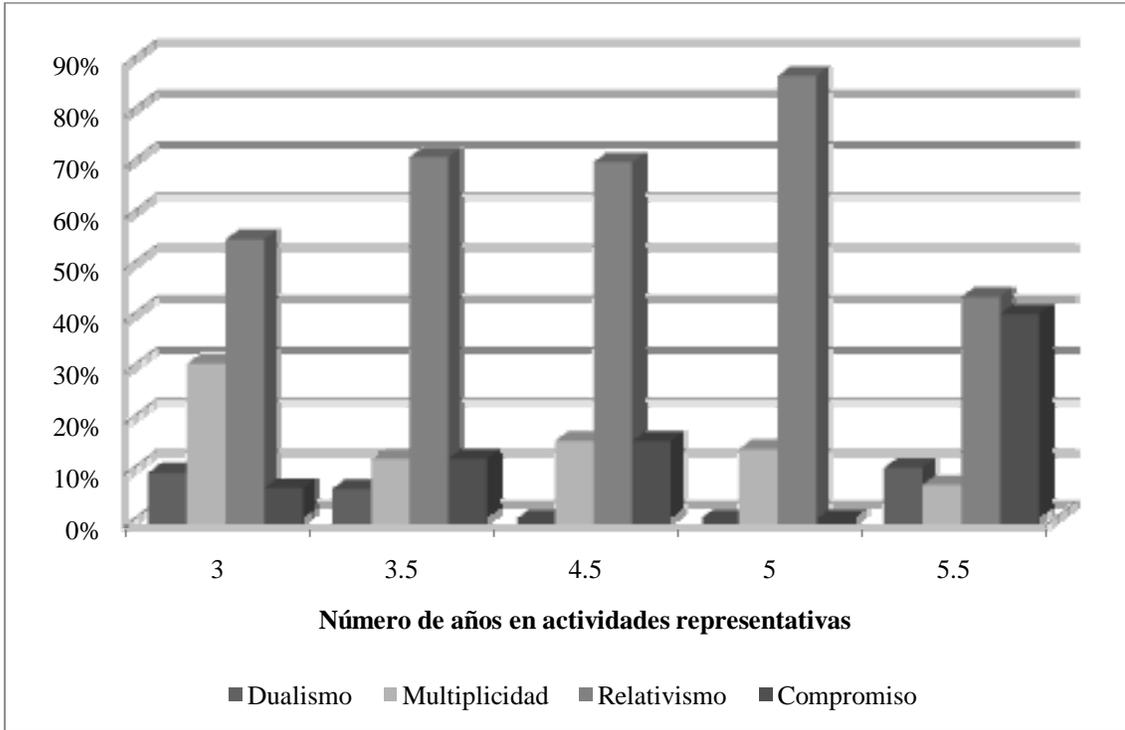


Figura 1. Tendencia de desarrollo intelectual por tiempo de participación.

En siguiente instancia, se recabaron los datos relacionados con las experiencias significativas que los estudiantes manifestaron durante las entrevistas. Estas se refieren a aquellas situaciones o experiencias que han sido de relevancia por su impacto en su desarrollo o por el reto que significaron en su momento. También son, en su mayoría, experiencias muy positivas que se recuerdan como valiosas, formativas y/o nostálgicas en su trayectoria en Difusión Cultural.

Estas experiencias significativas se clasificaron en 4 categorías: experiencias intelectuales relacionadas con Difusión Cultural, experiencias intelectuales no relacionadas con Difusión Cultural, experiencias sociales relacionadas con Difusión Cultural y experiencias sociales no relacionadas con Difusión Cultural. Entre estas, también se incluyen aquellos momentos calificados como difíciles durante la etapa estudiantil, porque aunque los participantes asociaron el término significativo con un significado positivo, sin duda las experiencias que han sido o siguen siendo un reto emocional o intelectual tienen repercusión en su desarrollo así como en su visión del entorno.

No obstante, se hace mención de que la mayoría de los momentos manifestados como difíciles no están relacionados con situaciones de Difusión Cultural. Estos tienen que ver en gran parte con cuestiones académicas vocacionales (cambio de carrera) y situaciones familiares, seguido por problemas académicos y otras situaciones. Las situaciones puntuales relacionadas con Difusión Cultural en este sentido fueron “la sobrecarga de actividades” y el ambiente negativo de competitividad (“envidia, falta de compañerismo”).

Las experiencias intelectuales significativas constituyeron aproximadamente la mitad de todas las expresadas por los participantes. De estas, dos terceras partes están relacionadas

con Difusión Cultural y una tercera parte no lo está. Entre las que están relacionadas con las actividades representativas se identificaron las siguientes subcategorías:

- a) Enfrentarse a un reto intelectual. Esta situación se presenta usualmente al poner en juego las capacidades y habilidades al realizar una actividad diferente, retadora o desconocida. Algunas declaraciones en este sentido fueron: “Quería algo difícil, no como las clases (de danza)”, “fue difícil el interpretar un repertorio poco conocido” y “audicionar para bailar (por primera vez) cuando no era la actividad en la que venía desenvolviéndome”.
- b) Aumento en la carga de responsabilidad. Esta se presenta en cada actividad de manera diferente de acuerdo al área de especialidad. Por ejemplo: “cuando fui jefe de iluminación me temblaba la mano”, “cuando estás a cargo del grupo”, “cuando obtuve un papel (personaje) importante”. En estas circunstancias el estudiante adopta un rol distinto más demandante y que, en algunos de los casos, significó enfrentar a sus compañeros en términos de disciplina y dirección de tareas.
- c) Cambio de esquemas, con los que se trabajó anteriormente. Por ejemplo, esquemas organizacionales o procedimentales a los que se estaba acostumbrado o que simplemente se conocían. El adaptarse a una nueva estructura o condiciones representa un reto en la habilidad cognitiva del estudiante para ser competitivo o desempeñarse como se espera.
- d) Cambio en la forma de pensar, a través del aprendizaje vivencial. Esta es una consecuencia de la exposición a distintos factores y situaciones que se presentaron durante su permanencia en actividades representativas. Por lo general, estos

cambios no son tan perceptibles mientras se está en desarrollo, pero se trató de hacer conciencia de estos a través de la comparación con otros compañeros de la universidad que no están involucrados en las mismas actividades o con ellos mismos cuando ingresaron a Difusión Cultural. En algunos casos se encontró una clara conciencia de cambio en la forma de pensar en expresiones como: “Cambió mi perspectiva sobre el liderazgo”, “Me siento más maduro”, “Mi postura ante temas controversiales no sería tan abierta si no hubiera estado en Difusión Cultural”. También a través de las vivencias en actividades representativas es posible percatarse de la diversidad de ideas y opiniones de compañeros y maestros como se manifiesta en este fragmento de entrevista:

DM: ¿Qué situaciones han cambiado tu forma de pensar?

P5: Mis errores, que tengo una idea muy clara de lo que se debe de hacer... y llega alguien con una mejor idea y lo felicitan a él... no puedes pensar que solo lo tuyo es lo correcto, hay muchas formas mejores de hacerlo.

- e) Crecimiento en conocimientos y habilidades. Se refiere a los que son propios de la formación técnica especializada de cada actividad representativa y que tienen que ver con el desempeño del estudiante a lo largo de su permanencia. Este le permite acceder a nuevos retos constantemente y, por lo tanto, seguir acumulando experiencias significativas.
- f) Experiencias integradoras o de alto rendimiento. Son aquellas en las que intervienen diversos factores (inclusive sociales) y que abarcan un gran número de horas de dedicación en comparación con la actividad normal. Su principal

diferenciación es la intensidad del reto intelectual debido a que las condiciones físicas son diferentes, a veces fuera del contexto conocido, y más demandantes. También, las expectativas que se generan en torno a ella son mayores. Estas actividades o experiencias ocurren con poca frecuencia, esporádicamente o de manera excepcional, y corresponden a este tipo las giras artísticas y las competencias y concursos nacionales e internacionales.

De entre estas actividades se destaca el cambio en la forma de pensar y el enfrentarse a un reto intelectual, categorías que se manifestaron con mayor intensidad. Le siguen el aumento de responsabilidad y crecimiento en conocimientos y habilidades y, por último, el menor número de experiencias significativas se presentó en los cambios de esquema de trabajo y en experiencias integradoras. A continuación se presenta una gráfica que muestra las tendencias de las experiencias intelectuales relacionadas con las actividades representativas de Difusión Cultural.

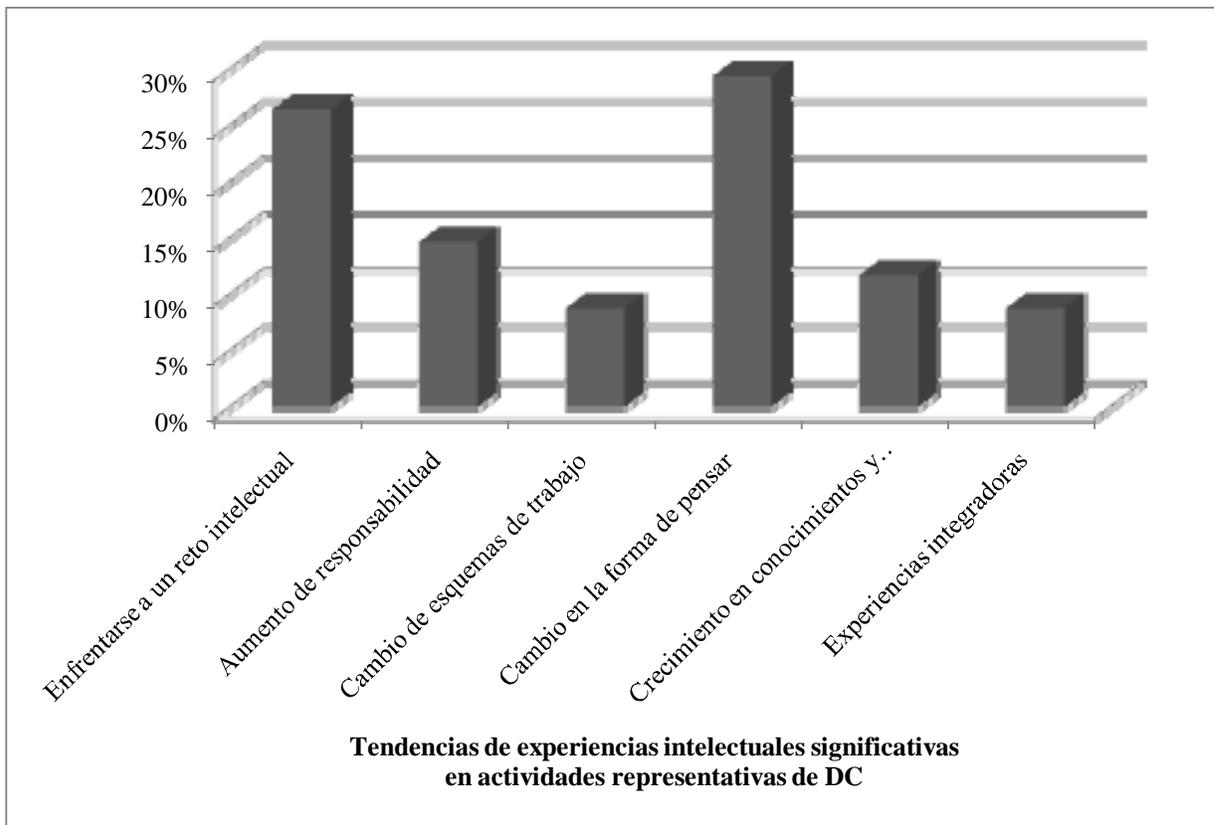


Figura 2. Tendencias de experiencias significativas intelectuales en actividades representativas de DC.

