



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

*Formación integral: los significados atribuidos por los estudiantes de la
Universidad de Sonora*

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Glenda Liliana Moreno Fierro

Director:

Dr. Federico Zayas Pérez

Hermsillo, Sonora, Octubre de 2013

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 15 de octubre del 2013

Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Formación integral: los significados atribuidos por los estudiantes de la Universidad de Sonora***, presentado por la pasante de maestría Glenda Liliana Moreno Fierro cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. Federico Zayas Pérez

Asesor Director

Dra. Carlota Guzmán Gómez

Asesor Co-director

Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga

Asesor Sinodal

Dra. Edith Araoz Robles

Asesor Sinodal

Dedicatoria

A mi hija Nirvana Desirée

Desde el inicio de esta travesía te enraizaste, disimulada, en mí.

Aun cuando estuve llena de miedos, mis silencios fueron fragmentándose para dar paso a una nueva significación. Dibujaste tus latidos y coloreaste todos tus movimientos dentro de mí, en mí.

El día que decidiste salir de mi vientre comprendí que ser madre es un acto de inmortalidad. Llegaste y el mundo empezó a ser. Las cosas tomaron su lugar. Cuando te tuve en mis manos no pude siquiera articular una palabra; el llanto saltó a mis mejillas, así, nada más, imparable, inefable. Bastó un segundo de tu llanto para atemorizarme y reinventarme; lo siguiente que supe fue que ya no era la misma. No más.

El brillo de tus ojos ha disuelto los fantasmas que me acompañaron durante mucho tiempo, tus manos me han mostrado todo lo que ignoro, el olor de tu cuerpo se ha convertido en el bálsamo más exquisito. Contigo, con tu amor, con tu energía de sol he aprendido a caminar, a jugar a que vivo, a leer la inocencia en tu mirada, a comprenderte y así comprenderme absolutamente.

Te amo, te amo cada segundo, cada instante, con todo mi cuerpo, con todas mis historias, con toda mi mente que siempre te piensa y te siente y te ama y te cuida y deja que la cuides y ames y sientas y pienses.

Hace poco más de un año viste la luz, también yo; la descubrimos juntas. Siempre te agradezco que seas resplandor, que des amor de una manera tan prodigiosa, aun así creo que no me alcanza el universo para darte las gracias.

Tú eres todas las razones. Todo eso que hace que nazcan mis sonrisas. Te amo eternamente con todo ese amor interminable que crece y se asimila en la sangre y circula y purifica. Te amo mi vida. Hoy lo único que me queda es agradecerte por hacerme ser.

A Raul

Después de cinco años a tu lado, he visto tu evolución, convertirte de hombre a padre -uno muy bueno, uno que ama y alimenta y cuida y da besos-, de pareja a soporte, de confidente a compañero. Te amo Raul, siempre ha sido así, cada vez de distinta manera, con un amor que se transforma y cambia, así como tú en estos años de ser un equipo.

Cada vez te amo con menos ímpetu y más pureza, sin deseos de confirmación porque tú eres la otra cara de mi moneda, esa que nunca cae del mismo lado porque siempre se alterna de maneras improbables.

Te amo por loco, por bueno, por extraño. Amo tus éxitos, que son muchos y siempre constantes porque eres un hombre que se esfuerza. Amo cuando te exasperas aunque lo odio. Amo cuando le cantas a nuestra hija, inventando canciones de cuna terribles y desafinadas. Te amo siempre que te amo. Amo amarte aunque en ocasiones no entienda el funcionamiento del amor y le haga preguntas

que no se contestan porque sólo se sienten. Amo al Raul en el que te estás convirtiendo y al que conocí hace tiempo, al que recuerdo y al que ahora veo y agradezco de nuevo. Te amo ayer y ahora.

*A veces
me convierto en aire
para desvanecer las cenizas de nuestra historia
y limpiar así el altar profano
que hemos bautizado de burdos deseos*

*A veces
soy tierra
inagotable
fecunda
para ofrecerte la danza silenciosa de mis palabras*

*A veces
camino sobre las aguas
para disolver la aporía de nuestro idilio
y derramar mis agazapadas promesas
sobre tus manos extendidas*

*A veces
renazco como fuego
para regenerar mis vicios
y purificar los brazos alquilados
que me ahogan en su impertinente cariño*

*A veces
[sólo a veces]
me niego
me fundo
me pierdo
me convierto en nada para darte todo*

Agradecimientos

En este espacio quiero agradecer profundamente a todas aquellas personas que estuvieron a mi lado durante esta etapa de mi vida, que me motivaron a continuar pese a situaciones adversas y que gozaron conmigo los logros obtenidos.

A mis directores, el *Dr. Federico Zayas* y la *Dra. Carlota Guzmán* por la objetividad, experiencia, paciencia y dedicación que me brindaron para lograr la materialización de este trabajo; de igual forma a mis lectores, quienes siempre estuvieron dispuestos a aportar sus comentarios valiosos y que están reflejados en este trabajo.

A los profesores de la Maestría en Innovación Educativa que compartieron conmigo sus conocimientos y vivencias respecto de la educación; va mi reconocimiento especialmente a la *Dra. Guadalupe González* y la *Dra. Laura Urquidí* quienes, además de su soporte académico, me ofrecieron su comprensión y orientación para compaginar dos grandes procesos en mi vida: la maestría y la maternidad.

A mis compañeros, que después se convirtieron en amigos y de quienes he aprendido grandes lecciones: *Marisol Rascón*, *Carlos Cuen*, *Antonio Olivas* y *Patricia Sandoval*.

Particularmente quiero reconocer a mis padres y hermanos, que han sido mi soporte vitalicio y a quienes debo lo que soy. A su vez, de manera infinita agradezco a mi suegra *Elizabeth* todo el apoyo y la dedicación que invirtió para que yo pudiera llegar a mi objetivo, así como todo el amor y cuidado incondicionales con los que abraza a mi hija.

A mi esposo Raul quien se ha convertido en el más firme de mis soportes, que se ha revestido de paciencia y amor incalculables, que ha tomado infinidad de roles, a veces padre, a veces compañero, a veces amigo, a veces crítico; todo para llevarme de la mano a hasta el final de este camino. Gracias eternas por todo, sin ti y nuestra hija ningún esfuerzo tendría sentido.

Resumen

La presente investigación explora los significados atribuidos por los estudiantes a su proceso formativo integral dentro de la universidad. En el estudio participaron 19 estudiantes de la Universidad de Sonora, quienes proporcionaron información respecto al tema mediante entrevistas semi-estructuradas. El procesamiento y análisis de la información obtenida, permite afirmar que los alumnos reconocen distintos tipos de formación así como distintas prácticas estudiantiles que contribuyen a su proceso formativo integral, lo cual significa que tienen una visión más amplia que la propuesta por la institución. Asimismo, los resultados indican que no todos los estudiantes identifican haber recibido una formación integral en su paso por la institución y hay quienes, a pesar de identificarla, no le asignan ningún valor.

A la luz de los resultados obtenidos durante la investigación, puede concluirse que existe una visión institucional y otra visión estudiantil de la formación integral; la primera, conceptuada desde las recomendaciones de organismos externos para la mejora de la calidad educativa y, la segunda, fundamentada desde la propia experiencia estudiantil y la forma en que la significan.

Índice

Introducción.....	10
Capítulo 1. La Educación Superior y la Formación Integral: esferas que confluyen.....	14
1.1 El contexto internacional: ¿hacia dónde va la Educación Superior?	15
1.1.1 La perspectiva internacional: UNESCO.....	16
1.1.2 La formación integral de los estudiantes	18
1.2 Tendencias sobre la inclusión de la formación integral en el Sistema de Educación Superior mexicano	18
1.2.1 Recomendaciones normativas para la consolidación de la formación integral estudiantil en el caso de México: ANUIES.....	18
1.2.2 La educación Superior en Sonora y su participación en los procesos formativos integrales: el caso de la Universidad de Sonora	20
1.3 Relevancia del estudio de la formación integral en la educación universitaria	23
1.3.1 Planteamiento del problema	23
1.3.2 Objetivo general.....	24
1.3.3 Objetivos específicos	24
1.3.4 Preguntas de investigación.....	24
1.3.5 Justificación	25
Capítulo 2. Enfoques empíricos sobre la formación integral: revisión de la literatura..	26
2.1 Una mirada hacia los estudios sobre el desarrollo de la formación integral a lo largo de la vida académica: la percepción de los estudiantes.....	27
2.2 Estudios sobre los componentes de la formación integral.....	31
2.2.1 Los procesos de enseñanza-aprendizaje	32
2.2.2 Percepción de sí mismo y de aspectos emocionales	34
2.2.3 Desarrollo de habilidades sociales	37
2.2.4 Perspectivas sobre las actitudes y la ética en el desarrollo profesional.....	39
2.2.5 La formación artística y la cultura del cuidado del cuerpo	41

Capítulo 3. Bases teóricas para la conceptualización de la formación integral y la significación estudiantil	43
3.1 Experiencia estudiantil.....	44
3.2 Sentidos y significados	45
3.3 Noción de formación integral	46
3.4 El desarrollo multidimensional del ser humano: ámbitos en los que incide la formación	48
3.4.1 Dimensión intelectual-cognitiva: enfrentarse a los problemas académicos y la aplicación de estrategias de aprendizaje.....	49
3.4.2 Dimensión afectivo-emotiva: el auto-concepto y las relaciones interpersonales como procesos de interacción.....	51
3.4.3 Dimensión social: la vivencia de los valores	53
3.4.4 Dimensión profesional: la ética profesional como reguladora del ejercicio de la profesión	54
3.4.5 Dimensión recreativa: el desarrollo artístico, cultural y deportivo como potenciadores de la formación integral	56
Capítulo 4. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la investigación	58
4.1 La exploración como tipo de investigación.....	59
4.2 De los informantes.....	60
4.3 Instrumento.....	61
4.4 Aplicación del instrumento	62
4.5 Dimensiones y categorías de análisis.....	62
4.6 Procesamiento de información	63
Capítulo 5. Los significados multidimensionales de la formación.....	65
5.1 El significado de la formación a través de la mirada de los estudiantes	67
5.1.1 El sentido profesional: las expectativas para el futuro.....	67
5.1.2 El sentido social: la experiencia de la interacción	69
5.1.3 El sentido como autoconocimiento: el proceso de descubrirse	70
5.1.4 El sentido intelectual: la forma de interpretar el mundo	71
5.2 Experiencias estudiantiles: cómo se forman los estudiantes	73

5.2.1	Estrategias de aprendizaje.....	74
5.2.2	Relaciones interpersonales: maestros y compañeros.....	75
5.2.3	Auto-concepto.....	76
5.2.4	Puesta en práctica de valores cívicos.....	77
5.2.5	Desarrollo cultural y deportivo.....	79
5.2.6	Recursos institucionales: planeación curricular, ejercicio docente y personal administrativo.....	80
5.3	Transformación completa y constante: ¿los estudiantes se identifican realmente dentro de un proceso formativo integral?.....	83
Consideraciones finales.....		88
	Alcances y limitaciones de la investigación.....	92
	Recomendaciones.....	93
	Agenda de investigación.....	96
Bibliografía.....		97
Anexos.....		102

Índice de tablas

Tabla 1.	Dimensiones relacionadas con el desarrollo personal del estudiante universitario..	48
Tabla 2.	Componentes de la formación integral considerados para la investigación.....	49
Tabla 3.	Categorías iniciales para el análisis de la información.....	62
Tabla 4.	Categorías analíticas emergentes.....	63
Tabla 5.	Categorización de significados de la formación integral y experiencias relacionadas a ésta.....	66

Índice de figuras

Figura 1.	Procedimiento diseñado para la investigación.....	59
-----------	---------------------------------------------------	----

Introducción

Actualmente, las instituciones de educación superior se enfrentan al reto de reflexionar y reconsiderar el papel que fungen dentro de los procesos formativos de los individuos con el objetivo de formar a éstos para que, desde nuevas perspectivas, logren superar los desafíos sociales que se presentan, abonando al crecimiento y desarrollo de la sociedad de la que son parte. Dichas instituciones de educación superior han reconocido la necesidad de aplicar nuevos modelos de enseñanza, muchos de estos enfocados en los estudiantes, a fin de contribuir a su crecimiento personal e impulsar la autonomía y los valores, es decir, propiciar la formación integral (ANUIES, 2004; Orozco, 1999).

En esta línea, el trabajo de investigación presentado a continuación se propuso identificar aquellos significados que los estudiantes confieren a su formación y conocer los elementos que, desde su experiencia, influyen en el proceso formativo.

Aun cuando la inclusión de un esquema de formación integral dentro de las planeaciones institucionales ha sido impulsada por organismos ajenos a las universidades, fuera de todas esas disposiciones y políticas públicas, resulta de vital importancia valorar, desde la perspectiva estudiantil, si se cumple con el propósito de formar educandos en cada una de sus dimensiones.

La relevancia de estudiar este fenómeno desde la perspectiva de los alumnos radica en que conocer y comprender la forma en que viven su formación les permite conocerse y comprenderse mejor a sí mismos e ir construyendo sus identificaciones (Weiss, 2012; Guzmán, 2011). Sólo documentando y tomando en cuenta la visión de los estudiantes sobre los procesos formativos en que están insertos podrá darse cuenta de la efectividad y los alcances reales –no los plasmados en cifras institucionales- de la formación en la vida universitaria.

Para empezar con el abordaje de los significados de la formación para los estudiantes, el primer capítulo delinea el estado de la educación superior actual vista tanto desde las recomendaciones internacionales como desde las estrategias implementadas en las entidades educativas, la Universidad de Sonora en este caso. En este capítulo se muestra como desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO realizada en 1998 y reeditada en 2009, se han propuesto un

sinnúmero de reformas universitarias apuntadas hacia la reestructuración de las políticas públicas y organizacionales así como de la oferta educativa con el fin de que las universidades sean capaces de ofrecer educación de calidad y de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos propios de su profesión así como propiciar su desarrollo como individuo (Didriksson, 2008).

De esta manera, las recomendaciones para la reestructuración del sistema y procesos educativos hechas por los organismos internacionales, después retomadas en México por ANUIES, han derivado en una nueva visión y modelo de enseñanza que coloca al estudiante en una posición primordial en su formación (ANUIES, 2004) con el fin de contribuir a su desarrollo profesional, humano y social, es decir, su formación integral.

En este orden de ideas, el mismo capítulo describe las acciones implementadas por la Universidad de Sonora para la promoción del proceso formativo integral. Para ello, en 2002 se adoptó un nuevo Marco Normativo Curricular que propiciara la oferta de servicios educativos oportunos y pertinentes que posibilitaran al estudiante a responder de forma óptima a las exigencias sociales y laborales actuales.

Para lograrlo, el Modelo Curricular incluye un Eje de Formación Común que articula procesos educativos integradores que incluyan conocimientos, habilidades y actitudes propias de la formación profesional así como actividades complementarias deportivas y culturales (Universidad de Sonora, 2003).

Este primer capítulo cierra con la delimitación, objetivos y preguntas de investigación relacionadas al objeto de estudio, a saber, los significados que tiene para los estudiantes su formación dentro de la universidad y los elementos que influyen en ésta.

El capítulo dos hace un recorrido por diversas investigaciones realizadas, tanto en México como en el extranjero, acerca de la formación integral y la perspectiva estudiantil. Por ejemplo, Rembado, Ramírez, Viera, Ros y Wainmaier (2009) estudiaron los sentidos y significados que los alumnos atribuyeron a sus procesos de formación, mostrando que para estos jóvenes las imposibilidades para lograr una formación integral radican en su propia capacidad de procesar información y la

manera en que los docentes la presentan, la forma de afrontar problemas y su habilidad para desenvolverse dentro de la institución.

De igual manera, en un investigación realizada en la Universidad del Valle, Colombia los estudiantes señalaron que existe una relación no bien constituida entre el concepto de formación integral como misión de las instituciones y los programas académicos que éstas impulsan (Tovar, 2002).

Cuellar y Sánchez (2010) también se propusieron caracterizar las prácticas y estrategias formativas desarrolladas por los estudiantes donde reconocieron tres prácticas primordiales de formación integral: el trato humano como eje fundamental de su profesión, la puesta en práctica de su formación y la aplicación de valores éticos y morales, todo esto con el objetivo de integrar a la educación profesional aspectos de formación humana.

Si bien existen precedentes de documentación de la visión estudiantil sobre la formación, para comprender el mecanismo educativo que busca formar integralmente a hombres y mujeres con visión hacia la mejora social, es necesario advertir las grandes implicaciones de la formación.

Para ello, en el capítulo tres se presentan los fundamentos conceptuales que servirían como base para el estudio de los significados que la formación adquiere para los estudiantes. Por un lado, la *experiencia*, que construye y reconstruye los sucesos vividos, otorgándoles *sentido* y *significado*, lo que presupone la aprehensión y comprensión de la experiencia, así como la importancia atribuida a ésta (Coll, 1988; Tosoni, 2009; González, 2001). Por otra parte, la *formación integral* como proceso subjetivo amplio que motiva la transformación armónica y permanente del individuo y sus capacidades (Vargas, 2010).

En el cuarto capítulo se detallan los procedimientos metodológicos y analíticos que se desarrollaron a los largo de la investigación para estructurar las entrevistas, seleccionar a los informantes y procesar la información obtenida, a través de las categorías analíticas propuestas.

El capítulo cinco incluye el análisis interpretativo derivado de las entrevistas con los estudiantes. A partir de éste, puede afirmarse que los alumnos identifican y asignan cuatro significados, a partir de su experiencia en el área de conocimiento a

la que pertenecen y su formación dentro de la universidad: *profesional, social, autoconocimiento e intelectual*.

A su vez, dentro de este capítulo se enuncian los elementos derivados de la experiencia estudiantil que influyen en la formación de los estudiantes entrevistados; dichos elementos incluyen estrategias de aprendizaje, relaciones interpersonales y consigo mismos, valores y los recursos institucionales que la universidad ha puesto a disposición de los estudiantes.

Por último, se incorpora un apartado de consideraciones finales donde queda asentado que existen dos visiones sobre la formación integral en la Universidad de Sonora: una asumida por la institución y otra fundamentada a partir de la experiencia de los propios estudiantes. Además, incluye las principales aportaciones y limitantes encontradas a lo largo del trabajo y se apunta una posible agenda de investigación para la realización de futuras investigaciones sobre la formación integral.

Capítulo 1. La Educación Superior y la Formación Integral: esferas que confluyen

Debido a que es necesario reconocer de dónde surge y a qué obedece la inquietud de investigar sobre los sentidos y significados atribuidos por los estudiantes al proceso integral formativo que viven dentro de la institución universitaria, a lo largo de este capítulo se hace un breve recorrido por el estado actual de la Educación Superior así como las pautas que los organismos nacionales e internacionales han marcado para ésta. De igual manera, se describen las medidas que, en el caso particular de la Universidad de Sonora, han sido implementadas para garantizar la formación integral del alumno.

1.1 El contexto internacional: ¿hacia dónde va la Educación Superior?

Tradicionalmente se ha considerado a la Educación Superior (ES) y a las instituciones en las que ésta se imparte como la forma idónea para la producción y la transmisión del conocimiento y la formación de científicos, profesionistas y artistas. Sin embargo, los procesos de desarrollo que se atribuyen a las universidades en pro de la construcción de una sociedad del conocimiento, no siempre responden a las necesidades y a las capacidades reales de cada una de las regiones en las que se aplican dichos procesos, más bien se piensan como estrategias mercantiles determinadas por los intereses de unos cuantos. De esta manera, la educación superior se enfrenta al reto de repensar su papel y misión para intentar superar sus desafíos desde nuevos enfoques, estableciendo propuestas alternativas para su avance (Luengo, 2004). Por ello, considerando que las medidas implementadas en épocas pasadas poco corresponden a las condiciones actuales de la sociedad, las respuestas a estos retos deben surgir de paradigmas cualitativamente distintos; “la educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante” (ANUIES, 2000, p.7).

Debido a que la Educación Superior representa el vehículo idóneo para el acceso y la transmisión de conocimiento, y aún más, para la formación más amplia de los ciudadanos, ésta debe verse como un proceso integral que derribe barreras y limitantes mediante un cambio paradigmático que encuentre imprescindible la educación permanente de los individuos, acorde a los valores necesarios para la construcción de una sociedad que fomente la libertad, el respeto y la justicia y sea capaz de transformarse.

1.1.1 La perspectiva internacional: UNESCO

En busca de la regeneración de la educación y por el papel decisivo que tiene dentro de la construcción de la sociedad del conocimiento, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) ha buscado, desde hace varios años, orientar a las organizaciones en aquellos temas que deberían considerarse al momento de plantear la ES como un factor de cambio fundamental para la sociedad, apuntando hacia una reestructuración a fondo tanto de políticas públicas y organizacionales como de la oferta educativa, transmisión y gestión del conocimiento (Didriksson, 2008). En este sentido, la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, presentada en el marco de la Conferencia Mundial realizada por esta organización en 1998, en la ciudad de París y reforzada en la edición de 2009, resulta fundamental para entender las reformas universitarias que se han propuesto para llegar a la consolidación de la universidad que, conforme a los cambios contextuales que se están viviendo, se necesita.

Según las recomendaciones presentadas en esta declaración, las instituciones educativas deben ocuparse de proponer y desarrollar acciones prospectivas a favor de la sociedad en las que están insertas, elevar la capacidad del sistema educativo, fomentar la formación y la actualización de los docentes y propiciar su autonomía, así como preparar al estudiante en cada uno de los aspectos que competen al conocimiento, la práctica profesional y el desarrollo humano.

Para la UNESCO existen tres aspectos clave para la determinación de la posición estratégica que ocupa la ES así como su funcionamiento interno. Estos aspectos incluyen la pertinencia, la calidad y la internacionalización (Morales, 2005). Todo esto con el fin de que las políticas educativas gestionadas asuman al sistema educativo como un conjunto, donde cualquier reforma hacia la ES contemple una estrecha interdependencia con los demás niveles educativos, ya que tiene que asumirse como la conductora en los procesos de renovación de todo el sistema.

Para asegurar la calidad de la Educación Superior deben contemplarse las condiciones del personal docente, la eficacia de los programas y los métodos de enseñanza-aprendizaje, las necesidades y el papel de los estudiantes como objeto

de la educación, la infraestructura y el entorno académico. Además, la evaluación permanente y sistemática como un hábito, ya sea a través de procesos de autoevaluación o de la evaluación por pares. Todo esto determina el buen funcionamiento de la universidad y la imagen institucional que ésta proyecta a la sociedad.

Aunado a estas prospectivas, la *Declaración* apuntó la necesidad de construir una nueva visión y modelo de enseñanza centrado en el estudiante, mediante la reformulación de planes de estudio, la enseñanza de procesos cognitivos, implementación de recursos pedagógicos y didácticos, con el fin de propiciar el análisis creativo y crítico, la reflexión y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

Esta nueva visión que coloca al estudiante en una posición primordial como agente educativo, abogó primordialmente por impulsar una *formación integral*, general y profesional, que propiciara el desarrollo de la persona como un todo y contribuyera a su crecimiento personal, autonomía, socialización y capacidad de convertir en valores aquellos ventajas que dicha formación posee (Didriksson, 2008). Es así que las universidades se convirtieron en participantes plenas del modelamiento del alumno; intervención dada desde las perspectivas de la educación, la ciencia y la cultura, la movilidad, la cooperación interinstitucional y el intercambio cultural. De esta manera, las instituciones empezaron a prepararse para enfrentar exitosamente los enormes desafíos tanto de expansión como de calidad.

Como resultado de las recomendaciones presentadas en la Conferencia Mundial de la UNESCO, las “Misiones” de las Instituciones de Educación Superior (IES) en general contemplan, entre otros temas, *formar profesionales de alto nivel con una cultura científica y humanista, con un amplio sentido de la dignidad, autonomía, ética, responsabilidad ciudadana, justicia social, equidad, tolerancia y respeto por la diversidad y el medio ambiente*¹ (ANUIES, 2004). Todos los aspectos anteriores como engranajes de un mecanismo educativo que busca formar integralmente a hombres y mujeres con una sólida visión hacia la mejora social.

¹ Las cursivas son mías.

1.1.2 La formación integral de los estudiantes

Ahora bien, las recomendaciones hechas por la UNESCO hablan de formar integralmente al estudiante, por tanto hay que entender lo que esto implica. La formación integral es un proceso de aprendizaje continuo mediante el cual se busca desarrollar al ser humano en todas sus dimensiones; esta formación deriva en cambios en la forma de pensar, sentir y actuar de los individuos con el fin de lograr el perfeccionamiento armónico de estos (Jornadas para docentes, 2008).

El desarrollo de la formación integral se da a través de la interacción de valores, planes de estudios, programas educativos y actividades extracurriculares que orientan cada una de las tareas de la institución educativa (Orozco, 1999). Por ello, todos los procesos educativos deben estar vinculados para lograr el propósito enunciado anteriormente. Es en este sentido que las instituciones educativas tienen un papel fundamental como potenciadoras de la formación intelectual y moral de los sujetos.

La formación integral contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, debido a que los cambios y mejoras que experimenta el individuo se ven reflejados en un contexto socio-cultural determinado, de ahí la importancia que la UNESCO asigna a este proceso formativo a través de las recomendaciones elaboradas para la ES actual y futura.

1.2 Tendencias sobre la inclusión de la formación integral en el Sistema de Educación Superior mexicano

La Educación Superior en México se enfrenta al reto de cumplir con indicadores y estándares internacionales derivados de la globalización y la competencia internacional, que exige fortalecer los objetivos de las IES y realizar reformas estructurales que permitan responder con calidad y pertinencia, logrando así el desarrollo sostenible de la sociedad y su estado actual, tanto para las necesidades locales como para las exigencias competitivas internacionales (ANUIES, 2006).

1.2.1 Recomendaciones normativas para la consolidación de la formación integral estudiantil en el caso de México: ANUIES.

La lógica de la calidad y pertinencia siempre ha sido una preocupación central en los sistemas educativos. En México, la atención sobre este punto ha sido consistente

con la de otras partes del mundo, ya sea por iniciativas gubernamentales o por la presión mundial que se ha ejercido sobre las instituciones universitarias.

Durante los años noventa, el Sistema de Educación Superior (SES) fue objeto de evaluaciones externas llevadas a cabo por diversos organismos internacionales, como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Asimismo, se recibieron, por parte de la UNESCO y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), recomendaciones a nivel nacional para atender las deficiencias en materia de ES, que combinara los requerimientos para el crecimiento económico, con el desarrollo humano sostenido (Luengo, 2004).

Tras las sugerencias recibidas, el sistema educativo articuló una *reforma universitaria* que afectaría a todas las IES en México. Dentro de dicha transformación, se encuentra una de las tendencias más importantes, a saber, la reestructuración y renovación de contenidos, que obligó a repensar los modelos académicos implementados hasta ese día, el currículo, las estrategias pedagógicas, *el sentido de la universidad y la filosofía educativa*. En esta orientación, la búsqueda del mejoramiento multifacético de la ES buscaba responder a la crisis de formación unidimensional que sólo convenía al mercado de trabajo, la visión parca sobre los perfiles de egreso, la unidisciplinariedad que coarta la producción de nuevos conocimientos y limita sus avances (Luengo, 2004).

Reflejando la preocupación del SES por mejorar el desarrollo de sus funciones básicas y por re-direccionar sus objetivos, además de atender a las recomendaciones propuestas por UNESCO, desde hace varios años la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México ha apuntado a la necesidad de mejorar la calidad del sistema, dando a las IES la responsabilidad de diseñar acciones destinadas especialmente al sector estudiantil (ANUIES, 2000; 2004; 2006).

Sin embargo, a pesar de que se ha afirmado que los estudiantes constituyen el foco principal de las operaciones institucionales, en realidad son pocas las IES que cuentan con programas diseñados para el apoyo hacia los alumnos en un sentido

global; existen esfuerzos parciales pero no logran concretarse desde una visión verdaderamente integral.

Para vislumbrar los cambios que la ES aporta al ser humano se requiere forzosamente de un cambio de perspectiva sobre el carácter heterogéneo que constituye a los estudiantes, donde se requiere la aplicación de estrategias variadas y diversas, capaces de adaptarse a los contextos cambiantes de cada institución.

Para conseguir formar integralmente a los estudiantes, ANUIES exhorta a las universidades a ampliar y fortalecer mecanismos que permitan y fomenten la participación de estos actores en programas deportivos y culturales, el servicio social, movilidad y tutorías, además de la elaboración y apropiación de conocimientos. La visión de la ANUIES para el año 2020, relacionada al SES, establece que las IES deben centrar su atención en los alumnos, considerándolos como los elementos centrales que dan sentido a las actividades educativas.

Para ello, debe contarse con programas que se ocupen del estudiantado desde antes de su ingreso y hasta su egreso, documentando y asegurando su permanencia, buen desempeño y desarrollo integral; a su vez, deben plantearse acciones planificadas que incluyan un conjunto de actividades enfocadas en la atención integral de los alumnos como un aspecto prioritario (ANUIES, 2006).

1.2.2 La educación Superior en Sonora y su participación en los procesos formativos integrales: el caso de la Universidad de Sonora

Para el caso del estado de Sonora, la principal institución de educación superior del sector público, a saber la Universidad de Sonora (UNISON) se suma a la propuesta de proveer una formación integral a sus estudiantes. Con este propósito, se ha establecido la formación integral en las actividades académicas a través del diseño de modelos curriculares y programas que incluyan el desarrollo humano, cultural y deportivo, como medios que fomenten la permanencia de los jóvenes en la institución; conjugando elementos académicos con dimensiones humanas, se busca impactar en la socialización, la identidad y la autopercepción, así como en la motivación intrínseca de los sujetos (DISE, 2011).

A este respecto, existen cinco ejes en torno a la formación integral del estudiante sustentadas en el perfil institucional desde el modelo curricular: formación común,

básica, profesional, especializante y el eje integrador. Estos implican la adquisición de conocimientos específicos y las técnicas para el adecuado ejercicio profesional, sumándose el desarrollo e internalización de aptitudes, valores, actitudes y formas de comportamiento que coadyuven la transformación y el mejoramiento de las dinámicas sociales en las que se encuentra inmerso el estudiante (Ruiz, 2007).

Con base en las recomendaciones emitidas por la UNESCO en 1998 y ANUIES en 2000, la Universidad de Sonora diseñó en 2002 un modelo curricular que se encuentra en vigencia, donde la enseñanza se desarrollará en función del aprendizaje del alumno, para generar un estudiante con nuevo perfil, capaz y competente.

El Marco Normativo Curricular implementado por la Universidad de Sonora tiene el objetivo de propiciar que los servicios educativos de la institución respondan con oportunidad y pertinencia a las exigencias sociales, ofrecer servicios de docencia y de investigación de carácter multidisciplinario e identificar la investigación con el cultivo del conocimiento y no con las carreras universitarias.

El diseño de dichas reformas curriculares ha surgido a partir de las necesidades sociales que la institución ha detectado como: fomentar en los estudiantes la construcción del conocimiento para dejar de ser sólo agentes pasivos de la educación, promover la colaboración interdisciplinaria e interdepartamental así como el trabajo en equipo de académicos y alumnos, además la promoción de la flexibilidad curricular, movilidad y vinculación en la vida estudiantil (Universidad de Sonora, 2002).

Para lograr estas metas, el Modelo Curricular incluye un Eje de Formación Común que articula procesos educativos integradores que incluyan conocimientos, habilidades y actitudes propias de la formación profesional así como actividades complementarias deportivas y culturales, esto en pro de abonar a la formación integral del estudiante. Los programas académicos formativos que incluye el Eje son: *Características de la sociedad actual*, diseñada para que el estudiante adquiera información sobre su entorno y sea capaz de desarrollar una visión reflexiva y crítica y concientizarse de su responsabilidad social; *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, que capacita al alumno en el uso de software con el fin de

aprovechar dichas herramientas en su proceso educativo; *Estrategias para aprender a aprender*, con el fin de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan atender al trabajo académico universitario y *Ética y desarrollo profesional*, donde el estudiante reflexiona sobre las implicaciones que tienen los valores, la toma de decisiones y el afrontamiento de las consecuencias en el ejercicio de su profesión (Universidad de Sonora, 2003).

Asimismo, se consideran actividades complementarias. El Programa de Acreditación Cultural (Culturest), se encarga de certificar actividades culturales, artísticas y deportivas que se reflejan en la escala curricular de cada alumno. Algunas de estas actividades son:

- a. Promoción de la salud y activación física y deportes, que busca suscitar una cultura de prevención de la salud permitiendo anticipar y detectar oportunamente riesgos que afecten el bienestar físico y mental de los estudiantes.
- b. Formación cultural y artística, con la que se pretende reforzar las habilidades y actitudes hacia la apreciación y disfrute de la cultura y el arte, mediante la oferta curricular y extracurricular de eventos (Universidad de Sonora, 2009).

De este modo, el modelo curricular de la UNISON y sus ejes formativos permiten incluir a los alumnos en aquellos procesos que conjugan conocimientos y habilidades así como aspectos humanísticos que les permitan concretar su formación integral.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) desarrollado por la UNISON orienta las acciones que ésta lleva a cabo para lograr el cumplimiento de su misión educativa. El PDI actual se aprobó el 30 de noviembre de 2009, teniendo como base las recomendaciones hechas por ANUIES, SEP y UNESCO en ese año.

Dentro de este documento se consideran las estrategias que la Universidad de Sonora se ha propuesto aplicar para mejorar y asegurar la calidad de los programas educativos que ofrece, fomentar la generación y aplicación del conocimiento, favorecer el desarrollo social, cultural y económico del estado además de formar integralmente a los estudiantes.

Compete de manera directa a la presente investigación este último punto, donde se plantea la búsqueda del desarrollo integral del alumno como parte de las

cualidades de calidad y pertinencia en la ES. Para ello, la UNISON ha promocionado la atención personalizada a los educandos mediante programas de tutoría y asesoría académica, el fomento de una cultura emprendedora y de la salud y la movilidad, así como la formación cultural y artística, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico y los valores y actitudes que deriven en la exitosa formación profesional y humana del alumno (Universidad de Sonora, 2009).

De esta manera, la Universidad de Sonora ha implementado programas educativos derivados de las recomendaciones y políticas públicas establecidas por organismos internacionales y nacionales con el fin de materializar la formación integral del estudiante como un ser multidimensional capaz de dinamizar los procesos de la sociedad en la que se desenvuelve.

1.3 Relevancia del estudio de la formación integral en la educación universitaria

Ahora bien, la pregunta crucial respecto a la educación integral es si las IES, en el caso particular de la Universidad de Sonora, la están ofreciendo; concebida y asumida como un proceso complejo y circular, que contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino primordialmente a forjar nuevas actitudes y capacidades intelectuales, nuevas formas de significación de valores, procesos y relaciones. De ahí que resulte importante valorar si, desde la perspectiva estudiantil, se cumple con el propósito de formar educandos en cada una de sus dimensiones.

1.3.1 Planteamiento del problema

En referencia a la formación académica, no integral, hay publicaciones oficiales de bases de datos cuantitativos sobre calificaciones, reprobación, egreso y titulación, así como investigación al respecto, que dan cuenta de los avances de la Universidad de Sonora en estos renglones. Sin embargo, no hay estudios específicos sobre la concepción y el logro de la formación integral desde la percepción de los estudiantes, como sujetos centrales de esos procesos formativos. Es así a pesar de que este concepto, como se ha expuesto, aparece como un aspecto central en las políticas institucionales y educativas.

Como consecuencia, la propuesta del trabajo de investigación titulado “Formación integral: los significados atribuidos por los estudiantes de la Universidad de Sonora”

apunta hacia dos vertientes: la primera, identificar el significado que los estudiantes atribuyen a la formación universitaria y, segundo, cuáles son los factores de la experiencia estudiantil en la universidad que favorecen el proceso formativo integral de los alumnos.

Así, se pretende contribuir a la valoración del propósito de formar integralmente al alumno, por medio de una investigación de corte cualitativo y así, proveer resultados sobre esa formación integral y la forma en que los estudiantes la experimentan.

1.3.2 Objetivo general

El objetivo de este proyecto es identificar los significados que los estudiantes de la Universidad de Sonora atribuyen a su formación en la universidad y los elementos que la influyen.

1.3.3 Objetivos específicos

1) Identificar los tipos de formación que los estudiantes reconocen durante su experiencia universitaria.

2) Conocer el registro que los estudiantes hacen de la formación integral en la universidad.

3) Conocer las similitudes y diferencias existentes entre la visión institucional de formación integral y aquella que los estudiantes construyen con base en su experiencia.

4) Identificar y describir los elementos que, según la experiencia estudiantil, influyen en la formación de los estudiantes.

1.3.4 Preguntas de investigación

A partir del supuesto de que los estudiantes experimentan y atribuyen sentidos propios a la formación, significaciones que incluso pueden ser diferentes a las propuestas por la institución educativa respecto al proceso formativo, se desprenden preguntas de investigación, tales como:

- ¿Cuáles son los significados de la formación en la universidad para los estudiantes?
- ¿Cuál es el proceso formativo que los estudiantes identifican a partir de su experiencia?

- ¿Cómo plantea la institución a la formación integral y cómo la significan los estudiantes?
- ¿Cuáles han sido los elementos, según la experiencia de los estudiantes, que han incidido en su formación?
- ¿Cómo dichos elementos han influido en su formación?

1.3.5 Justificación

El planteamiento de este problema de investigación surge a partir de la conciencia de que en la Universidad de Sonora no existen suficientes estudios cualitativos sobre los factores que inciden, desde la perspectiva de los estudiantes, en su formación integral.

La importancia de este estudio radica en la premisa de que, aunque existen datos cuantitativos sobre factores relacionados con el rendimiento, lo cual es insuficiente para dar cuenta de la formación, por lo que es necesario rescatar la perspectiva estudiantil sobre los factores que ellos consideran decisivos en su proceso formativo, aún más, en su formación integral. Conocer la concepción de ésta y los hechos que la impulsan, desde la percepción estudiantil, podría permitir:

- a) ajustar las pretensiones formativas de la universidad con base en la idea de formación y de formación integral que tiene el estudiante,
- b) considerar e implementar maneras de fomentar aquellos factores favorables para la formación integral y de inhibir los que la dificultan.

Documentar la visión de los alumnos ayudará a la toma de decisiones para mejorar su formación integral.

También, de este modo, podrá confirmarse si, de alguna manera, las recomendaciones de la UNESCO y la ANUIES, seguidas por la Universidad de Sonora, han surtido efecto en la formación de los estudiantes.

En esta línea, el siguiente capítulo muestra algunas investigaciones que se han realizado, tanto en México como en el extranjero, para conocer la perspectiva estudiantil acerca de la formación integral y la manera en que la significan.

Capítulo 2. Enfoques empíricos sobre la formación integral: revisión de la literatura

En el presente capítulo se describen, después de realizar una minuciosa búsqueda en la literatura, varios estudios empíricos que analizan la formación integral a través de la visión estudiantil; además, se puntualizan varias investigaciones que han abordado uno o varios componentes de la formación identificados y experimentados por los propios alumnos.

2.1 Una mirada hacia los estudios sobre el desarrollo de la formación integral a lo largo de la vida académica: la percepción de los estudiantes.

En los últimos años, los estudios sobre formación integral han tomado fuerza debido a que el término *educación*, en todos sus niveles, se ha re-conceptualizado, considerándose no sólo como un proceso informativo sino formativo donde los alumnos, como uno de los principales actores, se han convertido en un campo de estudio en construcción y crecimiento en el que convergen investigaciones de diversas disciplinas y enfoques teóricos (Guzmán, 2005).

Como consecuencia, los distintos procesos educativos y su impacto así como la percepción que de ellos tienen los alumnos han sido analizados por investigaciones que parten desde los ámbitos nacional e internacional, aportando diferentes consideraciones en relación con el contexto educativo que cada país vive. Considerando la formación como un proceso complejo mediante el cual el estudiante se auto-transforma y potencializa sus habilidades y actitudes en los diferentes ámbitos de su vida, las investigaciones han apuntado a conocer y reconocer la apreciación particular que tienen los alumnos respecto a este tema.

En el ámbito internacional, Rembado, Ramírez, Viera, Ros y Wainmaier (2009) analizaron los sentidos y significados que los alumnos atribuyeron a sus procesos de formación. Los investigadores recopilaron información a través de encuestas y foros estudiantiles utilizando un método comparativo entre diferencias y similitudes sobre la percepción que, de su formación integral, poseían 63 estudiantes de la Diplomatura en Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes que participaron en el proyecto. En los cuestionarios se invitaba a reflexionar sobre las condicionantes de su paso por la formación.

Los resultados muestran que los factores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje ejercieron la principal influencia en su proceso escolar,

seguidos por el clima institucional y el contexto individual. Los alumnos destacan como aspectos particulares, a sus conocimientos conceptuales previos, su actitud frente a los hábitos de estudio, las estrategias didácticas de los profesores, así como los contenidos de las asignaturas como detonadores de una trayectoria escolar exitosa o una orientada al rezago.

A diferencia de los estudios que atribuyen a la institución y al contexto en el que están insertos los estudiantes, las posibilidades de éxito o fracaso escolar, este estudio demuestra que, desde la perspectiva de los estudiantes, las imposibilidades para lograr una formación integral radican en las propias capacidades de procesar la información y la manera en que los docentes la presentan, en cómo afrontan los problemas y a su habilidad para desenvolverse dentro de la institución.

Por otro lado, Tovar (2002) se propuso definir el significado que adquiere la formación integral para los estudiantes de la Universidad del Valle, en Colombia. Para lograrlo, recuperó estos significados a través de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a grupos focales, compuestos por estudiantes de la Facultad de Salud que se encontraban cursando el último semestre en dicha institución.

Para estos jóvenes, la formación integral está compuesta de tres dimensiones a desarrollar. La primera referida al aspecto personal, compuesta por aspectos humanísticos y de sociabilidad, que les permite tener en cuenta los aspectos emocionales de los pacientes con los que trabajaban. Asimismo, esta parte personal de la formación incluye el desarrollo de los valores que permiten ser un buen ciudadano y profesional (responsabilidad, puntualidad, honestidad), los cuales pueden trasladarse a su vida diaria. La segunda dimensión referida por los estudiantes fue la relacionada con el conocimiento y la amplitud de éste y su relación con otras ramas del saber, que les permite abordar los problemas presentados en su práctica desde diferentes perspectivas. Por último, enuncian la tercera dimensión, aquella que ha de permitirles relacionar la teoría y la práctica y entender su interacción.

Resulta interesante acentuar un par de aspectos revelados por el estudio de Tovar; que los estudiantes señalaron que existe una relación no bien constituida entre el concepto de formación integral, como misión de las instituciones, y los

programas académicos que éstas impulsan; además apuntaron la necesidad de una mayor operatividad en este concepto, como un medio para la promoción de la tolerancia y la expresión libre de ideas, reclamo fundamentado en el entendido de que la formación implica aprender a escuchar y ser tolerante (por ejemplo, este punto se relaciona con los docentes que evitan escuchar o reconocer los aportes que los estudiantes realizan, por considerarlos prematuros).

En el caso de la Universidad Libre de Cali, en Colombia, se realizaron investigaciones para reconocer el enfoque desde el cual los estudiantes perciben la formación integral. Cuellar y Sánchez (2010) se propusieron caracterizar las prácticas y estrategias formativas desarrolladas por los estudiantes del Departamento de Enfermería a través de una investigación de corte cualitativo, donde participaron alumnos y algunos profesores de dicho programa, quienes colaboraron con entrevistas, relatos autobiográficos y registros fílmicos sobre la forma en que viven sus procesos formativos.

Después de realizar una triangulación por convergencia con la información obtenida, se descubrió que los estudiantes apuntaron tres prácticas como primordiales para la formación integral, a saber: 1) aquellas correspondientes al trato humano como eje fundamental de su profesión, 2) las relacionadas con la exposición de los estudiantes a escenarios y contextos donde era necesario poner en práctica su formación y 3) las estrategias vivenciales regidas por la aplicación de valores éticos y morales. De esta manera, los estudiantes resaltaron la importancia de integrar a la educación profesional aspectos de formación humana, como un claro diferenciador de su ejercicio profesional.

Como secuencia de este trabajo de investigación, Sánchez y Cuellar (2011) identificaron los facilitadores y limitantes de la formación y los sentimientos que los alumnos mostraban hacia ella, mediante la aplicación de entrevistas, para documentar la percepción de los estudiantes sobre estos factores.

Los resultados obtenidos mediante el análisis de los testimonios de los sujetos muestran que los sentimientos de los estudiantes se centraron en la importancia del desarrollo del ser; los elementos identificados como facilitadores de la formación fueron: las personas a quienes se brindan los servicios profesionales, las

características de los jóvenes y el medio, mientras que las limitantes percibidas tienen relación con factores sociales y personales, el modo de vida y las condiciones económicas de los jóvenes así como las condiciones de los docentes. De este modo, se resalta la importancia de las relaciones interpersonales y el análisis del contexto para implementar procesos de formación integral basados en las vivencias de los actores.