Entre las actividades significativas intelectuales que no están relacionadas con Difusión Cultural se identificaron las siguientes tipologías:

- a) Experiencias académicas. Dentro esta clasificación se incluyen las situaciones positivas o negativas relacionadas con actividades dentro del aula y profesores. En este sentido, se manifestaron situaciones de deshonestidad académica con el grupo, reprobar un examen y el haber tomado clase con un profesor con una visión diferente al resto.
- b) Cambio de carrera. Esta es una situación específica que se manifestó muy clara y puntualmente. La circunstancia para que esta se diera tiene que ver con un cambio en la escala de valores o de prioridades en el participante desde que ingresó a la universidad. Aunque en algunos casos ya ha pasado tiempo desde que se dio esta situación, aún no están completamente convencidos o no ven por completo los beneficios de haber tomado esta decisión, debido principalmente a un sentimiento de haber renunciado a algo que también anhelan.
- c) Experiencias profesionales. Estas contemplan actividades en las que se han puesto en práctica los conocimientos y habilidades desarrollados principalmente desde su carrera profesional y a las que no había existido una exposición previamente. El desenvolvimiento en estas actividades fue descrito fuertemente como un punto de cambio en la manera de percibir las cosas. Algunos ejemplos son la realización de servicio social y la experiencia laboral profesional.
- d) Experiencias cotidianas. Abarcan situaciones básicas o rutinarias con las que se tiene que lidiar cotidianamente y que no ocurría previamente a su ingreso a la

universidad. Encargarse del mantenimiento de la vivienda, ajustarse a un sueldo otorgado por los padres y trabajar para poder estudiar son las situaciones que se contemplan en esta subcategoría.

- e) Experiencias en relaciones personales. El tener una relación de amistad o íntima con una persona con una visión diferente a la propia se manifestó como una experiencia significativa en la que se ponen en juego los valores los valores y creencias para ser cambiados o reafirmados. En este caso, una relación con una persona con creencias religiosas distintas fue en lo que se manifestó esta situación.

Entre estas experiencias, el cambio de carrera manifestó ser, además de un momento difícil, la experiencia de mayor impacto y las experiencias en relaciones personales las de menor impacto. A continuación se presentan las tendencias de experiencias intelectuales no relacionadas con las actividades representativas de Difusión Cultural.

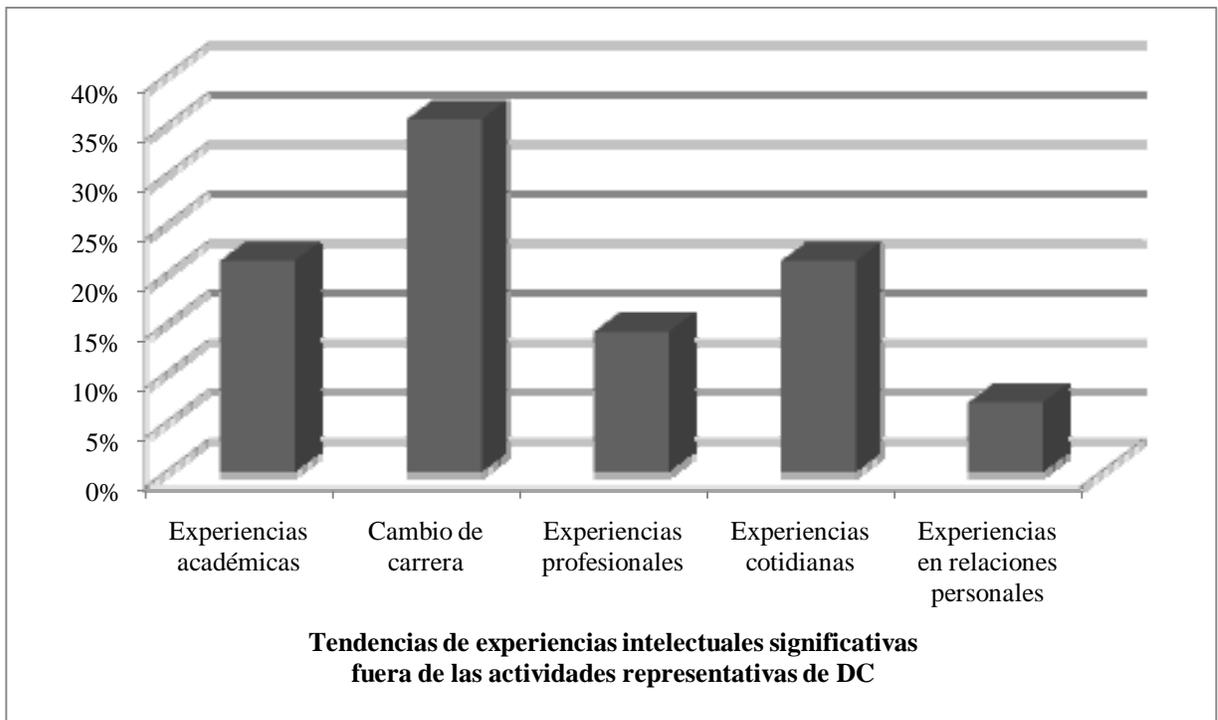


Figura 3. Tendencias de experiencias intelectuales significativas fuera de las actividades representativas de Difusión Cultural.

Cabe mencionar que, en algunos casos, los participantes manifestaron puntualmente no percibir algún efecto por parte de sus experiencias en Difusión Cultural en beneficio de su desarrollo, sin embargo, al explorar a más profundidad uno de los casos, comparando el antes y después y a través de situaciones más específicas, el participante llegó a la conclusión de lo contrario en su dimensión social. Este es un fragmento de la entrevista del participante 1 donde expresa que su desempeño social era promedio antes de entrar a sus estudios profesionales y Difusión Cultural pero afectado por condiciones externas:

P1: Te lo voy a plantear. Yo siempre he hablado con todas las personas, bueno ya de plano con las que tengo choques no, pero sí, siempre trato de convivir con todas las personas y no solo de mi grado sino también de grados inferiores. También me llevaba con personas de secundaria y grados inferiores de la prepa, cosa que a veces muchas personas no hacen. Sin embargo, por los mismos motivos que no convivía afuera de la escuela, pues no era de que gran amigo de todos, pero sí me llevaba bien, no al grado de tener tanta confianza ni de ser mejor amigo de alguien pero si a llevarme bien, platicar y demás. Se lo atribuyo a que estaba fuera... a que no podía salir por la ubicación en la que estaba.

DM: ¿Y si lo compararas con el día de hoy?

P1: Cambió...

En el siguiente fragmento se le cuestiona sobre los efectos de su involucramiento en actividades representativas y contrasta su desempeño social actual con el anterior:

DM: ¿Y socialmente? ¿Ha tenido un efecto positivo en ti (Difusión Cultural)?

P1: Sí, he conocido más personas...

DM: ¿Te es más fácil relacionarte con otras personas aunque no sean de Difusión?

P1: Sí, y en lo que si me ha ayudado es, en el aula, en trabajos en equipo, ya no me cuesta tanto trabajo decir que tenemos que hacer, por todas las responsabilidades que nos han dado aquí hace que se nos haga “común” dar órdenes, bueno no tanto como ordenar.

DM: ¿Cómo te compararías en general con tus compañeros del Tec que no participan en Difusión Cultural?

P1: Siento que soy más abierto que otras personas y eso me permite desenvolverme en diferentes ámbitos, [...] creo que me hace diferente al promedio, porque son contadas las personas que se desenvuelven así, que si está bien o está mal, no importa, pero a mí me gusta estar en diferentes cosas.

En los casos en los que se corroboró un efecto mínimo en su desarrollo social o intelectual por parte de sus experiencias en las actividades representativas, los participantes tenían ya un desarrollo alto previamente a ingresar a Difusión Cultural.

Igualmente, la investigación arrojó algunas características de las actividades y sus efectos en los participantes que no fueron relevantes para este análisis, sin embargo, tienen relevancia en la discusión de los resultados o pueden dar pie a nuevas indagatorias. La riqueza de la metodología utilizada en esta investigación radica precisamente en la posibilidad de encontrar nuevas pistas o descubrir información no contemplada inicialmente en la misma.

Siendo este el caso, además de ciertas habilidades intelectuales y sociales adquiridas debido a la participación en Difusión Cultural se mencionó en varias ocasiones la habilidad o necesidad de planeación, organización y disciplina: “Puedo organizarme mejor que muchos... nunca entrego tareas tarde porque el mismo estrés de los ensayos te hace organizarte a fuerzas”. “(Difusión Cultural) Te enseña muchas cosas, principalmente planeación y organización del tiempo, te enseña a trabajar en equipo, comunicación, etcétera.” (Participante 4).

Aunque el enfoque de este estudio es el desarrollo intelectual, resultó interesante la gran cantidad de situaciones y relatos que surgieron durante las entrevistas que más bien tenían que ver con el aspecto del desarrollo social. Las experiencias sociales significativas

representaron la otra mitad restante del total; de estas, se presentó un mayor número en cuanto a las relacionadas con Difusión Cultural que en el caso de las intelectuales, mientras que las sociales no relacionadas se manifestó en una tendencia muy baja.

En este rubro se identificaron las siguientes subcategorías que describen las situaciones significativas de carácter social relacionadas con Difusión Cultural:

- a) Obtención de reconocimiento, por parte de amigos y compañeros, principalmente. No se refiere solo a las personas fuera de Difusión, sino a los mismos compañeros de la actividad y de otras especialidades. Por ejemplo: “el reconocimiento de los actores o bailarines al trabajo del Staff es (valioso)”. La entrega de otros reconocimientos y distinciones también es significativa.
- b) Aceptación del grupo al que pertenecen, al momento del ingreso. El ingresar a un grupo consolidado y muchas muy unido es un reto para un alumno de nuevo ingreso, sobre todo si se tienen pocos conocimientos de la actividad o si sus habilidades sociales no están desarrolladas.
- c) Sentido de pertenencia, a su grupo o a la actividad en general. Esto se manifiesta, por ejemplo, en este fragmento de entrevista:

P1: Cuando entre a Difusión me gustó mucho porque por primera vez me sentí parte de un grupo, ya era parte del Staff, me identificaba, un grupo de personas que comparten un interés en común y que hacen actividades en común. Fue muy padre, porque habiendo tantas actividades y tantos grupos, había encontrado uno en el que me gustaba estar y que disfrutaba.

Esta situación está muy ligada a las anteriores, sin embargo, con esta se da cabida a quienes sienten orgullo por hacer lo que hacen dentro de Difusión Cultural, independientemente de la aceptación del grupo.