Pero así como se ha estudiado la percepción del estudiante sobre los procesos y prácticas relacionadas con la formación integral, resulta importante conocer el significado que los profesores asignan a la formación de sus alumnos, ya que son los docentes quienes están directamente involucrados en el desarrollo humano de los jóvenes. En 2007, Angulo, González, Santamaría y Sarmiento realizaron una investigación cualitativa en la Universidad del Valle, Colombia con el objetivo de conocer las concepciones de los docentes respecto a la formación integral de sus estudiantes. Se aplicaron entrevistas a profundidad a 15 profesores escogidos al azar y los datos obtenidos se analizaron con un enfoque fenomenológico hermenéutico.

Como resultado, los significados de la formación integral reconocidos por los docentes son: el conocimiento del ser humano como ente social y psicológico, desarrollo de valores morales, madurez, calidad humana y autonomía, que empieza a gestarse en la psique de los alumnos gracias a la preocupación de las instituciones por fomentar el desarrollo humano integral y profesional de los estudiantes, facilitando la labor docente.

Respecto a investigaciones realizadas en México sobre la percepción de los estudiantes sobre su formación, Torres, Ruíz y Álvarez (2007) estudiaron los significados que adquiere el proceso formativo en alumnos de Ingeniería Mecánica y Matemáticas de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En este trabajo participaron 67 alumnos que respondieron a entrevistas acerca de su percepción sobre el proceso autotransformador que la formación integral favorece en ellos.

Los resultados permitieron conocer las características que según los estudiantes deben poseer para estar formados, siendo las principales: poseer amplios

conocimientos, tener liderazgo, dominio de idiomas, la superación, el entusiasmo y la innovación.

Es interesante observar que se otorga valor a los aspectos referidos al conocimiento y la innovación, mientras que no se asigna importancia a cualidades características personales, actitudes y valores en un sentido más amplio; además, los alumnos no consideran la relación que existe entre el aspecto cognitivo y el axiológico. Los autores consideran imprescindible buscar vías y alternativas que favorezcan una participación más consciente y activa del estudiante en general en la auto-transformación integral, sobre todo para aquellos alumnos que son formados en las facultades de las ciencias exactas.

Asimismo, la Universidad de Guadalajara impulsó la documentación de la percepción sobre formación integral de los alumnos. Dentro del Departamento de Geografía y Ordenación Territorial, Macías y Flores (s/f) analizaron los testimonios de los estudiantes sobre las prácticas formativas, aplicándoles entrevistas mediante las cuales pudieron identificarse elementos como: el desarrollo personal óptimo en situaciones de entorno, la importancia de los valores que permitan crear conciencia de que antes que profesionistas son seres humanos, la capacidad de enfrentarse a la vida y saber comportarse socialmente, todos estos como factores constituyentes de los sentidos que los mismos alumnos brindan a su formación.

Como se ha visto, múltiples investigaciones sobre los estudiantes se han dirigido a analizar las significaciones que los alumnos, como sujetos centrales de los procesos educativos, atribuyen a la formación que las instituciones están ofreciendo, mostrando que las preocupaciones preponderantes entre los educandos están relacionadas con el desarrollo de habilidades empáticas y puesta en práctica de valores en su ejercicio profesional.

2.2 Estudios sobre los componentes de la formación integral

Ya que la formación integral se logra mediante la promoción del crecimiento a través del desarrollo de una visión multidimensional del ser humano (Macías y Flores, s/f), existen investigaciones que buscan explorar uno o más aspectos de estas dimensiones como parte del proceso humano formativo. A continuación se

enlistan estudios referentes a los diversos ámbitos que engloba la formación integral, como procesos cognitivos, aspectos emocionales, relaciones sociales y la práctica profesional.

2.2.1 Los procesos de enseñanza-aprendizaje

Durante los procesos educativos, el estudiante es el objetivo central del aprendizaje, de ahí la importancia de conocer la idea que éste tiene sobre la adquisición, autogestión y reflexión del conocimiento que ha adquirido a lo largo de su formación. Para indagar y conocer la percepción de los alumnos respecto a la dimensión intelectual-cognitiva de la formación integral se han realizado diversos estudios tanto en el extranjero como en México.

En el caso de España, Doménech, Jara y Rosel (2004) analizaron la percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que habían desarrollado durante su vida universitaria como parte de la formación integral. Para ello, se trabajó con 240 alumnos de psicología de la Universidad Jaume I de Castellón, a quienes se aplicó un cuestionario.

Los resultados mostraron que los estudiantes resaltan la importancia de su conducta y disponibilidad para aprender como detonante en la autorregulación del conocimiento; aquellos con alto rendimiento se perciben como alumnos que desde el principio de cada curso tenían claro lo que debían aprender y que se formaron expectativas favorables hacia el profesor y la obtención de buenos resultados académicos, mientras que los estudiantes con rendimiento promedio consideran que los materiales, recursos didácticos y el tiempo empleado por el profesor para la planeación de las clases influye directamente en su trayectoria formativa, dejando toda la responsabilidad sobre la adquisición del conocimiento en los elementos externos, sin asumir su participación en el proceso como sujetos de la educación.

Asimismo, Martínez (2004), mediante un trabajo de campo, analizó las concepciones de aprendizaje y los cambios conceptuales que identificaron 276 estudiantes de la Universidad de Barcelona a lo largo de su formación. A través de los cuestionarios y entrevistas aplicados se pudo constatar que los estudiantes perciben su propia actuación como un factor clave para el aumento y uso de las estrategias cognitivas durante el paso por la formación profesional, por lo que el

aumento de las técnicas de estudio propone una re-significación sobre las concepciones del aprendizaje y la autogestión de éste a lo largo de su formación; es así que las expectativas de conocimiento de los estudiantes se hacen más claras y coherentes cumpliendo así con el objetivo de desarrollarse integralmente.

Respecto a las actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje, en la Universidad de Valencia Estudio General, Universidad Católica de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia se analizaron las actitudes como facilitadoras, y el rendimiento académico, en relación con la formación integral que se esperaba de los alumnos. Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) aplicaron cuestionarios a 753 sujetos y mediante un análisis correlacional se comprobó que una actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico y comprensivo, además de atribuciones internas (como el esfuerzo personal), tienen relación directa con el aumento en el rendimiento escolar y a su vez, en el logro exitoso del desarrollo humano integral.

Por otra parte, en la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, Marciales, Sánchez, Ruíz, Viveros y Martínez (2003) buscaron conocer la percepción de los estudiantes sobre la concepción del conocimiento como un elemento socialmente construido, a través de la interacción que se establece entre los diferentes actores del proceso educativo y que afecta su formación. La muestra se conformó de 135 alumnos que cursaban el V y VII semestres, quienes respondieron a entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios sobre la experiencia de aprendizaje.

Se encontró que los estudiantes identificaron dos maneras básicas de abordar los problemas: la primera, caracterizada por la reflexión del problema antes de abordarlo, y la segunda, la respuesta inmediata al problema por ensayo y error. Para estos alumnos, los cambios más relevantes sobre la apropiación del conocimiento, como eje de su formación, pueden ocurrir a nivel de las estrategias de aprendizaje y/o la manera como se acercan al conocimiento (estudiantes con el mismo rendimiento académico pueden utilizar estrategias diferentes, correspondientes cada una a las concepciones sobre el aprendizaje según los distintos niveles de complejidad).

Para el caso de México, se identificó y documentó la percepción del estudiante sobre su propio aprendizaje. El estudio, a cargo de Bojórquez y Martínez (2011), se

desarrolló con 12 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Baja California, que respondieron a una serie de cuestionarios para determinar la forma en que viven sus procesos de aprendizaje como parte de su formación.

Los resultados fueron los siguientes: se observó que a través de prácticas de autoanálisis, el estudiante dice ir adquiriendo conciencia de sus procesos, viéndose motivado para ir más allá de lo previsto; la reflexión sobre su conocimiento, propicia que aprenda a aprender, identifique y solucione problemas, además promueve aprendizajes significativos y un clima de confianza que permite la interacción entre el alumnado, el trabajo en equipo y la investigación.

De acuerdo a los resultados de las investigaciones anteriormente descritas, se apunta y apuesta hacia una educación más centrada en el aprendizaje, lo que conlleva no sólo a la materialización de la formación integral del estudiante, sino también a la transformación del papel desempeñado por el docente universitario.

2.2.2 Percepción de sí mismo y de aspectos emocionales

Las formas y manifestaciones de las relaciones consigo mismo y con los otros y la interacción cotidiana varían en cada individuo y, sin duda, este fenómeno influye en la forma en que vive sus procesos formativos. Por lo que, con el propósito de profundizar sobre el conocimiento de las relaciones interpersonales, el auto-concepto y los aspectos emocionales y cómo estos determinan el papel de los estudiantes en su vida escolar, se describen algunas pesquisas realizadas a este respecto.

En España se ha apuntado a investigar sobre el modo en que las relaciones interpersonales y la concepción que los estudiantes tienen de sí mismos repercuten en su formación. Iglesias (2009) analizó la percepción de 571 estudiantes de la Universidad de La Coruña, sobre el desarrollo de sus competencias emocionales. Mediante estadística descriptiva e inferencial se hizo el análisis de los cuestionarios aplicados, donde se pudo constatar que los aspectos más relevantes para los universitarios son la creación de un buen auto-concepto, que sus logros sean reconocidos por otros compañeros y docentes para elevar su autoestima y facilitar el establecimiento de relaciones interpersonales productivas como parte del desarrollo humano que, consideran, la universidad debe ofrecer.

En la Universidad de las Islas Baleares, los investigadores Ballester, March y Orte (2006) analizaron cómo un auto-concepto positivo influye en el nivel de satisfacción y formación del estudiante universitario. 133 alumnos de la Facultad de Educación comprendieron la muestra y respondieron a dos cuestionarios, mostrando que mantienen un auto-concepto positivo buscando tener más control sobre sus relaciones. Esto deriva en que su proceso de integración y formación se vea beneficiado. Además, un buen auto-concepto les permite establecer relaciones educativas más satisfactorias, renovar su motivación e invertir más esfuerzos en conductas normativas desarrolladas en la universidad.

A su vez, González-Pienda, Núñez, Álvarez, Rocés, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez y Bernardo (2003) estudiaron las relaciones entre el auto-concepto y el rendimiento académico. Se aplicó un cuestionario a 163 alumnos, donde se encontró que cuanto mayor es el nivel del auto-concepto (relativo a relaciones sociales), menor tiende a ser el rendimiento académico.

La información obtenida pareciera ser contradictoria respecto a otras investigaciones, sin embargo, para este caso en particular la explicación puede no ser tan complicada, señalan los autores que “para construir una buena imagen de sí mismo en el ámbito social (relación con los demás), [el alumno] precisa dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades y, posiblemente, descuidar el trabajo académico” (González-Pienda et al, p.476). En consecuencia, pareciera que debe buscarse la forma para favorecer un desarrollo positivo del aspecto emocional del yo sin renunciar a la mejora del ámbito académico, de esta manera, las experiencias educativas promoverán un desarrollo integral de la persona.

En 2006, De la Torre y Tejada aplicaron cuestionarios a 391 estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. En este caso, la investigación muestra que la dimensión emocional (relaciones interpersonales y auto-concepto) en los estudiantes ocupa un lugar destacado en la formación; los alumnos manifestaron que precisan del intercambio entre pares para conectar sus aspiraciones con recursos más intuitivos y emocionales.

En cuanto a América Latina, en la Universidad del Norte, en Colombia, Alonso, Murcia, Murcia, Herrera, Gómez, Comas y Ariza (2007) determinaron la influencia del auto-concepto y las relaciones interpersonales en la formación de 100 jóvenes estudiantes de Medicina y Enfermería a través de cuestionarios. Los resultados mostraron que el 73% de los participantes tenían un auto-concepto adecuado, lo que los hacía capaces de solucionar conflictos y mantener relaciones interpersonales productivas, derivando en conductas sanas que fomentaron el impulso de la formación integral en su proceso educativo. Para el 27% que mostró un bajo auto-concepto, se requirió educarlos integralmente acerca de la autoestima para evitar conductas de riesgo que pusieran en peligro su trayecto formativo en la universidad.

De igual modo, León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009) realizaron un estudio de tipo cuantitativo para establecer una asociación entre el auto-concepto y el nivel de éxito de 153 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Santa Marta, Colombia. Se realizaron encuestas para determinar esta consistencia y se obtuvo que el 91% de los estudiantes tenían una concepción positiva hacia sí mismos, lo que derivaba en alto rendimiento académico (la relación positiva era directamente proporcional, cuanto mejor era su percepción de ellos mismos, mayores eran sus habilidades para relacionarse y formarse). Esta concepción era apoyada por el reconocimiento de los maestros, otros compañeros y por la institución misma mediante la promoción de programas y acciones que motivaban el desarrollo de diversas facetas del estudiante, no sólo de los aspectos intelectuales.

En el ámbito mexicano, se buscó describir como la auto-percepción influye en el desarrollo académico e integral de los estudiantes de la Universidad Intercontinental. Para ello, Willcox (2011) trabajó con 101 alumnos de psicología a quienes aplicó encuestas, encontrando que al tener cierta dificultad para enfrentar situaciones desconocidas y mostrarse inseguros para responder efectivamente a las situaciones sociales, los jóvenes tienden a experimentar tensión, ansiedad y a desanimarse fácilmente ante las dificultades, generando baja autoestima lo que desemboca en mayor conflicto para mejorar y mantener sus calificaciones y establecer relaciones estables con pares y maestros.

Tras analizar los estudios arriba citados, se puede observar que los resultados muestran claramente que el desarrollo de la dimensión emocional en los estudiantes, manifestada en las relaciones interpersonales y el auto-concepto, tiene una incidencia directa en el proceso de formación integral y humana en general.

2.2.3 Desarrollo de habilidades sociales

Como una parte imprescindible de la formación integral, se encuentra la dimensión social que hace referencia a las actividades individuales y colectivas que son puestas en práctica para desarrollar las capacidades en el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes. El desarrollo óptimo de las habilidades sociales se ve reflejado al momento en que el individuo es capaz de actuar con integridad, consistentemente con sus valores cívicos (entendidos como responsabilidad social, tolerancia y respeto, entre otros).

Es así que Torbay, Muñoz y Hernández (2001) evaluaron las competencias sociales que, según los propios estudiantes, los futuros profesionales de carreras asistenciales, como medicina, enfermería y trabajo social, deben poseer. Para ello, trabajaron sobre categorías como responsabilidad, defensa de derechos, trabajo en equipo, respeto y tolerancia, desarrolladas en cuestionarios que se aplicaron a 341 estudiantes de la Universidad de La Laguna, en Canarias.

Los resultados mostraron que el 82% del alumnado da preferencia a las habilidades referentes al trabajo en equipo y respeto, argumentando que el desarrollo de éstas permite crear vínculos y un mejor desenvolvimiento en los procesos sociales. Como contraparte, el 59% no considera un aspecto relevante la defensa de derechos, aunque esto constituya una faceta fundamental de la conciencia cívica. Esto lleva a pensar que la vocación juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades sociales y que la formación a lo largo de la vida universitaria debe encargarse de mostrar la importancia de la participación ciudadana activa.

También en España, se realizó un estudio sobre la percepción del alumnado frente a la tolerancia, especialmente respecto a la violencia de género, y si ésta ha sido impulsada a través de los procesos educativos. Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro (2008) analizaron la opinión de 230 estudiantes de Educación en la Universidad de las Islas Baleares; mediante la aplicación de entrevistas, se determinó que los

procesos formativos vividos en la universidad e incluso contenidos de algunas asignaturas han apuntado a desarrollar la tolerancia de los alumnos hacia la diversidad y la mujer. Esto ha derivado en la concepción, por parte de los estudiantes, de la violencia como un problema grave e inaceptable que sólo puede contrarrestarse con la aplicación de los valores cívicos como el respeto y la responsabilidad, como eje fundamental del desarrollo humano integral promovido por la universidad.

Navarro, Boero, Jiménez, Tapia, Hollander, Escobar, Baeza y Espina (2010) se propusieron conocer la frecuencia e intencionalidad del comportamiento socialmente responsable de 5,515 estudiantes de seis universidades chilenas a través de la aplicación de un cuestionario. Después de que los datos fueron procesados, se encontró que el 72% de los estudiantes consideran como una conducta responsable el pago de los servicios en la universidad y el uso honesto de las becas y por ello lo hacen frecuentemente, mientras que el 53% reconoció que, como señal de responsabilidad social y valor cívico, el expresar y argumentar opiniones sobre distintos temas de importancia social es relevante para el desarrollo de su pensamiento crítico, esto con intenciones de beneficio colectivo y no sólo personal como parte de la dimensión social de la formación.

Asimismo, en Cuba se realizó un ejercicio comparativo entre un grupo de egresados de la Universidad de la Habana y otro de la Universidad Autónoma J.M. Saracho de Bolivia, para conocer la opinión que éstos tienen de la importancia del desarrollo de los valores ciudadanos y su valoración sobre el fomento de éstas conductas dentro del contexto educativo integral universitario.

González y González (2008) aplicaron encuestas y entrevistas a cada uno de los participantes, y se realizaron grupos de trabajo colaborativo; los resultados mostraron que el grupo de la Universidad de la Habana considera prioritario el desarrollo de los valores, en especial la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, como un objetivo esencial de la educación superior orientada a la formación integral del estudiante y consideraron que, efectivamente, los procesos formativos vividos en su faceta universitaria impulsaron la gestión y aplicación de dichos valores durante su vida estudiantil como después de ésta. Por su parte, el grupo boliviano consideró que

las habilidades relativas a los valores no son importantes y enfatizaron su preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los investigadores concluyeron que existe la necesidad de concebir la educación en valores como un eje transversal en la educación y de preparar a los docentes para el fomento de estas conductas como parte de los procesos educativos que buscan el desarrollo integral del alumno.

En cuanto a investigaciones en el contexto nacional, en la Universidad Autónoma de Yucatán se evaluó el impacto del servicio social en estudiantes como parte de su formación social y cívica. Aguayo, Gamboa y Reyes (2010) realizaron observación participante, entrevistas individuales semi-estructuradas y entrevistas grupales de evaluación a una muestra de 50 estudiantes, donde se pudo encontrar que en el rubro de responsabilidad social la mayoría de los jóvenes respondió positivamente ante el compromiso de retribución social que el servicio implicaba, demostrado en el trato humano así como en la organización de las actividades.

Respecto al trabajo en equipo, reconocieron los beneficios de esta forma de trabajo y señalaron a la vez lo difícil que en ocasiones resultaba llegar a acuerdos y tolerar diversos puntos de vista. Todo esto los llevó a reflexionar sobre la importancia de respetar las opiniones de otros, comunicarse asertivamente y llegar a acuerdos constructivos.

Después de observar los diversos estudios sobre la dimensión social del educando, puede observarse que cuando los estudiantes reflexionan sobre valores y actitudes propias, resulta en un impacto positivo dentro de su desarrollo humano integral ya que dinamiza los vínculos entre sociedad y universidad, derivando en una oportunidad para el crecimiento multidimensional del propio alumno.

2.2.4 Perspectivas sobre las actitudes y la ética en el desarrollo profesional

Otro punto importante para el total desarrollo del estudiante son las actitudes y los aspectos éticos relacionados con el ejercicio de la carrera. El enfrentamiento de problemas que comprenden aspectos morales y de conflicto se presentan de forma constante en la vida profesional, por ello, es de suma importancia educar sobre la aplicación de códigos de conducta, como una reflexión ética vinculada a la dimensión profesional del individuo.

En 2010, Novaes, Novaes, Guilhem, Stepke, Silveira, Komatsu, Trindade y Guiotti describieron las percepciones de actitudes éticas de los estudiantes de la Escuela Superior de Ciencias de la Salud en Brasil. La muestra se constituyó por 120 estudiantes a quienes se entrevistó, mostrando en los resultados que aquellos alumnos de semestres avanzados poseían un buen manejo en el abordaje de los conflictos éticos y respeto a los pacientes; mientras tanto, los estudiantes de semestre iniciales revelaron aptitudes inapropiadas reconociendo que necesitan mayor formación sobre los aspectos éticos integrados a las actividades prácticas para estimular y fortalecer la reflexión ética.

Por su parte, De Andréa y Penna (2011) analizaron la percepción de los alumnos sobre los dilemas éticos en sus prácticas profesionales. Aplicaron cuestionarios a 274 alumnos de Psicología de la Universidad de San Luis y la Universidad Nacional de Mar de Plata, en Argentina, donde el 75% de los estudiantes considera que una actitud ética responsable incluye comunicar y tratar de solucionar situaciones de maltrato, para el 25% el hecho de ser honestos y comentar si se comete un error grave de praxis es muestra de una buena formación y para el 80% de los participantes el resguardo y acceso limitado a las historias clínicas es de vital importancia para el correcto ejercicio de su profesión.

En México, Pérez (2010) analizó la perspectiva de los docentes sobre la formación ético-profesional que se brinda a los estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Se aplicó un cuestionario a 51 profesores, donde el 69% consideró que la formación ética brindada por la formación universitaria en el aula era positiva e influía en la forma de ver el mundo de los estudiantes; sin embargo, reconocieron que en el caso de la UJAT no existe un programa especialmente diseñado para el fomento de las actitudes éticas sino que, mediante su experiencia y lo que los estudiantes les han externado, ésta clase de comportamiento relacionado al desarrollo integral tiene más que ver con el ejemplo y la labor de los docentes, surgidos a través de la convivencia.

Es así que, tras analizar las perspectivas de los estudiantes sobre su práctica profesional, puede inferirse que la educación universitaria actual es la encargada de formar estudiantes capaces de asimilar los cambios tecnológicos e introducirlos en la

práctica social de manera ética, lo que permitirá la asociación del juicio humano y las decisiones técnicas.

2.2.5 La formación artística y la cultura del cuidado del cuerpo

Además de los aspectos académicos, sociales y emocionales, la formación integral se propone desarrollar la dimensión recreativa del ser humano, misma que incluye la formación artística y estética así como deportiva. En relación a la formación cultural y artística, en la Universidad de La Sabana, Colombia, se examinaron los factores de la experiencia estudiantil que motivan a los estudiantes a participar activamente en su formación mediante la realización de actividades culturales (Pineda y Pedraza, 2009). Para esta investigación se entrevistaron 19 estudiantes de las diferentes áreas de la institución, donde los testimonios demuestran que la experiencia de los alumnos apuntó a que el ofrecimiento de una formación artística y cultural por parte de la universidad representa un apoyo y representa el interés institucional por fomentar todas las dimensiones que conforman la vida del estudiante.