- d) Relaciones interpersonales. Contempla las relaciones duraderas de amistad con otros miembros del grupo. “Los amigos son importantes cuando eres foráneo” y “conocí a mis amigos actuales” son algunas de las menciones que se dieron en este sentido. A pesar de estudiar una carrera diferente y de tener gustos y formas de pensar diferentes, se logra un vínculo entre los participantes que no va más allá de estos factores, sino que los integra todos.
- e) Viajes y convivencia. Las giras artísticas se caracterizan por una mayor intensidad en las interacciones entre los estudiantes ya que el tiempo de convivencia es más largo. Además, se interactúa en situaciones diferentes que no suceden con normalidad, como hacer un recorrido turístico, compartir habitaciones de hotel, viajar juntos, etc. “Luego tuve la oportunidad de viajar con Raíces, y boleto completamente, genial. Además fue juntar muchas cosas, me gusta mucho bailar, mucho viajar, mucho estar con mis amigos, entonces como que las tres cosas al mismo tiempo, era lo máximo” (participante 4). No se presentaron aspectos específicos en esta categoría ya que lo significativo radica en la experiencia global.
- f) Primera experiencia, sin importar el área de especialidad. En casi todos los casos se señaló como la primera experiencia en Difusión Cultural como importante, o al menos la recordaban más claramente que otras situaciones posteriores. El impacto de esta se debe a que se pone en juego muchos factores sociales e incluso

intelectuales. En general, adaptarse a un nuevo medio y esforzarse por estar a la altura de las expectativas es un reto significativo.

- g) Presencia de diversidad, en los demás integrantes en cuanto a carácter, clase social, gustos y preferencias, habilidades, etc. Se refiere al conjunto de situaciones en las que se promueve el crecimiento social al desarrollar habilidades para interactuar con personas con diferentes características. De igual forma, puede tener un efecto en el desarrollo intelectual.

P4: “Estamos en un ambiente de confianza y puedes experimentar otras cosas y darte cuenta que estar bien. Y diversidad en todos los sentidos, de carácter, pensamiento... en prepa, tu grupo de amigos piensa similar, y en Difusión, tu grupo de amigos, no piensa similar, tiene habilidades y gustos, pero pensamientos no, eso es mas de otros aspectos de la vida... por eso tienes mucha diversidad.”

- h) Situaciones de desarrollo social personal, que tienen que ver con el desenvolvimiento, personalidad y otras habilidades sociales. Algunas expresiones que se manifestaron en relación a este punto fueron: “(Ahora) se me facilita conocer a gente”, “soy más abierto y me permite desenvolverme en diferentes ámbitos”, y “antes era muy serio, introvertido y exclusivo en cuanto a mis amistades”.

Entre estas categorías destacan las relaciones interpersonales que forjan durante su participación, siendo estas las más señaladas como significativas. Las experiencias relacionas

con la aceptación del grupo, los viajes y convivencia y la primera experiencia en una actividad representativa manifestaron la misma frecuencia.

En la siguiente tabla se presentan las tendencias de todas las categorías de experiencias significativas sociales relacionadas con Difusión Cultural.

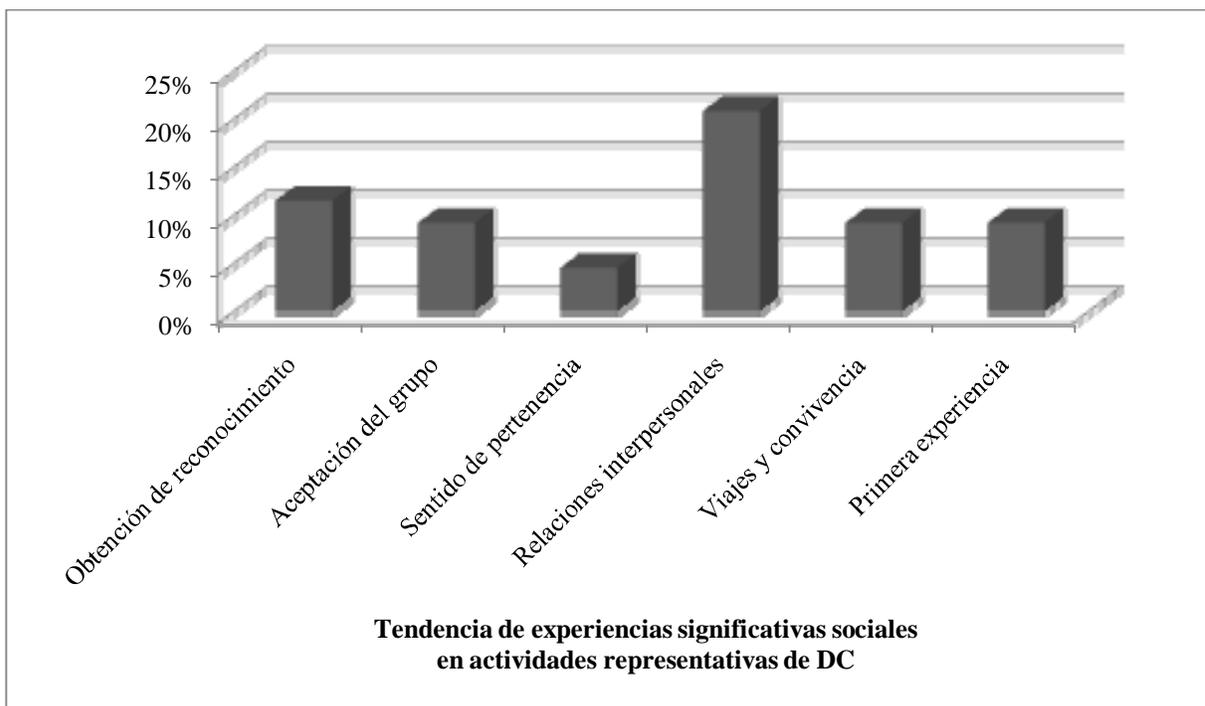


Figura 4. Tendencia de experiencias significativas sociales en actividades representativas de Difusión Cultural.

En cuanto a las experiencias significativas sociales que no están relacionadas con Difusión Cultural se encontraron en tres tipos:

- a) Reconocimiento académico, por mejor aprovechamiento.
- b) Relaciones familiares. Es cuando estas relaciones son conflictivas o no siguen un patrón que proporcione estabilidad emocional que se vuelven significativas. En este caso se presentó una relación conflictiva; en la entrevista se expresó: “aprendí a enfrentar a mis padres”. Aunque existe un desacuerdo entre los padres y el estudiante, este ha encontrado las herramientas para lidiar con eso. Otras situaciones en este rubro son el fallecimiento de familiares.
- c) Seguridad en sí mismo. Abarca el aspecto social, aceptación e identidad. El estudiante acepta su realidad, carácter y gustos como un derecho y se siente a gusto y en mejores condiciones para desarrollarse. “Antes me importaba mucho la opinión de los demás sobre mí”.

De estas experiencias, destaca notablemente el impacto de las relaciones familiares en la dimensión social de los estudiantes. La mayoría de las experiencias fuera del ámbito de Difusión Cultural se ubicaron en esta categoría.

La siguiente figura muestra la tendencia de las experiencias sociales no relacionadas con Difusión Cultural.

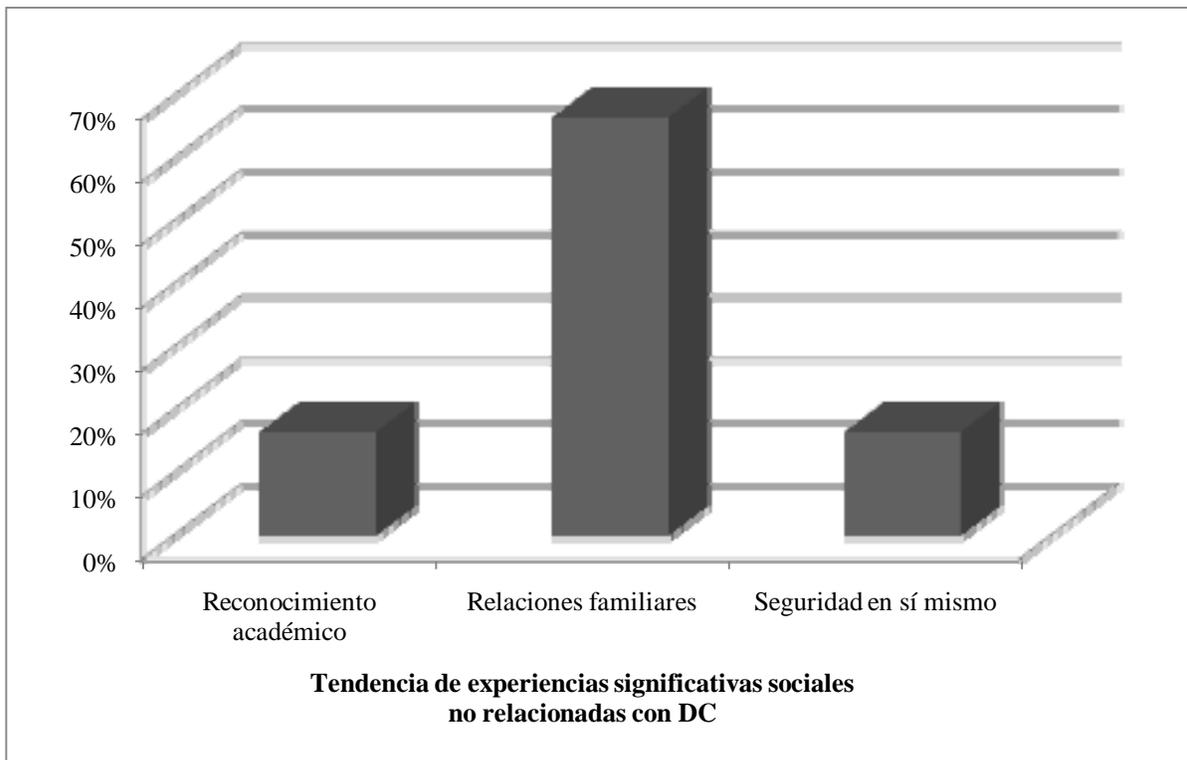


Figura 5. Tendencia de experiencias significativas sociales no relacionadas con Difusión Cultural.

De esta forma, las experiencias significativas atribuidas a Difusión Cultural representan cerca del 80% de las menciones, de las cuales prevalecen las de índole social sobre las de índole intelectual por un ligero margen. Las experiencias significativas no atribuidas al Difusión Cultural significaron un 20% del total.

Las subcategorías que surgieron para clasificar las experiencias significativas describen las principales vivencias que, en palabras de los mismos participantes, han cambiado diversos aspectos de su vida. Por lo tanto, estas subcategorías representan la forma en que las actividades representativas de Difusión Cultural han influido en el desarrollo de los estudiantes. Inclusive, estos datos pueden utilizarse para un análisis más allá del alcance de este estudio que tenga como base alguna otra teoría sobre el desarrollo del estudiante.

Discusión

Discusión de los resultados

En cuanto al estado de desarrollo de los estudiantes involucrados en actividades representativas de Difusión Cultural de acuerdo al esquema de Perry se encontró que existe un “avance” significativo desde de su salida de la preparatoria (e ingreso en Difusión Cultural) hasta el presente. Cuanto mayor ha sido el tiempo transcurrido mayor ha sido el avance de la etapa de dualismo hacia la de compromiso. Mientras que al iniciar su involucramiento en actividades representativas se detectó una tendencia al dualismo, en el presente y después de haber participado por al menos tres años se detectó un mayor peso en los puntos de vista relativistas y algunos que ya involucran la manera más compleja de pensar de acuerdo a Perry (compromiso).

El “avance” en el esquema de Perry significa, como ya se ha mencionado anteriormente, que los procesos por los cuales el estudiante percibe y entiende el mundo y se hace de experiencias y conocimiento son más complejos, pues en la conformación de su postura, opinión, etc., van interviniendo más factores que se valoran y prueban según los casos y se integran a su esquema intelectual. El avance en la complejidad de pensamiento no ocurre naturalmente, sino que son las experiencias de diferente índole que el estudiante tiene las que lo detonan.