Los estudiantes señalaron como una de las experiencias más significativas de la vida estudiantil, el acompañamiento y preocupación de la universidad por su bienestar y desarrollo integral, percibiendo así un interés genuino por parte de los agentes educativos por cultivar la apreciación estética y acervo cultural de los jóvenes. Según la perspectiva de los estudiantes, este tipo de programas incide directamente en la disminución del abandono escolar, puesto que al sentir el sostén de la institución es más sencillo resolver las dificultades académicas o personales que interfieran con su vida estudiantil.

Por otro lado, Rodríguez, Villarreal, Sánchez y Cárdenas (2010) rescataron la percepción de los estudiantes de la Universidad de Colima, relacionada con aspectos físicos y de salud como parte de su formación integral, el enfoque que tenían acerca de su propio cuerpo y la forma en que ésta influía en su desarrollo mental y emocional. En dicho estudio participaron 45 estudiantes de la Facultad de Psicología, de los cuales 14 participaron en entrevistas semi-estructuradas y 31 respondieron a una encuesta.

Los resultados indican que a pesar de que los estudiantes reconocen la necesidad y beneficios de realizar actividades deportivas, son pocos los que lo logran ya que ellos conciben una escala de valores durante su estancia en la universidad, donde la posición prioritaria la ocupa el terminar la carrera profesional con éxito, socializar y establecer relaciones interpersonales duraderas y cumplir con las exigencias institucionales y familiares. Para este caso, los alumnos se limitan a cumplir con los requisitos mínimos de la institución respecto a la acreditación de actividades deportivas con el fin de emplear su tiempo para cumplir con las exigencias académicas. Como consecuencia, los estudiantes de la Universidad de Colima consideran que el desarrollo de la dimensión corporal del ser humano está aislado del resto de las dimensiones.

Después de revisar la literatura concerniente a los estudios que hacen referencia a los escolares y sus procesos formativos integrales, puede apreciarse que éstas han sido abordadas desde distintos enfoques (la formación integral vista como un todo e investigaciones que analizan una o diversas dimensiones del desarrollo humano), donde la perspectiva del estudiante es el punto de partida para su análisis.

Por ello es importante documentar la transformación percibida por los alumnos respecto de su propia formación en relación a su experiencia escolar dentro de la universidad, mediante el análisis de los sentidos y significados atribuidos a los procesos formativos integrales que viven.

Resulta indispensable analizar desde la perspectiva teórica las implicaciones de dicha formación y su significación; para ello, en el siguiente capítulo se abordan las bases conceptuales que sustentan la presente investigación.

Capítulo 3. Bases teóricas para la conceptualización de la formación integral y la significación estudiantil

A continuación se hace referencia a las nociones teóricas que sientan la base conceptual para el desarrollo del presente estudio, reconociendo las diversas acepciones que se ha otorgado a cada uno de los términos y enunciando el constructo, según sea el caso, que servirá como referente de la formación integral y la significación que de ella tienen los alumnos de la Universidad de Sonora.

3.1 Experiencia estudiantil

Dado que el enfoque del presente trabajo de investigación está vinculado a la perspectiva de los estudiantes, es importante definir lo que es *experiencia estudiantil*. Aun cuando este término pudiera, a primera vista, ser ambiguo debido a la subjetividad que se le adjudica, la experiencia puede considerarse como el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas que, vistas a través de los roles institucionales, condicionan el carácter y el sentido que adquieren los aprendizajes para el propio estudiante (Achilli, 1999 en Tosoni, 2009).

La experiencia estudiantil permite la autoafirmación del alumno y la valoración que éste realiza de su propio proceso educativo (Tiramonti, 2004 y Redondo, 2004 en Tosoni, 2009).

De esta manera, la experiencia está delimitada por las opiniones que se emitan sobre los procesos vividos. Por tanto, diferentes opiniones para un mismo suceso, permite reconocer las diferencias que legitiman a cada uno de los sujetos y la validez de sus decisiones (Guzmán, 2004 y Bartolucci, 2000 en González, 2011).

A su vez, cuando un sujeto crea experiencias aprehende una realidad, una forma de ser o una manera de vivir antes de aplicar un juicio sobre lo vivido (Ferrater Mora, 1982 en Velázquez, 2005); es decir, la experiencia construye y reconstruye -a través de la memoria y la reflexión- sucesos, otorgándole sentidos a éstos. Aquí es preciso señalar que la apreciación de la realidad es producto de la *experiencia* y la forma en que se le haya aprehendido.

Así pues, captar la manera en que los alumnos constituyen su experiencia, es decir, fabrican relaciones, estrategias y significaciones (Blanco, 2009) permitirá comprender, por un lado, el modo a través del cual se constituyen a sí mismos y por otro, entender ampliamente las significaciones y la importancia que brindan a su proceso de formación integral.

3.2 Sentidos y significados

Con el fin de identificar los *sentidos* y *significados* atribuidos por los estudiantes a su propio proceso de formación integral dentro de la vida universitaria, deben hacerse aclaraciones y diferenciaciones para estos términos.

Respecto del *sentido*, éste está determinado por la dinámica de intercambios comunicativos que se establecen a múltiples niveles entre los sujetos (Coll, 1988). Es un proceso cognitivo que tiene base en la construcción de la identidad mediante la retrospectiva y la interpretación. Se constituye por la intención que dirige la acción del sujeto y la integración de los conocimientos con el objetivo de equilibrar la vida interior y social (Tolfo, Coutinho, Baasch y Cugnier, 2011).

Spink y Medrado (2004, en Tolfo et al., 2011) conciben al sentido como una construcción social y colectiva por medio del cual las personas fundamentan los términos que utilizarán para explicar y comprender los fenómenos sociales de los que forman parte. Por ello, a través de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia y el sentido común las personas dan sentido al mundo en que viven.

Como consecuencia, la construcción de *significados*, es un proceso subjetivo pero a la vez social que está dado por la capacidad de los seres humanos de establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos nuevos a los que se enfrenta y aquella información que ha sido procesada previamente (Coll, 1988). De esta manera, se establece una interconexión que integra lo aprendido a los esquemas de comprensión de la realidad (valores, creencias y actitudes) que han sido elaborados desde antes.

En este orden de ideas, los significados son un componente de la realidad social que inciden tanto en las acciones del sujeto como en todas las dinámicas sociales en las que éste participa, ya que media la relación del individuo con el mundo.

La significación es una generalización de las prácticas sociales de la realidad, que corresponde a las representaciones del contexto en que el ser humano está inserto (Tolfo et al., 2011). Presupone la aprehensión y comprensión de la experiencia, así como la importancia atribuida a ésta.

Cabe decir que en este proceso de construcción y atribución de sentidos y significados, el lenguaje juega un papel determinante, ya que al nombrar a los

objetos, la persona crea el mundo en el cual actúa, es capaz de darle un sentido y constituir significados sociales a partir de éste.

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre el sentido y el significado? El primero es relativo a la subjetividad y el segundo es un fenómeno social. Sin embargo, estas atribuciones no pueden desvincularse; para Aguiar (2006, en Tolfo et al., 2011) los significados son producciones históricas y sociales que permiten la socialización de las experiencias, por tanto, son contenidos configurados a partir de la subjetividad de los sujetos, pero a la vez instituidos y compartidos por los mismos.

Por su parte, el sujeto atribuye sentidos a lo socialmente establecido mediante la deliberación sobre estos conceptos sociales (Tolfo et al., 2011), produciendo nuevas posibilidades de significación a las actividades sociales y culturales, siendo un proceso dinámico e infinito; a nuevas consideraciones de los sentidos, nuevas significaciones de la cultura. De este modo, rescatar los significados que los estudiantes atribuyen a su formación permitirá conocer la manera en la que viven los procesos formativos y la forma en que los hacen parte de sí mismos.

3.3 Noción de formación integral

Dentro de las políticas públicas que han regido durante los últimos años a la Educación Superior, se hace referencia constante a la *formación integral* del estudiante como un elemento clave en su proceso educativo. Esto se deriva de las recomendaciones propuestas por organismos internacionales que consideran de vital importancia, además de la necesaria y obligada formación intelectual, fomentar en los alumnos el desarrollo de habilidades y capacidades que tienen que ver con factores relacionados a aspectos emocionales y valorales, que incidirán directamente en su persona, profesión y en la sociedad en la que estarán insertos una vez concluido su paso por la vida universitaria.

Por este motivo, es necesario entender lo que engloba el concepto de *formación integral*. En primera instancia, el concepto de formación hace referencia a un proceso subjetivo de gran amplitud que es capaz de motivar al individuo a la transformación permanente en pro de armonizar sus capacidades; derivando todo esto en la satisfacción de la persona y mediante la cual contribuya al mejoramiento del contexto al que pertenece (Vargas, 2010).

En este sentido, la formación permite distinguir los aspectos esenciales de la vida frente a aquellos aspectos que resultan perjudiciales para el desarrollo humano. Además, capacita al individuo para aplicar una visión objetiva sobre los problemas y tomar decisiones para solucionarlos sin que estén necesariamente supeditadas a las reacciones inmediatas sino a la reflexión consciente.

Ahora bien, la integralidad de la formación se refiere a una perspectiva de construcción de los sujetos que tiene la intención de desarrollar y fortalecer al ser humano en todas sus dimensiones, donde el individuo es visto como una totalidad. El crecimiento de dicho sujeto es el foco central, ya que “supone una visión multidimensional de la persona, como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral” (Ruiz, 2007, p.11), resultando en cambios en el pensar, sentir y actuar de los individuos en relación a su profesión, el contexto y la cultura. En esencia, promueve la auto-transformación de la persona.

Según Orozco (1999) ésta formación debe contribuir al desarrollo de las habilidades artísticas, morales y pensamiento crítico del estudiante; sólo así podrá considerarse a sí mismo como una totalidad, aprendiendo a tomar decisiones libres y responsables siguiendo preceptos éticos y estando consciente de las consecuencias individuales y sociales de sus actos (García, 1991).

A su vez, el desarrollo de aptitudes y habilidades se potencia por la institución educativa de la que forma parte (Seibold, 2000 en Salcedo, 2009). Una formación integral dentro del ámbito educativo debe hacer que las metas de éste estén orientadas a trabajar para alcanzar este propósito.

Entonces cabría preguntarse, ¿por qué es importante que se fomente la formación integral dentro de la vida universitaria? Entendiendo la formación como un proceso planeado de maduración y desarrollo personal, el contexto educativo se convierte en el lugar propicio para el logro de estos objetivos, ya que a través de la institucionalización de la formación integral pueden aplicarse programas curriculares y extracurriculares que exijan al aprendiz cambios en su persona para el dominio de ciertas habilidades amplias para el mejor ejercicio de una profesión y el desarrollo completo de su individualidad.

En este orden de ideas, la formación integral no considera solamente al alumno como el único actor, sino que propone la colaboración mutua entre éste y el maestro; de esta manera, a través del proceso educativo, ambos contribuyen al crecimiento personal y social del discente mediante la observación e interacción cotidianas. Esta colaboración mutua debe entenderse como una orientación metodológica que promueve el crecimiento del estudiante mediante la una visión multidimensional de sí mismo (Macías y Flores, s/f).

Por ello, el propósito de promover la formación integral del ser humano desde la institución educativa es ofrecer al educando el aprendizaje de saberes y técnicas, *complementándolas* con la adquisición de la visión global propia de la formación y con una actitud de compromiso con el mundo (Vargas, 2010).

3.4 El desarrollo multidimensional del ser humano: ámbitos en los que incide la formación

Según Morin (1999) para lograr la materialización de una formación integral, debe existir la confluencia de distintas variables que afectan a los ejes económicos, sociales, culturales y espirituales que se entrelazan y estimulan el pensamiento crítico del individuo.

Debido a que las diversas áreas del individuo se ven modificadas mediante la formación integral, Rodríguez (2004) puntualiza las dimensiones y los niveles de intervención que ésta abarca, categorización que servirá como base para el desarrollo conceptual de esta investigación.

Tabla 1. Dimensiones relacionadas con el desarrollo personal del estudiante universitario

DIMENSIÓN	ELEMENTOS
Intelectual-cognitiva	Capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas, resolución de problemas, toma de decisiones, estrategias de aprendizaje, rentabilización de los aprendizajes.
Afectivo-emotiva	Habilidades sociales, autoconocimiento, auto-concepto, relaciones interpersonales
Social	Integración, tolerancia, respeto, participación activa, cooperación, responsabilidad dentro de un contexto o grupo
Profesional	Toma de conciencia de itinerario curricular, elección de un proyecto profesional, ética y conducta en un contexto profesional, acceso a la profesión

Fuente: elaboración propia con base a la información presentada en el libro *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción* (Rodríguez, 2004).

Del esquema de Rodríguez se han elegido siete elementos correspondientes a las cuatro dimensiones, debido a que son las áreas que la Universidad de Sonora se ha propuesto reforzar mediante los programas institucionales implementados (Eje de Formación Común) y se ha adicionado la dimensión recreativa porque, aunque no está considerada por Rodríguez, dicha área sí es impulsada por la universidad a través de Culturest.

Tabla 2. Componentes de la formación integral considerados para la investigación

DIMENSIÓN	ELEMENTOS
Intelectual-cognitiva	Estrategias de aprendizaje
Afectivo-emotiva	Relaciones interpersonales Auto-concepto
Social	Responsabilidad social Respeto Tolerancia
Profesional	Ética
Recreativa	Deporte Actividad artística y cultural

En este sentido, pueden realizarse anotaciones para cada una de las *dimensiones*, entendidas como el conjunto de potencialidades, habilidades y destrezas fundamentales con las cuales se articula el desarrollo integral del ser humano (Jornadas para docentes, 2008).

3.4.1 Dimensión intelectual-cognitiva: enfrentarse a los problemas académicos y la aplicación de estrategias de aprendizaje

Este aspecto se caracteriza por el desarrollo de capacidades que permitan aprehender y comprender los conceptos que el hombre ha articulado a lo largo de la historia para descifrar y explicar al ser humano mismo y a su entorno.

Para lograr el crecimiento de la faceta intelectual del individuo, éste debe ser capaz de establecer relaciones entre sus acciones y el contexto mediante procesos y la aplicación de estructuras mentales que lo lleven a la reflexión y generación de

información; además, estas habilidades cognitivas lo llevan a construir significados que le permitan re-interpretar el mundo a través de su visión. De esta manera se integra, conoce y transforma la realidad (Jornadas para docentes, 2008).

Kitchener (1983, en Marciales, 2003) señala tres niveles desde los cuales el individuo procesa la información: *cognitivo*, referente a la solución de problemas y toma de decisiones; *metacognición*, que corresponde a la aplicación de estrategias adecuadas para la resolución de tareas y *cognición epistémica*, donde el sujeto crea un punto de vista personal sobre lo que significa aprender y las tácticas que debe poner en práctica para lograrlo.

Ya que la dimensión intelectual-cognitiva hace referencia a la capacidad de los alumnos para afrontar problemas, tomar decisiones y hacer reflexiones sobre su propio conocimiento, hay que analizar la forma en la que llevan a cabo estas acciones. Esto es, como parte del crecimiento intelectual, se conceptualizan las estrategias de aprendizaje de conocimiento.

Considerando la apropiación de conocimientos como un complejo procedimiento sociocognitivo, las estrategias de aprendizaje hacen referencia a los procesos que el aprendiz pone en juego para elaborar su propio conocimiento, a saber: reflexión metacognitiva, procesos cognitivos, control, planificación, toma de decisiones y comprobación de resultados (Bojórquez, 2011; Núñez, 1998). Estas tareas posibilitan el compromiso personal de los estudiantes con su propio aprendizaje y, por consecuencia, su propio desempeño.

La ejecución de dichas estrategias hace que el sujeto realice acciones que le permitan convertirse en un aprendiz autónomo, adquiriendo la capacidad de planificar, evaluar y regular sus propios aprendizajes. Algunas de estas tácticas son: la identificación de las dificultades durante el aprendizaje, la autoevaluación de la comprensión de un texto o la evaluación de las probables dificultades al responder las preguntas de un examen (Campanario y Otero, 2000, en Marciales, 2003). En todo este proceso, el alumno va descubriéndose y motivándose para responder a necesidades ambientales (exigencias institucionales) considerando su estilo individual, la autorregulación y el aprendizaje reflexivo (Martínez 2004), llegando al final a la madurez conceptual.

Sin embargo, aprender estratégicamente depende fundamentalmente de la intención del estudiante a la hora de seleccionar los procedimientos ya que cuando el escolar decide utilizar una forma de aprendizaje por sobre otra, la elección no es fortuita, sino con un propósito y un objetivo determinados (Valle, 2000). Es decir, cuando la motivación es sólo la memorización momentánea de saberes, las estrategias tienden a ser vagas y operacionales; por el contrario, cuando se busca la comprensión y reflexión analítica de la información para la resolución de problemas, las técnicas de aprendizaje son más firmes, conscientes y contundentes. Así, el alumno es capaz de controlar e incluso predecir su aprendizaje.

De esta manera, para el logro de la formación intelectual integral del individuo se requiere, además de recepción de conocimientos, desarrollar una mente crítica, con capacidad para entender la realidad social y la adquisición de una actitud de compromiso con la auto-transformación.

3.4.2 Dimensión afectivo-emotiva: el auto-concepto y las relaciones interpersonales como procesos de interacción

Abarca tanto la vivencia de emociones y sentimientos como la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; comprende toda la realidad de la persona. Incluye el reconocimiento, la comprensión y la expresión de emociones tanto en forma individual (afirmación de sí mismo) como en las relaciones con los demás (individuo como ser social). Esto deriva en la capacidad para acceder a sus emociones y armonizar e integrar sus experiencias (Iglesias, 2009; Jornadas para docentes, 2008).

Esta dimensión está conformada por las formas y manifestaciones de las relaciones positivas, la valoración del otro y de uno mismo, la interacción cotidiana y la afiliación obedeciendo a expectativas sociales, culturales y a los resultados de la experiencia e historia interpersonal (Ballester, 2006). El desarrollo de los aspectos efectivos y emocionales del sujeto afecta el modo de interactuar con otras personas y propicia la habilidad para buscar, mantener o aumentar conductas normativas (León, 2009).

Por ello, las habilidades emocionales forman parte fundamental de la formación integral ya que a través del dominio de aquellas, el estudiante ve favorecidos los

procesos que implican la generación y transmisión de conductas y relaciones que le permitan ser parte activa de su entorno.

Las manifestaciones del desarrollo afectivo-emocional se ven claramente reflejadas en el dominio de habilidades y emociones, dando lugar a la creación del auto-concepto y el óptimo manejo de las relaciones interpersonales.

El primero visto como el sentimiento positivo o negativo concerniente a las ideas sobre el valor personal (en este sentido, muy ligado a la autoestima). Es una representación personal relacionada con las actitudes, expectativas, valoraciones conceptos que la persona tiene sobre sí; pues bien, este perfil que el individuo se fabrica de sí mismo parte de la realidad y cobra autonomía en el interior (Alonso, 2007; Martínez 2009).

En este sentido, la estimación que el sujeto da a cada una de sus habilidades y capacidades influye directamente en la forma de actuar y enfrentar la realidad, los procesos académicos por los que atraviesa e incluso a los individuos con los que debe interactuar.

De aquí se desprende la forma en que se manejan *las relaciones interpersonales* que éste establece y la posibilidad de éxito y/o fracaso de las mismas. Estas relaciones son resultado de las historias de vida y de las experiencias que los individuos han tenido desde su infancia, y que condicionan las relaciones que establece en la edad adulta (De la Torre, 2006). Están determinadas por las representaciones y reconocimientos de logros y aptitudes, así como por las formas de manejarse y las actitudes que los otros demuestran a la persona mediante la interacción constante.

La relación educativa (alumno-maestro, alumno-alumno) como parte de una formación humana integral, es un tipo especial de relación interpersonal, ya que es determinante en la construcción de aprendizajes de calidad (Ballester, 2006).

En este orden de ideas, las relaciones interpersonales estables predicen formas positivas y constructivas de resolver problemas, por ende, mejores resultados académicos, mientras los estilos inestables y ambivalentes derivan en más ansiedad y peores resultados. Como consecuencia del nivel de ansiedad generada, la

satisfacción percibida en las relaciones interpersonales varía, lo mismo que la seguridad, afectando esto al auto-concepto.

Podría, entonces, considerarse a esta dimensión emocional como un efecto cascada; si las relaciones interpersonales brindan satisfacción y seguridad al alumno, su nivel de valoración aumenta, dando como resultado que la misión de la universidad de formarlo integralmente pueda llevarse a cabo sin mucha dificultad.

3.4.3 Dimensión social: la vivencia de los valores

El área social tiene que ver con la capacidad del ser humano para vivir con los otros, con el objetivo de transformarse y mejorar el contexto social, cultural y político del que forma parte.

Como parte del desarrollo social, el individuo debe adquirir conocimiento y conciencia sobre momentos históricos que le permitan explicar la situación actual; considerar la aplicación de los valores cívicos como elementos claves para la participación y toma de decisiones; formarse un pensamiento crítico que lo lleve a elaborar propuestas para la solución de conflictos comunes mediante el respeto a los derechos individuales y la igualdad y tener la capacidad de enfrentar los cambios estructurales que exige la sociedad para mejorar (Jornadas para docentes, 2008).

Dentro de este enfoque, el sujeto construye e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación social responsable y eficiente en un contexto particular (González y González, 2008). Esto es, el ámbito social lo impulsa fundamentalmente a la formación de motivaciones, valores, habilidades y recursos personales que le permitan desempeñarse con eficiencia, eficacia, autonomía y compromiso social en escenarios heterogéneos y cambiantes.

Debido a que la dimensión social alude a la habilidad desplegada por el individuo para vivir e interactuar en su entorno social e impulsar el pensamiento crítico, dentro de esta rama de la formación se analizan el fomento, desarrollo y aplicación de valores cívicos. Como valores cívicos pueden considerarse la responsabilidad social, la tolerancia y el respeto.

En cuanto a la *responsabilidad social*, esta se refiere al conjunto de las actividades individuales y colectivas encaminadas a desarrollar las capacidades y habilidades de la comunidad para beneficio grupal. Está ligada al compromiso

personal con los demás reflejado en: la comprensión de que cada persona es parte de una red social más amplia que ha influido en la construcción de su identidad, basar las relaciones interpersonales en la justicia y la empatía y, actuar de manera consistente con los valores en pro del bienestar propio y el de los otros (Navarro, Boero, Jiménez, Tapia, Hollander, Escobar, Baeza y Espina, 2010).