La pregunta de investigación plantea la necesidad de determinar si este avance en el desarrollo cognitivo intelectual de los estudiantes se ha dado, al menos en parte, por las experiencias en las actividades representativas de Difusión Cultural. Al encontrar que el 71%

de las experiencias intelectuales significativas están relacionadas con estas actividades mientras que el 29% restante está relacionado con otros ámbitos se puede concluir que las experiencias que los estudiantes tienen en Difusión Cultural contribuyen en buena medida en esta dimensión de su desarrollo.

Además de la tendencia en el número de respuestas que asocian el desarrollo intelectual con las actividades de Difusión Cultural, se percibe en algunas respuestas el impacto de las experiencias entre los participantes. “Mis experiencias en Difusión Cultural enriquecen mis opiniones”, “me considero con mejor criterio” y “ves mucho más allá del cascarón que puedes vivir” son algunas expresiones manifestadas durante las entrevistas que permiten tener una noción cualitativa del significado de las experiencias y que denota sin duda el efecto positivo sobre el desarrollo intelectual de acuerdo a la definición de Perry.

También, cabe destacar que las experiencias asociadas a Difusión Cultural son mayormente positivas a pesar de que algunas significan retos importantes para los estudiantes, mientras que las no relacionadas con Difusión Cultural son adversas, pues significaron momentos de indecisión, conflicto o incertidumbre por durante un tiempo más extenso. Estas últimas correspondieron principalmente a asuntos académicos (cambio de carrera y problemas dentro del aula). No resulta extraño que los participantes manifiesten favoritismo por las actividades formativas de este tipo que, aunque los enfrentan a situaciones retadoras y estresantes, los son mayormente de una manera positiva de acuerdo a la percepción de los estudiantes. Aunque ambas experiencias, positivas y negativas, son formadoras, no son deseables las experiencias negativas que suelen dejar prejuicios para futuras experiencias.

Durante el desarrollo de esta investigación se encontró que muchas de las experiencias significativas eran de carácter social, por lo que se abordó este aspecto del desarrollo del

estudiante para determinar su preponderancia o no en la vocación natural de las actividades y las relaciones que pudieran existir con el desarrollo intelectual que es el enfoque de esta investigación. Se encontró que corresponden en partes iguales las experiencias significativas intelectuales y sociales para los estudiantes, sin embargo, durante las entrevistas se percibió una mayor espontaneidad por las experiencias sociales, además de una mayor riqueza en descripciones y en significados dependiendo el caso, así como de tiempo invertido en los relatos de este tipo.

Las experiencias sociales significativas manifestadas durante esta investigación fueron de tal magnitud y riqueza que se puede decir que son, ante la interpretación del investigador, la vocación natural de las actividades representativas de Difusión Cultural y el aspecto más valorado a lo largo de la trayectoria de los participantes, excepto en los casos en que se detectó un desarrollo social importante previo al ingreso. La situación que presentó mayor número de coincidencias fue la evolución del estudiante desde un comportamiento con poca interacción social tendiendo hacia la introversión y/o con relaciones de amistad exclusivas previo al ingreso, a una personalidad un poco más extrovertida o abierta hacia otras personas, así como un desarrollo de sus habilidades sociales y al número de amistades que se mantienen.

Sin explorar con detenimiento el aspecto social del desarrollo ni emplear ninguna teoría para explicar este fenómeno, resulta más que evidente el progreso que los estudiantes tienen desde su ingreso a las actividades de Difusión Cultural en esta dimensión. Es por ello que se consideró igualmente valioso el conocer las experiencias significativas de este tipo, así como sus características que se mencionan más adelante.

Resulta interesante conocer cuáles son aquellas experiencias que los estudiantes destacan por haber significado algún tipo de formación o aprendizaje o por haber tenido alguna repercusión en su forma de pensar y/o percibir el mundo. Como se menciona en el apartado anterior, el enfrentarse a un reto intelectual, el aumento en la carga de responsabilidad y el crecimiento en conocimientos y habilidades son las experiencias intelectuales más significativas expresadas por los participantes y que han tenido como consecuencia un cambio en su forma de pensar.

Dependiendo del área en que los estudiantes se desarrollan, estas experiencias se pueden traducir en diferentes situaciones específicas. Para un actor, el aumento de responsabilidad se da al obtener un papel (personaje) más importante en la obra, mientras que para un alumno del staff técnico se manifiesta al ser designado jefe de algún área o estar a cargo del grupo. Para un músico, un reto intelectual representa el ejecutar un repertorio desconocido o de mayor dificultad de acuerdo a su experiencia, para un actor es comprender a profundidad los significados y contexto de una obra dramática, para un staff lo es el resolver un problema que involucra diversos factores técnicos y que requiere el uso de criterio.

El aprendizaje vivencial es uno de los elementos más valiosos de las actividades formativas en general ya que se aprende y retroalimenta mientras se practica. Las actividades que tienen por naturaleza este aprendizaje son una especie de *developmental tasks* que tienen que cumplirse para que el estudiante siga progresando dentro de su especialidad. Es en este proceso en el que un cambio en la forma de pensar que aglutina diferentes causas se va conformando. Se identificaron diversas situaciones de este tipo que precisamente son consecuencia de diversas experiencias y que tuvieron una repercusión muy específica, por

ejemplo, en la percepción de su madurez o de sí mismo, la postura hacia ciertos temas y en la visión general. Estas situaciones se clasificaron como cambio en la forma de pensar y fue la que presentó un mayor número según se muestra en la figura 2.

Entre las experiencias intelectuales significativas no relacionadas con las actividades de Difusión Cultural se encontró que el cambio de carrea es definitivamente la más sobresaliente debido a sus implicaciones. Esta es una decisión que normalmente no se da de la noche a la mañana e implica una revisión y análisis de los objetivos propios del estudiante que están sujetos a una revalorización de sus ideales y principios o a un cambio de estos. Esta es sin duda una de las experiencias más complejas y trascendentales en la vida de un estudiante.

Es importante destacar las experiencias laborales profesionales y sus similares, como la realización del servicio social que, aunque manifiestan un porcentaje menor a otras categorías de experiencias, el impacto en el desarrollo es mayor ya que, una vez más, las condiciones ponen en tela de juicio los valores, prioridades y visión del estudiante. Además, estas experiencias tienen ciertas condiciones que las actividades formativas no ofrecen, las cuales más bien están orientadas a proporcionar habilidades para enfrentarlas.

En cuanto a las experiencias sociales significativas relacionadas con Difusión Cultural encontradas durante esta investigación se puede decir que muestran las ventajas que un estudiante obtiene al participar en este tipo de actividades así como las herramientas que permiten lograrlas. La formación de amistades es la experiencia más significativa y además un factor importante de apoyo durante la etapa estudiantil, especialmente bajo ciertas circunstancias como el ser foráneo, tal y como lo expresó uno de los participantes: “Los amigos son importantes cuando eres foráneo”.

La diversidad es otro aspecto a destacar dentro de las experiencias sociales. Se encontró que el conocer a otras personas con los mismos gustos o inquietudes por la actividad en Difusión Cultural pero con diferentes personalidades, orígenes, y gustos por otras cosas cotidianas es una de las situaciones más positivas para los participantes. Las relaciones interpersonales que se gestan como resultado de la convivencia es igualmente relevante y se espera que muchas de ellas perduren más allá de la etapa estudiantil. Estas son además un factor importante en el desarrollo intelectual, pues a través del intercambio de ideas, experiencias y la convivencia con distintos caracteres que se propicia un criterio o esquema mental más abierto.

Por otro lado, se considera que estos factores (las relaciones interpersonales y su diversidad) son en parte responsables de la permanencia de los estudiantes en actividades representativas de Difusión Cultural, aunque esta situación se puede presentar en algunas áreas más que en otras. La aceptación del grupo juega un papel muy importante en esto y así se manifestó durante las entrevistas.

Se destaca también el papel de la primera experiencia en las actividades de Difusión Cultural, ya que es una mención que se repitió numerosamente entre los participantes como una experiencia significativa y que además recuerdan con facilidad. En esta primera experiencia entran en juego diversos factores sociales e intelectuales al enfrentar situaciones desconocidas bajo situaciones también desconocidas que llevan al extremo a sus sentidos e intelecto para poder comprender la actividad, adaptarse y desempeñarse como se espera. Esta primera experiencia es entonces un momento importante en su paso por las actividades formativas y una oportunidad para los maestros, coordinadores y directores de las actividades representativas para impactar positivamente el desarrollo de los estudiantes.

En cuanto a las experiencias sociales relevantes fuera del contexto de Difusión Cultural se destacan las relaciones familiares y su impacto en el desenvolvimiento emocional y social del estudiante. Estas experiencias se manifestaron principalmente conflictivas y es en estos casos cuando mayormente adquieren relevancia en el desarrollo.

Finalmente, es importante destacar las experiencias integradoras o de alto rendimiento en las que participan los estudiantes como parte del programa de actividades representativas. En estas, aunque ubicadas dentro de las actividades significativas intelectuales, contribuyen una multitud de factores de diversos tipos (incluso sociales) y en diferentes magnitudes. Algunos ejemplos de estas son las giras artísticas del grupo representativo de folklore “Raíces” y de la compañía de teatro y los festivales nacionales de baile y de la canción del Sistema Tecnológico de Monterrey.

En estas actividades, la preparación necesaria para llegar a una competencia que involucra la creación de una obra artística, ensayos para su ejecución y mejoramiento, así como la experiencia misma de enfrentar a iguales con el deseo de ser escogido el mejor, representa un reto intelectual significativo. También, la observación y comparación de las obras de otros participantes con el trabajo propio brinda una oportunidad de reflexión sobre el desempeño bajo este contexto y de propiciar una apertura de ideas en torno a una discusión o competencia artística. En el caso de las giras internacionales, la exposición a otras culturas, costumbres, lugares y formas de pensar convierten a estas no solo en una experiencia altamente significativa en términos de su desarrollo, sino estratégica para los objetivos que la institución persigue en sus estudiantes.

Por otro lado, la convivencia alrededor de estas actividades es normalmente más intensa pues se pasa más tiempo junto con los compañeros y en situaciones cotidianas en las

que normalmente esto no ocurre. Como consecuencia, se estrechan los lazos de amistad y compañerismo y se comparten recuerdos que se vuelven nostálgicos con el paso del tiempo.

Es interesante el hecho de que la mitad de las experiencias significativas (y que se establece que han beneficiado su desarrollo) que fueron expresadas sean de carácter intelectual y la otra mitad de carácter social. Aunque como ya se mencionó, resultan más significativas en algunos casos las sociales, este dato apunta hacia un equilibrio en el tipo de experiencias y desarrollo que se dan entre los participantes de actividades representativas de Difusión Cultural y que contribuyen en su formación integral. Si bien existen muchas otras dimensiones del ser humano involucradas en el desarrollo, estas dos constituyen una buena base desde la cual se pueden enfocar los esfuerzos en beneficio de los estudiantes.

También resulta destacado que la mayoría de las experiencias significativas se den dentro del contexto de las actividades de Difusión Cultural lo cual no solo justifica la labor del departamento sino que recalca su importancia en la vida estudiantil de la institución.