Navarro (2006) precisa que se es socialmente responsable sólo cuando se materializa mediante la *realización* de actos intencionados hacia el bienestar común y que sean ejercidos con una determinada *frecuencia*.

Por su parte, la *tolerancia* y el *respeto* se encuentran dentro de los principios reguladores de la convivencia, con el fin de facilitar y garantizar la transmisión de valores que permitan contribuir al bienestar social. Estas conductas están referidas al ejercicio de una vida acorde con las normas y necesidades individuales y grupales, donde el individuo se muestra abierto a la diversidad, obedeciendo las normas sociales, respetando la comunicación y opiniones diferentes a las suyas y al mismo tiempo apreciando que es capaz de expresar sus opiniones sobre temas diversos con libertad (Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2008); es decir; junto al ejercicio de la tolerancia y el respeto existe la certeza de que son objeto de estos mismos valores, dinamizando así los mecanismos sociales en los que participa.

Así, la formación integral se preocupa por construir a individuos orientados a satisfacer las necesidades de desarrollo de un país mediante la aplicación de valores que directa o indirectamente atienden y satisfacen las carencias y necesidades de los otros.

3.4.4 Dimensión profesional: la ética profesional como reguladora del ejercicio de la profesión

La formación profesional se considera como la posesión de un alto grado de conocimiento sobre un quehacer en particular (Jornadas para docentes, 2008). En este caso, se dimensiona la pericia del ser humano para tomar decisiones sustentadas y justificadas a partir de los principios por los que se rige; asumir seriamente los principios y valores que norman la convivencia, con el fin de madurar en la práctica de decisiones éticas, el desarrollo de la conciencia y el buen juicio,

derivando en la congruencia entre el pensamiento y las acciones al momento de ejercer la profesión en la que se ha formado.

La finalidad del ámbito profesional es potenciar y asegurar la realización de un trabajo comprometido y responsable, desarrollando la capacidad de diálogo entre las personas para resolver problemas al adoptar los valores, actitudes y conductas propios de la disciplina (De Andrea y Penna, 2011).

En este sentido, la preocupación por una buena formación profesional radica en enseñar a los estudiantes a actuar como profesionales que se asumen como socialmente responsables y satisfechos al procurar el beneficio a los demás cuando brindan sus servicios (Cobo, 2003 en Pérez, 2010). Por ello, es necesaria la inclusión de asignaturas en los planes curriculares de las instituciones educativas cuyo fin sea formar a los alumnos en cuestiones básicas de ética profesional.

Así, la formación integral considera también los beneficios que cada profesión ofrece a la sociedad, mediante el análisis de problemas que puedan surgir al momento del ejercicio laboral, sus posibles soluciones y consecuencias. Sólo si la reflexión sobre los principios y fundamentos del quehacer profesional se integran a la experiencia de vida del individuo, podrá realizarse una formación integral completa.

Si bien el desarrollo de la dimensión profesional del individuo le permite hacer una toma de decisiones autónomas y reflexivas que están sustentadas en el seguimiento de los lineamientos propios de la carrera, dichas consideraciones deben estar enmarcadas en la reflexión ética profesional.

Este concepto, en general, tiene por objeto la valoración moral de los actos y del comportamiento humano; como profesional, es entendida como una medida de autocontrol profesional que significa la conciencia y aceptación de la responsabilidad y confianza que la sociedad, como objeto de sus prácticas, ha depositado en el 'experto' (Gordillo, 2005). De este modo, se conjuntan conocimientos y actitudes al momento de ejercer una profesión con el fin de resolver problemas, que competen a la naturaleza compleja de la subjetividad, de forma autónoma y colectiva en pro del bienestar común (González y González, 2008).

Por otra parte, es habitual que en la práctica profesional el individuo deba hacer frente a dilemas sobre su propia praxis. Aquí la decisión es de naturaleza moral, es

decir, elegir acciones que eviten el daño a los actores involucrados. Para tal fin, subyace el cuestionamiento crítico y el razonamiento como fundamentos para argumentar y confrontar los diversos puntos de vista, resultando en el análisis y toma de decisiones (Novaes, Novaes, Guilhem, Stepke, Silveira, Komatsu, Trindade y Guiotti, 2010). En la medida que ponga en práctica la ética, el profesional gana habilidad y satisfacción a causa del crecimiento personal y los aportes que hace para la mejora de la calidad en la rama del saber en la que está inserto.

Actualmente, el interés por formar integralmente a los estudiantes hace necesario el proporcionar elementos de juicio a los futuros profesionales para impulsar la toma de decisiones críticas y reflexivas enfocadas en el *bien hacer* y el *bienestar* del otro, permitiéndoles comprender la evolución de la sociedad actual. Por tanto, la concepción de la dimensión profesional desde esta perspectiva resulta indispensable para el logro de la formación integral del estudiante universitario.

3.4.5 Dimensión recreativa: el desarrollo artístico, cultural y deportivo como potenciadores de la formación integral

A su vez, la formación integral trata de potenciar la dimensión recreativa, que en este trabajo tienen que ver con la apreciación artística y con el cuidado del cuerpo. En primera instancia, los elementos que hacen referencia a la apreciación artística y la cultura resultan en la capacidad del individuo de expresar creativamente su sensibilidad, lo que le permitirá apelar al aspecto sensorial para transmitir sus emociones y pensamientos (Jornadas para Docentes, 2008).

Dentro del desarrollo artístico se da lugar a la producción artística y apreciación estética de las vivencias del individuo, donde asigna nuevos significados a cada una de sus experiencias y es capaz de comprender y transformar el sentido de su presencia en el mundo (Pineda y Pedraza, 2009). Mediante esta capacidad sensibilizadora, el sujeto puede influir y transformar su dimensión intelectual y el mismo entorno.

Como complemento a la dimensión recreativa, las actividades deportivas y la cultura del cuidado del cuerpo es un aspecto fundamental en el desarrollo del ser humano. Mediante la formación corporal, el individuo conoce y se apropia del mundo

que lo rodea, capta los estímulos exteriores y los decodifica para elaborar su percepción de la realidad (Rodríguez, Villarreal, Sánchez y Cárdenas, 2010).

El aprendizaje sensorial que se deriva del desarrollo físico y motriz implica la toma de conciencia del tiempo y el espacio y la elaboración de una perspectiva de sí mismo donde se involucre la reflexión sobre los propios hábitos y las necesidades del cuerpo (Jornadas para Docentes, 2008); de este modo, el estudiante conceptualiza la imagen de una persona completa, capaz de auto-regularse y entender sus capacidades físicas así como el reconocimiento y aprovechamiento de poseer una mente, un espíritu, una voluntad y un cuerpo donde todos estos elementos habitan.

La importancia primordial de las actividades complementarias que promueve la universidad (deportivas, culturales y artísticas) radica en el acercamiento de los estudiantes a la cultura y al cuidado de su cuerpo, lo que deriva en el modelamiento de su percepción estética y el desarrollo de su personalidad (González P., 2011); así puede experimentar y disfrutar de las cosas creadas por el hombre para su propio deleite, logrando un enfoque integrador en su formación.

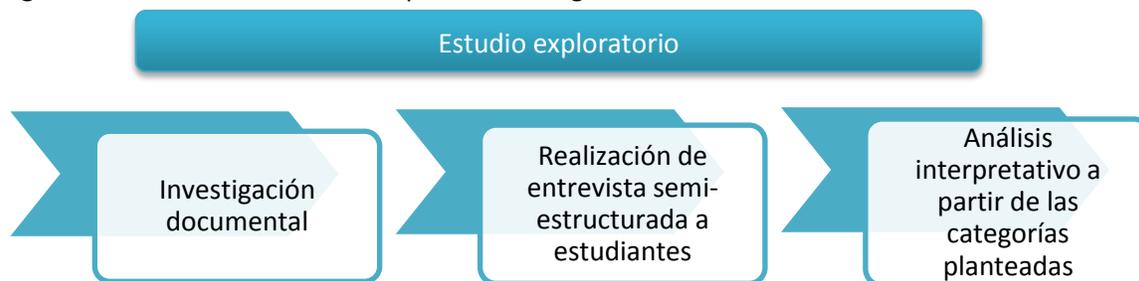
Después de abordar las perspectivas que servirán de fundamento teórico para el desarrollo de la presente investigación, puede hacerse hincapié en que la forma en que el individuo percibe su experiencia, le permite darle sentido a su proceso formativo y establecer significados compartidos con otros sujetos vistos, como objeto del propósito educativo de formar integralmente al ser humano; sólo así se cumplirá con los objetivos del estudio, a saber, comprender y documentar el significado que los estudiantes atribuyen a su formación y las prácticas que, desde su punto de vista, han favorecido este proceso.

Tras analizar el contexto y el rumbo que está tomando la Educación Superior en México y el mundo, las investigaciones que se están haciendo sobre la formación integral y su soporte teórico, en el capítulo siguiente se presenta el procedimiento metodológico que se diseñó para conocer las significaciones de la formación integral para los estudiantes.

Capítulo 4. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la investigación

A lo largo de este capítulo se describe el modelo metodológico desarrollado en la investigación *“Formación integral: una mirada a los significados atribuidos por los estudiantes. El caso de la Universidad de Sonora”*. En busca de lograr los objetivos del estudio, se realizaron entrevistas semi-estructuradas que permitieran explorar y comprender los procesos experimentados por los propios estudiantes respecto a la formación integral dentro de la institución. Se utilizaron, además, diversas categorías durante el proceso de análisis para entender los significados que los estudiantes brindan a su formación.

Figura 1. Procedimiento diseñado para la investigación



4.1 La exploración como tipo de investigación

La presente investigación, de corte cualitativo, se adscribe al tipo exploratorio con el fin de establecer precedentes para investigaciones posteriores respecto del tema de formación integral desde las perspectivas estudiantiles en la Universidad de Sonora. La elección de este tipo de investigación obedece a que, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), el alcance de los estudios exploratorios es abrir la posibilidad de la realización de un estudio futuro más completo en torno a un fenómeno en particular, mediante la sugerencia de postulados o afirmaciones a partir de las tendencias identificadas en la pesquisa.

A su vez, Namakforoosch (2005) señala que la idea principal de los estudios exploratorios es obtener un conocimiento amplio acerca de un tema determinado con el propósito de recabar información y formular hipótesis útiles para el problema de estudio. Esto se logra mediante la captación de la perspectiva general del problema y desciframiento de conceptos.

La decisión de definir el alcance del estudio como una exploración se tomó después de una minuciosa revisión de diversa literatura, la que reveló que es necesario aumentar el grado de conocimiento mediante una investigación más completa sobre los procesos de formación integral. Asimismo, resultaba de vital importancia para la investigación profundizar sobre el aspecto de la experiencia estudiantil mediante el análisis de las vivencias de los alumnos dentro de la universidad, con el fin de comprender los procesos formativos en los que se encuentran insertos.

4.2 De los informantes

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), una muestra para estudio de carácter cualitativo se refiere al grupo de personas sobre el que se habrán de recolectar datos, aun cuando no sea necesariamente representativa del universo estudiado.

El investigador selecciona a los informantes de forma intencional obedeciendo a los criterios de inclusión y exclusión que él mismo establece, considerándose los más idóneos para la obtención de datos (Ruiz, 2012). Además de delimitar a los sujetos que compondrán la muestra, para la transcripción debe considerarse cuál será la información que tendrá un trato más minucioso al momento de transcribir interpretar (Flick, 2004).

Para el caso de esta investigación, los sujetos que participan son estudiantes de la Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro, adscritos a una de las seis Divisiones académico-administrativas que conforman a la institución, a saber, Humanidades y Bellas Artes, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Económico-Administrativas, Ingeniería y Ciencias Sociales.

La selección obedece a que no hay un criterio de exclusión para la formación integral sino que todos aquellos estudiantes inscritos en la institución son objeto de dicho proceso formativo, por lo que se buscó, por un lado, representar a todas las divisiones que conforman a la universidad, y por otro, con el uso del llamado efecto *bola de nieve*, se buscaron informantes idóneos. Este procedimiento consiste en que los informantes iniciales recomiendan a otros sujetos que pueden ser de utilidad, por

su disposición, conocimiento del tema y capacidad reflexiva, para proporcionar información de calidad acerca de las preguntas del investigador.

El rango de edad de los participantes fue de 20 a 49 años; once son mujeres y ocho hombres. De los 19 estudiantes, cinco pertenecen a la División de Humanidades y Bellas Artes, dos a la División de Ciencias Exactas y Naturales, tres a la División de Ingeniería, tres a la División de Ciencias Económico-Administrativas, cuatro a la División de Ciencias Sociales y dos a la División de Ciencias Biológicas y de la Salud; de estos, tres cursan el tercer semestre, tres el quinto, siete el séptimo y seis el noveno.

4.3 Instrumento

La técnica de recolección de datos utilizada bajo el procedimiento descrito anteriormente, fue la entrevista semi-estructurada. Ésta permitió cumplir con los propósitos del estudio, a saber, identificar los significados de la formación integral y los elementos de la experiencia escolar que la conforman según la percepción de los alumnos.

La elección de aplicar entrevistas obedeció a que a partir de éstas se obtienen datos del informante mediante el proceso conversacional en torno a una situación específica. Esta técnica de investigación cualitativa da lugar al conocimiento de ciertos significados que sólo pueden expresarse y comprenderse en el marco de interacción entrevistado-entrevistador (Ruiz, 2012). Para el caso de la entrevista semi-estructurada, se toma como guía una lista de temas o preguntas, ofreciendo mayor apertura y flexibilidad a los cuestionamientos planteados y las respuestas de los informantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

A través de la entrevista semi-estructurada se recuperaron datos generales como edad, carrera de adscripción, semestre y estatus (regular o irregular). Para la exploración sobre la formación integral, experiencia estudiantil y significados, se incorporaron 31 preguntas, organizadas en 6 apartados que dan cuenta de la formación integral, sus elementos y los significados que adquiere para los estudiantes. Como prueba se aplicaron dos entrevistas con estudiantes de la universidad y los resultados de éstas permitieron ajustar el guion diseñado inicialmente.

La información fue grabada en formato de audio y posteriormente transcrita. Sobre ésta se ejecutó el análisis interpretativo.

4.4 Aplicación del instrumento

Las entrevistas se realizaron del 15 de octubre al 28 de noviembre de 2012; los espacios donde se realizaron incluyen patios, pasillos y aulas de la Universidad de Sonora, lugares donde los estudiantes pasan el tiempo cuando no están en clase y que, además, resultan familiares y cómodos para ellos. Cada uno de los participantes consintió a participar en el estudio mediante la firma del formato correspondiente, donde se explicaban los objetivos y condiciones de la entrevista y el manejo de la información. Después de esto, se dio inicio a las entrevistas, cuya duración promedio fue de 50 minutos.

4.5 Dimensiones y categorías de análisis

Tomando en cuenta las nociones conceptuales y el guión de entrevistas elaborado, se establecieron como categorías rectoras *Componentes de la Formación Integral* (compuesta a su vez de siete sub-categorías) y *Significado*, dichas categorías se derivan de los referentes teóricos, descritos en el capítulo anterior, sobre los procesos formativos y la forma en que los estudiantes los aprehenden.

La codificación primaria estuvo abierta a incluir aquellos elementos que surgieran a lo largo del análisis de los datos obtenidos.

Tabla 3. Categorías iniciales para el análisis de la información

	Categoría	Sub-categoría	Definición
Experiencia estudiantil	Componentes de la Formación Integral	Estrategias de aprendizaje	Tácticas que el alumno pone en juego para elaborar y regular su propio conocimiento.
		Auto-concepto	Representación personal que el sujeto tiene de sí mismo acerca de su valor como individuo.
		Relaciones interpersonales	Las relaciones que el estudiante establece con otros individuos y la forma en las que las maneja. Se reconocen dos tipos de relaciones: con pares y relaciones con maestros.
		Valores cívicos	Los procesos de interacción en el entorno social, regulados por el desarrollo de conductas ciudadanas y pensamiento crítico.
		Ética	Hace referencia a la forma en que se entiende la profesión y la resolución de los problemas morales derivados de la aplicación de ésta.

		Cultura	Desarrollo de nociones culturales, formación artística y apreciación estética, conocimiento y cuidado del cuerpo y la salud.
		Deporte	
	Significado		Forma en que los estudiantes viven su proceso formativo y lo hacen parte de sí mismos.

Es importante puntualizar que todas las categorías establecidas y el proceso de análisis de la información están vistas a la luz de la propia experiencia estudiantil como concepto central de la investigación, ya que con base en ella los estudiantes pueden establecer los significados de su proceso de formación.

4.6 Procesamiento de información

En un primer acercamiento a las entrevistas, pudo establecerse una nueva categoría analítica correspondiente a la experiencia de los estudiantes frente a los recursos institucionales (personal académico y administrativo y disposiciones curriculares) orientados al fomento de la formación integral.

Tabla 4. Categorías analíticas emergentes

Categoría	Sub-categoría	Descripción
Recursos institucionales	Personal académico y administrativo	Referente al personal académico o administrativo que está a la cabeza de un programa o materia y la evaluación de la actividad que éste desempeña.
	Planeación curricular	Entendidos como los planes y normas que conducen a un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje. Para el caso de la Universidad de Sonora, las materias que forman parte del Eje de Formación Común para la promoción de la formación integral. Se categorizaron Aprender a aprender y Ética.

La información se analizó en dos fases: primero, se recuperaron los enunciados que aludían a los significados de la formación y las experiencias estudiantiles con los componentes del proceso formativo mediante las categorías analíticas propuestas inicialmente y segundo, se organizaron considerando la división institucional a la que pertenecían. Esta tipología permitió identificar aquellas similitudes y/o diferencias enunciadas por los alumnos como parte de su experiencia escolar según la división a la que pertenecen.

En lo correspondiente a estrategias tecnológicas de apoyo, para el análisis interpretativo sobre los significados de la formación integral, se utilizó el software Atlas-ti debido a que resulta de gran utilidad para el manejo y administración de los datos y la representación gráfica que se logra a partir de la información conceptual introducida en el programa. Ellos posibilita la elaboración rápida de una red de enunciados relacionados de forma lógica (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). El criterio para elegir este programa fue que permite, en cualquier momento, tener presentes los elementos que facilitan la reflexión y profundización de los datos (Flick, 2004).

El reiterado acercamiento a los discursos estudiantiles y la búsqueda de relaciones entre dichos testimonios y los conceptos teóricos base permitió construir las interpretaciones de los significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia, en niveles cada vez más profundos.

Capítulo 5. Los significados multidimensionales de la formación

Después de haber planteado los referentes teóricos, las estrategias metodológicas y la aplicación de las entrevistas a los estudiantes, se describen los resultados obtenidos respecto a la forma en que los estudiantes viven su formación y lo que ésta significa para ellos. En este sentido, después de que los estudiantes describieran su propio enfoque sobre la formación, los datos proporcionados permitieron ubicar de forma precisa las categorías planteadas inicialmente. Dentro de este capítulo se muestran los hallazgos derivados de las entrevistas y del proceso analítico e interpretativo.

Durante las entrevistas, los estudiantes externaron su experiencia en torno a la formación integral y sus dimensiones así como el valor fundamental que tiene para ellos su proceso formativo. Por consiguiente, se analizó la información de acuerdo a la base teórica y las categorías analíticas propuestas. En cada caso se confrontó la conceptualización teórica y los elementos que, desde su perspectiva, los estudiantes reconocen influyentes en su formación.

Para clarificar la relación entre nociones teóricas, categorías analíticas y los hallazgos derivados de las entrevistas, a continuación se presenta un esquema de la categorización de los significados y las experiencias relacionadas con la formación integral.

Tabla 5. Categorización de significados de la formación integral y experiencias relacionadas a ésta

Categoría teórica	Categoría analítica	Hallazgos
Sentido y significado	Significado	-Profesional -Social -Autoconocimiento -Intelectual
Formación integral	<i>Experiencias y significados relativos a:</i>	
	Estrategias de aprendizaje	-Práctica de estrategias de aprendizaje utilizados en niveles educativos anteriores. -Adopción de estrategias a partir de la relación con pares
	Relaciones interpersonales y auto-concepto	-Adopción de conductas positivas y conocimientos sobre sí mismos y el entorno a partir de las relaciones con maestros. -Construcción de una percepción positiva sobre sí mismo para afianzar sus relaciones
	Valores cívicos	-No se reconocen los valores como parte de la labor educativa de la universidad.

		-Apropiación de valores a partir de las actitudes observadas en los docentes. -Reconocimiento de la diversidad y el respeto hacia ella. -La importancia de la retribución a la comunidad por las oportunidades educativas.
	Cultura y deportes	-Práctica de actividades deportivas como elemento favorecedor en procesos psicológicos y encinales de los alumnos. -Acercamiento a eventos artísticos y culturales como visto como parte del desarrollo intelectual.
	Recursos institucionales	-Reconocimiento de elementos curriculares como motivadores del desarrollo de una visión y perspectiva críticas. -El ejercicio de algunos docentes y personal administrativo como obstáculo para el logro de propósitos del Eje de Formación Común.

5.1 El significado de la formación a través de la mirada de los estudiantes

Considerando que la formación integral aspira a la potencialización y maduración del individuo en cada una de sus dimensiones (Ruiz, 2007), la Universidad de Sonora ha dispuesto medidas curriculares para fomentar la integralidad en los procesos de formación que ofrece a los estudiantes. Sin embargo, pareciera que los alumnos no perciben como un núcleo indivisible dichos procesos y, más bien, reconocen y asignan diversos significados a su desarrollo dentro del espacio educativo. En este sentido, es posible distinguir en la voz de estudiantes cuatro tipos de formación: profesional, social, de autoconocimiento e intelectual; tipos que a su vez se reagrupan de acuerdo al área de conocimiento a la que los participantes de este estudio pertenecen.

5.1.1 El sentido profesional: las expectativas para el futuro

La concepción de formación integral más aludida y relevante para los alumnos es la **profesional**, concebida primariamente como la capacitación para desempeñar de forma adecuada las funciones relacionadas con el área de estudio. Aunque el reconocimiento de la formación profesional es generalizado entre los estudiantes, quienes dan mayor importancia a éste ámbito son los pertenecientes a tres de las seis divisiones en las que se organiza la Universidad de Sonora: Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales y Ciencias Biológicas y de la Salud. Ellos afirman que su paso

por la universidad les da las herramientas para desenvolverse en el mundo laboral y con ello es prácticamente imposible no augurar un buen futuro:

“El punto de venir a la escuela es para ser alguien” (Gustavo, Ing. Mecatrónica).

“Soy estudiante para tener una profesión y sacar adelante a mi hijo” (José, Administración).