Alcances y limitaciones

Un obstáculo importante con el que se enfrentó durante las entrevistas es lograr determinar el estado de desarrollo intelectual en el que el participante se encontraba inmediatamente antes de ingresar a participar en actividades representativas. Por una parte, el instrumento de recolección se diseñó con el propósito de dar libertad al participante de expresar las vivencias y de describir situaciones significativas, lo cual podía derivar en una falta de enfoque en el aspecto intelectual. Pero al mismo tiempo, el dar esta libertad permitió conocer las personalidades de los estudiantes, las situaciones que consideraban importantes, las experiencias significativas y su riqueza sin prejuzgar a ninguna de estas. Por otro lado, el

volver a pensar de la misma manera a la de hace ciertos años, o al menos intentar recrearlo, es una situación complicada ya que es contrario a la naturaleza del desarrollo cognitivo que establece que no se puede retroceder en él.

No obstante esta situación, se recopiló información suficiente de los participantes que junto con la percepción de los participantes y experiencia del investigador en las actividades determinó el estado inicial con suficiente certeza para los fines de esta investigación. Sin embargo, se recomienda fortalecer estos datos con el diseño y empleo de instrumentos de recolección complementarios o, como parte de un estudio más extenso, realizar las entrevistas a alumnos de primer ingreso a Difusión Cultural y repetir el diagnóstico después de varios años a las mismas personas para continuar la investigación.

Validez de la Investigación

Para una primera aproximación al problema de investigación se diseñó una guía de preguntas que a juicio del investigador propiciarían respuestas por parte de los participantes que abarcarían los conceptos esperados en los objetivos específicos. A través de la prueba piloto se comprobó que los comentarios daban pie a responder a la pregunta de investigación, presentando en algunos casos datos más allá de lo esperado, lo que denotó el interés y la riqueza del estudio en las experiencias en los estudiantes. No obstante, en algunos momentos fue necesaria mucha orientación por parte del entrevistador para lograr enfocar al estudiante, sobre todo en explicar los términos principales manejados en el estudio (desarrollo intelectual, desarrollo social, etc.). Los resultados de la prueba fueron consistentes con la percepción del investigador sobre el desarrollo del participante, a quien se le conoce a través de su desempeño en las actividades representativas y en situaciones cotidianas que permiten esbozar su forma

de pensar. Por esta razón, se consideró que el instrumento era viable para responder la pregunta de investigación y se aplicó haciendo ligeros ajustes para mejorar el flujo de datos y la calidad de las respuestas.

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), los resultados de estudios con muestras dirigidas, como en este caso, se aplican únicamente a la muestra en sí y estos no son generalizables a una población más amplia, pero pueden extenderse a muestras muy similares en tiempo y lugar. Ya que en el muestreo a juicio empleado para esta investigación se seleccionaron personas con casos típicos a juicio del investigador y de casi todas las áreas que conforman las actividades representativas, sí se considera válido el al menos asumir que una muestra diferente o más amplia mostraría resultados o tendencias similares. Esto es de importancia si se pretende encontrar los beneficios de estas actividades en el contexto de la vida estudiantil de la institución.

Se considera que las diferencias que puedan surgir en cuanto a experiencias significativas se darían sobre todo en el ámbito de las no relacionadas con Difusión Cultural y que estarían más bien ligadas con experiencias personales académicas y no académicas. Las variaciones en experiencias significativas dentro de las actividades representativas serían matizadas de acuerdo al área especializada (actuación, danza, música, staff técnico) en la que el participante se desarrolla. Es por ello que en la muestra se seleccionaron estudiantes involucrados en diferentes especialidades, lo cual da mayor interés en el estudio para los responsables de las actividades representativas de Difusión Cultural. En cuanto al desarrollo intelectual, se considera que sin importar el área en que se desempeñe, se manifestará casi obligadamente un desarrollo en mayor o menor medida ya que las experiencias y el perfil universitario de los estudiantes que participan lo posibilitan.

Sugerencias para Estudios Futuros

Tomando en cuenta los resultados de esta investigación y sus características se consideran diversas posibilidades o ramificaciones del estudio que pueden aportar conocimiento valioso incluso más allá del área. Algunos autores sugieren que el desarrollo en las diferentes dimensiones de la persona (social, intelectual, moral, etc.) está ligado entre ellas y que cada una contribuye o permite el avance de otras. En esta investigación se encontraron suficientes datos para intuir que existe una relación muy cercana entre el desarrollo cognitivo y el social que experimentan los estudiantes en Difusión Cultural, por lo que un estudio más específico que compruebe lo anterior puede sugerir una visión integral del desarrollo del alumno en las actividades del área o estrategias para la colaboración entre las áreas de Asuntos Estudiantiles que por su naturaleza tienen impacto limitado en una dimensión específica.

Desde luego, en un proyecto más ambicioso se puede realizar este estudio a lo largo de la permanencia de los estudiantes en las actividades de Difusión Cultural, entrevistando a los participantes al ingresar, graduar y en algún punto intermedio para recabar datos frescos y actuales de su condición y poder realizar un contraste más fiel al que resulta de recuerdos de experiencias pasadas con una visión desde una perspectiva actual. Además, permitiría detectar matices en el esquema de desarrollo intelectual de Perry o cualquier otro.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación ofrecen un acercamiento a los beneficios de las actividades de las áreas de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey, en particular de Difusión Cultural, que contribuyen para el cumplimiento de su misión formativa

establecida en la misión institucional. Además, muestran el papel que las actividades representativas juegan en el desarrollo de los estudiantes a través de las experiencias que en estas se generan y que son significativas para los estudiantes. Las actividades representativas de Difusión Cultural desarrollan a los estudiantes del Tecnológico de Monterrey a través de estas experiencias significativas, constituidas por retos y condiciones que inducen la transformación de sus procesos intelectuales, habilidades sociales, entre otros. De esta manera se contribuye mayormente en su evolución a personas mejor adaptadas al entorno, con un criterio más amplio ante diversas situaciones y, en términos generales, mejor preparadas para responder a diversas situaciones de la vida personal y profesional después de la universidad.

El desarrollo intelectual de acuerdo a la teoría de William Perry se manifestó con un avance significativo y se denota que este hubiera sido menor o diferente de no haberse dado un involucramiento en las actividades representativas de Difusión Cultural. Relacionado a este, se encontró que las experiencias de tipo social también tienen una repercusión equiparable en el desarrollo de los estudiantes y están más presentes que las intelectuales en su conciencia como experiencias positivas que los han cambiado durante su etapa de estudiantes.

Aunque existen otras experiencias durante la vida estudiantil, sobre todo en el Tecnológico de Monterrey que tiene una oferta muy amplia de ellas, las actividades representativas de Difusión Cultural cumplen con el objetivo de desarrollar a sus estudiantes a través de un enfoque cultural logrando matices en sus habilidades y un factor diferenciador entre los alumnos egresados.

Referencias

- American Council on Education. (1937). *The student personnel point of view: A report of a conference on the philosophy and development of student personnel work in colleges and universities*. Recuperado de http://www.naspa.org/pubs/files/StudAff_1937.pdf
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo xxi líneas de desarrollo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- Berger, K. S. (2009). *Psicología del desarrollo: Adultez y vejez*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Craig, G.J. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson.
- Dawson, T. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of Adult Development*, 11(2), 71-85.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: PEARSON Prentice Hall.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., y Renn, K. A. (2010). *Student development in college: theory, research and practice*. United States of America: Jossey-Bass.
- Garza, J. G. (2001). *Presencia de difusión cultural del tec de monterrey, campus monterrey durante el siglo xx*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gluyas, R.I. (2001) *La dirección de asuntos estudiantiles del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México y su labor en la formación integral de los alumnos* (Tesis de Maestría). ITESM, Universidad Virtual, Monterrey, N.L.
- Hamrick, F. A., Evans, N. J., Schuh, J. H. (2002). *Foundations of student affairs practice: How philosophy, theory and research strengthen educational outcomes*. United States of America: Jossey-Bass.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- King, P. M. (1978). William Perry's theory of intellectual and ethical development. In L. L. Knefelkamp, C. Widick, & C. A. Parker (Eds.), *Applying new development findings* (pp. 35-51). *New Directions for Student Services*, No. 4. San Francisco: Jossey-Bass.
- Komives, S.R. y Woodward, D. (2003) *Student Services: a handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development*. United States of America: Routledge.
- Lloyd, J. M. (2006, Junio 28). *Student organizations: What are students learning from their experiences?*. Recuperado de http://www.sjsu.edu/getinvolved/soal/org_advisors/dev_guides/Student_Organizations_What_are_Students_Learning_from_Their_Experiences.pdf

- Love, P. G. (1995). Exploring the impact of student affairs professionals on student outcomes. *Journal of College Student Development*, 36(2), 162-70.
- Love, P. G., y Guthrie, V. L. (1999). *Understanding and applying cognitive development theory*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mann, T. (2008). The impact of student affairs programming: Research and recommendations. *Student Affairs Leader*, 36(20), 1-3.
- Marra, R., y Palmer, B. (2004). Encouraging intellectual growth: senior college student profiles. *Journal of Adult Development*, 11(2), 111-121.
- Martin, G. L., y Seifert, T. A. (2009). The relationship between interactions with student affairs professionals and cognitive development in the first year of college. *Proceedings of the Annual meeting of the association for the study of higher education* (pp. 1-30). Iowa City: University of Iowa.
- Mendirichaga, R. (1982) *El Tecnológico de Monterrey, sucesos, anécdotas, personajes*. Monterrey, N.L.: Ediciones Castillo.
- Mines, R. A. (1982). Student development assessment techniques. In G. R. Hanson (Ed.), *Measuring student development* (pp. 65-91). New Directions for Student Services, No. 20. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nderu-Boddington, E. (2008). Theories of Intelligence, Learning, and Motivation as a Basis for Praxis. Online Submission; 2008-05-26; (ED501451)
- Oakley, L. (2004). Cognitive development. Routledge. Recuperado de <http://books.google.com/books/feeds/volumes?q=0415242347>
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005) *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Perry, W. G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: a scheme*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Rhatigan, J. J. (2009). A brief history of student affairs administration. In G. S. McClellan & J. Stringer (Eds.), *The Handbook of Student Affairs Administration* Jossey-Bass.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22da. ed.) España: Real Academia Española.
- Rodgers, R.F. (1990). Student development. In U. Delworth, G.R. Hanson, & Associates, *Student services: A handbook for the profession* (2da ed. pp.117-164). San Francisco: Josey-Bass.
- Ruiz, L. (2007, octubre-diciembre). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Revista Universidad de Sonora, (19), 11-13.
Recuperado de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Saidla, D. D. (1990). Cognitive development and group stages. *Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), 15-20.
- Sutherland, P. (Ed.). (1998). *Adult learning: a reader*. London: Kogan Page.
- Taylor, A. M. (2005). *Introducing cognitive development*. Psychology Press. Recuperado de: <http://books.google.com/books/feeds/volumes?q=1841693537>
- Tecnológico de Monterrey (2005) *Misión 2015 del Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de: <http://www.itesm.mx/2015/recursos/2015-Vision-Mision.pdf>
- Tecnológico de Monterrey (2011). *Misión de la dirección de asuntos estudiantiles*.
Recuperado de: <http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Carreras+Profesionales/Vida+Estudiantil/Conoce+la+vida+estudiantil++En+Breve/Conocenos/>

Tecnológico de Monterrey (2011). *Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*.

Recuperado de: <http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Nosotros/Modelo+educativo+del+Tecnologico+de+Monterrey/>

Wankat, P. C., y Oreovicz, F. S. (1993). *Teaching engineering*. Knovel.