De esta manera, los estudiantes consideran que la formación integral radica en el dominio de conocimientos relacionados a su área de estudio y la capacidad que demuestren para llevarlos a la práctica de forma responsable y consciente, como señalan De Andrea y Penna (2011). De esta manera, aun cuando no parezca tener utilidad inmediata, la capacitación que están recibiendo les permitirá actuar de forma socialmente responsable (Gordillo, 2005):

“Sé que todo esto me va a servir para un futuro, aunque ahorita no veo resultados inmediatos, pero en un futuro ya voy a ver resultados” (Roberto, Matemáticas).

“La universidad me ha dado un fin, ¿cuál es? Retribuir algo a la sociedad: mi trabajo honesto” (Amalia, Tecnología Electrónica).

Aunado a esto, las entrevistas revelan que los estudiantes consideran relevante poner en práctica lo aprendido en la universidad. Valle y Cabrera (2009) afirman que el saber hacer se vuelve imprescindible para los estudiantes cuando “hay una clara demanda desde el campo de la acción” (p.8). Para estos estudiantes, el objetivo central de su formación tiene que ver con la posesión de los recursos que puedan ser utilizados de forma eficiente en la práctica:

“Te voy a decir algo, salir adelante en las materias para mí no es un, cómo te digo, promedio alto, sino aprender y poner en práctica lo que he aprendido” (Ana, Medicina).

Es decir, para los informantes el ejercicio de la profesión significa la aplicación de habilidades, conocimientos y destrezas en pro de salvar las situaciones problemáticas que se presenten en el campo laboral (González y González, 2009).

Por consiguiente, apropiarse del sentido de la profesión como eje central de la formación es altamente valorado por los alumnos, pues consideran que promueve y orienta su crecimiento como actores educativos y sociales capaces de asumir una posición crítica y comprometida con el mundo profesional (Vargas, 2010).

5.1.2 El sentido social: la experiencia de la interacción

Mientras que la formación en su sentido profesional está relacionada a la buena praxis de una determinada disciplina, la **formación social** resulta vital para los alumnos de las Ciencias Económicas y Administrativas, pues las relaciones interpersonales establecidas a lo largo de su vida estudiantil influyen de manera importante en su perspectiva de vida. Este proceso formativo permite al joven ser capaz de comprender y expresar su emociones tanto consigo mismo como con los demás (Iglesias, 2009).

En este sentido, las relaciones sociales que los jóvenes establecen tienen la capacidad de cambiar la perspectiva de los mismos; a su vez, cada una de las relaciones establecidas incide directamente en aspectos psicológicos y emocionales, lo que afecta la calidad de las experiencias que tiene al desenvolverse y la forma en que las decodifica y asume (Alonso et al., 2007):

“El estar aquí me ha servido porque he podido aprender a ver el mundo como lo ven mis compañeros” (Daniel, Contaduría Pública).

“Antes yo tenía una sola visión de las cosas y nadie podía cambiarlo, pero desde que entré a la universidad y desde que empecé a convivir con gente que tiene otra forma de pensar y ver las cosas, pude cambiar yo también” (Karla, Negocios y Comercio Internacionales).

Por otro lado, como indica Ballester (2006) las relaciones establecidas en la universidad se convierten en más que formas de interacción pasajeras para posicionarse como lazos afectivos motivantes que inciden en los distintos ámbitos del individuo:

“Para mí es importante porque en la uni he conocido mucha gente y he podido convivir con personas que se han convertido en amigos y son importantes para mí y sigo aprendiendo cosas de ellos” (José, Administración).

“Mis compañeras, bueno amigas, nos la llevamos muy bien hasta cuando no tenemos clases, tratamos de festejar cosas juntas aquí o fuera, ellas son una parte importante de mi vida” (Celia, Diseño Gráfico).

Como consecuencia, la valoración que cada uno de los sujetos hace de la formación como un sentido social permite vislumbrar que la apreciación que los estudiantes de la Universidad de Sonora tienen de sí mismos y de sus relaciones con

los otros influye en sus acciones y formas de entender y enfrentar el contexto social y personal del que son parte (Covarrubias y Piña, 2004).

5.1.3 El sentido como autoconocimiento: el proceso de descubrirse

Para los estudiantes de la Universidad de Sonora, específicamente en el área de Ciencias Sociales, los significados de la formación llegan hasta el ámbito del **autoconocimiento**, donde empiezan a reconocerse y constituirse como individuos:

*“Creo que soy una persona distinta de la que entró, completamente diferente”
(Brianda, Ciencias de la Comunicación).*

“La universidad me ha ayudado a darme dirección y a distinguir entre lo bueno y lo malo” (Laura, Ciencias de la Comunicación).

Así como han puntualizado De la Torre (2006) y Alviárez y Pérez (2009), en la presente investigación se muestra que los estudiantes concuerdan en que su tránsito por la institución ha repercutido en el concepto que tienen de ellos mismos, donde se presentan y representan como la propia valoración que cada individuo hace de sí mismo y desearía que los demás hicieran; estas representaciones de sí mismo incluyen la capacidad de reconocer su estado de ánimo así como el manejo de sus emociones, capacidades e intereses:

“Siempre me he dado a respetar y trato de que me vean así como una persona de respeto” (Gustavo, Ing. Mecatrónica).

“Quiero que mis amigos vean que soy aplicada, a pesar de mi promedio y todo, aunque ahorita lo estoy tratando de mejorar porque, pues, ahorita ya no tengo trabajo y le estoy echando más ganas” (Maribel, Psicología).

Asimismo, los entrevistados creen que parte importante de sus procesos formativos tienen que ver con el desarrollo y la construcción de su historia personal (León, 2009), donde la valoración que hacen de sí mismos propicia la atribución de un significado existencial a su estancia en la universidad:

“He podido descubrirme como persona, me ha enseñado a valorarme, porque cuando entré, no entré a esta carrera, y me di cuenta que no era lo mío, que necesitaba algo que me llenara más, que me ayudara a descubrirme como persona, qué es lo que puedo hacer, qué es lo que me gusta..., ilusionarme con el futuro, soñar con algo que realmente me llene” (Ana, Medicina).

“Influyó mucho porque aprendí a no ser tan impulsiva, explosiva, aunque eso no me lo enseñó ningún maestro, simplemente se fue formando con el paso del tiempo dentro de la uni y conociendo a la gente” (Gloria, Literaturas Hispánicas).

En el ejercicio de recordar sus vivencias dentro de la universidad y reflexionar sobre aquellas cosas que muchas veces se dan por sentado, como la convivencia con los amigos, los procesos de adquisición de conocimientos y lo que ven en los maestros, los estudiantes identificaron algunos cambios en su persona y hábitos a partir de su paso por la institución, es decir, mediante la experiencia evaluaron su proceso formativo integral:

“La universidad me enseñó a ser más comprometida y responsable. Me ha ayudado a reflexionar mucho y por lo tanto a sentirme más comprometida y más responsable a partir de las experiencias con maestros y compañeros” (Renata, Lingüística).

“La universidad me ha ayudado a darme dirección y a distinguir entre lo bueno y lo malo” (Gabriel, Trabajo Social).

Los estudiantes reconocen las transformaciones que han experimentado en su conducta, en elementos conceptuales y en sus visiones de mundo a partir de su vivencia en la universidad. El establecimiento de relaciones académicas y personales dentro de la institución permiten el desarrollo de una conciencia emocional, lo que les permite considerar los efectos de sus emociones en la toma de decisiones (Alviárez y Pérez, 2009).

El desarrollo de las habilidades emocionales que intenta promover la formación integral se ve reflejado en el dominio de éstas y en el reconocimiento que hace de sí mismo el estudiante, indicando que la interacción que tiene con otros puede mantenerse y manifestarse como relaciones positivas (Martínez, 2009).

5.1.4 El sentido intelectual: la forma de interpretar el mundo

El significado atribuido a lo experimentado en la vida escolar como determinante para la **formación intelectual** también se pone de manifiesto en las entrevistas, particularmente para aquellos jóvenes que forman parte de la división de Humanidades y Bellas Artes:

“Te ayuda a crecer no sólo en lo profesional sino en lo intelectual y en lo humano” (Luisa, Música).

“La reflexión es como el tópico general de la universidad y de ahí parte todo, qué todo es más profundo de lo que parece ser o más bien te quita el velo de la ilusión de lo bueno y lo malo” (Alberto, Literaturas Hispánicas).

En este sentido, los estudiantes son capaces de reflexionar y generar información y conocimientos, los cuales muestran el compromiso individual de cada uno de respecto de su madurez conceptual (Martínez, 2004):

“Creo que la escuela de Letras ha sido la piedra angular en mi formación intelectual y como persona, la escuela me ha permitido sensibilizarme en el estudio de las humanidades, me ha hecho tener un sentido crítico y constructivo hacia la cultura y la vida en general” (Gloria, Literaturas Hispánicas).

Como bien señala Marciales (2003), la formación intelectual que advierten los alumnos los han llevado a construir significados sobre su propia experiencia, interpretando así su contexto y su realidad.

Ahora bien, después de puntualizar los distintos significados de la formación para los estudiantes de la Universidad de Sonora, resulta interesante observar que hay diferencias entre los significados a partir del área del conocimiento a la que pertenecen. Esto puede obedecer a que hay diferencias de personalidad y motivación entre los estudiantes de cada carrera y estas diferencias particulares influyen en la manera en que perciben y procesan la realidad en que se desenvuelven (Guzmán, 2013).

Así es que en la tipología de significados derivada de los testimonios de los estudiantes, se distinguen dos grupos acerca de la importancia concedida a la formación profesional y a las dimensiones más personales de esta formación: a) los estudiantes que pertenecen a las áreas relacionadas con las ciencias exactas, las ingenierías y las ciencias biológicas, y b) los jóvenes que cursan carreras correspondientes a las humanidades, las ciencias sociales y administrativas.

En el primer caso, están quienes dieron primordial importancia a la formación profesional; aquí el perfil muestra que los alumnos de carreras más instrumentales se caracterizan por ser prácticos y concretos, lo que los lleva a interesarse por los hechos verificables y tangibles (Bitran, Zúñiga, Lafuente, Viviani y Mena, 2004). De tal manera, los procesos subjetivos que implica el desarrollo multidimensional

personal pasan a segundo término, pues lo esencial es adquirir las habilidades y competencias para responder a situaciones problemáticas específicas.

Como contraparte, los estudiantes pertenecientes a campos disciplinares asociados al estudio del ser humano y sus procesos psicológicos y sociales, no otorgaron tanta importancia a lo profesional, pues tienden a involucrarse en los procesos institucionales con una actitud entusiasta y perceptiva, ya que, generalmente, “están socialmente alertas, sensibles, impulsivos y enérgicos” (Barbenza y Montoya, 1974).

Esto les facilita comprender los procesos subjetivos de la formación y analizar el impacto que estos tienen sobre sí mismos.

Es preciso anotar que aun cuando los significados de la formación integral puedan agruparse en estas dos grandes vertientes, no implica que dentro de las disciplinas científicas y tecnológicas no existan estudiantes que, aunado a su perfil, sean capaces de participar de los procesos subjetivos y las dinámicas formativas institucionales con la misma facilidad y profundidad que quienes pertenecen a carreras humanistas y sociales o viceversa. Esa es la riqueza dentro de la diversidad de las perspectivas estudiantiles.

Como consecuencia, de cada una de las significaciones antes descritas, puede advertirse que para los estudiantes la formación va más allá del adiestramiento en el ejercicio profesional el cual es enfatizado por las instituciones educativas e incluye múltiples aspectos que los ayudan a erigirse como individuos.

5.2 Experiencias estudiantiles: cómo se forman los estudiantes

Si bien las Instituciones de Educación Superior han aplicado modelos de enseñanza centrados en los estudiantes cuyo fin es impulsar el desarrollo multidimensional del individuo (Jornadas para docentes, 2008), el estudiante construye sus propios significados culturales y educativos relativos a la formación, identificados a partir de sus experiencias escolares. A continuación, se describen las principales experiencias identificadas por los estudiantes.

Esta clasificación de las experiencias deriva de la conceptualización teórica de la formación integral y sus dimensiones, donde cada una de las categorías analíticas propuestas en el capítulo metodológico corresponde a un área desarrollada por la

formación integral, a saber, estrategias de aprendizaje (dimensión intelectual-cognitiva), relaciones interpersonales y auto-concepto (dimensión afectivo-emotiva), desarrollo de valores (dimensión social) y el programa Culturest como impulsor del desarrollo cultural y deportivo (dimensión recreativa). Además, como una categoría que emergió a medida que avanzó el proceso analítico se presentan los recursos institucionales con los que interactúa el estudiante, como planeación curricular y personal docente y administrativo.

5.2.1 Estrategias de aprendizaje

Referente a las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza para gestionar sus conocimientos (Núñez, 1998), algunos estudiantes señalan que éstas los han acompañado a lo largo de su vida escolar y no han sido aprendidas necesariamente en la universidad; sin embargo, el uso de estas herramientas se ha intensificado durante su estancia en la institución:

“Creo que básicamente mi forma de desenvolverme como estudiante es lo que he venido aprendiendo desde primaria, secundaria, la preparatoria” (César, Químico en Alimentos).

“Pues la forma en la que trato de sacar las materias lo hago desde la prepa, porque es más o menos parecido el sistema, pero aquí en la uni si he tratado de utilizar más resúmenes y esas cosas para aprender y sacar buenas calificaciones” (Bruno, Ing. Industrial).

Empero, consideran que la relación con los compañeros y las dinámicas de trabajo han influido en sus hábitos de estudio, siendo capaces de aprehender aquellas estrategias que sus amigos aplican. Según Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) los estudiantes tienen una gran disposición para plantear sus dificultades a un compañero pues lo motiva encontrarse en el mismo nivel de conocimientos:

“Sí, pues el hacer diagramas es lo que se usa mucho entre mis compañeros, y el que yo esté mirando cómo se hace y cómo lo van explicando se me va quedando. Al momento de exponer o hacer un examen el hacer diagramas me ha funcionado bastante bien” (Brianda, Ciencias de la Comunicación).

A su vez, los estudiantes hacen referencia a las técnicas específicas de estudio que utilizan de forma recurrente, técnicas básicas que si bien fueron aprendidas en

los niveles básicos de educación como se mencionó anteriormente, constituyen la forma en la que enfrentan los desafíos académicos universitarios (Valle, 2000):

“Pues lo que yo hago es poner atención a lo que dice el maestro aunque no es tan fácil tomar nota” (Karla, Negocios y Comercio Internacionales).

“Lo que me sirve más es sentarme, leer y hacer mis anotaciones y plasmarla en esquemas y eso me permite a mi tener como que más claro todo, ya veo el esquema o las notas y recuerdo lo demás que dijo el maestro” (Nora, Ing. Civil).

“De hecho hago acordeones, para mí, eso es estudiar: leer un tema, resumirlo y después hacer un papel con los puntos más importantes y eso para mí me ha servido mucho, digamos que es otra forma de estudiar. Tú solo escoges la forma en la que sobrevives a las materias” (José, Administración).

“Uso mucho mapas conceptuales o diagramas de flujo que me ayudan a sintetizar o conceptualizar las ideas, se me hace más fácil explicarlas y poder conectar la teoría con la práctica o el contexto en el que estoy” (Laura, Ciencias de la Comunicación).

Así, los hábitos escolares adquiridos a lo largo de la trayectoria académica siguen empleándose pero adecuados a las necesidades normativas surgidas dentro de la universidad, resultando algunas veces en una simple forma operacional y otras en un aprendizaje reflexivo (Martínez, 2004).

5.2.2 Relaciones interpersonales: maestros y compañeros

El ser humano es un ser social y la estadía en la universidad es una prueba fehaciente de ello pues muchas de las conductas de los estudiantes están condicionadas, derivadas o motivadas por las relaciones que se establecen con otros (Iglesias, 2009).

Los informantes reportan que la relación con sus maestros y compañeros, además de lo académico, les enseña actitudes y posicionamientos respecto a las situaciones que los estudiantes pudieran enfrentar:

“Ciertos maestros dan consejos, hacen comentarios que te ayudan en la materia y en la manera en la que quieres aprender y te pueden ayudar” (Maribel, Psicología).

“Creo que los maestros te van diciendo ‘debes saber afrontar o decidir si hago esto me va a pasar esto’” (Daniel, Contaduría Pública).

“Si tú te acercas al maestro, él te puede decir que hacer si te enfrentas a algún problema, algunos hasta te dan consejos sobre cosas de la familia o problemas que les platicues, aunque depende del maestro, porque hay unos que son muy cerrados y nomás dan la clase y se van” (Luisa, Música).

“Me ha abierto más mi mente, no sólo académicamente, cuando tengo una duda existencial me dice: ‘ah mira te recomiendo un libro que habla mucho de los instintos humanos y todo eso’, me ayuda a entenderme a mí e igual me da consejos sobre las relaciones en la familia, en la pareja y cómo conducirnos y cómo la misma carrera nos puede ayudar a conducir mejor nuestras relaciones sociales” (Amalia, Tecnología Electrónica).

Por consiguiente, el establecimiento de relaciones con los otros sujetos no sólo permite mejorar éstas por sí mismas, sino que tiene repercusiones en las otras dimensiones, por ejemplo, abona a la formación desde la perspectiva emocional, con la cual el sujeto puede generar conductas positivas con él mismo y su entorno (Fanfani, 1984).

5.2.3 Auto-concepto

La imagen que los alumnos tienen de sí mismos es pieza fundamental en la construcción de la personalidad y la manera en que se conducen en su vida escolar (Alonso, 2007). Los estudiantes se esfuerzan por proyectar una percepción de ellos mismos que satisfaga sus criterios y la forma en que sus compañeros reciben estas representaciones se vuelve primordial:

“La imagen que yo intento dar, que supongo que ellos reciben es amable, no me contrapongo mucho en sus ideas si no estoy a favor, no opino mucho para dar una apariencia tranquila” (Roberto, Matemáticas).

“Soy aplicada, estricta, de hecho muchos me siguen para trabajar porque saben cómo trabajo” (Nora, Ing. Civil).

“Estoy comprometida con lo que hago y siento que tengo una responsabilidad, soy responsable en cuanto a la escuela” (Renata, Lingüística).

La elaboración de la perspectiva del alumno sobre sí mismo le permite afianzar las relaciones sociales que establece y la satisfacción personal (Ballester, 2006),

además, influye en el modo en que enfrenta las diversas situaciones que se presentan durante su formación escolar.

5.2.4 Puesta en práctica de valores cívicos

Al momento de cuestionar a los alumnos sobre el desarrollo de su faceta social vinculada a los valores, éstos señalaron que no hay una materia donde se expliciten, pero el día a día en la universidad ha posibilitado la aprehensión de ciertos códigos al desenvolverse en la cotidianeidad.

“Valores en la uni, como que me han enseñado, no tanto, los he aprendido creo que sí, porque nadie te los va a enseñar” (Celia, Diseño Gráfico).

“Creo que los valores ya tú los traes, como que aparte; la mayoría que entra ya son mayores de 18 años y creo que no..., quizá te lo puedan reforzar pero si ya no lo traes, ya no te van a enseñar” (Bruno, Ing. Industrial).

“La universidad en sí no me los ha dado, lo que hay dentro de ella, sí” (Gabriel, Trabajo Social).

Sin embargo, a pesar de que no hay una materia dentro del currículo especialmente diseñada para la promoción de valores, el acercamiento analítico a la información arrojó que diversos valores que practican los estudiantes se desprenden de las conductas y palabras de los profesores, demostrando que ciertos estilos de comportamiento y de pensamiento de los docentes pueden traer consecuencias favorables y otras no tanto (Navarro, Boero, Jiménez, Tapia, Hollander, Escobar, Baeza y Espina, 2010). Uno de los valores más relevantes para los estudiantes es la honestidad:

“Uno de los maestros me ha enseñado siempre sobre la honestidad, te digo eso porque estoy en el departamento de contabilidad y dicen que los contadores son muy tranzas, pero pues el maestro nos platica cosas o experiencias que para mí tienen mucha razón, porque nos dice que si te llegan a descubrir el un robo o fraude, lo que sea, pues se te queda una marca en tu expediente y al momento de querer agarrar otro trabajo no tendremos buenas referencias y eso” (José, Administración).

“Pues el valor de la honestidad es el que es muy valioso. Hace días tuve un examen y no sabía nada y me pasaron el examen, haz de cuenta, de hecho me pasaron todas las respuestas y pues preferí no hacerlo. Además que no sabía si estaban bien o

estaban mal, pero pues como yo no sabía nada, decidí entregarlo y decirle la verdad al maestro y por decirle la verdad me dio la oportunidad de hacerlo después” (Gustavo, Ing. Mecatrónica).

Otros valores relevantes para los alumnos son la tolerancia y el respeto pues permiten la apertura a la convivencia y facilitan la observación de las normas sociales (Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2008). Según su perspectiva y la forma en la que han experimentado su paso por la Universidad de Sonora, la diversidad cultural, conceptual, religiosa, sexual y económica que existe dentro de la institución los ha llevado a intentar comprender a los otros aunque no comulguen de lleno con sus ideas.

“He aprendido, pues yo creo que mucho la empatía y entender las otras opiniones y profundizar más con lo que uno dice y habla que viene siendo respeto” (Alberto, Literaturas Hispánicas).

“Yo misma he ido aprendiendo, por ejemplo, toda mi vida estuve en escuela privada y llegar a la uni y en comunicación con gente que tiene otra forma de hablar, de expresarse, me enseñó a aguantarme. Como que al principio decía puro ranchero, de pueblo; que grotesco que ya se calle, pero ya después me di cuenta de que son buenos, que no importa la imagen, por ejemplo, llegaban rockeros con el pelo largo, cadenas, y al rato, por ejemplo, uno de ellos es mi mejor amigo en la universidad, y pues en realidad aprender a no juzgar a las personas por lo que son. Yo creo que el valor más grande que he aprendido es a no juzgar a las personas, yo siento que antes era muy prejuiciosa” (Brianda, Ciencias de la Comunicación).

La responsabilidad social también es altamente valorada por los estudiantes, siendo vista como una forma de retribuir una parte de lo que la sociedad les ha dado al encontrar maneras de mejorar el entorno (Navarro, 2006):

“Lo que yo trato de hacer es no tirar basura o ‘rejuntar’ lo que veo tirado en el suelo y tirarlo al bote de basura, claro, que lo está en mi camino. No es como que me ponga a checar los pasillos y eso, sino tratar de decirle a los demás que hagan eso” (José, Administración).

“Me gusta servir de algo y dejar tu granito de arena para saber que voy a mejorar poquito, o lo que sea, pero algo voy a hacer” (Maribel, Psicología).