Zastrow, C., & Kirst-Ashman, K. K. (2009). *Understanding human behavior and the social environment*. (8 ed.). Cengage Learning. Recuperado de <http://books.google.com/books/feeds/volumes?q=0495603740,9780495603740>

Apéndice A: Guía de entrevista

Fecha:

Nombre:

Edad:

Área de especialidad (teatro, danza, música, staff técnico):

Tiempo de participación en Difusión Cultural:

El objetivo de esta sesión es conocer de qué manera tu involucramiento y participación en Difusión Cultural ha afectado tu desarrollo, así como conocer algunas experiencias que han sido significativas para ti y ayuden a comprender la manera en que ves tu entorno.

Te voy a hacer algunas preguntas que quisiera que respondieras honestamente y con la mayor libertad posible. Te recuerdo que esta información es confidencial y lo que digas no será compartido con nadie ajeno al desarrollo de esta investigación ni se utilizará tu nombre en ningún lugar del reporte. Es muy importante conocer algunos detalles de tus respuestas por lo que te haré comentarios o preguntas adicionales conforme lo considere necesario.

¿Tienes alguna pregunta antes de que iniciemos?

(se aclaran las inquietudes en caso de haberlas, es importante construir un ambiente de confianza con el participante)

1. Para iniciar, quisiera que me comentaras por qué entraste a participar en Difusión Cultural, mencionando cuál era tu motivación, aspiraciones, o cualquier razón.
2. ¿Cómo eras antes de tu involucramiento en estas actividades (social e intelectualmente)?
3. Por favor describe tus experiencias en el aula y la manera en que te desempeñas intelectualmente. ¿Qué tipo de clases te gustan y cuáles no? ¿Tiene que ver con la manera en que aprendes? ¿Cómo es tu participación típica en clase, son dudas sobre conceptos o cuestionamientos a su validez?

4. ¿Cómo es la relación con tus compañeros de clase o equipo de trabajo? Valoras su opinión sobre como una tarea debe llevarse a cabo, tratas de apegarte a las instrucciones del profesor o impones o convences con tus puntos de vista?
5. ¿Desde tu punto de vista cuál sería un método de evaluación idóneo? ¿Qué debe tomar en cuenta?
6. ¿Cuál es tu concepto de un profesor?
7. ¿Cuál es tu concepto de un estudiante?
8. ¿Cómo llegas a conocer algo... o la verdad? (mencionar un ejemplo)
9. ¿Qué papel juegan la opinión de los demás en tu concepto de verdad?
10. En una discusión académica, ¿qué tomas en consideración para argumentar tus puntos de vista?
11. Para ti, una actividad académica sería exitosa si te provee de conocimientos y de las respuestas necesarias o si te genera más preguntas e inquietudes acerca del tema?
12. ¿Tienes fuentes alternativas de aprendizaje o información TV, internet, redes sociales, colegas?
13. ¿Por qué estudias una carrera profesional?
14. ¿Para ti, cuál es una percepción más adecuada del mundo, blanco y negro o gris (tonos grises)?
15. ¿Cuál ha sido un momento difícil en tu etapa como estudiante? ¿Por qué?
16. Describe tu trayectoria en Difusión Cultural mencionando aquellos aspectos que los demás no conocemos, puedes hablar de actividades que hayan sido significativas, emociones y sentimientos que hayas experimentado, conflictos o retos en los que te hayas visto involucrado, etc.
17. Hasta ahora ¿qué es lo que más disfrutas de la actividad y qué es lo que te desagrada?
18. ¿Piensas que haya algún efecto positivo o negativo al participar en Difusión Cultural en tu desempeño académico? ¿social? ¿intelectual? ¿qué sería diferente si no estuvieras aquí? ¿cómo sería tu postura ante temas controversiales?
19. ¿Cómo te compararías en general con tus compañeros del tec que no participan en Difusión Cultural? ¿...y con un alumno de nuevo ingreso en Difusión Cultural?
20. ¿Qué situaciones han cambiado tu forma de pensar?

21. ¿Qué experiencias en actividades representativas han significado un desarrollo en cualquiera de tus dimensiones? (o enfocar en la dimensión intelectual)
22. Menciona algunas experiencias que hayas tenido mientras hayas sido estudiante y que hayan sido muy significativas para ti. Menciona por qué lo fueron.
23. Menciona algunas situaciones que hayan cambiado tu visión de la vida.

Muchas gracias (nombre del participante), te agradezco mucho el tiempo que le has dedicado a esta entrevista. Voy a revisar los datos y si es necesario te voy a pedir que me dediques unos minutos más en otra ocasión para clarificar o abundar más sobre algunas de tus respuestas. Tus comentarios serán de mucha utilidad para esta investigación. Gracias y que tengas un excelente día.

Apéndice B: Transcripciones de Entrevistas a Participantes

Entrevista 4 (fragmento)

Nombre: Participante 4

Edad: 23

Sexo: M

Área de especialidad: Danza

Tiempo de participación en Difusión Cultural: 5.5

DM: Para iniciar, quisiera que me comentaras ¿Por qué entraste a participar en Difusión Cultural, mencionando cual era tu motivación, aspiraciones...?

P4: Entre en carrera, porque en realidad yo había entrado desde preparatoria, a lo mismo, a baile folklórico. La razón por la que entre fue... yo no sabía bailar pero sabía que había viajes internacionales involucrados, y yo quería viajar... me gustaba bailar salsa, entonces dijo “voy a aprender algo nuevo”. Y ya cuando lo hice y viaje y se dio todo, me di cuenta que sí me gustaba bailar folklore, a lo mejor más que viajar, entonces ya lo tomé como una disciplina. Y ya cuando entre a carrera, le di seguimiento... era el amor que tenía.

DM: ¿Cómo eras antes de que te involucraras en Difusión Cultural? Socialmente...

P4: Creo que soy una totalmente diferente después de Difusión Cultural, no porque no fuera social, pero ahora soy mucho más social, soy más tolerante a muchas cosas, y soy más abierto conmigo mismo... creo que socialmente puedes explorarte y explorar diferentes ambientes, y te das cuenta que el mundo no es como a veces te lo pintan. No solo porque lo que he vivido aquí, sino los mismos viajes que he tenido...

DM: En el desempeño académico, ¿Cómo eras antes de que entraras a Difusión Cultural?

P4: Siempre fui bueno, la verdad. Siempre he sido aplicado y siempre me ha ido bien. Pero en secundaria no hacía nada más que ir a la escuela, y ver tele en las tardes, jugar videojuegos. Cuando entre a Difusión Cultural, era demasiado tiempo dedicado a esto, unas tres horas diarias, yo creo, no estaba acostumbrado a eso, entonces aprendí mucho de planeación y organización, lo cual me ha servido mucho porque es algo que todavía hago... yo sé cuánto tiempo estoy en la escuela, cuánto tiempo estoy ensayando, y sé que el tiempo que me sobra lo tengo que distribuir entre tareas, exámenes y diversión. Nunca he dejado de hacer cosas que me gusten por estudiar o por Difusión Cultural, siempre he tratado de balancearlo

DM: Describe tus experiencias en el aula y la manera en que te desempeñas intelectualmente. Por ejemplo, que clases te gustan y cuáles no... de qué depende...

P4: Para empezar estudio Animación y Arte Digital, una carrera artística, y lo que hace muchas veces que una clase me guste o no, principalmente es el maestro aparte de los contenidos, si un maestro no la da bien, pues no. Lo que principalmente me agrada más de las clases, es que te permitan crear, puedas desarrollar proyectos, verlos tangibles... la teoría si me gusta, pero creo que no es muy provechosa sino la pones en práctica. Y la mayoría de mis materias son prácticas, casi no tengo exámenes, puros proyectos... me gusta ver resultados de lo que hago.

DM: ¿Hay alguna clase cuyo contenido no sea compatible contigo?

P4: Estoy llevando una clase de Aspectos Legales, y eso no me gusta nada. Creo que ha sido la única. De todo lo demás trato de sacarle algo provechoso... la programación, aunque llegue a estresarme, es un medio para lograr cosas... no digo que lo legal no, pero es algo que no me agrada.

DM: Para ti, ¿Cuál es un factor más determinante?... mencionaste que el hacer cosas, dejarte ver la parte artística...

P4: Que vaya de acuerdo con lo que me gusta... claro ir descubriendo cosas que no sabía que podía hacer. Por ejemplo, en esta clase, si yo veo que puedo diseñar un escenario o un personaje, que tiene que ver con eso, colores... son cosas que me gustan. Hay clases que desde el principio, la de legal, yo sabía que no me iba a gustar, como quiera traté de tener la mente abierta al respecto, pero ya el tema te predispone, aparte el maestro, pues no...

DM: ¿Cómo es tu participación típica en una clase? Para resolver dudas, o armar polémica...

P4: Es un poco de ambas, si tengo dudas me gusta que me las respondan... cuando no estoy de acuerdo con algo, ahora sí lo digo. Antes no era tan así, pero vas creciendo... uno siempre tiene el rol de recibir información, luego trabajé y me di cuenta de muchas cosas que no sabes y que te da coraje porque sabes que las podrías haber aprendido, y a veces tú no les exigiste a los maestros.

DM: ¿Cómo es tu relación con tus compañeros de clase? Trabajos en equipo...

P4: Siempre trato de ser mediador, llevarme bien con el equipo... pero generalmente trato de ser el líder y que mis ideas sean las que se lleven a cabo. Si algo no me parece, se los voy a decir, pero no es con el afán de destruir, siempre uso argumentos que son válidos... casi nunca propongo cosas si no son factibles. Si yo creo que algo no sirve, no lo voy a hacer, a menos que la clase no me importe.

DM: Cuando trabajas en equipo, dependiendo de la personalidad de cada uno, surgen los roles... la mayoría del tiempo tu...

P4: Me ocupo mucho de la organización... sí participo en la creación, porque también me gusta, pero ha habido proyectos en los que yo me encargo de organizar, de integrar todo, porque si las cosas están hechas por separado, de nada sirve. Y si hay un poco de desconfianza general en cuanto a mis compañeros, nunca creo que lo vayan a hacer... a menos que yo conozca bien al equipo y conozca sus habilidades... ahorita tengo un equipo que es un poco conflictivo porque los 6 son líderes, pero a pesar de eso todo mundo ha podido crecer y está saliendo muy bien el trabajo, pero a la hora de las ideas es muy conflictivo.

DM: ¿Hasta qué punto tomas en cuenta las ideas de los demás?

P4: En un equipo cualquier, si creo que funcionan, las tomo en cuenta, sino la verdad trato de persuadirlos para que hagan lo que yo quiero, pero no es en un plan malévolo ni nada por el estilo, la verdad es que me considero una persona inteligente, astuta, y a veces la gente no lo hace, entonces si siento que las ideas de los demás van a afectarme a mí, si no son buenas... desprenderte de tus ideas también es una habilidad...

DM: Normalmente hay oportunidad para aportar más de lo que los maestros te piden, ¿es tu caso? No haber seguido los lineamientos que el maestro te pide

P4: Hubo un cambio en mí, antes y después de trabajar, antes seguía las rúbricas... todavía lo hago, pero antes era más al pie de la letra... ahorita lo hago más diferente... la verdad, en la mayoría de las veces, a los maestros ya no les importa si les entregas un trabajo diferente o no. Ahorita estoy buscando cosas que me gusten hacer y aparte meterles ese extra que, aunque no tengan nada que ver, sé que será más provechoso.