Al aprehender estos códigos, los sujetos se forman, formación pensada en función del mejoramiento del contexto en el que están insertos.

5.2.5 Desarrollo cultural y deportivo

Como parte complementaria a lo propuesto en el Marco Normativo Curricular de la Universidad de Sonora (2009), el programa Culturest se encarga de certificar todas aquellas actividades culturales, artísticas y deportivas que los estudiantes realicen como parte de su desarrollo dentro de la institución. De esta manera, los estudiantes consideran una buena oportunidad de crecimiento personal ser parte de este programa:

“Para mí es importante Culturest, existe la difusión, lo que antes no había, tienes que ir a conciertos, conferencias, cosas culturales, eso me ha gustado mucho” (Renata, Lingüística).

“Pues la uni promueve el deporte, no sé si el deporte ayude a mejorar el entorno, pero eso te ayuda como persona, a crecer” (Gustavo, Ing. Mecatrónica).

Otra elemento importante para los alumnos son las instalaciones, ya que al considerar que la universidad les ofrece infraestructura digna, muestran un mayor interés por mantener un ambiente beneficioso para ellos mismos y el resto de los estudiantes.

La preocupación de la institución por propiciar el desarrollo cultural y deportivo de los estudiantes está plenamente justificada ya que esta faceta de la vida universitaria influye directamente en el modo en que viven sus procesos psicológicos; una buena calidad de vida permite construir valoraciones positivas de sí mismos y elevar su autoestima (Reig, Cabrero, Ferrer y Richart, 2003):

“Siempre voy a la biblioteca y trato de leer más de lo que uno quiera y el apoyo de la universidad me ha catapultado todavía más a conseguir esos conocimientos y las facilidades de obtenerlos, tengo la oportunidad de ir a las bibliotecas y aprovechar los libros” (Laura, Ciencias de la Comunicación).

“Otra cosa que creo que es fundamental para mí es el área de computo, tienes acceso, el área está limpia, no ha paredes rayadas, los equipos funcionan... no nos dan valores en una clase, sino que los veo, no es que la universidad te va a hacer más honesto o más limpio pero si tú lo estás viviendo terminas haciéndolo” (Renata, Lingüística).

Es así que los jóvenes asignan valor a los recursos culturales, deportivos y organizacionales que la institución ha puesto a su disposición para abonar al crecimiento individual y colectivo a su paso por este organismo.

5.2.6 Recursos institucionales: planeación curricular, ejercicio docente y personal administrativo

Por otro lado, considerando que la universidad ha incluido contenidos en sus planes de estudio cuyo propósito es homogeneizar el dominio de conocimiento y desarrollo de habilidades de los estudiantes (Universidad de Sonora, 2002; 2003; 2009), algunos estudiantes creen que el Eje de Formación Común propicia la adquisición y desarrollo de una visión crítica del mundo:

“Las materias del tronco común nos ayudan a darnos cuenta de lo que está pasando, no nada más venir y ser estudiante sino darnos cuenta de lo que pasa y poder formarnos nuestra opinión, te ayudan a ver las cosas de otra forma, a actualizarte, a estudiar” (Renata, Lingüística).

Empero, lejos de tener una visión apologética de las disposiciones curriculares que la Universidad de Sonora ha puesto en práctica, para la mayor parte de los estudiantes entrevistados, las materias del Eje de Formación Común que se imparten no cumplen con los propósitos iniciales según la opinión de los mismos alumnos.

En primer lugar, la materia *Aprender a aprender*, diseñada inicialmente para brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para facilitar la generación y apropiación de conocimientos y que la institución imparte para reforzar esta área cognitiva en el alumnado (Universidad de Sonora, 2003), no es visto como un apoyo, sino como un requisito, un trámite para continuar con el curso de su carrera:

“Hay una materia que se llama ‘Aprender a aprender’ pero no es algo que marque lo que enseñan. Al menos a mí creo que no me sirvió de mucho porque en realidad no me enseñaron nada, una cosa era lo que venía en el programa y otra muy distinta lo que el maestro hizo o no hizo, más bien” (Bruno, Ing. Industrial).

“Recuerdo que hicimos dos o tres cosas, era hacer un resumen de un artículo, después de otro teníamos que hacer un cuadro sinóptico y así el maestro al final dijo que eso eran las diferentes formas o herramientas que nosotros podríamos utilizar para entender un artículo, pero no hicimos nada más” (José, Administración).

Asimismo, los alumnos consideran que la asignatura *Ética profesional* no ha cumplido con la función de mostrarles cómo tomar decisiones comprometidas con el entorno al momento de ejercer su profesión:

“La clase de ‘Ética’ fue muy general y nada que pudiera servirme realmente” (Roberto, Matemáticas).

“Creo que nos deberían enseñar cómo trabajar con esos antivales que la gente profesa porque incluso decir ‘vamos a dar una explicación de porqué no tiene que ser así y con eso vas a solucionar’, no, hay gente que simplemente es malvada y ya, nunca la vas a cambiar, entonces ¿cómo vamos a lidiar éticamente con alguien así? Creo que eso es lo que falta” (Alberto, Literaturas Hispánicas).

A pesar de que los esfuerzos de la institución por formar integralmente a los alumnos a través del currículo son evidentes, desde la perspectiva de los estudiantes, los contenidos de las materias parecen no abonar, al menos de forma explícita, a este propósito.

Sin embargo, aun cuando los contenidos de las materias y programas de estudio estén bien definidos, es ineludible que los maestros que los imparten juegan un papel preponderante en el cumplimiento de los objetivos de cada una de las asignaturas (Covarrubias y Piña, 2004). Para los estudiantes, la mala praxis de algunos docentes entorpece el proceso enseñanza-aprendizaje:

“El maestro nunca se presentó” (Gloria, Literaturas Hispánicas).

“En la clase empezamos siendo 40 y terminamos 10 porque el profe nunca iba pero, igual, a nosotros de noveno semestre es como que ya ni al caso, pero tenemos que cumplir con eso” (César, Químico en Alimentos).

“A mí se me hace que las materias del tronco están bien planeadas pero lo que la riega son los maestros, si un maestro nunca va, de nada te sirve que sea la materia más planeada si no vas a aprender nada, como yo” (Ana, Medicina).

“Era un maestro que casi no nos daba clases y la verdad no vimos muy a fondo lo que era esa materia en sí o que es el punto de esa materia” (Karla, Negocios y Comercios Internacionales).

“En ‘Ética’ se supone que te deben enseñar conductas adecuadas pero el profesor no dio ejemplo de eso, en la ejecución yo no vi nada, de hecho, creo que es una de las personas más inmorales que he visto, por la indiferencia ante las cosas” (Alberto, Literaturas Hispánicas).

Incluso, a partir de su experiencia con estas asignaturas, los estudiantes explican, desde su perspectiva, la razón por la que el Eje de Formación Común no funciona:

“Esas materias no sirven porque los maestros que las dan son los de horas sueltas que nomás están haciendo tiempo en la uni y las agarran porque no tienen de otra, y pues los maestros buenos nunca van a dar esas clases por eso siempre son maestros malos o malos y si es que van” (Gustavo, Ing. Mecatrónica).

“Curricularmente no están bien planeados los programas de esas materias, no tanto planeadas, sino que los maestros que dan estas materias no tienen una buena supervisión” (Nora, Ing. Civil).

Lo anterior coincide con lo que afirman Covarrubias y Piña (2004) acerca de la función del docente como un elemento clave del aprendizaje, ya que el maestro es el mediador entre lo que se encuentra plasmado en el plan de estudios y lo que ocurre en las aulas, pues los estudiantes “afirma, rechazan o atribuyen su aprendizaje a las actitudes de sus profesores durante su formación profesional ya que su influencia es decisiva” (p.79).

En cuanto a los recursos que tienen que ver con el personal administrativo, los estudiantes identifican la falta de preocupación acerca de los problemas que se presentan con algunos docentes:

“La clase de ‘Ética’ fue un fracaso. Entonces, yo me queje en su momento, hice una carta en su momento, fui a la dirección de donde dan estas materias, me dijeron que no podían hacer nada, ‘tú ya sabes de ética, si no, no te estarías quejando’, pero pues era por mis compañeros también y pues no resolvieron nada y ya mejor no me quejo de nada porque no lo van a resolver de todas maneras. Fueron más bien los maestros por lo que platican los que nos enseñaron esas cosas [Ética]” (Renata, Lingüística).

A la luz del testimonio anterior, puede observarse que la institución, a nivel organizacional, no se ha apropiado de la importancia de los procesos formativos integrales, al menos, no en su totalidad. De una apropiación real de estas políticas educativas y los cambios personales, administrativos y operacionales necesarios

depende el éxito de la formación integral tanto a nivel teórico como práctico (Powell y Dimaggio, 1999).

Por lo anterior, para culminar en un proceso educativo exitoso debe existir la conjunción de elementos curriculares, humanos e institucionales invariablemente (Morín, 1999).

5.3 Transformación completa y constante: ¿los estudiantes se identifican realmente dentro de un proceso formativo integral?

Ahora bien, después de conocer los tipos de formación que los estudiantes reconocen al experimentar su paso por la universidad y que, desde su punto de vista, son parte de este proceso formativo, es necesario ahondar para ver si los estudiantes realmente detectan una formación integral, cultivada durante su estadía en la institución.

Seibold (2009) apunta que la formación debe contribuir al desarrollo de habilidades y aptitudes que potencien al individuo y su pensamiento crítico, por tanto, los dicentes entrevistados consideran su formación dentro de la Universidad de Sonora como una totalidad:

“La uni me ha dado enseñanzas que van más allá de lo académico, la manera en que me han enseñado a pensar, analizar, la he podido aplicar a cualquier área de mi vida, tanto personal como laboral, y eso lo que más satisfacción me deja. Además, de parte de mis maestros he aprendido que la familia es muy importante, la mayoría de ellos están casados y forman matrimonios sólidos. De mis compañeros, su tenacidad y el esfuerzo que se requiere para cumplir metas, y yo creo que esto es por el ambiente de tranquilidad que nos ofrece la uni” (Gabriel, Trabajo Social).

“Todo se vive integralmente, lo que pasa en las clases y las instalaciones, todo lo que nos da la universidad” (Celia, Diseño Gráfico).

Esta visión global que los jóvenes identifican en la formación experimentada, ha promovido su auto-transformación:

“En principio, tengo una satisfacción personal muy grande, la universidad te da una perspectiva muy diferente de la vida, entiendes muchos conceptos de la vida que sin haber pasado por la universidad nos los comprendía, ahí te das cuenta de que eso te pule, te corrige, aprendes cosas que es imposible que aprendas en la calle... he crecido como mujer, como madre, como compañera, estoy muy agradecida con la

universidad y con todo lo que ofrece porque he crecido como persona” (Celia, Diseño Gráfico).

Incluso, afirman que la universidad les ha ofrecido la oportunidad de realizar actividades y adquirir conocimientos, no relacionados con su profesión, que ni ellos mismos habían considerado inicialmente, tomando conciencia de los programas que la Universidad ha puesto en marcha para formarlos en diversas áreas de su vida:

“Hay tantas actividades para cultivarte y hasta deporte, todas esas cosas que ni siquiera sabes que las necesitas pero que te dan más, aparte de lo de la carrera” (Amalia, Tecnología Electrónica).

Asimismo, los testimonios brindados por los estudiantes permitieron identificar que, a pesar de que ellos no asuman las estrategias y programas de la universidad como promotores de su formación integral, las experiencias de los alumnos y sus prácticas dentro del espacio universitario les permiten reconocer un proceso de cambio constante y armónico en sí mismos, esto es, una formación integral articulada desde su propia perspectiva.

Para tal efecto, las relaciones que han establecido a su paso por la universidad han incidido de forma positiva en otros aspectos de su vida académica y personal.

Respecto de las tácticas para procesar y aplicar el conocimiento, las dinámicas entre pares fomentan la perseverancia y la preocupación por la gestión y obtención del propio conocimiento (Bojórquez, 2011):

“Veo a mis compañeros como un algo que me motiva a salir adelante y estar al nivel de ellos porque ellos también son muy dedicados a la escuela y aunque no son como otros estudiantes que se la llevan clavados en el estudio, si son muy aplicados a la hora de estar en la escuela” (José, Administración).

“Es bueno encontrar un salón donde la mayoría de las personas comparten tus ideas o perfiles, o más bien tu visión, a no estar en un salón donde digan ‘no me importa el estudio’ o eso. Si les he aprendido que, bueno uno aprende a reafirmar sus ideas en base a que ves más gente convencida de ello” (Alberto, Literaturas Hispánicas).

Los lazos establecidos con los otros motivan al estudiante a esforzarse académicamente para no proyectar una imagen que desmerezca los estándares de aprovechamiento que comparte con sus compañeros.

A su vez, la imagen que tiene de sí mismo el estudiante se ve directamente afectada por las relaciones que establece en el contexto universitario (De la Torre,

2006), ya que el sujeto construye y reafirma una representación de sí mismo a partir de las valoraciones que los otros hacen de él:

“Soy muy responsable porque me lo han dicho, estoy de acuerdo, trato de pensar que no, no me gusta que me vean así porque sentía que me veían como una amargada que siempre estaba, no como ellos esperaban, siempre riéndose, siempre hablando, pero si estoy de acuerdo con ellos” (Laura, Ciencias de la Comunicación).

Aunque parezca contradictorio, lejos de proyectar la imagen deseada por el estudiante acerca de su individualidad, ésta parece estar supeditada a las opiniones y juicios de valor emitidos por los otros. Esto con el propósito de establecer relaciones sociales más firmes.

En lo relativo a la formación acerca de la concepción del mundo y la aplicación de valores de los sujetos, el ejemplo en la relación maestro-alumno, sigue siendo el transmisor más eficaz de códigos de conducta (Ballester, 2006; Covarrubias y Piña, 2004):

“Valores en sí así como un tema a analizar no me han enseñado en la universidad pero me los han inculcado los maestros y los mismos compañeros por las experiencias que he visto en ellos” (Brianda, Ciencias de la Comunicación).

“Yo creo que siempre hay maestros que se toman el tiempo para hablarte ya no tanto de la materia sino de su experiencia como persona a través de la carrera, o sea lo importante que es que tú trates de superarte, que aprendas a ser una buena persona, que cuando ya salgas de la carrera hagas bien tu trabajo, como debes ser como persona” (Daniel, Contaduría Pública).

Asimismo, a pesar de que la convivencia con los maestros de forma extra áulica no siempre es posible, los docentes transmiten innumerables lecciones a sus aprendices:

“Muchos maestros me han enseñado de la responsabilidad, el respeto, la dedicación y otras cosas que, pues parece que no, pero si dan el ejemplo” (Nora, Ing. Civil).

“Los mejores maestros que me han tocado son humildes y nunca presumen aunque hayan hecho muchas cosas, eso me hace que los admire y me enseña cómo deben ser las cosas” (César, Químico en Alimentos).

“Te hablan de cómo es importante que hagas las cosas para que te sientas bien y no llegan a regañarte ni nada sino que tratan de darte un poco de lo que ellos han aprendido para llegar hasta aquí” (Luisa, Música).

Así pues, mediante la relatoría de experiencias en el campo laboral o bien, mediante algunos comportamientos, los maestros se convierten en el medio más cercano y familiar para vivir los valores dentro del alma mater.

De tal forma, desde la perspectiva de los estudiantes, su paso por la educación superior ha motivado cambios en la forma en que sienten, viven y piensan, desembocando en la satisfacción personal y en la búsqueda de una actitud comprometida con el entorno; cambios apegados, sin duda, a la visión multidimensional propia de la formación integral (Morín, 1999).

Sin embargo, a pesar de las políticas adoptadas por la Universidad de Sonora para promover la formación completa de sus sujetos escolares, existen testimonios de estudiantes que revelan que no todos los jóvenes de la universidad viven su educación de una forma integral. Por el contrario, confieren poca o ninguna importancia al desarrollo integral y ven su estancia en la institución como un mero trámite para llegar al mundo laboral:

“Pues lo único que me ha dado la uni, creo yo, es estar preparada para las diferentes situaciones laborales que pudieran presentarse, sí, nomás” (Ana, Medicina).

Además, consideran que los logros, tanto académicos como personales, que puedan obtener sólo obedecen al esfuerzo personal, desconociendo así su propio desarrollo integral y los programas que la Universidad de Sonora impulsa:

“Pues pienso que, así así que te ayude mucho a tu desarrollo como persona, no, se me figura que no, es más bien el interés que tú le pongas, en aprender las cosas, lo que te están enseñando, decidir si te sirve o no te sirve en realidad. Es más lo que tú haces y te esfuerzas, si quieres aprender y ser mejor no necesitas que te expliquen, ni cultura, ni clases de valores, lo haces por ti mismo. Todo depende de ti mismo” (Roberto, Matemáticas).

“En realidad todas esas materias del tronco común son materias de relleno, no importan mucho” (Bruno, Ing. Industrial).

En este sentido, algunos de los estudiantes la Universidad de Sonora consideran inútiles los esfuerzos institucionales por formarlos integralmente ya que, desde su perspectiva, no abonan a una formación completa sino que los consideran como un

requisito para continuar su paso por la universidad. Sin embargo, dentro de esta significación negativa que tienen del Eje de Formación Común y de las actividades complementarias, identifican dos tipos de significados para estos: por una parte, son considerados un **obstáculo** dentro del currículo:

“Tenemos que cumplir con eso” (Ana, Medicina).

Por otro lado, hay quienes a pesar de considerarlos irrelevantes, otros los ven como un sinónimo de **oportunidad** para mejorar su historial académico:

“Son un 100 seguro y es la oportunidad para subir el promedio” (Bruno, Ing. Industrial).

De este modo, puede observarse que la verdadera conceptualización de la formación integral universitaria proviene de la forma en que los jóvenes experimentan y significan su formación, reconociendo distintos tipos, que pueden coincidir o no con lo propuesto por la universidad. Es interesante observar que dentro de estas dos grandes visiones sobre la formación integral en la Universidad de Sonora (estudiantes que se asumen dentro de un proceso formativo integral y quienes dan mayor importancia al desarrollo profesional) se pueden identificar dos perfiles de estudiantes.

Aquellos que comparten la visión de la universidad sobre la formación y reconocen y participan en las estrategias organizacionales destinadas para ello, pertenecen a disciplinas académicas que tienen que ver con las humanidades y las ciencias sociales. Estos estudiantes dan prioridad a los procesos subjetivos internos que vive el individuo y están más interesados en cultivar varias facetas personales a lo largo de su paso por la universidad.

Quienes ponen en un lugar prioritario a la capacitación y adiestramiento técnico, se encuentran en áreas técnicas y científicas, donde la capacidad de resolución de problemas es una característica fundamental (Barbenza y Montoya, 1974; Girardi, 1999). Ambas caracterizaciones están ligadas al perfil de los estudiantes; sin embargo, esta diferenciación entre perspectivas estudiantiles por área de conocimiento no anula la posibilidad de que algunos estudiantes transiten entre ambas concepciones de la formación integral a pesar del perfil disciplinar.

Además, estas significaciones se convierten en la punta de lanza para el logro del desarrollo multidimensional del individuo dentro del sistema educativo.

Consideraciones finales

Como diversos autores señalan, la formación integral busca el desarrollo óptimo de cada una de las áreas que conforman al individuo (Vargas, 2010; Seibold, 2009; Morín, 1999; Ruíz, 2007). Apegándose a este concepto, la Universidad de Sonora ha implementados programas y políticas que buscan complementar la formación académica ofrecida por la institución a sus estudiantes. Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, puede advertirse que existe una gran distancia entre la conceptualización oficial que la universidad tiene de formación integral y aquella que, mediante la experiencia, los estudiantes perciben.

Por un lado, la Universidad de Sonora ha incluido el Eje de Formación Común al mapa curricular, además de promover la formación artística, cultural y deportiva a través del programa *Culturest*. Dentro de esta visión institucional de la formación integral, se encontró que, efectivamente, hay estudiantes que asumen totalmente dicha perspectiva, reconociendo cada uno de los recursos disponibles para complementar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que desembocan en la transformación completa de los alumnos. Asimismo, hay quienes a pesar de identificar el proyecto formativo integral que pone en marcha la universidad, no asumen el enfoque oficial de éste; más bien, prefieren asignar mayor significado a la capacitación profesional que reciben durante su educación superior, sin conferir un valor al desarrollo de otros aspectos de su persona.

Por otra parte, existe una formación integral fundamentada desde la experiencia de los estudiantes, donde el proceso reflexivo acerca de los cambios que cada uno de ellos ha observado en sí mismos deriva en una concepción de formación más amplia edificada desde su propia perspectiva. En este sentido, los alumnos atribuyen el máximo valor a los sucesos experimentados durante su vida universitaria como detonadores del desarrollo total del individuo; dicha experiencia incluye los aspectos académicos y la forma de interactuar con el conocimiento, las relaciones establecidas con otros a lo largo de su estadía en la universidad, el dominio y participación en los programas institucionales y el aprovechamiento de la infraestructura universitaria.

Dentro de esta apreciación de la formación integral por parte de los estudiantes, como se mencionó en el capítulo anterior, se atribuyen distintos significados a los

procesos vividos a lo largo de la vida universitaria. Dichas diferenciaciones entre la construcción de significados están estrechamente ligadas a las características de los estudiantes.

Por un lado, los estudiantes que comparten y asumen la visión institucional de la formación integral y se sienten completamente identificados con ella son aquellos pertenecientes a las Ciencias Sociales, Ciencias Administrativas y Humanidades. Ellos asignan valores sociales e intelectuales a la formación que reciben, calificándola como un conglomerado de actividades y oportunidades de desarrollo como individuos y en sus relaciones.

Según Barbenza y Montoya (1974), los estudiantes que pertenecen a las carreras relacionadas al humanismo y las ciencias sociales se adaptan fácilmente a las dinámicas institucionales; además, son capaces de afrontar exitosamente procesos psicológicos personales y subjetivos lo que les permite asumir una actitud frente a la vida más positiva, abierta y flexible (Bitran et al., 2004).

Al desarrollar más su capacidad de involucrarse en proyectos nuevos y creativos, los alumnos pertenecientes a estas áreas de conocimientos pueden volverse más perceptivos, lo que facilita el reconocimiento y la reflexión sobre los procesos educativos de los que forman parte.

Por otra parte, quienes consideran la capacitación y desarrollo profesional como el objetivo primordial de la educación superior pertenecen a las áreas de Ingenierías y las Ciencias Biológicas. Estos estudiantes se caracterizan por utilizar procesos mentales más lógicos y objetivos ya que, de acuerdo a las disciplinas, se interesan por hechos concretos, lo que los lleva a asumir una actitud más decidida y práctica (Girardi, 1999; Bitran et al., 2004).