DM: Te sientes más contento ¿no?

P4: Sí, por supuesto. Es más difícil, porque seguir una rúbrica es muy fácil, pero poder canalizar lo que tú quieres hacer y llevarlo a cabo es mucho más difícil.

DM: ¿Y qué resultados ha tenido? ¿Ha sido positivo?

P4: Si ha sido positivo. Todavía no tengo mucha experiencia en este nuevo cambio pero, lo poco en lo poco que he hecho me han dicho que súper bien. Me pidieron animar a un personaje que caminara, y yo en lugar de hacer sólo eso pensé en animarlo a hurtadillas, que en realidad es lo mismo, un ciclo de caminado, pero hubiera sido muy fácil que caminara como alguien normal.

DM: ¿Cómo sería para ti un sistema de evaluación idóneo?

P4: Sí creo en las evaluaciones y calificaciones, pero no creo en muchas personas como las hacen... nunca evalúan la sustancia de las cosas... en mi área, en un corto, si no hay sustancia... es bastante subjetivo... pero yo le daría un gran porcentaje a la sustancia. Fuera de eso, sí creo en las entregas a tiempo; te forman otro tipo de cultura, otras competencias... pero muchas veces te evalúan cosas que nada que ver... a veces te piden llenar una hoja de requisitos, que no es necesario. La creatividad también es una educación, no todo lo que se te ocurre lo llevas a cabo, es una educación que se alimenta a base de experiencia y observación, y si nadie te lo señala nunca vas a crecer en esa área.

DM: ¿Cuál es tu concepto de un profesor?

P4: Creo que debe ser alguien que sepa mucho sobre una materia y debe de transmitir sus conocimientos y más. Tiene que ser un asesor, y creo que debe de mantener una relación de amistad con sus alumnos, porque siempre vas a tener dudas de algo, y el profesor siempre va a saber más, y debe de haber un compromiso en cuanto a compartir su información... algo que también me ha gustado mucho y que ha marcado una diferencia, es cuando los profesores se preocupan por que el alumno aprenda... no se limitan a darte un conocimiento, sino a que crezcas como persona... por ejemplo, en una clase que tuve de Sociedad y Desarrollo, la maestra siempre nos exigía una crítica hacia el sistema de México... no es nada más enseñar el conocimiento, sino enseñar a pensar.

DM: ¿Cuál es tú concepto de estudiante?

P4: Una persona que asiste a la escuela a crecer, a aprender sobre diferentes aspectos, principalmente académicos, pero no los únicos

DM: ¿Cómo llegas a conocer algo, o la verdad de algo? Desde algo académico, hasta algo muy práctico ¿Cómo lo haces?

P4: Soy alguien que, si no conozco del tema, no voy a opinar, porque es bien fácil detectar cuando alguien no sabe de lo que está hablando, y yo juzgo mucho a esa gente, las descalifico instantáneamente... voy a tratar de no hacer eso nunca. Ahora, si quiero conocer, lo primero que hago siempre es platicar con gente que sé que lo conocer y que sus argumentos son válidos... tengo personas a las que les tengo confianza. Si quiero saber más, leo, busco noticias y así es como me entero.

DM: Por ejemplo, si un día tienes que ir a un seguidor...

P4: Lo primero que haría sería buscar alguien que sepa hacerlo, sería lo más fácil. En caso de mi carrera, que muchas cosas se hacen en computadora, sería buscar tutoriales. Soy de las personas que cree que si no sabes algo y quieres saberlo, es tu culpa porque el internet tiene la respuesta para todo.

DM: Y en cosas sociales... por ejemplo,... o algo de política, que es más subjetivo, ¿Cómo te formas una opinión al respecto?

P4: Platico con personas, leo un poco al respecto, y muchas veces van mis valores ahí metidos... cosas que no creo que estén bien, está difícil cambiar una opinión...

DM: ¿Es difícil cambiar una opinión que tengas sobre algún tema?

P4: No es tan difícil, pero si hay cosas que si son difíciles, porque yo también las he pensado para llegar a esa decisión. Para que alguien me convenza de lo contrario, yo creo que jamás vamos a llegar a un acuerdo... me considero una persona racional, pero siempre hay sentimiento involucrados en mis decisiones, como cualquier ser humano, y hay cosas que no creo que se puedan cambiar.

DM: ¿Qué papel juegan los demás en tus opiniones, conceptos de verdades?

P4: Confío mucho en las personas, son personas que yo ya calificué desde antes... hay personas de las que desconfío totalmente. Si hay personas que me hacen cuestionarme cosas, y que hacen que me gusten otras cosas. La admiración también es un paso para creer en algo, querer ser como alguien.

DM: En una discusión académica, ¿Qué consideras para argumentar tus opiniones?

P4: Siempre trato de argumentar con hechos. Experiencias de primera mano, más. Creo que es lo principal.

DM: para ti, ¿una actividad académica sería exitosa si te provee de los conocimientos y respuestas necesarias o si te genera más preguntas e inquietudes acerca del tema?

P4: Creo que si te genera más preguntas e inquietudes.

DM: ¿Tienes fuentes alternas de aprendizajes, televisión, internet...?

P4: Internet, yo creo que más. Televisión un poco, también. Ahorita no veo casi tele pero puedes aprender mucho... puedes aprender de todos lados, pero debes de tener un filtro. Todo es información, pero tú tienes que saber lo que vas a aceptar...

DM: ¿Por qué estudias una carrera profesional?

P4: Porque quiero aprender, crecer, en una cierta área que me interesa. Porque necesito nutrirme de información. Creo que el estudiar esa carrera te da eso.

DM: Para ti, ¿Cuál es una percepción más adecuada del mundo, blanco y negro o gris?

P4: Gris

DM: ¿Cuál ha sido un momento difícil en tu etapa de estudiante y por qué?

P4: Saber si realmente estudie lo que va a hacer exitoso. Me gusta mucho lo que hago, pero yo antes estudiaba Negocios Internacionales, entonces me cuestiono que es lo que realmente quiero. Me gusta mucho lo que hago, pero sé que no hay mucho dinero de por medio, y sé que si hubiera seguido en Negocios, hubiera terminado siendo un gerente exitoso... igual y es soberbia, pero estoy casi seguro que eso hubiera pasado... hubiera sido gerente, viajado mucho, tenido mucho dinero y hubiera sido exitoso. Esa incertidumbre a veces me ataca.

DM: ¿Qué está en la balanza?

P4: Esa percepción de éxito y dinero. Es importante, no puedes vivir en este mundo sin dinero. Al final me incliné por la pasión...

DM: Y dudas en este momento...

P4: Es como el "hubiera". Sé que puedo alcanzar el éxito en lo que estoy haciendo, pero es mucho más laborioso.

DM: ¿Qué es el éxito?

P4: Estar de acuerdo con tus pensamientos y llevar a cabo cosas de las que estés convencido. Tener libertad en tus decisiones sobre lo que vas a hacer y hacer algo que te apasiona. Pero también tienes que tener dinero. Sé que está mal, pero así es el mundo. Si quieres hacer una película debes de tener dinero para poder financiar. Y muchas personas no tienen el dinero para financiar sus proyectos...

DM: Describe tu trayectoria en Difusión Cultural mencionando aquellos aspectos que los demás no conozcamos.

P4: No tenía amigos en Difusión, era difícil por ese lado... pero ya después, por el mismo ambiente... somos afines, por lo tanto vas compartiendo experiencias similares y vas creciendo, y las personas terminando siendo tus mejores amigos, y está bien chido. Luego tuve la oportunidad de viajar con Raíces, y boleto completamente, genial. Además fue juntar muchas cosas, me gusta mucho bailar, mucho viajar, mucho estar con mis amigos, entonces como que las tres cosas al mismo tiempo, era lo máximo. Antes había mucho nervio, pero ahora puedo disfrutarlo hasta más. Difusión, en general, me cambió, antes era mucho más reservado y tenía otras ideas, me rompió muchos paradigmas, me enseñó que el mundo es más que el cascaron que puedes llegar a vivir.

DM: ¿Qué fue lo que cambió esa visión u opinión sobre algo?

P4: Las personas definitivamente. Estamos en un ambiente de confianza y puedes experimentar otras cosas y darte cuenta que estar bien. Y diversidad en todos los sentidos, de carácter, pensamiento... en prepa, tu grupo de amigos piensa similar, y en Difusión, tu grupo de amigos, no piensa similar, tiene habilidades y gustos, pero pensamientos no, eso es mas de otros aspectos de la vida... por eso tienes mucha diversidad...

DM: ¿Qué es lo que más disfrutas de la actividad y qué te desagrada?

P4: Lo que más me gusta es estar en un escenario, poder interpretar... los retos que se me presenta y los amigos... y viajar... no me siento obligado, siempre lo hago por gusto. Lo que no me gusta es que llevamos bailando lo mismo dos años, entonces ya no es un reto, y entra un poco la cuestión de compromiso... estoy porque me gusta hacerlo pero no me está gustando lo que estoy haciendo. Tengo esperanza que va a mejorar... pero no me están retando, y me gusta que me reten.

DM: ¿Piensas que hay un efecto positivo o negativo al participar en Difusión Cultural en tu desempeño académico?

P4: Positivo definitivamente. Te enseña muchas cosas, principalmente planeación y organización del tiempo, te enseña a trabajar en equipo, comunicación, etcétera.

DM: ¿Cómo serías sino estuvieras en Difusión Cultural?

P4: ¿Quién sabe? Yo creo que hubiera seguido mi camino de estudiante normal...

DM: ¿Cómo crees que sería tu postura ante temas controversiales?

P4: Probablemente no tan abierta... nadie de mi familia es cerrado, todos somos muy abiertos de mente en casi todos los aspectos de las cosas. Creo que en mi caso particular no me hubiera afectado tanto en esa parte, pero creo que Raíces me ayudo a abrirme.

DM: ¿Cómo te compararías con tus compañeros que no participan en Difusión?

P4: Soy un poco más social que el promedio, tengo otro sentido del humor... puedo organizarme mejor que muchos... nunca entrego tareas tarde porque el mismo estrés de los ensayos te hace organizarte a fuerzas...

DM: ¿Cómo te compararías con un alumno de nuevo ingreso de Difusión Cultural?

P4: (risas) Ya tengo mucho camino, y sé que esas personas que entraron se van a transformar en otras personas, van a abrir sus mentes y van a hacer amigos de por vida, y van a conocer otro tipo de experiencias que los van a hacer crecer.

DM: ¿Qué situaciones han cambiado tu forma de pensar?

P4: Creo que el vivir cosas de primer mano es algo que te afecta... tener contacto directo con sucesos te cambia.

DM: Menciona algunas experiencias que hayas vivido mientras has sido estudiante y que hayan sido muy significativas para ti.

P4: La oportunidad de trabajar sin estudiar, por una modalidad, y estuvo bien, no era mi trabajo ideal, pero fue una experiencia diferente a todo lo que había vivido. Una vez me gané un premio, algo así como “mejor estudiante”. El servicio social también me cambió... es un contacto directo con la problemática... todo mundo sabemos que México está bastante fregado, pero cuando estás en contacto directo, tu percepción cambia... sabes que el problema está ahí, y te cambia.

Entrevista 5 (fragmento)

Nombre: Participante 5

Edad: 22

Sexo: M

Área de especialidad: Teatro y danza

Tiempo de participación en Difusión Cultural: 4.5

DM: Quiera que me comentaras ¿Por qué entraste a participar en Difusión Cultural? Mencionando tus motivaciones, etcétera.

P5: Entre primero porque siempre me han gustado las artes escénicas y tenía un amigo desde prepa entró a baile folklórico, y me invitó a participar en ese grupo... ahí fue el primer contacto que tuve con Difusión. Ya después conociendo a los directivos de esa área, me abrieron el mundo de posibilidades para desarrollar los talentos que tenía o las cosas que yo quería hacer... ya entre después a Staff, todo lo que es detrás del escenario; después entré a obras musicales, cantando, clases de teatro y clases de canto, y lo hice porque desde más chico tenía la aspiración de desarrollarme como artista.

[...]

DM: Para ti, ¿Qué papel juega la opinión de los demás en las cosas que conoces?

P5: Depende mucho el interés que tenga sobre cierto asunto. Si es un problema que me afecta a mí directamente, sí veo mucho de quién viene la información. Sin embargo, no me dejo llevar tan fácil por la influencia de los demás. Siempre hay mínimo dos partes de cada información, entonces, si ya me dijo esta persona algo, voy y pregunto a la otra parte... no interpreto, lo que me diga lo tomo como verdad y comparo... hago mis conclusiones.

DM: Y sobre lo de Japón, la planta nuclear, y viene un amigo tuyo y te dice “la energía nuclear es buena porque...” y llega el profesor de física nuclear y te dice “no, es bien peligrosa”, a quién valoras más...

P5: Ahí no valoras las opiniones, valoras la información que te están diciendo. Depende mucho de los valores que tengas... si a mí me importa más mi planeta, o me importan más las personas de allá... para mí el valor principal es la vida humana... yo me voy primero con el físico que me está diciendo que es peligrosa para millones de personas...

DM: Pero en cuanto a credibilidad de la fuente...

P5: El que tenga más hechos y el que tenga una metodología para registrarlos y medirlos...

DM: En una discusión, ¿Qué tomas para argumentar tu postura?

P5: Mis experiencias, es lo que más tenemos a la mano... luego lo que haya leído respecto al tema, siempre con la pauta de si no es verdad lo que me hayan dicho. Si acaso, opiniones de la gente que conozco.

DM: Para ti, ¿una actividad académica sería exitosa si te provee de los conocimientos y las respuestas necesarias o si te genera más preguntas e inquietudes al respecto?

P5: Si me dice lo que estoy buscando, la primera opción, sería más exitosa. Si surgen más dudas, no se está cumpliendo con el objetivo... si llego y no me da los conocimientos que venía a buscar, no... si es así de conocimientos completos y luego más dudas, sería más exitoso...

DM: ¿Tienes fuentes alternas de aprendizaje?

P5: Me quiero hacer el hábito de cada día investigar algo, en Wikipedia ponen cada día un tema, y la media hora que tenga libre me dedico a leer al respecto. Cito de libros, de wikipedia... casi todas mis platicas son de arte o de psicología... cosas que veo en la tele son eventos muy importantes para mí.

DM: ¿Por qué estudias una carrera profesional?

P5: Sin pasión en las cosas no te puedes desarrollar. Si me hubiera quedado estudiando finanzas, sería alguien con un puesto relativamente bueno pero no hubiera investigado más. En psicología, me veo trabajando y me veo estudiando otra carrera. Estudias una carrera porque te gusta mucho lo que estudias, y porque tienes la sed de conocimiento de esa área... y también por deseos que tienes en la vida... porque quieres tener dinero, familia, seguridad económica...

DM: ¿Cuál es para ti una percepción más adecuada del mundo, negro y blanco o gris?

P5: Grises. Es todo relativo, nadie tiene una verdad absoluta, cada quien lo ve desde su perspectiva. Negro y blanco creo que es solo en matemáticas y lógica.

DM: ¿Cuál ha sido un momento difícil en tu etapa como estudiante y por qué?

P5: Yo creo que la crisis de cambio de carrera. Escogí finanzas porque quería dinero, porque era un trabajo digno y donde podía tener mucho dinero... porque mis papás son comerciantes y porque un amigo iba a estudiar conmigo la carrera, amigos desde la secundaria. Luego cambias de pensamiento, y ya el dinero no lo ves... antes me veía con una casota y viajar por

todo el mundo... aun lo quiero hacer, pero ya no veo el dinero, veo más “¿Qué vas a hacer?... me di cuenta que en finanzas iba a estar sentado en una oficina todo el día, checando las empresas y los valores... y ¿Dónde queda lo social?... desde prepa me hice una persona que necesita de la gente... y siempre me interesó la psicología. Fue una crisis porque, como tengo beca, no sabía si me iban a mantener la beca, me la iban a reducir o no... mis papás ya me habían pagado dos años... y el hecho de que iba a salir dos años después de mi generación. Pero ya la pasé, todo bien, fue la decisión correcta.

DM: ¿Te diste cuenta de que cosas era más importantes?

P5: Cambie mi escala de valores. Ya he reprobado dos veces... me va muy bien en los exámenes, me confío realmente... tengo muchas actividades fuera de las clases... en esas dos materias, los exámenes valían 30% y todo lo demás 70%... no fue difícil porque aprendí mucho más que otros, no me cuesta volverlas a llevar... no fue difícil... sé que para muchos les frustra mucho eso, pero como yo me sentía bien con mi conocimiento.

DM: Menciona tu trayectoria en Difusión Cultural mencionando aquellos aspectos que los demás no conocemos.

P5: Desde el inicio comencé en Staff, fue lo primero que entré, ahí lo que experimenté... me acuerdo que llegué con mucha seguridad “yo ya vengo de prepa... estos son los nuevos... también les puedo enseñar, porque yo ya estuve” claro que no, porque ya había gente con 4 años aquí en Difusión... cuando estuve aquí... las tareas, los puestos, la forma de trabajar... acá cada quien tenía su labor, había aspectos para crecer, veías puestos, oportunidades de trabajar con la gente. Luego estuve en clases de teatro, de canto, folklore... me metí a raíces, porque a había bailado en prepa... también cambió toda mi perspectiva... es un grupo con gente muy competitiva... aparte de bailar, entrar al grupo, que te respetaran...

DM: Conforme fue pasando el tiempo, ¿algún hecho importante?

P5: Hechos importantes fue, en el baile, cuando me invitaron a ser parte del representativo de baile; en staff cuando me dieron la primera oportunidad de ser jefe de piso, que fue una experiencia muy padre, muy retadora, porque te sientes con la responsabilidad: “están confiando en mí” y no nada más eso, hay 20 personas a mi cargo que están esperando a que yo haga mi labor. Además, motivarlos, llevarme bien con ellos... soy muy social, pero cuando estoy en un proyecto, el proyecto es primero... entonces, ni lo social saque bien, el proyecto ahí más o menos, porque es un trabajo colaborativo y no todo mundo estaba colaborando porque no le había dedicado el tiempo suficiente a la gente. Pero fue una experiencia muy gratificante y me dejó mucho aprendizaje. La perseverancia me llevó a que me dieran puestos importantes en las obras, que no nada más fueran incidentales; que me dieran la oportunidad de cantar.

DM: ¿Qué hay sobre la gente que has conocido?

P5: Es muy valioso, porque los proyectos que haces aquí, pues se acaban y ya. Pero las relaciones, el aprendizaje de trabajar con las personas, y aparte conoces personas que no le gusta hablar, que tiene problemas y tienes que convencerla de que salga bien, de que trabajemos en equipo. Cada persona es un reto.

DM: ¿Qué es lo que más disfrutas de la actividad y qué lo que más te desagrada?

P5: Me gusta mucho el arte, entonces el hecho de estar aquí en el Auditorio, es lo que más me gusta. Me gustan las relaciones de amistad que he hecho aquí y me gusta que son retos. No me gusta que tenga tan poco tiempo para las cosas. No me gusta que haya personas tan conflictivas dentro de los grupos. La impuntualidad de todos, me incluyo... nos molestamos todo mundo porque llegamos tarde. Me molesta que no haya compromiso...

DM: Piensas que haya algún efecto positivo o negativo al participar en Difusión Cultural en tu desempeño académico.

P5: Realmente, el semestre que menos carga tuve de Difusión fue el semestre que más reventón tuve, mas fiestas, mas desvelos. Creo que cualquier actividad en la que estés, si tienes tu agenda llena... te levantas en la mañana muy temprano, aprovechas todo el día, no andas con ociosidades y, como sabes que tienes poquito tiempo, dices: “de esta hora a esta hora, voy a hacer la tarea”, te organizas de tal manera que todo salga. Si estas sin hacer nada, llegas a tu casa después de la escuela, te pones a ver la tele, platicas con tu familia, comes, te duermes, y hasta las tres de la mañana me levantaba, hacía mi tarea y me volvía a dormir. Creo que si te ayudan académicamente.

DM: ¿Y socialmente?

P5: Es un mundo de gente. Creo que sí. Las actividades te obligan a tener contacto y proximidad con la gente. Aunque seas muy tímido o cerrado con la gente, tienes que trabajar con la gente, tienes que estar en un camerino juntos... ya con la proximidad con las personas, las relaciones van surgiendo.

DM: ¿E intelectualmente?

P5: Al haber tanta gente, ves todas las perspectivas diferentes. Gracias a Dios, algunos tenemos la madurez para entender las diferentes cosas... hay mucho trabajo en equipo y te ayuda a ser más inteligente, una mayor gama de posibilidades.

DM: ¿Cómo serías diferente sino hubieras estado en Difusión?

P5: Creo que estaría trabajando. No sé si sería diferente. Yo creo mientras que hubiera tenido contacto con la gente, hubiera salido mi desarrollo persona, inteligencia... no sé, no me veo diferente. Creo que hubiera conocido al mismo tipo de gente, pero no sé si hubiera podido desarrollar mis valores de puntualidad, responsabilidad... aunque yo creo que sí.

DM: ¿Cómo te comparas con tus compañeros del Tec que no están en Difusión?

P5: Los veo a veces demasiado centrados en la escuela, y no para bien, se frustran demasiado en exámenes, se les acaba el mundo, como su mundo es nada más la escuela: “tengo dos exámenes mañana, estoy muerto” le digo: “no sabes lo que es estar muerto, no tienes idea” sus problemas giran en la escuela. Yo no he tenido novia, y ese es su mundo. Los que no están en actividades, dedican su tiempo a las relaciones interpersonales, están viviendo lo que no he vivido yo... no tienen la habilidad de organizar su tiempo. Nosotros tenemos la ventaja, de que como nos gusta tanto, nos desahogamos.

DM: ¿Cómo te compararías con un alumno de primer ingreso en Difusión Cultural?

P5: Me veo más maduro, pero igual es por la edad. Puedes vivir muchas cosas en un año que te hacen madurar mucho. Son muchas vivencias que te hacen cambiar tu forma de pensar.

DM: ¿Qué situaciones han cambiado tu forma de pensar?

P5: Mis errores, que tengo una idea muy clara de lo que se debe de hacer... y llega alguien con una mejor idea y lo felicitan a él... no puedes pensar que solo lo tuyo es lo correcto, hay muchas formas mejores de hacerlo.

DM: ¿Qué experiencias fueron significativas para ti cuando fuiste estudiante?

P5: Cuando me sentí muy apoyado por Eloísa que me invitó... cuando en la segunda audición que hice, me dieron un papel para un personaje que ni siquiera me interesaba a mí, pero ellos veían potencial, cuando fui jefe de piso.