De esta manera, a través de la información recuperada en las entrevistas, los estudiantes de áreas científicas y tecnológicas se interesan más en el dominio, la práctica de conocimientos y su compromiso con el mundo profesional que en las posibles transformaciones intrínsecas derivadas de su formación.

Si bien la investigación demostró que existen diferencias entre las formas de aprehensión de los procesos formativos relacionadas al área del conocimiento a la

que pertenecen los estudiantes, por otro lado, no se mostraron diferencias significativas entre género y edad.

Sin embargo, vale aclarar que esta puede ser una limitación del estudio. Parece claro que hay diferencias que subyacen a la construcción de significados cuando se considera la personalidad, el contexto familiar y social y el perfil profesional, que estos influyen directamente en la forma en que los estudiantes asumen los procesos educativos y formativos de los que son parte, pero este trabajo no se enfocó en estos aspectos de manera particular.

Como se mencionó antes, esta investigación da cuenta de la coexistencia y convivencia dentro del mismo contexto universitario de dos visiones acerca de la formación integral, una conceptualización formal adoptada por la institución y otra vivencial experimentada por los alumnos. Pero, valdría la pena preguntarse ¿cuál es la causa de que exista este alejamiento entre el modelo formativo integral oficial adoptado por la universidad y la forma en que los estudiantes lo experimentan y asumen? Una posible respuesta sería que la falta de apropiación institucional de las políticas públicas deriva en la falta de apropiación estudiantil de esas mismas políticas. Es decir, todo “cambio institucional depende en buena medida de la capacidad de negociación e influencia que desarrollen los actores, lo mismo que de su capacidad de aprendizaje y del cambio en sus modelos mentales, en sus mapas cognitivos” (Powell y Dimaggio, 1999, p. 24).

En consecuencia, si las políticas de cambio son adoptadas por la institución sólo como un mero seguimiento de las recomendaciones de organismos externos y no como una oportunidad de atención a las necesidades de los sujetos que conforman el espacio universitario, transmitir a los estudiantes la importancia de realizar cambios paradigmáticos en ellos mismos y en la universidad, se convierte en una tarea casi imposible.

De ahí que las estrategias implementadas por la Universidad de Sonora para promover la formación integral de sus alumnos, en ocasiones han derivado en un proceso de simulación del que los jóvenes forman parte, donde intentan cumplir con los requisitos necesarios para acreditar las actividades culturales y deportivas y

aprobar las asignaturas correspondientes al Eje de Formación Común, sin que haya un verdadero aprovechamiento y crecimiento personal.

Igualmente, la implementación del modelo para la formación integral se enfrenta a la resistencia de algunos docentes que prefieren seguir instalados en viejas prácticas pedagógicas, a través de las cuales no son capaces de transmitir una visión formativa que esté más allá del adiestramiento profesional de los estudiantes, como se vio en los testimonios rescatados en las entrevistas. Así, incluso una buena planeación curricular puede ser desvirtuada por la ejecución irreflexiva de los agentes educativos.

También, la falta de orientación sobre el sentido y la relevancia de cursar el Eje de Formación Común y de participar en las actividades complementarias propuestas dentro del Marco Normativo Curricular, deriva en experiencias desinteresadas e indiferentes las cuales expresan los estudiantes ante la búsqueda de su propio desarrollo integral.

De tal forma y debido a que es necesario aceptar nuevas formas organizacionales dentro de la universidad y adoptar nuevas rutinas, la clave de todo cambio y del éxito que éste pudiera tener, es la conciencia y construcción de nuevos sentidos para estas actividades por parte de los actores en su esfuerzo por transformar el entorno institucional.

Alcances y limitaciones de la investigación

Es importante reconocer las aportaciones y limitantes de esta investigación en el estado del conocimiento de los significados de la formación integral para los estudiantes de la Universidad de Sonora.

En este sentido, uno de los alcances va dirigido a las Instituciones de educación superior como una aportación al estudio de la perspectiva de los estudiantes sobre los programas y políticas públicas adoptados relativos a la formación integral. Si se toma en cuenta el modo en que los alumnos experimentan y significan su formación, permitirá conciliar la visión institucional y la visión estudiantil sobre los procesos formativos y reformular así las tácticas de la universidad en función de las necesidades del estudiante.

De igual modo, los resultados presentados en este trabajo sobre la manera en que los estudiantes viven la formación integral abren la puerta a la realización de un ejercicio de autoevaluación institucional, con el fin de reestructurar y afinar los objetivos que la propia Universidad de Sonora plantea para su labor formativa.

Al mismo tiempo, se reconocen las limitaciones de la investigación. La principal es la ausencia de análisis de la dimensión organizacional y la forma en que la institución vive la adopción de las políticas públicas y cómo afectan éstas al funcionamiento de la universidad y a la aplicación de dichos programas.

Recomendaciones

A la luz de los resultados del análisis de la información brindada por los alumnos para la realización de esta investigación, se desprenden algunas recomendaciones que pudieran incidir en la construcción y apropiación de un proceso formativo integral en los estudiantes de la Universidad de Sonora.

El principal hallazgo fue que se pudo constatar *la diferenciación entre la formación integral que la universidad asume y la que los estudiantes experimentan*. Dentro de la misión institucional y los mapas curriculares, la formación integral está contemplada en cada una de las actividades que los estudiantes deben realizar, sin embargo, los jóvenes no asumen este proceso como algo propio ni como potenciador de su desarrollo como individuo.

El hecho de que existan diferentes significados para un mismo proceso indica que las vivencias y la forma en que se enfrentan a las situaciones universitarias tienen más que ver con la propia visión de mundo del estudiante y no con la adopción y reflexión de que son parte de un proceso formativo multidimensional continuo.

Por ello, se recomienda la explicación del sentido del modelo para la formación integral a los estudiantes de nuevo ingreso mediante su participación en talleres o cursos propedéuticos. Esta medida puede impactar en la percepción que cada uno tiene de sí mismo como sujeto de la educación, permitiendo al estudiante: a) asumir un papel activo dentro de su desarrollo total como individuo y b) tomar conciencia de la importancia que tiene para su formación el Eje de Formación Común y la participación en las actividades culturales y deportivas complementarias, el servicio social y las prácticas profesionales.

En segunda instancia y derivado también del hecho de que *los estudiantes asumen distintos significados de su formación diferenciados por el área del conocimiento a la que pertenecen*, se recomienda el ofrecimiento de asignaturas diferenciadas por carrera. Esto obedece a que los propios estudiantes no se sienten identificados con los contenidos manejados en las materias de formación común, afirmaciones expresas en las entrevistas.

Por ejemplo, los informantes señalaron que la materia de Ética presenta contenidos muy generales y que no se presenta ninguna aplicación a posibles dilemas o situaciones problemáticas que los estudiantes pudieran enfrentar durante su ejercicio profesional, dejando una sensación de incertidumbre en los alumnos. De ahí que se exhorte a la planeación curricular del eje de formación común con rasgos distintivos para cada carrera.

Un tercer hallazgo referente a las experiencias estudiantiles fue *el alejamiento y desinterés de los alumnos frente a las actividades culturales, artísticas y deportivas promovidas por la universidad*. Dicha apatía es resultado de la oferta cultural poco atractiva para los estudiantes, ya que consideran que los conciertos, exposiciones y espectáculos poco reflejan la preferencia de los jóvenes, por tanto, no se sienten motivados a asistir como parte de su desarrollo cultural sino como el cumplimiento a los requisitos institucionales.

Como respuesta, se insta a involucrar a los estudiantes en la organización y desarrollo de las agendas culturales y artísticas que se presenten en la universidad con el fin de conocer lo que a los jóvenes les interesaría que se les ofreciera, mediante la búsqueda de consenso o incluso a través de votaciones, para articular la oferta deportiva, artística y cultural, motivando así la asistencia voluntaria (no sólo para la acumulación de puntos para lograr la acreditación) y el logro del desarrollo de la parte artística y estética del individuo.

Relativo a las formas en que los estudiantes viven las estrategias institucionales para su formación integral, en cuarto lugar se encontró que *las prácticas didácticas empleadas por algunos docentes dificultan el logro exitoso de los objetivos de las materias de formación común*. Los estudiantes expresaron que la indiferencia con que algunos maestros tratan los contenidos del Eje de Formación Común, propician

el desinterés generalizado por parte de los alumnos y la transmisión de un sentimiento de irrelevancia hacia dichos elementos del currículo.

Como consecuencia, la siguiente recomendación va orientada al personal académico, a saber, buscar la construcción y apropiación del concepto de formación integral, y todo lo que esta conlleva, por parte de la planta docente. Mediante un proceso de sensibilización, a través de diferentes vías, los maestros pueden percatarse del alcance de su desempeño en el aula. Es necesario que ellos vean que sus palabras, gestos y acciones van más allá de los meros resultados académicos relacionados con la materia que imparten; que ello impacta directamente, en un sentido o en otro, en los procesos de transformación constante de los individuos con los que interactúan.

A su vez, es de vital importancia que los profesores encargados de impartir las asignaturas comunes que marca el modelo curricular cumplan con el perfil necesario. Es prioritario contratar personal especializado en los temas que incluye el eje de formación común para poder impartir una cátedra calificada y profesional, que derive en el alcance de los objetivos propuestos en la planeaciones curriculares.

Por último, a raíz de la documentación de los *diversos significados que los estudiantes asignan a su proceso formativo y la forma en que experimentan sus elementos*, se recomienda ampliamente concientizar a la propia institución de la diversidad académica, emocional y social que posee, es decir, debe hacerse notar que cada uno de los estudiantes que en ella convergen tienen necesidades distintas y responden de formas diferentes y particulares; sólo así se podrán atender las demandas de cada uno de ellos.

Deben omitirse expectativas acerca de un estudiante ideal que entiende y atiende las políticas institucionales tal como la universidad las concibe, más bien, ha de tomarse en cuenta la formación previa y futura que cada uno, a partir de su perspectiva y experiencia ha significado y construido para sí; de acuerdo con ello han de proyectarse las formas más convenientes de impulsar un desarrollo integral.

Agenda de investigación

El trabajo futuro sobre la línea de formación integral tendrá que revelar cómo los procesos institucionales de creación y adopción de nuevos programas, emanados de recomendaciones externas, afectan de manera directa en la forma en que los estudiantes los experimentan.

De igual modo, sería importante analizar la necesidad de crear distintos programas orientados a promover la formación integral con el fin de atender la diversidad estudiantil de la que está compuesta la universidad; además, describir cuáles serían los programas idóneos para responder a las necesidades específicas de ciertos grupos de estudiantes (agrupados por edad, área de conocimiento o la motivación de cada estudiante durante su estancia en la institución).

De esta forma, dejará de buscarse la formación integral en función del cumplimiento de recomendaciones y estándares educativos y se dará paso a la formación como un proceso de transformación permanente capaz de armonizar los distintos componentes del ser humano, que derive en su motivación y satisfacción personal y la mejora del contexto al que pertenece; el verdadero sentido de una educación integral.

Bibliografía

- Aguayo, J., Gamboa, B. y Reyes, G. (2010). El servicio social como espacio de formación integral: el caso UADY-PERAJ adopta un amigo. *Educación y ciencia*, 1 (2). Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/242/pdf>
- Alonso, L., Murcia, G., Murcia, J., Herrera, D., Gómez, D., Comas, M. y Ariza, P. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte. *Salud Uninorte*, 23 (1). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81723105>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angulo, B., González, L., Santamaría, C. y Sarmiento, P. (2007). Formación integral de los estudiantes: percepción de los profesores de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 38 (4). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/283/28309803.pdf>
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- ANUIES (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México: ANUIES.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Ballester, L., March, M. y Orte, C. (2006). *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 27. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf>
- Blanco, R. y Pierella, M. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6 (6). Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a04blanco.pdf>
- Bojórquez, R. y Martínez, L. (2011). La percepción del estudiante sobre el conocimiento del propio conocimiento. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3699/256.pdf?sequence=1>
- Chaín, R. (2001). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuestas metodológicas para su estudio*. México: ANUIES. Recuperado el 14 de septiembre de 2011, de http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib64/8.html
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cuellar, L. y Sánchez, M. (2010). *Prácticas sobre la formación integral: una mirada de los docentes y estudiantes del programa de enfermería*. Universidad Libre de Cali, 2010. *Cultura del Cuidado Enfermería* No. Extra (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3757217>
- De Andrea, N. y Penna, F. (2011). Percepción de alumnos/as de psicología de universidades públicas respecto a situaciones ético-dilemática en sus prácticas. Ponencia presentada en V Congreso Marplatense de Psicología, Argentina. Recuperado de http://vcongresopsicologia.seadpsi.com.ar/trabajos/e13.1-000135-29-09-11_20-04-03.pdf

[De la Torre, S. y Tejada, J. \(2006\). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 10 \(2\). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART3.pdf>](#)

Didriksson, A. (2008). Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. En *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, 399-458. Colombia: IESALC, UNESCO y Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=840&fabrik=10&rowid=5&tableid=10&lang=es

DISE (2011). Anteproyecto de investigación cualitativa. Los estudiantes de la Unison, su perspectiva. (Apuntes disponibles en la Dirección de Servicios Estudiantiles, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora).

Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16 (1). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72716106.pdf>

Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, M. y Navarro, C. (2008). Los y las profesionales de la educación ante la violencia contra las mujeres en la pareja: formación y percepción del problema en alumnado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240850119.pdf

Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=o0iLN8Ag8ewC&oi=fnd&pg=PA10&dq=investigacion+cualitativa&ots=1z76VA365N&sig=UI5LrMhVmtX9qx2UpUSGPeV6XeY#v=onepage&q&f=false>

García, J. (1991). La formación integral: objetivo de la universidad (Algunas reflexiones sobre la educación en la universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2 (2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150277>

Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>

González, G. (2011). Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Montreal, Canadá.

González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>

[González-Pienda, J., Núñez, J., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. \(2003\). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15 \(3\). Recuperado de <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/8096/7960>](#)

Gordillo, N. (2005). Actitudes éticas de los profesionales en Enfermería según la percepción de los alumnos de segundo, tercer y cuarto año de enfermería de la U.N.M.S.M. 2003 (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2005/gordillo_cn/pdf/gordillo_cn.pdf

- Guzmán C., Saucedo, C. (2005). "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992 - 2002)". En *Sujetos, actores y procesos de formación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. Páginas: 639 – 832
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Iglesias, M. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación. *REOP*, 20 (3). Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-%20Maria%20Josefa%20Iglesias%20Cortizas.pdf>
- Jornadas para docentes (2008). Recuperado de http://www.uccor.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2000). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- [León A., Rodríguez, C., Ferrel, F. y Ceballos, G. \(2009\). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa María \(Colombia\). *Psicología desde el Caribe*, 24. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21312270005>](#)
- Luengo, E. (2004). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Colombia: IESALC y ASCUN. Recuperado de www.iesalc.unesco.org/ve/programas/reformas/mexico/ref_mx_luengo.pdf
- Marciales, G., Sánchez, J., Ruiz, M., Viveros, F. y Martínez, F. (2003). El aprendizaje y sus mediaciones: una experiencia con estudiantes universitarios. Recuperado de http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/miami2003/es/actas/8/8_07.pdf
- Martínez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984012>
- Martínez, J. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2632/Tesis_final.pdf?sequence=1
- Morales, I., Borrot, R., Fernández, B. (2005). Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Media Superior*, 19(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412005000100007&script=sci_arttext&tlng=es%23carga
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO-Santillana. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación* (2a ed.). México: Limusa. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=ZEJ7-0hmvhwC&printsec=frontcover&dq=metodologia+de+la+investigacion&hl=es&sa=X&ei=0PmOT63nAYyWtwfO5fjCw&ved=0CF4Q6AEwCQ#v=onepage&q&f=false>
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. y Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad en la Educación*, 33. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/68/cse_articulo958.pdf

- Novaes, M., Novaes, L., Guilhem, D., Stepke, F., Silveira, C., Komatsu, R., Trindade, E. y Guiotti, M. (2010). Actitudes éticas de los estudiantes y egresados en carrera de medicina con metodologías activas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a06v34n1.pdf>
- Núñez, J., González-Pianda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1). Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7450/7314>
- Orozco, L. (1999). La formación integral: mito y realidad. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/212/documentos/FORMACION%20INTEGRAL%20MITO%20REALIDAD.pdf>
- Pérez, J. (2010). La perspectiva de los profesores de posgrado en torno a la formación ético profesional. *Educación y Ciencia*, 1 (3). Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/274/pdf>
- Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros, M. y Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles Educativos*, 31(124), 8-21.
- Rodríguez, S. (coord.) (2004). Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa. España: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigacion+cualitativa&ots=sEq7gHAaHR&sig=R4jKhFnVcHvnfBJiPIHh81VTmyY#v=onepage&q&f=false>
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional. En *Revista Universidad de Sonora*, 19, p.11-13.
- Salcedo, J. (julio, 2009). Formación integral en la construcción y estimulación del pensamiento crítico en estudiantes y docentes universitarios. *Adversia*, 5. Recuperado de <http://revinut.udea.edu.co/index.php/adversia/article/viewFile/4773/4187>
- Sánchez, M. y Cuellar, L. (2011). Sentimientos facilitadores y limitantes del enfoque de formación integral: una mirada desde la perspectiva de docentes y estudiantes. Cultura del Cuidado Enfermería No. Extra (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3758019>
- Tolfo, S., Coutinho, M., Baasch, D., y Cugnier, J. (2010). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en psicología. *Universitas Psychologica*, 10 (1). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/415/790>
- Torbay, A., Muñoz, M. y Hernández, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional. *Aula abierta*, 78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209144>

- Torres, A., Ruiz, J. y Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1792Torres.pdf>
- Tosoni, M., Natel, A., y Frecentese, V. (2009). Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestionados%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/229%20-%20Tosoni%20y%20Frecentese%20-%20FEEyE.pdf>
- Tovar, M. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la facultad de salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33(4). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/283/28333402.pdf>
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yxtGMuCSDe4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=teoria+fundamentada&ots=3M-kG2_XvL&sig=YR9gx2c0Yypsc_de-MyTOakHl4Q#v=onepage&q=teoria%20fundamentada&f=false
- UNESCO (1991). The role of higher education in society: quality and pertinence. Recuperado de http://www.usc.es/ceta/recursos/documentos/role_higher_education.pdf
- Universidad de Sonora (2002). Marco Normativo Curricular. Recuperado el 11 de mayo de 2012, de http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/lineamientos_modelo_curricular.htm
- Universidad de Sonora (2003). Eje de Formación Común. Recuperado el 11 de mayo de 2012, de http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/eje_formacion_comun.htm
- Universidad de Sonora (2009). Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013. Recuperado el 05 de marzo de 2012, de <http://www.uson.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf>
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72712307.pdf>
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis filosófica*, 30. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2090/209019322008.pdf>
- Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>

Anexos

Anexo A. Guía de entrevista

Proyecto “Formación integral: una mirada a los significados atribuidos por los estudiantes. El caso de la Universidad de Sonora”

Categoría	Código	Pregunta
<i>Intelectual-cognitiva</i>	<u>Estrategias de aprendizaje</u>	<ol style="list-style-type: none">1. Respecto a cuestiones académicas, ¿cómo vas?2. ¿Existe alguna materia que te enseñe u oriente sobre técnicas de estudio?3. ¿Cuáles son las actividades que realizas comúnmente para obtener buenos resultados? Dentro de estas se encuentran leer, realizar trabajo en casa, trabajo colaborativo, etc.
	<u>Reflexión sobre su propio aprendizaje</u>	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Crees que la universidad ha influido en las estrategias con las que aprendes o siempre ha sido igual?5. ¿Estas estrategias han servido para apoyarte en otros aspectos de tu vida?
<i>Afectivo-emotiva</i>	<u>Relaciones interpersonales</u>	<ol style="list-style-type: none">6. Háblame de la relación con tus maestros, ¿tienes contacto con ellos fuera del aula?7. Describe cómo es la convivencia entre ustedes8. ¿Hay algo que hayas aprendido de tu profesor en el trato cotidiano con él además de los conocimientos en la materia que imparte?9. ¿Recuerdas alguna experiencia, comentario o actitud con un docente que consideres haya marcado tu persona o influido en tu vida fuera del aula?10. Respecto a tus compañeros, ¿cómo es la relación con ellos?11. ¿Existe algo que hayas aprendido después de relacionarte con ellos? Pueden ser actitudes, habilidades, comportamientos12. ¿Cómo ha influido esto en tu persona o en otros ámbitos de tu vida?
	<u>Auto-concepto</u>	<ol style="list-style-type: none">13. ¿Cuál crees que es la imagen que tus compañeros y tus profesores tienen de ti?14. ¿Qué importancia tiene para ti esto?15. ¿Cómo te describirías como estudiante y como persona?

		<p>16. ¿Coincide con la imagen que tienen otros de ti?</p> <p>17. ¿Cómo ha influido la universidad en la imagen que tienes de ti mismo?</p>
Social	<u>Respeto, tolerancia</u>	<p>18. ¿Has llevado alguna materia sobre valores en tu carrera?</p> <p>19. ¿Los has aplicado en tu vida y cómo?</p> <p>20. ¿Recuerdas alguna experiencia en la que no hayas estado de acuerdo con la opinión de otros? Descríbela.</p>
	<u>Responsabilidad social</u>	<p>21. ¿Participas en alguna actividad de ayuda social y cómo? Entendido como voluntario en organizaciones, sociedades de alumnos, grupos políticos, etc.</p> <p>22. ¿En qué crees que te beneficia como persona?</p> <p>23. ¿Crees que la universidad te motiva a como estudiante a influir en tu entorno y cómo?</p>
Profesional	<u>Ética</u>	<p>24. Respecto a tu formación como profesionista, ¿has recibido alguna materia donde te expliquen cómo debes actuar conforme al área donde te estas preparando?</p> <p>25. ¿Crees que la universidad te ha capacitado para tomar decisiones para resolver problemas en tu carrera?</p> <p>26. ¿Alguna vez te has enfrentado a una situación en la que hayas puesto en práctica esta habilidad?</p>
Formación integral		<p>27. ¿Cómo crees que todas estas actividades que realizas en la universidad, además de lo académico, influye en ti como individuo?</p> <p>28. ¿Consideras que durante tu estancia has aprendido algo más que contenidos de las materias?</p> <p>29. ¿Crees que la universidad ha ayudado a tu desarrollo personal y cómo?</p> <p>30. ¿Cuál es el sentido que le das a tu formación?</p> <p>31. ¿Qué cosas o actividades crees que la universidad debería de fomentar para ayudarte a formarte como individuo?</p>